

**Landeskommission
Berlin
gegen Gewalt**

**Berliner Forum
Gewaltprävention**

**Männliche Sozialisation
und Gewalt**
Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen
Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie, Sport
Dokumentation der Tagung am 29. und
30. August 2006

Nr.32

Impressum:

**Berliner Forum
Gewaltprävention**

Das BFG erscheint unregelmäßig.

Es wendet sich an Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Institutionen, Verwaltungen, Verbänden und an die interessierte Öffentlichkeit als Forum zur Diskussion und Information über Prävention.

Herausgeberin:

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Vorsitzender: Staatssekretär Thomas Härtel
Senatsverwaltung für Inneres und Sport
Klosterstr. 47,
10179 Berlin-Mitte
Telefon: (030) 9027 - 2915
Telefax: (030) 9027 - 2921
E-Mail:
Manuela.Bohlemann@SenInnSport.Berlin.de

Internet:

www.berlin-gegen-gewalt.de

Redaktion:

Margot Wichniarz
Stephan Voß

Die Redaktion behält sich vor, eingereichte Beiträge zu kürzen. Für die namentlich gekennzeichneten Beiträge übernimmt die Herausgeberin keine Verantwortung.

Nachdrucke sind nur mit Quellenangabe gestattet und bedürfen der Zustimmung der Autorin oder des Autors.

ISSN 1617 - 0253

V.i.S.d.P.:

Stephan Voß

Nr. 32, 2007, 8. Jahrgang

Druckauflage:

1.000 Exemplare

Druck:

MOTIV OFFSET



Inhaltsverzeichnis

Margot Wichniarz	
Editorial	3
Programm der Veranstaltung „Männliche Sozialisation und Gewalt - Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen: Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie und Sport“	5
Anne Seyfferth	
Begrüßung	7
Stephan Voß	
Eröffnung	9
Thomas Fuhr	
Wie Jungen Geschlecht konstruieren	26
Hakan Aslan	
Männliche Sozialisation und Gewalt	32
Hakan Aslan	
Jungenarbeit im DTK - Wasserturm, einer Kinder- und Jugendeinrichtung in Berlin - Kreuzberg	32
Anmerkung der Redaktion zu den Arbeitsergebnissen der Arbeitsgruppen	35
Jens Krabel	
Ergebnisse der AG 1 - Kindertagesstätten	36
Margot Wichniarz	
Ergebnisse der AG 2a (Grundschule)	40
Monika Rebitzki	
Ergebnisse der AG 2b (Oberschule)	47
Bernard Könnecke	
Ergebnisse der AG 2c (Oberschule)	50
Andrea von Marschall	
Ergebnisse der AG 3 – Jugendhilfe	54
Frank Begemann	
Ergebnisse der AG 4 -Familie	59
Klaus Schwerma, Andrea von Marschall	
Ergebnisse der AG 5 – Sport	63
Weitere Informationen	68
Fort-Schritte wagen – Neue Wege für Jungs	
Jetzt sind wir dran! von Simone Kosog	
Literaturhinweis	
Verzeichnis der Autor/innen und Mitwirkenden	77
Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt	78



Margot Wichniarz

Editorial

Im Anschluss an die Begrüßung der Teilnehmenden durch Anne Seyfferth von der Friedrich-Ebert-Stiftung nannte Stephan Voß, der Leiter der Geschäftsstelle der Landeskommision Berlin gegen Gewalt in Vertretung ihres Vorsitzenden Thomas Härtel die Gründe, die zur Veranstaltung „Erarbeitung von Eckpunkten für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen“ geführt hatten. Das Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ rückt bereits seit etlichen Jahren zunehmend in den Focus der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, denn – das belegen zahlreiche Untersuchungen – körperliche Gewalt ist weitgehend Männersache. 2005 stand deshalb der gesamte Berliner Präventionstag, die einmal jährlich stattfindende größte Veranstaltung der Landeskommision, unter dem Motto „Junge, Junge, Mann, oh Mann – männliche Sozialisation und Gewalt“. Im Rahmen dieser Veranstaltung wurde u. a. der Berliner Präventionspreis an Projekte verliehen, die auf unterschiedliche Art und Weise gewaltpräventiv mit Jungen und Männern arbeiten.

Bereits bei der Planung des Berliner Präventionstages 2005 stand fest, dass es zur Vertiefung des Themas eine Nachfolgeveranstaltung geben würde. Diese hat nun im August 2006 in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung stattgefunden. Unter dem Titel „Erarbeitung von Eckpunkten für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen“ führte sie viele Menschen – vor allem Praktikerinnen und Praktiker – aus den Bereichen Kita, Schule, Familie, Sport und Jugendhilfe zusammen. Vor dem Hintergrund ihrer beruflichen Praxis erarbeiteten sie konkrete Handlungsstrategien zur geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen. Die Ergebnisse dieser gemeinsamen Arbeit finden Sie in der vorliegenden Dokumentation.

In seinem Eröffnungsvortrag ging Professor Fuhr zunächst auf den differenztheoretischen und den konstruktivistischen Ansatz in der Geschlechterforschung ein und begründet, warum er sich in seinen weiteren Ausführungen auf letzteren bezieht. Geschlecht, so Fuhr, werde interaktiv konstruiert. Sozialordnungen würden in Interaktionen kollektiv hervorgebracht und aufrechterhalten. Fuhr sprach sich dafür aus, nicht nur nach Mustern zu suchen, die allen Jungen gleich seien, sondern nach Vielfalt zwischen den Jungen (Pluralität), Veränderungen (Fluiditäten) und Differenzen zwischen verschiedenen situativen Kontexten, in denen sich Jungen befänden (Situiertheit). Er untersuchte die Interaktionen von Jungen und stellte dabei fest, dass sie Vorstellungen über Männlichkeit von anderen übernahmen und gleichzeitig ihre eigenen einbrachten. Es fände ein Wechsel zwischen Selbst- und Sozialkonstruktion von Geschlecht statt. So seien Jungen an der Konstruktion von Männlichkeit zentral mitbeteiligt. Sie stellten Jungesein zu einem großen Teil in Interaktionen mit anderen Jungen her. Zentraler Ansatzpunkt für die Prävention sei daher aus Sicht von Fuhr die Jungengruppe. Denn Maskulinitäten würden zum einen in Gruppen gelernt und aufrechterhalten, zum anderen seien Gruppen geeignete Ort für die Weiterentwicklung neuer Formen von Männlichkeiten.

Statistisch gesehen haben viele gewalttätig handelnde Jungen und Männer einen Migrationshintergrund. Mit diesem Phänomen befasste sich Hakan Aslan in seinem Podiumsbeitrag. Ausgehend von der Frage, ob der kulturelle Hintergrund, beispielsweise die ländlich, patriarchalischen Strukturen im Osten der Türkei, bei der Konstruktion von Geschlecht eine besondere Rolle spiele, stellte er fest, dass viele der mit dem Etikett „Migrationshintergrund“ belegten Menschen gar nicht migriert, sondern in Deutschland geboren seien. Im Weiteren setzte sich Aslan mit der Frage auseinander, ob eine derartige Etikettierung nicht eher zu Ausgrenzung statt zu Integration führe, obwohl letztere das erklärte Ziel dieser Gesellschaft sei.

Am Nachmittag des ersten Veranstaltungstages nahmen sieben Arbeitsgruppen, davon jeweils eine aus dem Bereich Kindertagesstätten, Familie, Sport und Jugend und insgesamt drei aus dem Bereich Schule, eine Grundschulgruppe und zwei Gruppen aus den weiterführenden Schulen, ihre Tätigkeit auf, und führten diese am Vormittag des zweiten Tages fort. In jeder Gruppe erfolgte zunächst ein Problemaufriss, im Anschluss daran trugen die Teilnehmenden Verbindungen zwischen männlicher Sozialisation und Gewalt zusammen und in einem dritten Schritt wurden auf der Grundlage der vorausgegangenen Erkenntnisse mögliche Präventionsmaßnahmen erarbeitet.

Am Nachmittag des zweiten Veranstaltungstages trugen alle Gruppen ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vor. Abschließend fasste Herr Voß, die Ergebnisse der Veranstaltung zusammen. In allen Arbeitsgruppen war deutlich geworden, dass Anlass für diese Veranstaltung zwar die Tatsache sei, dass Jungen häufiger als gewalttätig handelnd auffallen als Mädchen, dies aber nicht die Grundlage für die Erarbeitung von Eckpunkten für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen sein dürfe. Jungen seien ebenso wie Mädchen Kinder mit vielen positiven Potentialen, also gleichsam unbeschriebene weiße Blätter. Die Arbeit mit Kindern bzw. Jungen beruhe aus Sicht aller Beteiligten auf Empathie, Anerkennung und Wertschätzung.

Wichtig sei, wenn im Zusammenhang mit gewaltauffälligen Jungen von *den* Jungen bzw. *den* Männern gesprochen werde, dass grundsätzlich nicht alle Jungen bzw. Männer gemeint seien, sondern im Gegenteil, nur wenige. Wahrgenommen werden müsse die Vielfalt von Männlichkeiten. Ebenso wichtig sei, dass nicht nur das Tätersein von Jungen gesehen werde, sondern dass Jungen auch häufig Opfer seien, das Opfersein bzw. -werden von Jungen aber viel zu selten thematisiert werde. Dies könne ein wichtiger Schlüssel in der geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen und Männern sein.

Vor dem Hintergrund vieler unterschiedlicher Gründe für gewalttätiges Verhalten von Jungen wurde deutlich, dass Eckpunkte für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen für ein Mehrebenenkonzept entwickelt werden müssen, das u. a. gesellschaftliche, strukturelle, institutionelle und persönliche Aspekte umfasst.

Die Erarbeitung solcher Eckpunkte kann nur als ein weiterer wichtiger Schritt auf dem langen Weg zu einer geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen betrachtet werden. Die Ausarbeitung eines ausführlichen Konzepts und die Umsetzung konkreter Maßnahmen stehen noch bevor.

Hakan Aslan hat im Nachgang zur der Veranstaltung für die vorliegende Dokumentation einen weiteren Beitrag zur Verfügung gestellt, in dem er seine Arbeit mit (Migranten-)Jungen im DTK-Wasserturm beschreibt. Wir danken ihm herzlich dafür.

Unter der Rubrik „Weitere Informationen“ berichten wir über das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jungen durchgeführte Projekt „Neue Wege für Jungs“. Dort finden Sie auch den Artikel „Jetzt sind wir dran!“ von Simone Kosog aus dem Magazin „Wissen“ der Süddeutschen Zeitung, der zentrale Erkenntnisse zum Thema „Jungen“ in anschaulicher Weise zusammenfasst.

Programm der Veranstaltung
Männliche Sozialisation und Gewalt
Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen:
Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie und Sport
29. – 30. August 2006

Dienstag, 29.8.06

9:00 Uhr Begrüßung

Anne Seyfferth, Friedrich-Ebert-Stiftung

Thomas Härtel, Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt / Staatssekretär für
Bildung, Jugend und Sport

9:20 Uhr Impulsreferat

Wie Jungen Geschlecht konstruieren

Prof. Dr. Thomas Fuhr

Pädagogische Hochschule, Freiburg

10:00 Uhr Impulsreferat

Männliche Sozialisation und Gewalt

Hakan Aslan

DTK-Wasserturm, Sportjugend Berlin

11:00 Uhr Pause

11.30 Uhr World-Café

Männliche Sozialisation: Was uns bewegt

Eren Ünsal, P.O.P.-Consulting

12.30 Uhr Präsentation der Ergebnisse des World-Cafés

Eren Ünsal

13.00 Uhr

Mittagesessen

14:00 Uhr Arbeitsgruppen

Eckpunkte eines Konzepts für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen

AG 1 – Kita

Moderation: Jens Krabel (Dissens e.V.)

AG 2a – Oberschule

Moderation: Bernard Könnecke (Dissens e.V.)

AG 2b – Oberschule

Moderation: Monika Rebitzki (Arbeitskreis neue Erziehung, i. Ruhestand)

AG 2c – Grundschule

Moderation: Margot Wichniarz (Geschäftsstelle der Landeskommision Berlin gegen Gewalt)

AG 3 – Jugendhilfe

Moderation: Andrea von Marschall (Dissens e.V.)

AG 4 – Familie

Moderation: Frank Begemann (Dissens e.V.)

AG 5 – Sport

Moderation: Klaus Schwerma (Dissens e.V.)

16:00 Uhr Tagesabschluss mit Kaffee und Kuchen

Mittwoch, 30.8.06

9:00 Uhr Willkommen und Einführung in den zweiten Tag
Anne Seyfferth und Stephan Voß

9:15 Uhr Ausschnitt aus „Eigentlich wollte ich fliegen“
Spielwerk Theater in Berlin

9:45 Uhr Fortsetzung der Arbeit in den Arbeitsgruppen

13:00 Uhr Mittagspause

14:00 Uhr Präsentation der Arbeitsgruppenergebnisse
Moderator/innen der AGs

15:30 Uhr Zusammenfassung, Verabredungen

15:30 Uhr Tagesabschluss mit Kaffee und Kuchen

Moderation der Tagung:

Stephan Voß, Leiter der Geschäftsstelle der Landeskommision Berlin gegen Gewalt



Anne Seyfferth

Begrüßung

Sehr geehrte Damen und Herren,

im Namen der Friedrich-Ebert-Stiftung begrüße ich Sie heute morgen sehr herzlich zu unserer Tagung „Männliche Sozialisation und Gewalt“. Gewalt im Leben von Kindern und Jugendlichen, insbesondere im Schulalltag, ist einer der Themenstränge der Jugendarbeit unseres Forums Politik und Gesellschaft.

Wir haben dazu in der Vergangenheit häufig mit der Landeskommission Berlin gegen Gewalt zusammengearbeitet und ich freue mich sehr, dass wir auch diese Tagung gemeinsam konzipieren und organisieren konnten. Mein herzliches Dankeschön an den Kooperationspartner, insbesondere an Herrn Voß und Frau Wichniarz! Wir freuen uns sehr über Ihr Interesse an dieser Veranstaltung und über den bunten Kreis von Fachleuten, der bereit ist, zu diesem Thema hier zwei Tage aktiv zu arbeiten.

Jungen sind aggressiver als Mädchen. Sie initiieren mehr Konflikte und sind häufiger deren Opfer. Dies ist kein Vorurteil, sondern leider Realität. Die Kriminalstatistiken dokumentieren zwar mittlerweile auch eine erhebliche Zunahme der Gewaltdelinquenz bei Mädchen. Aber ihr Anteil liegt nach wie vor deutlich unter dem der Jungen und männlichen Jugendlichen.

„Aufwachsen ohne Gewalt“ ist eines der sechs Handlungsfelder des Nationalen Aktionsplans „Für ein kindgerechtes Deutschland“, den das alte Bundeskabinett vor anderthalb Jahren beschlossen hat. Leider werden viele Jungen aber gerade in einer großen Stadt wie Berlin, die u. a. geprägt ist durch eine multikulturelle Gesellschaft, mit dem Thema Gewalt fast täglich konfrontiert: Im Kindergarten und in der Schule, in den Sportvereinen und auf der Straße – und wenn sie Pech haben auch noch in der Familie. Viele von ihnen erleben Gewalt zusätzlich in den Medien, sei es im Fernsehen oder beim Computerspielen.

In diesem Jahr fand in unserer Stadt insbesondere das Thema Gewalt an Berliner Hauptschulen – ausgelöst durch den Hilferuf der Rütli-Hauptschule – großes Interesse in der Medienöffentlichkeit. Gewalt hilft Jungen und jungen Männern dabei, ihre Ehre und manchmal auch die der Familie zu verteidigen. Sie hoffen, mit dieser Art des Auftritts ihr Ansehen unter Gleichaltrigen zu erhöhen. Gerade in Situationen, in denen sie hilflos sind, zeigen sie sich stark und männlich.

Es spricht wenig dafür, dass Aggressivität ein angeborenes, menschliches Verhaltensmuster ist. Das Verhalten der Jungen wird vielmehr im Laufe der Lebensphasen geprägt. Ein besonderes Merkmal männlicher Sozialisation ist dabei die weitgehende Abwesenheit der gleichgeschlechtlichen Bezugsperson, angefangen beim Vater, dann in der Kita, aber auch in Schule und Freizeitprogrammen.

Um Jungen zu möglichst gewaltfreien jungen Erwachsenen zu erziehen und ihren Alltagserfahrungen etwas entgegen zu setzen, bedarf es – vor allem auch vor dem Hintergrund einer sinkenden Toleranzschwelle gegenüber Gewalt – einer besonderen Arbeit mit Jungen. Die Landeskommission Berlin gegen Gewalt hat im November letzten Jahres ihren 6. Präventionstag dem Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ gewidmet. Ziel war es, die geschlechtsspezifischen Dimensionen männlichen Handelns und Erlebens im Rahmen der Gewaltprävention stärker zu berücksichtigen.

Unsere gemeinsame Tagung heute und morgen soll dieses Thema vertiefen. Wir haben daher Akteure aus den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen – also Kitas, Schule, Familien- und Jugendhilfe und Sport – dazu eingeladen, grundlegende Aspekte einer geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen zu erarbeiten.

Unsere Einladung zu dieser Tagung hat erfreulicherweise hohe Resonanz erfahren. Leider konnten wir nicht alle Interessenten berücksichtigen, da sonst das Konzept, Sie vorwiegend in Arbeitsgruppen arbeiten zu lassen, nicht aufgegangen wäre. Wir bitten um Verständnis, wenn die räumlichen Verhältnisse nachher dennoch etwas eng sind – wir haben versucht, möglichst viele Anmeldungen zu berücksichtigen

Der Erfolg dieser Tagung liegt in Ihren Händen, sehr geehrte Teilnehmerinnen und Teilnehmer: Wir brauchen Ihre aktive Teilnahme in den jeweiligen Arbeitsgruppen, um morgen am Ende der Tagung morgen unser Ziel zu erreichen, konzeptionelle Eckpunkte für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen in den wichtigsten Sozialisationsbereichen aufgestellt zu haben.

Für Ihre konstruktive Mitarbeit herzlichen Dank!

Danken möchte ich auch den beiden Referenten des heutigen Vormittags, Herrn Prof. Fuhr, der den langen Weg aus Freiburg auf sich genommen hat, und Herrn Aslan aus Berlin. Sie werden uns auf unser Thema einstimmen.

Herzlichen Dank!

Ihnen allen wünsche ich eine bereichernde Tagung!

**GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT**

Stephan Voß

Eröffnung

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie ganz herzlich zu der Veranstaltung „Männliche Sozialisation und Gewalt“ hier in der Friedrich - Ebert - Stiftung. Ganz besonders freut mich natürlich, dass unsere Einladung auf so großes Interesse gestoßen ist.

Dies ist nicht selbstverständlich. Das Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ hat sicherlich in der Fachdiskussion an Bedeutung gewonnen. Aber eine zweitägige Veranstaltung zu diesem für die Gewaltprävention wichtigem Thema, in deren Rahmen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer gefordert sind, nicht nur zuzuhören, sondern mitzuarbeiten und ihr Wissen und ihre Erfahrungen einzubringen, ist nicht Jedermanns Sache.

Das große Interesse an der Tagung verstehe ich deshalb als Hinweis darauf, dass die Frage, was männliche Sozialisation und Gewalt miteinander zu tun haben und welche Handlungsstrategien für die Gewaltprävention in diesem Zusammenhang erfolgversprechend sind, für die tägliche Arbeit in unseren Kitas und Schulen, in der Jugendhilfe, in der Arbeit mit Familien und im Sport von großer Bedeutung ist.

Lassen Sie mich vor diesem Hintergrund zunächst kurz zusammengefasst einige Fakten darstellen, die die Landeskommission Berlin gegen Gewalt dazu veranlasst haben, sich mit dem Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ zu befassen:

- Körperliche Gewalt ist weitgehend Männersache.
- Dies gilt insbesondere für Delikte gegen die sexuelle Selbstbestimmung und für Delikte im Rahmen häuslicher Gewalt.
- Intensivtäter im Bereich der Gewaltdelikte sind fast ausschließlich männlichen Geschlechts.
- Inhaftierte Gewalttäter sind in überwiegendem Maße männlichen Geschlechts.
- Hinzu kommt, dass junge männliche Personen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu solchen ohne Migrationshintergrund häufiger im Zusammenhang mit Gewaltdelikten polizeilich registriert werden, häufiger als Intensivtäter in Erscheinung treten und auch häufiger inhaftiert werden.
- Opfer von Gewalttaten werden in ganz überwiegendem Maße Personen männlichen Geschlechts. Bei diesen handelt es sich vor allem um junge Menschen.
- Viele männliche Jugendliche sind nicht nur Täter im Bereich von Gewaltdelikten, sondern zugleich auch Opfer verschiedenster Formen von Gewalt.
- Allerdings sprechen Jungen, männliche Jugendliche und Männer nur selten über ihre Opfererfahrungen und auch die Öffentlichkeit scheint sich für diese nicht besonders zu interessieren.

Diese Erkenntnisse, meine Damen und Herren, sind nicht neu. Sie sind seit langem bekannt und auch für jedermann zugänglich.

Die Landeskommission Berlin gegen Gewalt hat deshalb das Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ im Rahmen des 2. und des 3. Berliner Präventionstages bereits in den Jahren 2001 und 2002 in verschiedenen Workshops behandelt. Den 6. Berliner Präventionstag und den Berliner Präventionspreis 2005 haben wir dann ausschließlich dem Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ gewidmet.

Ausschlaggebend hierfür war unter anderem die Tatsache, dass zwar die polizeilich registrierte Kinder- und Jugenddelinquenz insgesamt zuletzt rückläufig war, die Zahl der jungen männlichen Tatverdächtigen im Bereich der Körperverletzungsdelikte jedoch kontinuierlich zugenommen hat. Wir wollten deshalb mehr wissen und weitere Fragen stellen.

Wir wollten darüber hinaus aber auch ein deutliches Zeichen in der Öffentlichkeit dahingehend setzen, dass das Thema „Männliche Sozialisation und Gewalt“ mehr öffentliche Aufmerksamkeit erfährt.

Im Rahmen des Präventionstages konnten wir allerdings die gesamte Problematik nur anreißen. Wir konnten sie weder in der notwendigen Weise vertiefen noch mit dem Ziel bearbeiten, Handlungsstrategien im Sinne einer geschlechtsbewussten und gewaltpräventiven Arbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen zu erarbeiten. Deshalb haben wir anlässlich des Präventionstages bereits angekündigt, dass es eine Nachfolgeveranstaltung zum Präventionstag geben wird. Ich bin der Friedrich – Ebert – Stiftung und natürlich auch Ihnen, Frau Seyfferth, sehr dankbar, dass wir diese Ankündigung in Kooperation mit Ihnen nun in die Tat haben umsetzen können.

In der Einladung zur heutigen Tagung wurde vor diesem Hintergrund formuliert: „Ziel (der Veranstaltung) ist es, grundlegende Aspekte für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen in den unterschiedlichen Sozialisationsinstanzen zu erörtern, die Jungen und männliche Jugendliche dabei unterstützen, konstruktiv mit sich selbst und anderen umgehen zu können. Im Zentrum der Veranstaltung steht die Arbeit von sieben Arbeitsgruppen, die auf der Grundlage des Wissens und der Erfahrungen der Teilnehmer/innen konzeptionelle Eckpunkte für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen in den wichtigsten Sozialisationsbereichen entwickeln bzw. weiterentwickeln sollen“.

Darum geht es in den nächsten beiden Tagen und ich freue mich, dass wir die Debatten des 6. Berliner Präventionstages wieder aufgreifen können. Deren Dokumentation steht Ihnen allen am Stand der Landeskommision Berlin gegen Gewalt hier im Hause zur Verfügung.

Meine Damen und Herren, unter dem Titel „Der Macho als Vorbild“ ist in der ZEIT vor einiger Zeit eine Jugendstudie des Kriminologischen Forschungsinstitutes Niedersachsen vorgestellt worden. Dr. Christian Pfeiffer schrieb: „Noch etwas anderes beeinflusst die Jugendgewalt sogar mehr als es die soziale Lage und die innerfamiliäre Gewalt tun: die Akzeptanz Gewalt legitimierender Männlichkeitsnormen.“ Pfeiffer kommt zu dem Ergebnis, dass nichts die Gewaltbereitschaft männlicher Jugendlicher mehr fördert, als die Identifikation mit den Werten der Machokultur.

Einerlei, ob wir dieser Einschätzung in Gänze folgen oder nicht, ist klar: Wenn wir den Macho nicht wollen, müssen wir uns dringend darüber verständigen, welches Bild von Männlichkeit wir entwickeln wollen. Erst dann lassen sich auch entsprechende Handlungsstrategien entwickeln.

Ich bin sehr gespannt, wie die Eckpunkte für eine geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen, die Sie in den nächsten Tagen erarbeiten, aussehen werden. Ich kann Ihnen jetzt schon versichern, dass sich die Landeskommision Berlin gegen Gewalt sehr intensiv damit auseinandersetzen wird.

Ihre Arbeitsergebnisse interessieren mich aber nicht nur in meiner Eigenschaft als Vorsitzender der Landeskommision Berlin gegen Gewalt, sondern auch als Staatssekretär für Bildung. Denn wir wissen, dass Jungen in der Schule in vielerlei Hinsicht größere Probleme haben als Mädchen. Diese beziehen sich auf ihre Leistungen, auf ihr Verhalten und darauf, wie sie ihre Bildungskarrieren abschließen. Wir müssen uns also offensichtlich auch damit befassen, welchen Einfluss geschlechtsspezifische Faktoren auf die Bildungschancen von Jungen und männlichen Jugendlichen haben. Auch hier besteht Handlungsbedarf.

Jetzt jedoch wünsche ich Ihnen erst einmal eine anregende und ertragreiche Veranstaltung und danke für Ihre Aufmerksamkeit.

GEWALT
BERLIN GEGEN
GEWALT

Thomas Fuhr

Wie Jungen Geschlecht konstruieren

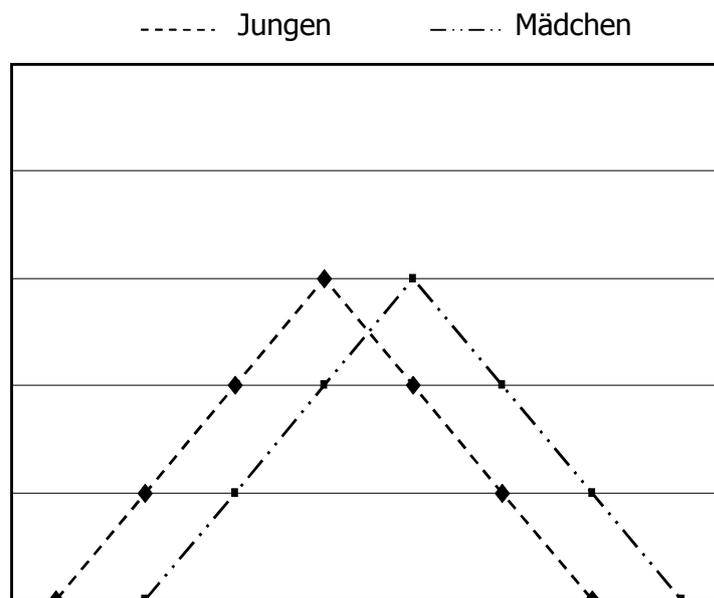
Die Geschlechterforschung unterscheidet häufig zwischen zwei konkurrierenden Ansätzen, dem differenztheoretischen und dem konstruktivistischen (Popp 2002, Kaiser 2000, Faulstich-Wieland 2004). Differenztheoretische Ansätze suchen nach Unterschieden zwischen den Geschlechtern und den Ursachen dieser Unterschiede. Sie beschreiben geschlechtstypisches Verhalten, Einstellungen, Entwicklungsprobleme und Sozialisationsbedingungen. So weist zum Beispiel Popp darauf hin, dass Mädchen weitaus seltener als Jungen zu aktiven Gewalthandlungen aufgefordert werden. Sie können sich eher als Jungen aus eskalierenden Konflikten heraushalten, während Jungen bei gleichem Verhalten schnell als Feiglinge gelten (Popp 2002, S. 279). Meuser referiert, dass nach der Polizeistatistik Männer und Jungen häufiger als Frauen und Mädchen sowohl Täter wie auch Opfer von Gewalt sind, gesundheitsriskantes Verhalten bei Jungen öfter zu finden ist als bei Mädchen (Meuser 2005a) und Jungen generell risikobereiter sind als Mädchen (Meuser 2005b).

Wenn ich mit Studierenden, Erzieher(innen), Lehrer(innen), Eltern oder Bekannten über Jungen spreche, kommen meine Gesprächspartner in der Regel schnell auf Differenzen zwischen Jungen und Mädchen zu sprechen. Sie charakterisieren Jungen, indem sie sie von Mädchen abgrenzen. Bekannte wissen, dass Jungen in PISA (OECD 2001) insgesamt nicht so gut abgeschnitten haben wie Mädchen und fragen mich, woran das liege. Lehrer führen in einem Elternabend aus, die Klasse sei sehr laut, das mache den Unterricht mühsam. Es seien ja auch viel mehr Jungen als Mädchen in der Klasse, meinen manche Eltern, das sei die Ursache für die Unruhe. In der ruhigeren Parallelklasse sei das Verhältnis von Jungen zu Mädchen umgekehrt. Man müsse bei der Zusammenstellung der Klassen in Zukunft mehr auf eine Gleichverteilung der Geschlechter achten. Es ist Allgemeingut, dass Jungen anders seien als Mädchen. Als Differenzen werden unter anderem genannt: Jungen seien emotional verletzlicher als Mädchen, langsamer in der Entwicklung, naiver, kindischer, unvorsichtiger, sie müssten immer ihre Kräfte messen und hätten keine so intensiven Freundschaften wie Mädchen.

In all diesen Fragen und Ansichten wird eine differenztheoretische Perspektive eingenommen. Diese liefert uns viele Erkenntnisse, führt jedoch auch zu Problemen. Ich möchte drei benennen (Fuhr 2006). In Vielem (1) unterscheiden sich die beiden Geschlechter nicht wesentlich voneinander. Wenn wir Jungen mit Mädchen vergleichen, so bleiben solche Eigenschaften unbeachtet, bei denen sich beide Geschlechter nicht voneinander unterscheiden. Der Vergleich liefert also kein realistisches Bild von Jungen. Im Weiteren (2) gibt es auch zwischen Individuen des gleichen Geschlechts große Unterschiede. So berichtet Popp nicht nur von Mädchen, die versuchen sich von körperlicher Gewalt fernzuhalten, sondern auch von solchen, die Gewalt als ein unter bestimmten Umständen legitimes Verhalten ansehen und sie auch ausüben (Popp 2002, S. 186–190). Wenn wir Differenzen zwischen Geschlechtern feststellen, so handelt es sich durchweg um statistische Differenzen, nicht um absolute. Nicht alle Jungen sind in der Schule insgesamt schlechter als der Durchschnitt der Mädchen, nicht alle unruhig oder gar gewalttätig. Wir sollten also auch Differenzen innerhalb eines Geschlechts erfassen. Schließlich führt uns das differenztheoretische Denken oftmals dazu, dass wir (3) zwischen Gewinnern und Verlierern der Geschlechtsunterschiede unterscheiden. Früher galten die Mädchen als Opfer der Geschlechterordnung. Heute finden wir nicht nur in Deutschland, sondern weltweit einen Diskurs über Jungen als Verlierer in den Schulen, so als ob alle Jungen in der Schule schlecht, alle Mädchen dagegen gut seien und die Förderung von Jungen notwendig auf Kosten der Mädchen ginge und umgekehrt (Schultheis & Fuhr 2006; Warrington, Younger & McLellan. 2003). Es ist aber nicht eindeutig eines der beiden Geschlechter Gewinner und das andere Verlierer.

Konstruktivistisch orientierte Ansätze halten die Rede von Geschlechtstypiken, Geschlechterrollen und von geschlechtsspezifischer Sozialisation für problematisch. Sie interessieren sich für die Praktiken, mit denen Geschlechterzugehörigkeit sozial erzeugt und aufrechterhalten wird. In den Worten von Goffman untersuchen sie Geschlecht als „Grundlage eines zentralen Codes, demgemäß soziale Interaktionen und soziale Strukturen aufgebaut sind“ (Goffman 1994). Konstruktivistische Ansätze sind in diesem Sinn hermeneutische Ansätze. Sie analysieren Geschlechterkulturen und Kinderkulturen mit dem Ziel zu verstehen, wie Sinn interaktiv konstituiert wird (Breidenstein & Kelle 1998). Dieser Sinn zeigt sich wie auch sonst bei hermeneutischen Analysen nur, wenn wir die Äußerungen von Kindern zusammen mit dem Kontext oder „Rahmen“ (Breidenstein und Kelle 1998, S. 28) interpretieren, in denen diese Äußerungen stehen. Der Begriff der Konstruktion bezeichnet hier nicht eine kognitive Konstruktion im Sinne der Kognitionspsychologie oder der radikal-konstruktivistischen Erkenntnistheorie. Sondern er verweist darauf, dass Sozialordnungen in Interaktionen kollektiv hervorgebracht und aufrechterhalten werden. Sinn ist hier nicht, was ein Individuum denkt, sondern was in Interaktionen als solcher kommuniziert wird. In der Kinder- und Jugendforschung kommen Interaktionen zwischen Kindern oder Jugendlichen einerseits und Lehrern oder anderen Erwachsenen andererseits in den Blick sowie solche zwischen den Kindern und Jugendlichen selbst.

Interaktionen können auch nach dem differenztheoretischen Ansatz untersucht werden. Die konstruktivistisch orientierte Forschung fokussiert nicht jedoch Verhaltensunterschiede zwischen Jungen und Mädchen, sondern sie untersucht, wie Geschlecht in Interaktionen benutzt und hergestellt wird. Sie mag dabei Differenzen zwischen den beobachteten Jungen und Mädchen feststellen, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen beiden Geschlechtern und Differenzen zwischen Kindern des gleichen Geschlechts (s. Abb.).



Manche Autoren (etwa Warrington, Younger & McLellan 2003) benutzen die konstruktivistische Methode, um geschlechtertypische Verhaltensmuster (patterns) herauszuarbeiten. Das führt jedoch zu den oben genannten Problemen. Ich werde im Folgenden dafür plädieren, Interaktionsformen von Jungen nicht für konstant, sondern eher für plural und fließend zu halten (Reynold 2004, S. 254). Swain spricht davon, dass es nicht nur eine Form von Maskulinität gibt, sondern multiple Maskulinitäten, dass Maskulinität „a precarious and ongoing performance“ (Swain 2003, S. 306) ist und schließlich, dass es eine kollektive soziale Erfahrung darstellt. Maskulinität ist nicht nur etwas in den Köpfen der Beteiligten, sondern ein sozialer Prozess.

Wir sollten von der Vorstellung Abschied nehmen, ein gegebener Junge zeige eine zwar individuelle, aber bestimmte, zeitlich konstante, in jeder Situation gleiche Form von Maskulinität. Breidenstein und Kelle merken an, die von ihnen beobachteten Lehrerinnen argumentierten oft „mit der Biographie einzelner Kinder, mit deren Elternhaus oder sozialem Hintergrund, um bestimmte Verhaltensweisen zu erklären.“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 27) Wird solcherart sozialisationstheoretisch argumentiert, so werden Kindern je bestimmte Eigenschaften zugeschrieben. Sie erwerben diese als Folge von Sozialisationsprozessen. Ich spreche nicht prinzipiell dagegen, solche Zuschreibungen vorzunehmen. Sie beruhen jedoch auf Verallgemeinerungen einzelner Beobachtungen und sind daher methodisch sehr anspruchsvoll. Vor allem aber können wir Differenzen zwischen Maskulinitäten in Kontexten nur finden, wenn wir diese auch suchen. Leider liegen bisher jedoch noch keine Forschungen dazu vor, wie Jungen in Abhängigkeit von sozialen Kontexten unterschiedliche Formen von Maskulinität entwickeln.

Wir sollten nicht nur nach Mustern suchen, die allen Jungen gleich sind, sondern nach Vielfalt zwischen Jungen (Pluralität), nach Veränderungen (Fluiditäten) von Maskulinitäten im Verlauf von Interaktionen und nach Differenzen zwischen verschiedenen situationalen Kontexten, in denen Jungen sich befinden (Situiertheit). Nicht alle Jungen sind gleich (Pluralität). Im Verlauf von Lebensläufen, ja vielleicht sogar im Verlauf längerer Interaktionen wie etwa einer Gruppendiskussion, kann sich zudem das von einem Jungen repräsentierte Männlichkeitsbild verändern (Fluidität). Schließlich müssen wir damit rechnen, dass ein gegebener Junge in einer bestimmten Lebensphase nicht immer die gleiche Form von Männlichkeit interagiert, sondern je nach Situation unterschiedliche. Um es plakativ am Beispiel von erwachsenen Männern deutlich zu machen: Die zuhause mit der Partnerin oder dem Partner gezeigte Männlichkeit, die Männlichkeit des geschlechterhomogenen Stammtischs und die innerhalb eines Arbeitsteams können durchaus sehr unterschiedlich sein (Situiertheit). Identitäten und Konstruktionen müssen nicht rigide gefasst sein, sondern können situational differenziert, flexibel, ja sogar in sich widersprüchlich ausfallen. Es gibt viele Formen des Jungenseins. Sie werden in Auseinandersetzung mit subjektiven und interagierten Konstrukten hegemonialer Männlichkeit gebildet, wobei ein Konstrukt in andere soziale Kontexte transferiert werden kann, aber nicht muss.

Ich werde im Folgenden (1) zuerst einige Ergebnisse der differenztheoretischen Forschung zu Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen referieren. Danach (2) werde ich den Forschungsstand zu Differenzen zwischen Männlichkeiten vorstellen um dann (3) der Frage nachzugehen, wie Jungen untereinander Geschlecht herstellen. Ich werde dabei besonders die Konstitution von hegemonialer Maskulinität beleuchten. In einem letzten Kapitel (4) werfe ich einen Blick auf diejenigen Jungen, die als „Andere“ der hegemonialen Männlichkeit nicht entsprechen können oder wollen. In den Schlussfolgerungen (5) werde ich zwei grundlegende Möglichkeiten vorstellen, pädagogisch auf die Konstruktion von Männlichkeit durch Jungen zu reagieren.

1. Differenzen zwischen Jungen und Mädchen

Die differenztheoretische Forschung bestätigt im Wesentlichen unsere alltagsweltlichen Annahmen über Geschlechterdifferenzen (Maccoby 1998, Kaiser 2004). Maccoby analysiert die vorhandenen Forschungen zu Differenzen zwischen Jungen und Mädchen in der Kindheit. Sie stellt fünf Bereiche zusammen, in denen sich Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern zeigen: (1) Spielstile, (2) Spielinhalte, (3) Aktivitäten und Interessen, (4) Sprachverhalten und (5) Gruppenbildung. Die meisten Befunde sind jedoch an kleinen Gruppen gewonnen. Manche stützen sich nur auf eine einzelne Studie, in anderen Bereichen sind die Ergebnisse nicht eindeutig. Verallgemeinerungen sind problematisch. Die Forschungsergebnisse sollten wir eher als Hypothesen interpretieren denn als sichere Befunde.

(1) Spielstil: Jungen spielen tendenziell in größeren Gruppen als Mädchen und sie spielen öfter im Freien. Sie spielen tendenziell rauer, zeigen mehr Dominanz und Härte und begeben sich öfter in einen Wettstreit. Sie monopolisieren oftmals den Spielraum und die Spielmaterialien.

(2) Spielinhalte: Jungen spielen öfter heroische Gestalten als Mädchen. Auch spielen sie mehr mit Waffen. Ihr Spiel ist nicht nur öfter von Wettstreit geprägt als das der Mädchen, sondern Wettstreit ist auch öfter Spielinhalt ebenso wie Aggression.

(3) Aktivitäten und Interessen: Jungen interessieren sich beim Fernsehen und in der Literatur vor allem für Sport und Abenteuergeschichten; die Interessen der Mädchen sind breiter. Jungen werten oftmals Aktivitäten und Spielzeug der Mädchen ab. Sie sind an Aktivitäten und Spielsachen der Mädchen weniger interessiert als Mädchen an Aktivitäten und Spielsachen, die als jungentypisch gelten.

(4) Sprachverhalten: Die Jungen benutzen mehr direkte Befehle und Verbote als Mädchen. Sie missachten andere öfter, als Mädchen dies tun, und nehmen Vorschläge seltener an. Überhaupt gehen Jungen seltener als Mädchen auf das ein, was andere sagen. Ihre Sätze sind kürzer als die der Mädchen. Sie stimmen anderen seltener zu, führen das Gesagte seltener weiter und machen weniger Vorschläge. Die Vorschläge der Mädchen sind oft in Frageform gekleidet. Sie befahlen weniger als Jungen und beziehen sich öfter auf die Gruppe, indem sie in der Wir-Form sprechen.

(5) Gruppenbildung: Jungengruppen schließen eher Jungen aus, die mit Mädchen spielen, als Mädchen andere Mädchen ausschließen, die mit Jungen spielen. Auch ärgern Jungen Geschlechtsgenossen, die sich mädchenhaft verhalten, eher als Mädchen jungenhaft agierende Mädchen. Mädchen können sogar an Status bei den anderen Mädchen gewinnen, wenn sie viel mit Jungen spielen. Jungen verlieren dagegen an Status und werden eher geärgert, wenn sie die Geschlechtergrenzen überschreiten. Sowohl Jungen als auch Mädchen haben feste Freundschaften. Jungen führen aber seltener Gespräche darüber, wer der „beste Freund“ ist. Die Paarfreundschaften sowohl der Jungen als auch der Mädchen sind in Gruppen eingebettet. Die Gruppen der Jungen sind jedoch größer, stabiler und stärker hierarchisiert.

Die Befunde zu diesen Differenzen zwischen Jungen und Mädchen verdichtet Maccoby zu der These von den zwei Kulturen der Kindheit. Schon ungeschulte Beobachter registrieren in der Regel, dass Kinder gleichgeschlechtliche Spielpartner bevorzugen. Die Präferenz für gleichgeschlechtliche Spielpartner und Spielgruppen beginnt ab dem Alter von ungefähr 18 Monaten. Sie gilt vor allem für neu hinzukommende Partner. Neue Freundschaften zum anderen Geschlecht werden selbstinitiativ kaum begonnen. Bis zum Alter von fünf Jahren stabilisiert sich die Präferenz für gleichgeschlechtliche Spielpartner. Im Alter von acht bis elf Jahren erreicht sie ihren Höhepunkt. Die Tendenz zur Geschlechtertrennung ist robuster als die Unterschiede in den Geschlechterkulturen. Sie ist das zentrale Merkmal der Geschlechterordnung in der Kindheit. Die ethnographischen Studien von Krappmann & Oswald (Krappmann, Oswald 1995) sowie von Breidenstein & Kelle (Breidenstein, Kelle 1998) bestätigen die Geschlechtertrennung.

Fassen wir diese Ergebnisse im Hinblick auf die Frage nach der Gewaltbereitschaft von Jungen zusammen, so scheint sich ein eindeutiges Bild zu zeigen: Jungen grenzen sich schon in der frühen Kindheit von Mädchen ab. Sie bilden eine Kultur aus, die deutlich gewaltbereiter ist als die der Mädchen. Sie spielen rauer als Mädchen, konkurrenzorientierter, hierarchischer, aggressiver und befehlender. Sie sind an Helden und Abenteuern interessiert, stark auf ihren Status bedacht und wenig einfühlsam. Es ist kein Wunder, so scheint es, dass mehr Jungen als Mädchen gewalttätig werden. Stimmen diese Befunde, so scheint die pädagogische Konsequenz klar zu sein. Wir müssen schon in jungen Jahren der Entwicklung der gewaltaffinen Jungenkultur entgegen wirken. Wir müssen den Jungen dabei helfen, Alternativen zur hegemonialen Männerkultur zu entwickeln. Doch eine solche Interpretation ist verfrüht. Es gilt, sowohl Unterschiede zwischen Jungen genauer in den Blick zu nehmen (Kap. 2) als auch die sozialen Mechanismen zu analysieren, von denen die situierte soziale Konstruktion von Männlichkeiten abhängt (Kap. 3).

2. Maskulinitäten

Im Alltag unterscheiden wir oft zwischen so genannten „neuen“ Männern und den eher an traditionellen Formen von Männlichkeit orientierten Männern. Zulehner und Volz unterscheiden „traditionelle“, „pragmatische“, „unsichere“ und „neue“ Männer (Zulehner & Volz, 1999), wobei die traditionellen Männer mit 19 % die kleinste und die unsicheren mit 37 % die größte Gruppe bilden. Grundlage sind Befragungen bei Männern und Frauen. Meuser (Meuser 1998, S. 183–262) unterscheidet auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Männern folgende Männer-typen:

- (1) Die – eher älteren – traditionell orientierten Männer.
- (2) Die – eher jüngeren – Männer der „prekären Sicherheit“. Diese Männer haben Teile des feministischen Diskurses übernommen, verteidigen aber dennoch die männliche Hegemonie.
- (3) Die Männer, die nach einem Konzept des „neuen“ Mannes suchen.
- (4) Die Männer der pragmatischen Arrangements, die dem Unterschied der Geschlechter „nahezu jegliche Bedeutung absprechen“ (Meuser 1998, S. 247). Diese Männer plädieren für egalitäre Verhältnisse und akzeptieren selbstbewusste Partnerinnen.

Was die Jungen betrifft, so liegen solche typisierenden Forschungen nicht vor. Breidenstein und Kelle berichten jedoch, dass die von ihnen untersuchten Kinder des sechsten Schuljahres an der Laborschule Bielefeld klar getrennte „Gruppen“ oder „Cliques“ auch innerhalb der Geschlechter wahrnehmen, wobei die Zuordnungen einzelner Kinder zu einer Clique durch andere Kinder eine große Schnittmenge aufweisen, aber auch Differenzen (Breidenstein & Kelle 1998, S. 124–133). Eine Beobachtungsgruppe beschreibt zwei Jungengruppen. Sie unterscheidet zwischen denjenigen, die in den Pausen „Fußball spielen“ und denjenigen, die „rauchen“, „ärgern“, „Scheiße bauen“ oder in die nahe gelegene „Uni gehen“ (Breidenstein & Kelle 1998, S. 132). Fußball zu spielen gilt hier als Kennzeichen normalen Jungenseins. Rauchen, ärgern, Scheiße bauen und in die Uni gehen gelten als weitere mögliche Aspekte des Jungenseins, die von den befragten Jungen jedoch abgelehnt werden. Ein Junge unterscheidet auch zwischen solchen Jungen, die eine Freundin haben oder gerne eine hätten, und jenen, die lieber mit ihren Freunden zusammen sind (ebd.).

Weitere Analysen von Differenzen zwischen Jungen finden wir in Forschungen, die zwischen hegemonialer Männlichkeit bei Jungen und den „Anderen“ (Others) unterscheiden. Unter hegemonialer Männlichkeit wird mit Connell (1999) die in einer Gesellschaft kulturell dominante, wenn auch in sich vielfältige und sich wandelnde Form von Männlichkeit verstanden. Sie übt nicht nur Macht über Frauen aus, sondern auch gegenüber Männern. Hegemoniale Männlichkeit kann nur von wenigen Männern gelebt werden, ist jedoch als normatives Muster präsent. Als „Andere“ werden Jungen bezeichnet, die sich der hegemonialen Form von Männlichkeit nicht anpassen können oder wollen und deshalb real von Ausgrenzung, Beschämung, Erniedrigung, Demütigung, Aggression oder Gewalt durch hegemoniale Jungen betroffen sind oder in der Gefahr stehen, dass solche Praktiken sie treffen.

Jösting (2005) weist darauf hin, dass die unterschiedlichen Formen von Männlichkeit nicht als Charaktereigenschaften oder „Lebensstile“ (Jösting 2005, S. 32) verstanden werden dürfen, zwischen denen man einfach auswählen kann. Vielmehr sind nach Connell Formen von Männlichkeit eng in unterschiedliche soziale Konstellationen eingewoben, wobei Connell die sozialen Konstellationen, in denen Männer leben, vor allem mit den Kategorien der sozialen Klasse, des ethnischen Hintergrunds (race) und der geschlechtlichen Orientierung beschreibt. Männlichkeit bildet sich also innerhalb sozialer Einbettungen ab und definiert diese mit, wobei sich Männlichkeiten nicht nur in der Geschichte, sondern auch im Lebenslauf ändern können, vor allem dann, wenn sich die Umstände ändern, unter denen ein Mann lebt. Allerdings beschreibt Connell Maskulinitäten trotz aller Rede von der sozialen Einbettung noch als Eigenschaften von Männern denn als flexible Konstrukte, die von Individuen in unterschiedlichen sozialen Umgebungen unterschiedlich gestaltet werden.

3. Hegemoniale Maskulinität als Konstruktion in Interaktionen

Um die situierte Ausbildung von Formen von Männlichkeit in Interaktionen von Jungen zu untersuchen, ist eine Unterscheidung hilfreich, die Renold in Anlehnung an Davies und andere benutzt. Kinder werden danach von anderen in sozialen Interaktionen sozial positioniert – Renold nennt dies das „interactive positioning“ (Renold 2004, S. 249) – und sie positionieren sich selbst – Renold nennt dies das „reflexive positioning“. Die Jungen unterliegen sowohl der Beschränkungen, die sie durch andere in Gruppen erfahren, als auch der eigenen „subjective constraints“. Solche subjektiven Beschränkungen können darin bestehen, dass ein Junge in Sport nicht gut genug ist, um zur erfolgreichen Gruppe gehören zu können. Es können auch subjektive Vorstellungen jeder Art sein, die es einem Jungen schwer machen, sich der in seinem Umfeld hegemonialen Form von Männlichkeit anzupassen, seien es seine Vorstellungen von Jungensein und Männlichkeit, vom richtigen Verhalten, von erstrebenswerten Formen von Beziehungen, von Schule oder was auch immer. In diesem Sinn begreife ich Hegemonialität nicht nur als soziales, sondern auch als subjektives Konstrukt. Jungen entwickeln sowohl jeder für sich als auch in den Interaktionen miteinander Konzepte davon, was es heißt, ein Junge zu sein. Sie bilden in Auseinandersetzung mit ihren je eigenen, subjektiven und den in Interaktionen von anderen kommunizierten Konzepten von Männlichkeit männliche Identitäten. In ähnlicher Weise unterscheiden Phoenix und Frosh (2005, S. 20) in Anlehnung an Bruner (1997) zwischen „kanonischen“ und „persönlichen“ Narrativen (Erzählungen). Während persönliche Narrative persönliche Positionen in der Gesellschaft beschreiben, sind kanonische Erzählungen „allgemeine Erzählungen über das Leben in einer Kultur“. Mit Hilfe kanonischer Narrative können bestimmte Verhaltensformen gerechtfertigt werden. Hegemoniale Männlichkeit kann als ein solches kanonisches Narrativ angesehen werden, vor dessen Hintergrund Jungen persönliche Erzählungen ausbilden und rechtfertigen.

Die Narrative der von Phoenix und Frosh (2005) untersuchten Jungen verschiedener Londoner Schulen und sozialer Milieus zeigen einen Zusammenhang mit dem Konstrukt hegemonialer Männlichkeit auf. Es gibt jedoch auch Abweichungen. Der „beliebte“ Junge ist nicht notwendig derjenige, der dem Ideal der hegemonialen Männlichkeit am genauesten entspricht, wenn wir unter hegemonialer Männlichkeit Heterosexualität, Härte, Macht, Autorität, Konkurrenzorientierung und Unterordnung homosexueller Männer verstehen (Phoenix & Frosh 2005, S. 21). Kanonische Narrative werden durch persönliche ergänzt, etwa wenn harte Jungs teilweise als wenig authentisch angesehen werden. Phoenix und Frosh (2005, S. 34) bezeichnen das Konzept der hegemonialen Männlichkeit deshalb als „plural“.

Nach Jösting (2005) konstituiert sich Männlichkeit bei männlichen Jugendlichen vor allem in den Dimensionen der Arbeit und der Erwerbstätigkeit, des Sports, der Technik und der Heterosexualität. Die Jugendlichen definieren in Gruppeninterviews Männlichkeit zu einem großen Teil über diese Dimensionen. Folgt man internationalen, vor allem englischen und australischen Untersuchungen, so kommt vor allem dem Sport eine zentrale Bedeutung in der Konstitution von Maskulinität zu. Auch in unseren Untersuchungen (vgl. Michalek 2006; Schultheis, Stobel-Eisele & Fuhr 2006) erwies sich der Sport als eine zentrale Dimension. Ich werde deshalb im Folgenden die Konstruktion von Maskulinität in Jungengruppen ausgehend von unseren eigenen Untersuchungen zur Bedeutung des Sports behandeln.

Michalek (2006, S. 208-229) hat zwei Gruppen von Jungen der dritten Grundschulklasse mit Hilfe von Gruppendiskussionen untersucht. Eine der beiden Gruppen zeigt ein Verhältnis zu Sport, das sich auch in anderen Untersuchungen findet.

- 1040 I: Seid ihr eigentlich sportlich?
1041 Mehrere Jungen: Ja
1042 Tobias: Ich hab schon früh (ange)
1043 Lukas: Wir beide auf jeden Fall. [ZEIGT AUF SICH UND FELIX]

- 1044 Felix: Ja: un der da [ZEIGT AUF DEN LEEREN PLATZ NEBEN SICH – MEINT EVTL. JOSCHA, DER NICHT ERSCHIENEN IST]
- 1045 Tobias: Ich hab vier Sportarten.
- 1046 Lukas: Un der hier auch
- 1047 Paul: Ich auch.
- 1048 Tobias: Ich hab ich will jetzt noch n paar Sachen anfangen.
- 1049 I: Mhm
- 1050 Tobias: Ich will noch Leichtathletik und Schwimmtraining anfangen.
- 1051 I: Mhm
- 1052 Tobias: Un dann hab ich sechs Sachen an Sport.
- 1053 Paul: Ich hab vier und bleibt auch so.
- 1054 I: Du hast ne vier
- 1055 Paul: Ja. Fechten
- 1056 Felix: Ich hab:
- 1057 Paul: Judo Tennis
- 1058 I: Ach du hast vier Sport
- 1959 Paul: Un ähm
- 1060 Tobias: Ich hab auch vier un ich will noch zwei dazu machen *2*
- 1061 Lukas: (I) ich hab vielleicht ich meld mich vielleicht noch beim Tennis.
Ich spiele Fußball,
- 1062 Felix: Ich auch
- 1063 Lukas: Kinderturnen un Breakdance,
- 1064 Tobias: Bist du im Breakdance?
- 1065 Lukas: @Ja@ *2* und *1* geh vielleicht noch in in Rollschuhtennis.
- 1066 Tobias: @Ich war@ mal im Rollschuhtennis.
- 1067 Felix: Ich spiel Fußball un Tennis.
- 1068 Tobias: Ist nichts Gescheites sag ich dir.
- 1069 Felix: Mhm
- 1070 Paul: Ja Mädchensport ganz klar
- 1071 Felix: Mhm
- 1072 Tobias: Ja. Un Paarlauf un die Röcke fliegen dann immer so
- 1073 Felix: Ballett üäh:
- 1074 Paul: He Feli was is der brutalste Sport?
- 1075 I: Was meint ihr denn wer
- 1076 Felix: Fußball.
- 1077 Paul: Ich weiß da wird geschossen und geköpft
- 1078 Tobias: Geschossen und geköpft
- 1079 Felix: Und gestreckt.
- (FR 01, 1040-1079)¹

Mit Michalek (2006) präsentieren die Jungen in dieser und anderen Szenen weitgehend eine hegemoniale Männlichkeit. Der Interviewer führt mit dem Plural („Seid ihr ...“) Sportlichkeit unbeabsichtigt als ein allgemeines Merkmal ein, so als ob entweder alle Jungen sportlich sein müssten oder unsportlich. Die Jungen gehen auf die stereotype Sortierung ein und meinen, sie seien sportlich (1041). Danach (1045-1067) zählen sie auf, wie viele Sportarten sie „haben“. Sportarten werden als „Besitztümer“ eingeführt. Sportlichkeit definiert sich über die Anzahl an betriebenen Sportarten. Im Weiteren halten es diese Jungen mit Michalek (2006) für wichtig, gut im Sport zu sein, und sie entwerfen den Plan, Fußballstars zu werden. Es ist dies eine Karriere, die das Interesse an Fußball mit Reichtum und Ansehen verbindet. Auch werden Geschichten erzählt, bei denen Sport mit Gefahr verknüpft ist und bei denen Jungen vor Herausforderungen stehen, die sie aber meistern.

¹ Transkriptionsregeln: Unterstrichen = gleichzeitig gesprochen; GROSSSCHRIFT = Erläuterungen; * = Pause (in Klammern Dauer in Sekunden); @...@ = lachend gesprochen;

Insgesamt wird Sport damit ein Medium, so Michalek, in dem die Jungen Mut, Heldentum, Stärke, Unabhängigkeit und soziales Ansehen als Merkmal von Jungen bestimmen.

Zudem dient der Sport als Abgrenzung gegenüber Mädchen. Dies zeigt sich auch in der wiedergegebenen Textstelle. Nach der Aufzählung von Sportarten qualifiziert Tobias einen Sport als „nichts Gescheites“ (1068) und meint damit wohl das Rollschuhtennis, das Lukas vielleicht noch anfangen will (1065), von Tobias aber wieder aufgegeben wurde (1066). Während Felix sich zuerst zu dieser Abqualifizierung einer Sportart als Mädchensport uneindeutig äußert (1069, 1071), stimmt Paul zu (1070), so dass Tobias seine Position elaborieren kann (1072). Indem Felix im Folgenden das Ballett abwertet (1073), schließt er sich der Unterscheidung von Sportarten in Jungen- und Mädchensportarten an. Diese Unterscheidung ist mit einer Abqualifizierung des als Mädchensport klassifizierten Sports verbunden. Die Jungen ziehen zwischen sich und den Mädchen eine klare Grenze. Es gibt Sportarten, die für Jungen geeignet sind, nämlich Leichtathletik, Schwimmen, Fechten, Judo, Tennis, Fußball, Kinderturnen und Breakdance, während Rollschuhtennis nur für Mädchen geeignet ist. Rollschuhtennis wird mit Paarlauf und fliegenden Rücken assoziiert. Beides wird Mädchen zugeschrieben; für Jungen gilt es nicht als geeignet. Lukas, der angeführt hatte, dass er vielleicht noch „in Rollschuhtennis“ gehen will (1065), beteiligt sich an dem abqualifizierenden Gespräch über Mädchensport nur zögerlich. Implizit haben Felix, Paul und Tobias Lukas als jemanden positioniert, der einen Mädchensport betreiben will.

Als Mädchen qualifiziert zu werden, ist nach gängiger Meinung eine der schwersten Demütigungen und Herabsetzungen, die ein Junge erfahren kann. Die Abgrenzung gegenüber Mädchen ist zugleich eine Ausgrenzung bestimmter, als weiblich oder schwul geltender Verhaltensweisen und Eigenschaften von Jungen aus dem Repertoire dessen, was als Jungen für erstrebenswert und akzeptierbar gilt. So stellt Keddie fest: „the worst thing a boy can be called is a ‚girl‘.“ (Keddie 2003, S. 294). Die von ihr interviewten Jungen führen etwa aus:

Adam: Brian? He's as weak as water.
 Matthew: Yep, he can't even ...
 Adam: He's always annoying, 'e always acts like a chicken, un' um 'e always screams like a girl and 'e thinks 'e's so good.

(Keddie 2003, S. 294)

Brian ist weich wie Wasser, verhält sich wie ein Huhn und schreit wie ein Mädchen. Er ist nach Adam und Matthew kein richtiger Junge. Swain (Swain 2003, S. 312) berichtet, dass „girl“ und „gay“ in den drei Schulen, die er über ein Jahr hinweg beobachtet hat, die Begriffe waren, mit denen die Jungen sich am häufigsten gegenseitig ihrer Maskulinität versicherten. Maskulinität wird durch Ausgrenzung von Mädchen, Frauen und des Weiblichen hergestellt, ebenso durch Ausgrenzung von Homosexuellen sowie von Praktiken und Eigenschaften, die homosexuellen Männern zugeordnet werden.

Nach der Abgrenzung gegenüber Mädchensportarten initiiert in der oben wiedergegebenen Sequenz aus der Gruppendiskussion FR 01 Paul zusammen mit Felix eine Identifikation von Sport mit Brutalität, wobei Brutalität hier keine negative Eigenschaft von Sport meinen dürfte, sondern eine positive Auszeichnung von Sportarten, die für Jungen anerkannt sind und einem Jungen Prestige verschaffen (1074). Als brutalster Sport wird der Fußball angeführt. Obwohl Fußball sicherlich nicht der brutalste Sport ist, den Felix kennt, kommt dieser Sport Felix in den Sinn. Dies verwundert nicht, wird doch Fußball noch an anderen Stellen von den Jungen als ein typischer Jungensport erwähnt (vgl. Michalek 2006, S. 206–209) und gilt auch sonst als „major signifier of successful masculinity“ (Epstein nach Keddie 2003, S. 292). Die Jungen dramatisieren die Brutalität des Fußballs. Felix stellt das Foulen als zum Fußball gehörend und damit auch die Maskulinität des Fußballs ausmachend heraus (1079). Keddie berichtet von einem ganz ähnlichen Verhalten der Jungen, hier allerdings bezogen auf das brutalere American Football.

Die Jungen, die in ihren Interviews die hegemoniale Position einnehmen, versichern sich gegenseitig, dass sie gut in Football sind. Sie disqualifizieren Soccer, den europäischen Fußball, als Mädchenspiel. Sie lieben Football, weil man dabei Leute angreifen (tackle) und verletzen kann; auch „bekomme“ man wirklich viele gute, sexy Mädchen (abwertend als „chicks“ bezeichnet), denn diese liebten den süßen Hintern (cute butt) der Footballer.

Swain hat 62 Jungen in drei englischen Schulen ein Jahr lang ethnografisch mit Hilfe von Beobachtungen und Interviews untersucht. Zwei dieser Schulen waren leistungsstark, leistungsorientiert und stark reglementiert, wobei eine davon sehr kompetitiv organisiert war und dem Sport eine große Bedeutung zumäß, die andere dagegen absichtlich Wettbewerb zwischen den Schülern minimierte. Die Leistungen der Schüler der dritten Schule waren niedriger als die der beiden anderen Schulen und die Schüler stammten aus niedrigeren sozialen Schichten. Swain bezeichnet diese Schule als eine „survivalist school“ (Swain 2003, S. 308). In ihr dreht sich ein Großteil der schulischen Aktivität um Schülermissverhalten. Das Ethos dieser Schule charakterisiert Swain als „unsicher“ und die sozialen Beziehungen als eher „ärmer“ (ebd). An allen Schulen war das Prestige der Jungen stark an Sportarten gekoppelt. Die idealisierten Jungen waren diejenigen, die im Sport gut waren, vor allem im Fußball. An der „survivalist school“ war zusätzlich zum Sport auch deviante Aktivität ein wichtiger Bestandteil von Männlichkeit: „In this school one (...) had to be tough, to contest teacher authority visibly, be able to generate a laugh and wear the right kinds of clothes/ trainers“ (Swain 2003, S. 310). Ähnliche Unterschiede zwischen so genannten (eher staatlichen) Unterschicht- und (eher privaten) Mittelklasseschulen in England haben Phoenix & Frosh (2005) beobachtet.

Unabhängig von solchen Differenzen zwischen Konzepten von Maskulinität muss man, um zur dominanten, hegemonialen Form von Männlichkeit dazu zu gehören, nach Swain (2003) das richtige Wissen haben, das heißt über die richtigen Themen sprechen können und dabei die richtige Sprache verwenden, aber auch die richtige Kleidung tragen, die richtigen Spiele spielen, auf die richtige Art und Weise gehen, die richtige Figur haben (nicht dick sein), sich nicht kindisch benehmen, aktiv und nicht passiv sein, Härte zeigen (das heißt nicht weinen, keine Angst zeigen, sich nicht „soft“ benehmen), sich nicht von den anderen isolieren und so weiter. Wissen, körperliche Praktiken und soziales Verhalten dienen als „marker of difference“, als Kennzeichen der Maskulinität wie als Kennzeichen des Andersseins, des Nicht-Dazugehörens. Wer von den Gleichaltrigen anerkannt werden will, ist darauf angewiesen, diese Marker zu präsentieren. Die Positionierung von Jungen innerhalb der Geschlechterordnung mit Hilfe solcher Marker nimmt Jungen in die Gruppe der „richtigen“ Jungen auf oder schließt sie aus. Sie macht die Jungen verschieden, konstruiert diejenigen, die nicht dazugehören, als „Andere“ (Swain 2003, S. 315) und verdammt die „Anderen“ zum Schweigen. Jungen, die nicht Zeichen der hegemonialen Männlichkeit zeigen, werden oftmals ausgegrenzt und lächerlich gemacht. Renold spricht in diesem Zusammenhang von einem „gender-based bullying“ (Renold 2004, S. 249), bestehend aus verbalem und physischem Missbrauch, Exklusion, lächerlich machen und ritueller Erniedrigung. Ungefähr ein Drittel der von Renold untersuchten Jungen war davon betroffen. Jungen, die dem hegemonialen Ideal von Männlichkeit nicht entsprechen können oder wollen, „can incur high social and emotional costs and be subjected to a number of Othering practices in which their deviation from hegemonic norms are subordinated and pathologized.“ (Renold 2004, S. 249)

4. Andere

Renold beschreibt eine Szene zwischen drei 10- bis 11-jährigen Jungen, die auf den ersten Blick stereotype Urteile über Jungen bestätigen mag (Renold 2004, S. 249). Drei Jungen bieten an, während der Pause das Klassenzimmer aufzuräumen. Sie arbeiten jedoch nicht viel, sondern spielen Computer. Dabei lachen sie miteinander und machen Witze. Während sie am Computer sind, sitzen sie, und das ist hier von Interesse, eng zusammen.

In diesem Kontext lehnt Damion sich zu Mark und streichelt sein Haar. Mark lächelt zu Damion und schaut wieder auf den Computer. Renold betont, sie habe während ihrer einjährigen ethnographischen Studie nie eine solche physische Intimität zwischen Jungen erlebt.

An einer anderen Stelle äußern drei andere Jungen, die Schule sei nicht mehr sicher. Man könne nicht mehr zugeben, Michael Jackson, Whitney Houston oder andere „soft music“ zu hören, weil man dann von manchen Jungen ausgelacht werde. Diese Jungen hielten sich für „groß“ und sie glaubten, sie könnten andere „kontrollieren“. Es sei zudem ungerecht, dass Mädchen diese Musik hören dürften ohne ausgelacht zu werden, Jungen dagegen nicht.

Jay: And just because they're girls and we're boys doesn't make us any different
... It's not fair on us. Just because we're not girls, then we can't like it.

Simon: Yeah, because there's there's no law in anything that boys can't like Whitney Houston.

(Renold 2004, S. 258)

Der Schulhof der Schule, auf die Mark, Damion, Jay und Simon gehen, ist offiziell von der Schulleitung in ein Fußballfeld und einen regulären Hof geteilt. Der Teil, der nicht für Fußball vorgesehen ist, wird hauptsächlich von Mädchen benutzt. Damion und die anderen „Others“ halten sich nicht gerne auf dem Schulhof auf; sie finden dort keinen Platz, auf dem sie sich wohl fühlen. Neben dem Klassenzimmer ziehen sie sich während der Pause deshalb des Öfteren in den Schulgarten zurück. Die Jungen lehnen ab, einem bestimmten, hegemonialen Konzept von Männlichkeit entsprechen zu müssen. Sie beschreiben Praktiken der Unterordnung und Marginalisierung als „Andere“. Sie gehören zu den über zwei Dritteln der Jungen, die von ihren Anstrengungen berichten, der nicht erreichbaren Fiktion der hegemonialen Maskulinität zu entsprechen und die dabei Gefühle der Machtlosigkeit und Angst ausdrücken.

Michalek (2006) hat im Rahmen von Gruppendiskussionen eine Gruppe beobachtet, die sich nicht in einer erniedrigenden Weise von Mädchen abgrenzt und auch den Sport nicht dazu benutzt, eine hegemoniale Form der Männlichkeit zu konstruieren. Die Gruppe erlaubt unterschiedliche Formen von Maskulinität und ist auch trotz Einladungen durch den Interviewer und einen Jungen der Gruppe nicht dazu bereit, Jungen und Mädchen dichotomisch gegenüber zu stellen. Zwar wird eine zu starke Nähe gegenüber Mädchen („Verbrüderung“) abgelehnt. Aber Maskulinität wird nicht primär als Gegensatz zu Femität konstruiert und Aggression und Gewalt gegenüber Mädchen abgelehnt. So erhält etwa ein Junge auf die Bemerkung, Jungen würden Mädchen „jagen“, nicht nur zustimmendes Gelächter, sondern auch Opposition („Also auf die Idee kommst du.“). Ein anderer erzählt, er habe einmal geträumt, er habe den Job Mädchen zu verprügeln und muss die Erwiderung entgegen nehmen: „Das ist nicht witzig.“ Ein weiterer initiiert eine Abgrenzung gegenüber Mädchen, indem er fragt: „Mädchen oder Jungs: ... Was hasst ihr?“ und erhält die Antwort: „Äh: dich!“. Abgrenzungen gegenüber Mädchen und Abwertungen werden also eingeführt, haben zum Teil Erfolg, werden jedoch auch zurückgewiesen (Michalek 2006, S. 188-201). Stereotype Charakterisierungen von Jungen, wonach sie „gemein“ sind und „fies“, werden ebenfalls teilweise aufgenommen, teilweise zurückgewiesen oder relativiert. Die Jungen in dieser Gruppendiskussion zeigen gegenüber anderen Jungen keine hegemoniale Konstruktion von Männlichkeit im oben definierten Sinn des Begriffs der Hegemonialität. Sie charakterisieren das Jungensein und das spätere Mannsein stattdessen im Hinblick auf das richtige Verhalten gegenüber Mädchen und Frauen. Man soll „lieb“ sein, anderen „helfen“, nicht „sexsüchtig“ sein und „Entschuldigung sagen, wenn man jemand weh getan hat“. Einige Jungen sprechen davon, Kinder zu „kriegen“, sie zu „versorgen“, ihnen Essen zu geben und sich um sie zu kümmern. Es scheinen in solchen Diskursen traditionelle Vorstellungen von Maskulinität vor, nach denen die Männer die berufstätigen Versorger sind, die sich gegenüber Frauen fürsorgend und als „Gentlemen“ verhalten (Michalek 2006, S. 125-148).

Eine direkt unterordnende, abwertende Positionierung gegenüber Mädchen und Frauen oder gegenüber „anderen“ Jungen findet sich jedoch nicht. Ob diese Jungen von anderen Jungen untergeordnet werden, konnten wir auf Grund unseres Forschungsdesigns nicht untersuchen.

Distanz zur hegemonialen Männlichkeit führt nach Renold (2004, S. 254), Swain (2003, S. 318) und Phoenix & Frosh (2005) nur dann nicht zu Ausgrenzung, wenn der betreffende Junge in irgendeiner anderen Art und Weise in Praktiken hegemonialer Männlichkeit engagiert ist. Beispielsweise können Jungen sich vor Unterordnung schützen, wenn sie sich an abwertenden Gesprächen über Homosexualität und über Mädchen beteiligen oder im Sport erfolgreich sind. Dadurch werden die Grenzen zwischen hegemonialer und „anderer“ Männlichkeit fließend und unscharf. Einige der von Phoenix und Frosh (2005) interviewten Jungen grenzen sich von dem traditionell hegemonialen Konzept von Männlichkeit ab, indem sie etwa argumentieren, dass „harte“ Jungen oft wenig authentisch seien. Jedoch zeigte sich, „dass sich die meisten dieser Jungen zumindest einige Merkmale der Hegemonie zuschreiben, zum Beispiel, dass sie ‚hart‘ seien, dies jedoch nicht demonstrieren müssten“ (Phoenix & Frosh 2005, S. 33). Andere schrieben sich aufgrund ihrer schulischen Leistung Überlegenheit zu. Phoenix und Frosh ziehen aus solchen Beobachtungen den Schluss, dass der Begriff der hegemonialen Männlichkeit nicht auf ein traditionelles Bild machohafters Männlichkeit zu begrenzen ist, wonach Männlichkeit beispielsweise mit Härte und einem Abstand zu schulischen Leistungsanforderungen gleichgesetzt wird. Ein solcher weiterer Begriff von Hegemonialität geht mit Connells Begriff der Hegemonialität konform, wonach diese sich je nach sozialer Konstellation unterschiedlich gestalten kann.

Untersuchungen zum Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen zwischen Jungen mit sozialen Merkmalen liefert vor allem Swain (2003); für Deutschland sind mir keine Forschungen bekannt. An der von Swain (2003) untersuchten Brennpunktschule, wie wir sie wohl nennen würden, mussten die untergeordneten Jungen mehr Missbrauch erfahren als an den beiden anderen, leistungsstarken Schulen. Swain findet in der von ihm beobachteten Klasse an dieser Schule drei Jungen, die durchgehend Unterordnung durch die anderen erfuhren. Er nimmt dennoch praktisch keinen Widerstand gegen das hegemoniale Muster wahr. Alle Jungen beteiligten sich an der dominanten Form von Maskulinität, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität und nicht bei jedem Kind mit Erfolg. Es ist für die Jungen wichtig dazu zu gehören, von der Gruppe akzeptiert zu werden und ein gewisses Prestige zu genießen. Dies scheint der Grund dafür zu sein, dass auch untergeordnete Jungen das von den hegemonialen Jungen konstruierte Jungenbild nicht notwendig herausfordern. In diesem Sinn stellt Keddie fest: „the boy's desires to belong and be accepted or admired by the group intensify and legitimate these group patterns (of violence, aggression and physical prowess, TF).“ (Keddie 2003, S. 293)

Diejenigen Jungen, die nicht als richtige Jungen gelten, als in der Entwicklung verspätet, als zu dick und zu unsportlich, zu weich oder was auch immer, werden als „girl“ oder „gay“, als Baby, Mädchen oder Schwuler bezeichnet und herabgesetzt. Diese Etikettierungen bieten den Jungen jedoch keine Handlungsmöglichkeiten. Sie können sich in der Regel weder den Mädchen zugesellen noch als homosexuell positionieren. Die Mädchen stimmen in ihren Positionierungen oftmals mit den hegemonialen Jungen überein; sie kategorisieren die Jungen in der gleichen Weise wie die hegemonialen Jungen. Populär sind die Jungen der hegemonialen Kultur, die das „richtige“ Wissen und die „richtigen“ Praktiken haben, während die „Anderen“ als langweilig gelten. (Swain 2003, S. 316) Jemanden als Schwulen oder als Mädchen zu bezeichnen meint nicht, dass der Bezeichnete in den Augen des Bezeichnenden wirklich homosexuell oder ein Mädchen ist. Gemeint ist vielmehr: Du bist zwar ein Junge, aber kein richtiger. Die Bezeichnungen machen aus dem Bezeichneten einen „Anderen“ und dieser „Andere“ wird dabei sozial positioniert; er wird untergeordnet.

Es ist wichtig zu beachten, dass Ausgrenzungen der „Anderen“ soziale Konstruktionen sind. Die ausgegrenzten Jungen und Mädchen müssen nicht notwendig die ihnen zugeschriebenen Eigenschaften haben. Auch beschreiben die hegemonialen Jungen sich selbst nicht notwendig richtig.

Der Wahrheitsgehalt der Aussagen ist hier nicht von Bedeutung. Sondern es interessieren die Form und die soziale Funktion der Abgrenzung. Swain zitiert eine relativ lange Passage, in der mehrere Jungen einen weiteren Jungen, Timothy, kennzeichnen und dabei sich selbst charakterisieren (Swain 2003, S. 314–316). Timothy spielt altmodische Computerspiele, genießt sein Leben nicht, gibt zu schnell auf, schämt sich beim Umziehen, weint vor anderen Jungen, ist zu höflich, flucht nicht, spricht affektiert und schaut nicht South Park, eine beliebte Comicsendung. Mit Hilfe solcher Charakterisierungen wird eine Opposition zwischen Timothy und der befragten Gruppe hergestellt und Timothy untergeordnet.

5. Pädagogische Schlussfolgerungen

Sowohl die differenztheoretische Forschung als auch Untersuchungen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in Jungengruppen weisen darauf hin, dass Jungen oftmals, jedoch nicht immer, mit einem eher engen Bild von Jungensein konfrontiert sind. An der Konstruktion von Männlichkeit sind die Jungen zentral selbst beteiligt. Sie teilen sich innerhalb von Jungengruppen ihre Vorstellungen von Jungensein gegenseitig mit und sanktionieren Abweichungen. Sicherlich werden Jungen durch Eltern, Medien und andere Sozialisationsinstanzen beeinflusst. Aber Jungensein wird erst im Verhalten konstituiert. Da Kinder sich weitgehend am eigenen Geschlecht orientieren, kommt den Jungengruppen eine zentrale Funktion in der Ausbildung von Maskulinität zu. Jungen konstruieren Jungensein zu einem großen Teil in Interaktionen mit anderen Jungen. Sie teilen sich gegenseitig mit, wie ein Junge zu sein hat, beobachten sich gegenseitig und überwachen das Verhalten der anderen, indem sie es kommentieren. In ihren Lektionen, die sie anderen erteilen, schrecken sie nicht vor Ausgrenzung, Lächerlichmachen und regelrechtem Bullying zurück.

Ein zentrales Merkmal von Jungensein ist trotz geänderter gesellschaftlicher Einstellungen gegenüber Homo- und Heterosexualität weiterhin die Abgrenzung gegenüber Homosexualität. Jungen versichern sich immer wieder gegenseitig ihrer Heterosexualität. Innerhalb dieses Rahmens zeigen Jungen durchaus unterschiedliche Konstruktionen des Jungenseins. Eine Abgrenzung gegenüber Mädchen ist wichtig, muss aber nicht mit einer Unterordnung der Mädchen einhergehen, wie wir gezeigt haben. Sport kann ein wichtiger Marker von Männlichkeit sein. Er muss aber nicht notwendig mit Brutalität, Kampf, Leistung, und Ruhm in Verbindung gebracht oder als Besitz („ich hab vier Sportarten“) ausgewiesen werden. Schließlich gibt es Hinweise darauf, dass die Konstruktionen auch durch das soziale Milieu beeinflusst werden.

Die vorliegenden Untersuchungen zur Konstruktion von Geschlecht in Jungengruppen beziehen sich vorwiegend auf ältere Kinder und Jugendliche, nur teilweise auf Vorschulkinder. Bisher ist noch nicht hinreichend deutlich, wie sich die sozialen Konstruktionen von Maskulinität mit dem Alter der Kinder und Jugendlichen verändern. Längsschnittuntersuchungen liegen nicht vor.

Unter welchen Bedingungen die beschriebenen Strukturen von Maskulinität innerhalb von Jungengruppen die Ausbildung und Akzeptanz von Gewalt fördern, ist noch wenig erforscht. Auch wissen wir noch nicht viel über die Formen, in denen Ausgrenzungen, Rivalitäten und Missachtungen anderer in Gewalttätigkeit übergehen, sei es Gewalt innerhalb einer Gruppe von Jungen oder Gewalt gegenüber Dritten. Insofern ist die Datenbasis für Aussagen zu pädagogischen Konsequenzen schmal. Dennoch will ich einige Vorschläge präsentieren.

In der Regel zielen Lehrer, Sozialpädagogen und andere pädagogische Fachkräfte auf eine Abschwächung der Geschlechtertrennung und eine Verflüssigung von Geschlechterstereotypen. Sie neigen zu der Vorstellung, dass sie zu einer Erweiterung und Flexibilisierung von geschlechterbezogenen Erwartungen beitragen.

Breidenstein und Kelle (1998) und vor allem Budde (2005) beschreiben dagegen neben der „Entdramatisierung“ auch vielfältige Formen der „Dramatisierung von Geschlecht“ (Budde) durch Lehrer/innen. Kinder werden bei der Einteilung in Gruppen nach Jungen und Mädchen sortiert und anbietende Witze sowie ironische Kommentare transportieren Geschlechterstereotypen, um nur einige Formen der „Dramatisierung“ zu nennen. Es ist zu vermuten, dass auch in außerschulischen Orten Pädagog/innen nicht selten aktiv an dem Aufbau und Erhalt von geschlechterstereotypen Konstruktionen beteiligt sind.

Keddie (2003) berichtet davon, dass die von ihr untersuchten Lehrer(innen) maskulinistisches Verhalten oftmals als entwicklungsgemäß ansehen. Sie neigen nicht zu schnellen Eingriffen in soziale Konstruktionen von Geschlecht durch Jungen, sondern verfolgen eher eine Maxime der minimalen Intervention. Sie intervenieren bei krassen Verletzungen sozialer Regeln, nicht jedoch bei eher alltäglichen Formen von Ausgrenzung der „Anderen“. Auch sehen sie es nicht als problematisch an, wenn ein eher rigides Konzept von Männlichkeit kommuniziert wird, das wenig Raum für Abweichungen bietet. Sie „sentimentalisieren“ das Verhalten „within a discourse of childhood as a period of natural innocence“ (Keddie 2003, S. 300). Sie halten es für „developmentally inappropriate“, Fragen der Maskulinität mit den kleinen Kindern zu besprechen. Keddie plädiert dafür, maskulinistisches Verhalten stärker zu problematisieren. Als geeignete Methode sieht sie Gruppengespräche außerhalb des Unterrichts an. Diese sollten in so frühem Alter wie möglich beginnen. Wie solche Gespräche aussehen könnten, ist noch weithin unklar. Deutlich ist allerdings, dass eine Thematisierung von Geschlechterkonstruktionen in individuellen Gesprächen mit einzelnen Kindern oder Jugendlichen keinen großen Erfolg versprechen. Da Maskulinitäten in Gruppen gelernt, aufrechterhalten und weiterentwickelt werden, können sie auch nur in Gruppen geändert werden.

Wichtig scheint mir zu sein, dass Institutionen sich systematisch daraufhin beobachten, welche dominanten Formen und Bilder von Maskulinität und Feminität in ihnen gelebt werden. Aufbauend auf solchen Beobachtungen können die Mitarbeiter/innen darüber reflektieren, welche Entwicklungen sie in ihrer Institution einleiten wollen. Es stehen prinzipiell zwei Möglichkeiten zur Verfügung. Eine Institution kann den Jungen offiziell akzeptierte Freiräume zur Konstruktion von Männlichkeit eröffnen, etwa eigene Räume oder einen Mädchentag und einen Jungentag. Sie kann bewusst Jungen dadurch fördern, dass sie Bedürfnisse und Interessen, die diese äußern, ernster nimmt als bisher. Die meisten Kindergärten erlauben zum Beispiel nicht, dass Kinder Spielzeugwaffen mitbringen, und wenn in einem Schülerhort gebastelt wird, so finden Mädchen vielerorts ihre Interessen stärker berücksichtigt als Jungen. Van Dieken und Rohrmann (2003) beschreiben den Kindergarten in diesem Sinn als eine „weiblich“ geprägte Institution. Eine Institution, die darüber nachdenkt, Jungen ernster zu nehmen als bisher, wird Praktiken überdenken, die Jungen vermitteln, dass ihre Vorlieben problematisch, ihr Umgang miteinander heikel und ihre Geschlechterkonstruktionen defizitär sind. Solche Entwicklungen hin zu einer „jungengerechten Institution“ werden vielerorts wichtig sein. Ein zweiter Entwicklungsstrang besteht darin, dass Möglichkeiten zur Konstruktion nicht-hegemonialer, die Kompetenzen erweiternder Männlichkeiten angeboten werden. Ein Kindergarten etwa kann geschlechtsspezifische Angebote wie Bauecken auflösen oder im Rollenspielbereich männliche Kleidung vorhalten.

Jeder dieser beiden Wege eröffnet zugleich Möglichkeiten und begrenzt andere. Es gibt keinen „One Size fits all“-Ansatz, da beide Ansätze ein essentialistisches Verständnis von Geschlecht transportieren. Vielmehr sollten pädagogische Reaktionen auf die soziale Konstruktion von Geschlecht in Jungengruppen in Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen entwickelt werden. Warrington, Younger & McLellan. (2003) weisen darauf hin, dass die Meinungsführer einer Gruppe bei solchen Gesprächen einbezogen sein sollten, auch wenn diese vielleicht den meisten Widerstand bieten. Van Dieken und Rohrmann (2003) schlagen in diesem Sinn sogar schon für den Kindergarten ein Einbezug der Kinder vor. So kann etwa die Raumplanung gemeinsam gemacht werden, um so den Kindern Ansatzpunkte für Reflexivität zu bieten.

Popp (2002) hat im Rahmen eines differenztheoretischen Ansatzes untersucht, welche Faktoren die Gewaltbereitschaft unter Schülern fördern. Gewalt mindernd wirkt, wenn Schüler/innen sich als individuelle Personen angesprochen fühlen und sie die Gewissheit haben, dass sie sich auch bei außerschulischen Problemen an ihre Lehrkräfte wenden können. Dies gilt für beide Geschlechter. Es gilt, Jungen ernst zu nehmen, ihnen ein Bewusstsein ihrer Würde und ihres Selbstwerts zu belassen und ihnen gleichzeitig Handlungsspielräume zu eröffnen, indem Reflexionen in Gruppen angestoßen werden und sie beispielsweise Chancen erhalten, fürsorgliche Beziehungen zu Menschen und Dingen zu entwickeln.

Literatur

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

Bruner, Jerome (1997): *Sinn, Kultur und Ich-Identität*. Heidelberg: Auer.

Budde, Jürgen (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.

Connell, Robert William (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske und Budrich.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): *Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge*. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 175-191.

Fuhr, Thomas (2006): *Interaktionsformen der Jungen*. In: Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele; Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 129–150.

Goffman, Erving (1994): *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt/Main: Campus.

Jösting, Sabine (2005): *Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Kaiser, Astrid (2000): *Konstruktivismus als hinreichende Theorie für veränderndes Handeln?* In: *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, Jg. 18, Nr. 4, S. 20-30.

Kaiser, Astrid (2004): *Gender in der Primarstufe des Schulwesens*. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 372-389.

Keddie, Amanda (2003): *Little Boys: tomorrow's macho lads*. In: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Jg. 24, Nr. 3, S. 289–306.

Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

Maccoby, Eleanor E. (1998): *The Two Sexes. Growing up Apart – Coming Together*. Cambridge/ London: Harvard University Press.

Meuser, Michael (1998): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske und Budrich.

Meuser, Michael (2005a): Männliche Sozialisation und Gewalt. Online verfügbar unter http://www.senbjs.berlin.de/jugend/landeskommission_berlin_gegen_gewalt/veroeffentlichungen/berliner_forum_gewaltpraevention_24/08_bfg_24_meuserfor.pdf, zuletzt geprüft am 11.08.2006.

Meuser, Michael (2005b): Strukturübungen. Peergroups, Risikohandeln und die Aneignung des männlichen Geschlechtshabitus. In: King, Vera; Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/Main: Campus, S. 309–323.

Michalek, Ruth (2006): „Also, wir Jungs sind ...“. Geschlechtervorstellungen von Grundschulern in Gruppendiskussionen. Münster: Waxmann.

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse von PISA 2000. Paris: OECD.

Phoenix, Ann & Frosh, Stephen (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Männliche Schüler zum Thema Identität. In King, Vera & Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt/ New York: Campus, S. 19-35.

Popp, Ulrike (2002): Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim: Juventa.

Renold, Emma (2004): „Other“ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. In: Gender and Education, Jg. 16, Nr. 2, S. 247–266.

Schultheis, Klaudia; Fuhr, Thomas (2006): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele; Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 12–71.

Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele; Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer.

Swain, Jon (2003): Needing to be „in the know“: strategies of subordination uses by 10-11-year-old schoolboys. In: International Journal of Inclusive Education, Jg. 7, Nr. 4, S. 305–324.

Van Dieken, Christel; Rohrmann, Tim (2003): Raum und Räume für Mädchen und Jungen. In: Kindergarten heute, Jg. 33, Nr. 1, S. 26–33.

Warrington, Molly; Younger, Michael; McLellan, Ros (2003): „Under-achieving“ boys- in English primary schools? In: The Curriculum Journal, Jg. 14, Nr. 2, S. 139–156.

Zulehner, Paul M.; Volz, Rainer (1999): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ostfildern: Schwabenverl.

Hakan Aslan

Männliche Sozialisation und Gewalt

Meine sehr verehrten Damen und Herren, ich bin männlichen Geschlechts, Migrant, nicht mehr ganz so jung und Gewalt hat in meinem Leben keine große Rolle gespielt. Habe ich persönlich nun das Rezept für eine gelungene Integration gefunden? Verzeihen Sie mir den Kalauer: Man schlägt sich so durch.

Warum ich gleich persönlich werde, hat einen besonderen Grund: Ich arbeite seit nunmehr zehn Jahren in einer Kreuzberger Kinder- und Jugendeinrichtung und betreue etwa genauso lange auch Jungengruppen mit einem geschlechtsbewussten Ansatz. Da über 90 % der Jungen einen Migrationshintergrund haben (in den meisten Fällen türkisch / arabisch), komme ich nicht umhin, meine eigenen Bilder von Männlichkeit, Migration, Integration und Identität zu reflektieren.

Ich bin hier eingeladen worden, um die Lebenswelten und auch den Punkt Gewalt unter Migrant*innen aus der Praxis heraus zu reflektieren. Kann ich mit meiner praktischen Erfahrung nun sagen, ob der türkischen oder gar der islamischen Kultur die Gewalt immanent ist? Natürlich ist das nur eine rhetorische Frage. Nein, sie ist es nicht bzw. nicht per se.

Der Kulturbegriff sollte immer wieder dekonstruiert werden. Wenn wir das in diesem Falle tun, müssen wir in unserer Verneinung der Gewaltfrage Einschränkungen machen. Das kulturelle Gefälle zwischen urbaner Moderne und ländlichem Traditionalismus ist in der Türkei wesentlich größer als in den westlichen Ländern. Dieser ländliche Traditionalismus zeichnet sich durch besonders strikte patriarchale und feudalistische Strukturen aus.

Nun dürfte uns allen bekannt sein, dass Kulturen und Gesellschaften, die auf einem Ungleichheitsprinzip beruhen, gewaltsam aufrecht erhalten werden müssen. Innerfamiliäre Hierarchien, Hierarchie der Geschlechter, Gehorsam im Kollektiv, funktionalisierte Sexualität und sexualisierte Moral, psychische und physische Gewalt sind die Mechanismen, um solche Systeme aufrecht zu erhalten.

Der Großteil der nach Deutschland angeworbenen Arbeitsmigranten kam genau aus diesen besagten Strukturen. Mit diesen Menschen wurden auch deren Lebensstrukturen, Werte und Normen importiert. Ich könnte die restliche Zeit damit verbringen, dezidiert über die rückständige Patriarchatsstruktur zu referieren, über Parallelgesellschaften, Ehrverständnis und Zwangsverheiratungen und das alles wäre als Erklärungsansatz noch nicht einmal falsch. Eine ausufernde, differenzierte Darstellung dieser Gesellschaftsstrukturen und deren Folgen in der Begegnung mit dem modernen Liberalismus möchte ich Ihnen hier jedoch ersparen und auf die aktuellen Werke von Dr. Ahmet Toprak oder Dr. Necla Kelek verweisen.

Doch ist der Bezug auf die patriarchalisch, feudalistische Herkunftskultur ausreichend als Erklärung der vermeintlich gescheiterten Integration eines beachtlichen Teils der Migranten oder gar für die Gewalt, die von ihnen ausgeht? Ich denke nicht, dass man sich damit noch zufrieden geben sollte. Lassen Sie uns also der Frage nachgehen, warum wir es nach fast fünfzig Jahren Migrationsgeschichte noch immer mit diesen Strukturen zu tun haben.

Dazu müssten wir uns die Gruppe der Jugendlichen, über die wir reden, etwas differenzierter anschauen. Im Allgemeinen werden sie als Migranten oder als Jugendliche mit Migrationshintergrund bezeichnet. Fakt aber ist, dass weder die Jugendlichen, noch in zunehmendem Maße deren Eltern selbst migriert sind. Dass sie immer noch als solche bezeichnet werden, führt uns zu der Frage ihrer gesellschaftlichen Wahrnehmung.

Vorurteile, alte Denkgewohnheiten, unvollständige Statistiken, politische Taktik oder mediale Wirksamkeit – all das führt dazu, dass die stetig wachsende Gruppe von jungen Menschen aus Migrantenfamilien, die erfolgreich das deutsche Bildungswesen absolvieren und ihren Platz in der Gesellschaft finden, von der Öffentlichkeit viel zu wenig beachtet werden. Die Diskussion um die zweite Generation bewegt sich immer wieder um die Versager, Verlierer, die die Sprache nicht beherrschen und durch Gewalt auffallen. Sie werden als Täter oder Opfer dargestellt und immer wieder taucht die Begründung auf: Sie werden als Grenzgänger zwischen den Kulturen zerrieben, ständig auf der Suche nach einer inneren und äußeren Heimat.

Ich möchte hier ein Beispiel für die kulturalisierende Wahrnehmung geben: In der Heitmeyer-Studie, die unter dem Titel „Verlockender Fundamentalismus“ veröffentlicht wurde, wurden türkische Jugendliche nach ihren Orientierungen befragt. Eine Frage zielt auf die Konfliktfelder zwischen den Jugendlichen und ihren Eltern. Als häufigster Konflikthanlass wurden Kleidung und Ausgehen benannt – eine Aussage, die in deutschen Familien als Generationskonflikt gesehen wird, ist in dieser Studie jedoch mit der kulturellen Differenz zwischen Eltern und Kindern erklärt.

Ich füge ein weiteres Beispiel aus der Bildungsstatistik hinzu, denn eine der Messlatten für die Integration von Migranten wird in der Bildung gesehen. Hier möchte ich auf den ersten Widerspruch hinweisen: Bildungsgrad und Schulabschluss sind meiner Meinung nach Indikatoren für soziale Fragestellungen. Trotzdem werden sie bei Migranten als Integrationsindikatoren herangezogen und wirken somit wieder kulturalisierend.

Doch zurück zur Studie: Die Statistiken zeigen oft, dass Migrantenkinder die Verlierer im deutschen Bildungssystem sind. Die Hälfte der Schulabgänger mit ausländischem Pass, verlässt die Schule ohne Abschluss. Der Anteil der ausländischen Jugendlichen, die auch die Hauptschule ohne Abschluss verlassen, ist doppelt so hoch wie bei den Deutschen. Doch wie kommen diese Zahlen überhaupt zustande?

Eine Frankfurter Studie zur Integration von Zuwanderern sagt dazu Folgendes: „Der Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird unterschätzt, weil eingebürgerte Jugendliche in der Statistik als Deutsche geführt werden. Aufgrund der Einbürgerungsvoraussetzungen dürfte es sich vor allem um Kinder und Jugendliche handeln, die tendenziell größere Bildungserfolge erzielen. Somit bleiben die Bildungserfolge eingebürgerter, gut integrierter Jugendlicher statistisch unsichtbar.“ Sichtbarer und die Statistik weiter hoch drückend ist die Gruppe der Seiteneinsteiger. Kinder von Migranten, die bereits seit Jahrzehnten in Deutschland leben, werden statistisch mit Kindern aus Familien zusammengemischt, die erst seit wenigen Jahren hier leben, der Sprache noch nicht mächtig sind und somit schlechtere Voraussetzungen für den schulischen Erfolg mitbringen.

Mit dem Hinweis auf verzerrte Statistiken möchte ich nicht sagen, dass Migrantenkinder eigentlich keine schulischen Probleme haben. Auch nach einer Hineinrechnung der Zahlen sind sie bei den schlechteren Schulabschlüssen statistisch überrepräsentiert. Das Beispiel macht jedoch deutlich, wie pauschalisierend der Blick auf Jugendliche mit Migrationshintergrund ist und wie sie dadurch als Gesellschaftsgruppe stigmatisiert und kulturalisiert werden.

Lassen sie uns hier also die Gelegenheit wahrnehmen und eine andere Perspektive in unserer Betrachtung dieser jungen Menschen einnehmen. Versuchen wir ihre eigenen Identitätskonstruktionen zu erkennen und weniger das, was ihnen als Identität zugestanden wird.

Die Subkulturtheorie beschreibt, dass die in ihrer Bewertung und von ihrem sozialen Status her überlegene Gruppe durch Differenzierung und Abwertung der untergeordneten Gruppe ihre Überlegenheit sichert. Die unterlegene Gruppe, die zwar ihre Unterlegenheit annimmt, aber innerlich ablehnt, versucht ihren Status positiv umzudeuten und neu zu bewerten. Sie zieht sich zurück, um ihre soziale Identität zu sichern.

Nach den Brandanschlägen von Mölln und Solingen 1992 bzw. '93, fühlten sich viele türkische Jugendliche zu türkischen Vereinen und religiösen Gruppen hingezogen. In einer Frankfurter Studie über den Alltag und die Lebenswelten von Migrantenjugendlichen sehen sich 56% der befragten Jugendlichen als türkisch.

Das politische Klima bestimmt demnach in großem Maße die Identitätsbildung von Menschen. Dazu müssen nicht nur politische Extremsituationen zugrunde gelegt werden. In ihrem Alltag fühlen sich diese Jugendlichen zurückgesetzt, bewertet, stigmatisiert. In den meisten Fällen ist der Umgang der Aufnahmegesellschaft mit Migrantenjugendlichen sogar gut gemeint. Er bekommt aber einen kulturalisierenden Effekt, wenn die Lebensrealität einer großen Gesellschaftsgruppe nicht wahrgenommen wird. Statt z.B. das System Schule und ihre monokulturelle Ausrichtung zu hinterfragen, werden Förderklassen, Integrationklassen und DAZ- Klassen eingerichtet, in denen den Kindern deutlich gemacht wird, dass sie für die deutsche Gesellschaft mit der Schule als ihrem Vertreter noch nicht bereit sind.

Die Wut und die statistisch überdurchschnittliche Gewalt bei diesen Jugendlichen, wird landläufig mit einer Zerriebenheit in der bikulturellen Sozialisation erklärt. Das Leben zwischen zwei kulturellen Stühlen überfordere sie, führe zu Spannungen und Aggressionen. In der eben besagten Frankfurter Studie bezeichnen sich aber auch 30% der befragten Jugendlichen als sowohl türkisch als auch deutsch. Dieser bikulturellen Identität sollten wir uns doch etwas mehr widmen.

Wie bereits erwähnt, wurde Bikulturalität bisher als etwas Belastendes bezeichnet. Inzwischen gibt es jedoch etliche Untersuchungen, die das Gegenteil beweisen. Bikulturelle Menschen können sehr wohl in der Lage sein, sich beiden Kulturen zugehörig zu fühlen, ohne eine in Frage zu stellen. Bikulturalität bringt die Fähigkeit mit sich, mit unterschiedlichen Gruppen zusammenleben zu können. Sie fördert die innere und sprachliche Flexibilität, den sicheren Umgang mit kulturellen Eigenheiten und Verhaltensweisen sowie die Fähigkeit, sich auf schnell verändernde Situationen einlassen zu können.

Sind das nicht alles Fähigkeiten, die in Betrieben von Auszubildenden und Angestellten verlangt werden? Immer mehr werden auch in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Bildung, Kunst Menschen mit eben diesen Fähigkeiten gefragt. Menschen mit einer bikulturellen Lebensrealität werden auch in Deutschland immer selbstverständlicher. Waren noch im Jahr 1960 3,5% aller Eheschließungen in Deutschland deutsch-türkische Ehen, stieg deren Anteil im Jahr 2000 bereits auf knapp 16% an. Hinzu kommen die Ehen mit Menschen aus anderen Nationen.

Bikulturalität bezieht sich jedoch nicht nur auf Kinder aus binationalen Ehen, sondern auch auf die, die in zwei Kulturen aufwachsen. Ältere Studien zur Bilingualität gingen davon aus, dass zum Erwerb einer zweiten oder dritten Sprache eine Muttersprache fundiert verwurzelt werden müsse. Neuere Untersuchungen belegen dagegen, dass zwei oder gar drei Sprachen parallel gelernt werden können. Für das Kind ist es eine Selbstverständlichkeit. Es lernt bald die Sprachsysteme zu unterscheiden, kann aber beide in seine Identität integrieren.

Nicht anders ist es mit den Kulturen, deren Bestandteil die Sprache ist. Sie erkennen zwar die Unterschiede, können beide jedoch in sich vereinen. Gerne zitiere ich hier eine provokante Formulierung der Soziologieprofessorin Elisabeth Beck - Gernsheim, die der Meinung ist, den Bastarden gehöre die Zukunft. Nun bevorzuge ich eine etwas weniger drastische Bezeichnung wie zum Beispiel die der Hybriden.

Gesellschaftlich wird diesem Hybriddasein jedoch kein Platz eingeräumt, geschweige denn wird es wertgeschätzt. Ich erinnere nur an die hysterische Kampagne, die zum Scheitern der Doppelstaatlichkeit führte und eine Missachtung der Lebensrealität der bikulturellen Menschen hier in Deutschland darstellt. Die juristische Legitimierung der Doppelstaatlichkeit hätte dem Staat nicht geschadet, sondern einem Lebensgefühl auch formell Ausdruck verliehen.

So paradox es klingen mag, die Möglichkeit der Doppelstaatlichkeit hätte meiner Meinung nach mehr dazu beigetragen, sich in Deutschland heimisch zu fühlen. Stattdessen müssen sich die Hybriden für eine Nationalität entscheiden. Auch wenn viele sich dann für die deutsche entscheiden, fühlen sie eine innere Ablehnung, da der andere Teil der Identität ausgeschlossen werden muss.

Ich erinnere auch an die Debatten rund um die Rütli Schule, in denen führende Politiker von fehlendem Integrationswillen und Abschiebung sprachen. Mit solchen Aussagen wird die öffentliche Wahrnehmung beeinflusst. Der Aufnahmegesellschaft und auch den Migranten wird damit signalisiert, dass die Kinder, die in Deutschland geboren sind, nicht wirklich dazu gehören und jederzeit abgeschoben werden können. Es bleibt dann auch unerheblich, ob eine Abschiebung juristisch überhaupt durchführbar ist. Was bleibt ist der Segregationseffekt.

Weder individuell noch institutionell erfahren diese jungen Menschen eine Anerkennung oder gar Wertschätzung ihres Hybridendaseins. In einer noch immer monokulturell ausgerichteten Gesellschaft hat Hybridität keinen Platz. Nationalistisch oder gar religiös motivierten Organisationen ist es somit ein Leichtes ihre Netze auszuwerfen und fündig zu werden. Die vermeintliche Re-Ethnisierung und Re-Islamisierung ist also ein in großen Teilen hausgemachtes Problem. Nicht die Hybriden haben ein Problem mit ihrer Bi- oder Mehrkulturalität, sondern die Dominanzgesellschaften. Dazu zähle ich auch die zweite Bezugsnation, in diesem Fall die Türkei.

Ich möchte ein Beispiel aus meiner Praxis einbringen: Im Rahmen der Fußball-WM fanden in Kreuzberg auch die Streetfootball - Meisterschaften statt. Unsere hybriden Jungen hatten sich mit den Jungen der türkischen Mannschaft angefreundet und zu uns in die Einrichtung eingeladen, um gemeinsam das Viertelfinalspiel der deutschen Elf zu sehen. Als das Team aus der Türkei ankam, hatte einer unserer Hybriden die deutsche Fahne um die Schultern gelegt und feuerte die deutsche Nationalmannschaft an. Die türkischen Jungen waren der Meinung, es gehöre sich nicht für einen Türken die deutschen anzufeuern. Unser Hybride versuchte einen schwachen Ansatz der Verteidigung, ließ die Sache dann aber bald auf sich beruhen. Nach kaum zehn Minuten legte er die Fahne spielerisch und unauffällig einer deutschen Praktikantin um die Schultern.

Ein anderes Beispiel ist das eines zehnjährigen türkischen Mädchens: Zur Vorbereitung unseres jährlichen Mittelalterspektakels werden wir regelmäßig von Mitgliedern der Tempelritter besucht, die das Templerkreuz auf ihrer Gewandung tragen. Natürlich kommen diese dann in Kontakt mit den Kindern und Jugendlichen unserer Einrichtung, die somit Geschichtsunterricht mal anders erleben können. Das besagte Mädchen war sich unsicher, wie sie denn den offensichtlich bekennenden Christen begegnen sollte und meinte, sie hasse alle Christen. Wie viele tausend andere junge Moslems in Berlin wusste sie nicht, wie sie den Islam und ihr freizeitleiches Umfeld in Einklang bringen sollte. In ihrer Wahrnehmung waren das getrennte Welten und mit dieser Aussage dachte sie sich bei mir als Moslem entschuldigen zu müssen, sich mit bekennenden Christen unterhalten zu haben.

Um ihr den Druck zu nehmen, sagte ich, dass der Islam, den ich kennen gelernt habe, andere Religionen respektiert und sie keinen Grund hat, so zu reagieren. Ich bat sie, diesen Punkt bei ihrem Hoca in ihrer Moschee doch mal nachzufragen. Zu unserer aller Freude hat der Hoca meine Aussage bestätigt und das Mädchen konnte sich ohne schlechtem Gewissen mit den Rittern über Christen und Moslems unterhalten, vor allem darüber, was sie in der Geschichte voneinander gelernt haben.

Ich möchte hier keinen falschen Eindruck erwecken und die hybriden Jugendlichen zu Supermenschen hochloben. Ich möchte aber darauf hinweisen, dass ein Hybriddasein besondere Fähigkeiten mit sich bringt, die bei richtiger Förderung viel Potential freisetzen kann. In allen Bereichen der Pädagogik heißt es, der defizitäre Blick ist zu vermeiden. Man soll bei den Stärken der Kinder und Jugendlichen ansetzen, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Sowohl in der allgemeinen Pädagogik wie auch in der geschlechtsbewussten Arbeit setzt sich immer mehr durch, das Individuum zu sehen und seine Kultur als zweitrangig zu betrachten. Alles durchaus richtige, wohlmeinende Herangehensweisen. Das Problematische daran ist lediglich, dass im Hinterkopf trotzdem eine falsche kulturelle Prämisse existiert.

Nach meinen Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund komme ich immer mehr zu der Überzeugung, dass alle bisherigen Erklärungs- und pädagogischen Ansätze in der Integrationsfrage nicht ausreichen. Meine persönliche These, die ich hier für die Workshops zur Diskussion stellen möchte, lautet daher: Wir haben die Betroffenen nicht richtig wahrgenommen. Ich behaupte auch, dass in der Bikulturalität aufwachsende Kinder alle besagten Fähigkeiten und Potentiale erlernen, je mehr aber im Prozess der Identitätsentwicklung die Außenwelt mit ihren Erwartungen ins Bewusstsein gerät, muss das Erlernte wieder verlernt bzw verschleiert werden, um den Erwartungen zu entsprechen.

Ich sprach von Kulturalisierung und ihren negativen Folgen auf die Identitätsbildung bei Migrantenkindern- und jugendlichen. Nun möchte ich uns alle dazu auffordern, bewusst zu kulturalisieren. Lassen wir die jungen Menschen immer wieder wissen, dass sie einer neu entstehenden Kultur angehören, die es wert ist, geschätzt und gefeiert zu werden.

Nach über zehn Jahren der praktischen Arbeit bin ich nun wahrlich nicht blauäugig und begegne allem, was von den Jugendlichen kommt, mit einem verklärten Lächeln. Die Grenzen der Parteilichkeit liegen nicht nur in der Legalität sondern auch im menschlich legitimen Handeln. Bei Übertritten werden sie auch von mir zur Verantwortung gezogen. Doch sehe ich meine Aufgabe nicht primär in der Restriktion, sondern in der Unterstützung bei der Identitätsentwicklung. In diese Identität spielt ein problematisches, durch Selbstethnisierung entstandenes Männlichkeitsbild hinein.

Ich kann dieses Männlichkeitsbild als rückschrittlich ablehnen oder den Jungen sagen, dass sie eigentlich mehr sind und sich nicht beschränken müssen. Ich kann jugendliche Rangeleien und Kräfteressen als Gewalt pathologisieren oder als Macho-Gehabe ethnisieren. Geholfen ist damit keinem, wenn nicht das gesellschaftliche Wechselspiel als Kontext mitbetrachtet wird.

Jeder Pädagoge ist dazu aufgefordert, sowohl seine eigene Perspektive auf diese Hybriden zu hinterfragen und sich gleichzeitig in jugendpolitischen Gremien für ihre gesellschaftliche Akzeptanz einzusetzen. In einigen Bereichen der Wirtschaft hat sich das Diversity-Konzept etabliert, in dem es darum geht, die aus der Unterschiedlichkeit der Menschen entstehenden Potentiale zu nutzen. Gesellschaftlich sind wir ebenfalls divers. Statt jedoch die Potentiale der Diversität zu nutzen, hängen wir immer noch an der Uniformität, vor allem im Punkt Kultur.

Vielleicht werden mir nun einige unter Ihnen vorwerfen, ich hätte mein Thema verfehlt, da ich doch als der Praktiker hier berichten sollte. Ich berufe mich auf meine Ankündigung, in der es „Praxisreflexion“ heißt.

Erlauben Sie mir also noch eine letzte Reflexion: Die Anzahl der Hybriden, die ihre Potenziale freisetzen konnten und es sogar zu öffentlich-medialem Ruhm gebracht haben, wächst in Deutschland stetig. Nehmen sie den Schriftsteller Feridun Zaimoglu, den Regisseur Fatih Akin, den Politiker Cem Özdemir und viele andere mehr. Noch eines verbindet sie: Trotz ihrer freigesetzten Potentiale, sind sie alle noch immer beschäftigt mit ihrem Migrationshintergrund bzw. sie versuchen, ihr Hybridendasein in die Welt hinauszuschreien.

Zum Schluss werde ich wieder persönlich und bringe noch einmal meine Person als Beispiel: In meinem ersten Hauptfach habe ich Anglistische Literatur studiert, was zunächst frei von jeglicher Migrationsthematik erscheint. Das ich doch nicht ganz frei davon war, lässt sich aus dem Titel meiner Magisterarbeit ablesen: Das Orientbild in der viktorianischen Reiseliteratur. Ursachen und Ursprünge von Vorurteilen.

Ich glaube, es ist an der Zeit, dass wir die jungen Hybriden in eine Gesellschaft aufnehmen, in der sie ihre Potentiale einbringen können, ohne stetig auf ihre vermeintliche kulturelle Herkunft beschränkt zu werden.

Ich danke Ihnen für ihre Aufmerksamkeit.

Literatur

Beck - Gernsheim, Elisabeth: Wir und die Anderen, 1.Aufl. 2004.

Attia, Iman; Marburger, Helga (Hrsg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen, Interdisziplinäre Studien zum Verhältnis von Migranten, Ethnizität und gesellschaftlicher Multikulturalität, Frankfurt 2000.

Dietz, Karl: Andere Deutsche, Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multi-kultureller Herkunft, Berlin 1994.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrantenpädagogik, 2004.

Sökefeld, Martin: Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei, 2004.

Sturzenbecker, Benedikt; Winter, Reinhard (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit, Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, 2002.

Hakan Aslan

Jungenarbeit im DTK - Wasserturm, einer Kinder- und Jugendeinrichtung in Berlin - Kreuzberg

Warum geschlechtsbewusste Jugendarbeit mit Jungen und männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund?

Stichpunktartig seien hier zunächst einige Aspekte genannt, die eine geschlechtsspezifische Pädagogik mit Jungen (sowohl mit als auch ohne Migrationshintergrund) notwendig und sinnvoll machen:

- Unabhängig vom biologischen Geschlecht existiert ein von der Gesellschaft teils bewusst, teils unbewusst tradiertes, konstruiertes, soziales Geschlecht.
- Die Geschlechterrollenbilder, die Jungen vermittelt bekommen, sind oft klischeebehaftet. Gerade in der pubertären Phase der Identitätsentwicklung fühlen sie sich mit den männlichen Klischees in Gesellschaft und Medien oft allein gelassen.
- Immer noch scheint die Erziehung hauptsächlich „Frauensache“ zu sein. Sowohl in familiären Kontexten als auch in Erziehungs- und Bildungsinstitutionen fehlen männliche Bezugspersonen.
- Die Unsicherheit bzgl. ihrer Geschlechterrolle und überfordernde Medienvorbilder führen bei Jungen nicht selten zu Aggressionen. Sie fühlen sich oft gezwungen anderen Jungen ihre „Männlichkeit“ demonstrieren zu müssen. Meist sind sie sowohl Täter als auch Opfer von Gewalt.
- Fehlende Erfolgserlebnisse führen bei Jungen oft zu einer übersteigerten Entwicklung konservativer Männlichkeitsbilder. Die fehlenden Erfolgserlebnisse stehen in Verbindung mit verschiedenen Aspekten der Integration. So wirken sich Migration und sozialer Status in Deutschland erwiesenermaßen nachteilig auf die Bildungschancen aus.
- Die fehlenden Erfolge im Bereich der Bildung verhindern Integrationserlebnisse auf der ökonomischen und als Folge davon bewirken sie einen „Rückzug“ von der Gesellschaft auf der identifikatorischen Ebene. Durch Selbstethnisierung findet ein „Rückgriff“ auf eine vermeintlich eigene Herkunftskultur statt.
- Der Rückzug in die Herkunftskultur der Eltern ist oft verbunden mit feudalen / patriarchalischen Geschlechterrollenbildern. Das ethnische Geschlechterrollen- und Identitätskonstrukt wird in Wechselwirkung mit subkultureller Maskulinität noch weiter verstärkt durch eine urbane Subkulturidentität, die sich z.B. im Hip - Hop, einem gängigen subkulturellen Ausdrucksmittel, als stark übersteigertem Männlichkeitshabitus wieder findet. Eine so entstandene „Krücken - Identität“ ist anfällig für einen Status und Identität versprechenden Umgang mit Gewalt, Drogen, religiösem Fundamentalismus und politischem Extremismus.

Mit all den hier genannten Aspekten müssen Jungen lernen, sich auseinander zu setzen. Die geschlechtsbewusste Jungenarbeit ist dafür ein geeigneter Ort.

Im Folgenden werde ich beispielhaft einige wichtige Aspekte aus der praktischen Arbeit mit den Jungen benennen. Letztere haben sich in der Praxis bewährt, können übernommen bzw. variiert werden und sind grundsätzlich der jeweiligen Gruppe und deren Dynamik anzupassen.

- Der Jungenarbeiter als männliche Bezugsperson:
- Dem Pädagogen sollte bewusst sein, dass er ein Vorbild ist. Dies bedeutet allerdings nicht alles richtig machen zu müssen. Er muss aber in der Lage sein, offen mit seinen „Fehlern“ und Schwächen umzugehen sowie seine eigenen Vorstellungen von Männlichkeit und sein Handeln in Bezug auf diese Vorstellungen zu reflektieren. Er bietet sich als Reibungsfläche, Mentor und erwachsener Begleiter während der Phase der Identitätsentwicklung an.

Für Jungengruppen mit Migrationshintergrund wäre ein Migrationshintergrund des Pädagogen wünschenswert.

- Keine Stigmatisierung:
Ratsam ist es, der Jungengruppe keine negativen Assoziationen weckenden Titel zu geben (z.B. Gewaltpräventive Jungenarbeit). Zu oft haben Jungen das Gefühl, nur dann besondere Aufmerksamkeit zu erhalten, wenn sie laut, aggressiv oder gewalttätig sind.
- Der Jungenarbeiter als Fürsprecher:
Neben der Arbeit an und mit den Jungen sollte der Pädagoge es sich zur Aufgabe machen, sich in politischen und in Fachgremien für die Belange der Jungen einzusetzen. Sowohl den Jungen als auch der Mehrheitsgesellschaft ist zu vermitteln, dass jene ein Teil dieser Gesellschaft sind. Eine Gesellschaft, die sich zur Vielfalt bekennt, fördert auch deren aktive Partizipation, von der letztendlich alle profitieren können.

Beschreibung einiger Übungen und Methoden aus der Jungenarbeit

„Böser Engel – guter Engel“

Zur Anregung der Reflexion und des Hinterfragens eigener Verhaltensweisen spielen wir erlebte Gewalt- oder Beinahe - Gewaltsituationen durch. Neben den Betroffenen spielen zwei andere Jungen den Guten bzw. den bösen Engel. Diese stehen hinter den Betroffenen und flüstern ihnen zu, warum sie jetzt auf Gewalt verzichten bzw. Gewalt ausüben sollten. So wird den Beteiligten deutlich, warum sie in bestimmten Situationen mit Gewalt antworten und welche Alternativen es dazu gibt.

Traumreisen

Der Körper wird von den Jungen zu oft als „Leistungsmaschine“ betrachtet. Traumreisen können helfen, den Körper und somit auch den Geist zu entspannen und wertzuschätzen. Humor, langer Atem und eine hohe Frustrationstoleranz werden dem Pädagogen abverlangt, bis die Jungen nach der „Kicherphase“ und der „Ich bin doch nicht schwul“ - Phase zu einer tatsächlichen Entspannung finden. Aufgeregt nach einer solchen Traumreise fragte ein arabischer Junge, ob „wir nicht wieder das ‚Gefühle kriegen‘ spielen könnten“.

„Väter schimpfen – Väter loben“ (Biografiearbeit)

Oft tragen die Jungen eine Wut auf den Vater, der nie da ist, der nicht zuhört, der nur bestraft oder dem erfolgreichen Männerbild der Jungen nicht entspricht, in sich. Den Vater zu kritisieren, ist in einer patriarchalisch geprägten Kultur jedoch Tabu. Den Vater zu kritisieren kann jedoch befreien und über die Reflexion der Männlichkeit des Vaters zur Reflexion des eigenen Rollenbildes führen. Es kann notwendig sein, dass der Pädagoge bei der Biografiearbeit mit eigenem Beispiel vorangeht, um den Jungen Mut zu machen.

Bei dieser Arbeit ist es wichtig, dass die Jungen nicht in eine Krise gestürzt werden. Deshalb geht es auch darum, eine Versöhnung mit dem Vater herbeizuführen, indem seine guten Seiten gelobt werden (es war mutig von ihm, allein in ein fremdes Land zu gehen, um seine Familie ernähren zu können; er möchte, dass ich es einmal besser habe etc.).

Umgang mit Ängsten

In der Regel wachsen die Jungen mit dem Verständnis auf, dass Jungen keine Ängste kennen dürfen. Damit sie ihr Gesicht wahren und trotzdem über ihre Ängste reden können, drehen wir einen Gruselfilm. Dabei kommt dann leichter zur Sprache, wer, wann und in welchen Situationen Angst hat.

Moral- und Ehrvorstellungen hinterfragen, den Begriff Ehre entschlüsseln

Im Türkischen gibt es die Begriffe namus – Ehre, şeref – Stolz, saygı - Achtung, die ohne weiter zu differenzieren alle drei von Jungen oft mit der Bezeichnung Ehre gleichgesetzt werden. Ein starres Verständnis des Ehrbegriffs stellt einen Schutzmechanismus dar und es ist erfahrungsgemäß nicht hilfreich, die Jungen durch Belehrungen zu demütigen und zu entblößen. Eine schrittweise Kulturdekonstruktion führt zu einer größeren Öffnung als das Herunterreißen ihrer Schutzschilder. In diesem Zusammenhang geht es darum, Stärken zu definieren und Kultur gegebenenfalls neu zu konstruieren. („Delikanlı“ - „Wildblüter“ ist z.B. ein Begriff für heranwachsende junge Männer, der durchaus auch positive Konnotationen hat: Ehrlichkeit, respektvoller Umgang mit anderen Menschen etc.). Den Jungen kann ein neues Selbstwertgefühl vermittelt werden, indem eine Identität gestärkt wird, die ihrer Realität entspricht, nämlich die Identität als „Hybride“ mit den Vorteilen von Bilingualität, Bikulturalität und Flexibilität. Dies versuche ich gemeinsam mit den Jungen zu erarbeiten.

Anmerkung der Redaktion zu den Arbeitsergebnissen der Arbeitsgruppen

In den folgenden Beiträgen werden die Diskussionen in den sieben Arbeitsgruppen, die im Rahmen der Veranstaltung „Männliche Sozialisation und Gewalt – Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen: Kita Schule, Jugendhilfe, Familie und Sport“ stattgefunden haben, zusammengefasst.

Insgesamt handelte es sich um sieben Arbeitsgruppen zu den Bereichen Schule, Kita, Familie, Jugendhilfe und Sport. Zum Bereich Schule gab es zwei Arbeitsgruppen, die sich mit geschlechtsbewusster Arbeit in der Oberschule und eine, die sich mit geschlechtsbewusster Arbeit in der Grundschule auseinandergesetzt haben.

Die Darstellung der Arbeitsprozesse der Arbeitsgruppen wurde von deren Moderatorinnen und Moderatoren nach Beendigung der Tagung erarbeitet. Sie erheben nicht den Anspruch, den realen Diskussionsverlauf wieder zu geben. Die „Protokolle“ der AGs und die in ihnen nachzulesenden Positionen, Ideen und Vorschläge zu Fragen einer geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen geben auch nicht die Positionen des Herausgebers des Berliner Forums Gewaltprävention zu dieser Frage wieder, sondern stellen den Versuch dar, den Diskussionsstand der Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Arbeitsgruppen zum Zeitpunkt der Veranstaltung nachzuzeichnen.

Jens Krabel

Ergebnisse der AG 1 - Kindertagesstätten

1. Problemaufriss

1.1. Junge sein, Mann werden - Was ist das Problem?

Die Teilnehmenden setzten sich in der ersten Phase des Workshops mit den Problemen auseinander, die sich aus ihrer Sicht für Jungen während ihres Aufwachsens in den ersten Jahren vor der Einschulung ergeben.

Die Teilnehmenden waren sich weitgehend einig, dass sich Jungen ab ca. drei Jahren ihrer Geschlechtszugehörigkeit bewusst werden und in einer zweigeschlechtlich organisierten Gesellschaft männliche Vorbilder suchen und brauchen. Da die Pflege, Versorgung und Bildungsarbeit von Kindern in staatlichen Bildungsinstitutionen, wie die Kindertageseinrichtung und die Grundschule und in den Familien weitgehend von Frauen geleistet wird, mangelt es Jungen an konkret erlebbaren Männern.

Ein Grund, der bis heute verhindert, dass mehr Männer als Erzieher arbeiten, liegt darin begründet, dass der Beruf der Erzieherin noch überwiegend als „Frauenberuf“ verstanden wird, für dessen Ausübung – so ein weit verbreitetes Klischee – Frauen durch ihr „weibliches Arbeitsvermögen“ besonders qualifiziert seien. Die Tätigkeit des Erziehers lässt sich dadurch mit männlichen Selbstkonzepten nur schwer vereinbaren.

Jungen fehlen bei ihren geschlechtlichen Entwicklungsprozessen nicht nur Männer, an denen sie sich orientieren können. Ein weiteres Problem liegt nach Meinung der Teilnehmenden darin, dass Eltern, Verwandte, aber auch viele Erzieher/innen geschlechtliche Stereotypen an die Jungen weitergeben. Die Tatsache, dass auch viele Erzieher/innen stereotype Geschlechterbilder und Verhaltensweisen oft unbewusst an die Jungen weitergeben, ist ein Hinweis darauf, dass es ihnen in vieler Hinsicht an geschlechtlicher Selbstreflexion mangelt. Dies legt die Vermutung nahe, dass Erzieher/innen innerhalb ihrer Ausbildung nicht in ausreichendem Maße zur geschlechtlichen Selbstreflexion befähigt werden und die für eine geschlechterreflektierte Pädagogik nötige Geschlechterkompetenz nicht erwerben.

Jungen übernehmen häufig diese stereotypen Geschlechterbilder und integrieren sie in ihre geschlechtlichen Selbstkonzepte. Eingeschränkte, oftmals traditionelle geschlechtliche Identitätsvorstellungen können bei Jungen zum einen dazu führen, dass sie bestimmte Verhaltens-, Bewegungs-, und Ausdrucksweisen wie beispielsweise das Spiel mit Puppen oder fürsorgliche und pflegende Persönlichkeitsanteile ausschließen. Zum anderen eignen sich Jungen, die traditionelle Selbstkonzepte verfolgen, eher gewaltförmige und nicht-kooperative Strategien zur Bewältigung von Konflikten an.

Problematisch, so die Meinung der Teilnehmenden, ist weiterhin, dass Jungen in ihren jeweiligen Jungen-Peer-Gruppen oftmals Druck und Ausgrenzung erleben, wenn sie den traditionellen geschlechtlichen Identitätsvorstellungen vom Junge-Sein nicht entsprechen. Verfolgen Jungen nicht-traditionelle Verhaltensweisen, werden sie von den anderen Jungen schnell in die Nähe von „Schwulsein“ gerückt.

Da Jungen jedoch nicht nur mit den Anforderungen ihrer jeweiligen Peer-Gruppen konfrontiert sind, sondern auch mit den teilweise widersprüchlichen Erwartungen von Erzieher/innen und Eltern, sind sie möglicherweise mit dem „Ausbalancieren“ dieser vielen unterschiedlichen Anforderungen und Erwartungen überfordert. In den Kindertageseinrichtungen wird den Jungen jedoch nicht der Raum und die Möglichkeit gegeben, mit diesen Widersprüchlichkeiten in Bezug auf ihr Junge-Werden umzugehen. Die kindgerechte Auseinandersetzung um „Geschlechterfragen“ geschieht in Kindertageseinrichtungen generell zu selten.

Weitere Probleme, denen Jungen bei ihrem Junge-Werden gegenüberstehen, liegen darin begründet, dass zu selten die individuellen Wünsche und Bedürfnisse von Jungen (von Kindern generell) wahrgenommen werden. In Kindertageseinrichtungen müsste deshalb mehr Zeit für die Beobachtung der Kinder zur Verfügung stehen. Problematisch ist weiterhin, dass auf den oft zu beobachtenden großen Bewegungsdrang vieler Jungen in Kindertageseinrichtungen in nicht genügendem Maße eingegangen wird.

Nach Meinung von Teilnehmer/innen des Workshops haben viele Jungen im Vergleich zu Mädchen Entwicklungsverzögerungen, die in der pädagogischen Praxis nicht „bearbeitet“ werden. Oft herrsche zudem eine defizitäre Wahrnehmung von Jungen (aber auch von Mädchen). Besser wäre es, ihre Kompetenzen wahrzunehmen und sie darin zu (be)stärken. Dies würde den Kindern die Möglichkeit geben, mehr Selbstvertrauen zu entwickeln.

Ein weiterer Punkt, den die Teilnehmenden problematisch fanden, war die große „Körperferne“ in der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. So wurde beispielsweise bemängelt, dass „nackt sein“ oft mit Scham belegt sei.

1.2 Männliche Sozialisation und Gewalt

In der zweiten Phase des Workshops setzten sich die Teilnehmenden mit der Frage auseinander, was sie in Kindertageseinrichtungen als Gewalt empfinden. Dabei ging es vor allem um die Gewalt, die Jungen wie Mädchen in Kindertageseinrichtungen durch Erzieher/innen erleiden.

Als gewalttätig wurden Situationen empfunden, in denen Kinder von Erzieher/innen gezwungen werden, still zu sitzen oder Situationen, in denen Erzieher/innen mit Eltern oder Kolleg/innen über negative Verhaltensweisen von Kindern sprechen und die Kinder bei diesen Gesprächen selber anwesend sind. Als weitere Handlungen, die als Gewalt gegenüber Kindern definiert wurden, galten: Kinder anschreien, sie „tot reden“, sie lange und kräftig schütteln, Kinder ignorieren oder ihre Bedürfnisse nicht wahrnehmen.

Einmal wurde in dieser Diskussion der direkte Bezug zu den Jungen hergestellt. Das nicht Eingehen auf den Bewegungsdrang von Jungen und auf ihre Lust an körperlichen Rauf- und Tobespielen wurde auch als Gewalt bezeichnet.

Es wurden wenige Beispiele aufgeführt, die die Gewalt von Kindern gegenüber Kindern thematisierten. Physische Gewalt, die Kinder gegenüber anderen Kindern ausüben, wurde als Ausdruck von Hilflosigkeit interpretiert.

Die Teilnehmenden plädierten in der Diskussion um Gewalt in Kindertageseinrichtungen dafür, deutlicher zwischen Raufereien und Gewalt zu unterscheiden. Erzieher/innen sollten im Team einen Klärungsprozess in Gang setzen, der die Grenze zwischen gewalttätigen und spielerisch-raufenden Handlungen genauer definiert und dementsprechende Abwarte- oder Interventionsstrategien entwickelt.

Interaktionen zwischen Kindern, die für Erzieher/innen auf den ersten Blick gewalttätig erscheinen, sollten generell länger beobachtet werden. Erzieher/innen sollten auch mehr darauf vertrauen, dass Kinder Kompetenzen haben, ihre Konflikte selber zu regeln.

Eine längere Diskussion fand darüber statt, wie viel Freiraum, der nicht durch angeleitete Bildungsangebote bestimmt ist, Kinder zur eigenen Gestaltung ihrer Freizeit benötigen. Eine offene Frage war, inwieweit zu viel geplante vorstrukturierte Beschäftigungs- und Bildungsangebote situatives Lernen von Kindern erschwere und dadurch bestimmte Konfliktsituationen unter Kindern gar nicht erst auftreten können. Treten Konflikte erst gar nicht auf, haben Kinder auch keine Möglichkeit, Konfliktbewältigungsstrategien auszuprobieren und zu erlernen. Die Teilnehmenden waren sich jedoch einig, dass Freizeitgestaltung und Konfliktbewältigungsstrategien von Kindern erlernt werden müssen.

Weiterhin wurden die Konkurrenzbeziehungen unter den Kindertageseinrichtungen und manche (arabischen und türkischen) Väter, die die Erzieher/innen nicht als professionelle Pädagog/innen anerkennen würden, mit Gewalt in Kindertageseinrichtungen in Verbindung gebracht. Einige der Teilnehmenden merkten noch an, wie wichtig mutige Erzieher/innen seien, die gewalttätige Eltern ansprechen, sie beraten und ihnen die Grenzen ihres Tuns aufzeigen.

2. Prävention

In der verbleibenden Zeit des Workshops entwickelten die Teilnehmenden im Rahmen eines Brainstormings erste Ideen für gewaltpräventive Maßnahmen in Kindertageseinrichtungen. Nach Meinung der Teilnehmenden gehören die Themen „Gewalt“ und „Geschlecht“ auf die Agenda jeder Kita. Jedes Kita-Team sollte gemeinsam Fragen klären, wie beispielsweise: „Was wird als Gewalt verstanden?“ „Wie können Erzieher/innen mit offensichtlichen Gewaltsituationen unter Kindern individuell umgehen?“ „Welche Konfliktlösungsstrategien können Erzieher/innen den Kindern vermitteln, die über die Aufforderung ‚Redet doch miteinander!‘ hinausgehen?“

Bei den Auseinandersetzungen um die Themen Gewalt (beispielsweise die Frage: „Was ist eigentlich Gewalt?“) und Geschlecht (beispielsweise die Frage: „Was heißt es eigentlich Junge oder Mädchen zu sein?“) müssen die Kinder mitreden können. Dies bedeutet, dass jede Kita Mitsprachemöglichkeiten für Kinder schaffen sollte, beispielsweise in Form von Kinderkonferenzen.

Erzieher/innen sollten Kindern des Weiteren alternative konflikt- und gewaltvermeidende Handlungs- und Verhaltensmuster anbieten und erfahrbar machen. Weiterhin sollten Erzieher/innen Bewegung als kindliches Bedürfnis ernst nehmen und für Jungen (bzw. Mädchen) Angebote zur körperlichen Ausdrucksfähigkeit schaffen. Erzieher/innen sollten für eine gute Mischung aus Vorgaben und Freiraum sorgen sowie Kindern genügend Raum geben, sich auszudrücken, und sie sollten den Kindern verlässliche Bezugspersonen sein, die auch die Zeit und die Ressourcen haben, um den Kindern zuhören zu können.

Wichtig für ein gewaltpräventives Handeln in der Kita sind regelmäßige Beobachtungen, Formen der Selbstreflexion und professionelle Supervision. Erzieher/innen sollten gestärkt werden, damit sie sich besser gegen Eltern durchsetzen können und sie sollten die Möglichkeit bekommen, professionelle Gesprächsführungsstrategien zu erlernen, damit sie beispielsweise Eltern davon überzeugen können, ihre Kinder weniger geschlechtsstereotyp zu erziehen.

Generell sollten die Bereiche gewaltpräventive und geschlechterreflektierte Pädagogik mehr in die Ausbildung für Erzieher/innen einfließen und verstärkt Fortbildungsangebote in diese Richtung entwickelt werden. Hilfreich wäre auch positive Erfahrungen, so genannte Best-Practice-Beispiele, in Kindertageseinrichtungen zu erforschen und anderen Kitas zugänglich zu machen. Hierfür wäre eine verbesserte Vernetzung von Kindertageseinrichtungen notwendig.

Die Teilnehmenden waren sich auch weitgehend einig, dass mehr (geschlechterreflektierte) Männer in Kindertageseinrichtungen arbeiten oder zumindest präsent sein sollten. Erste Schritte könnten dabei sein, mehr Berufsgruppen die Möglichkeit zu geben in Kindertageseinrichtungen zu arbeiten. So könnte beispielsweise Männern, die eine pädagogische Grundausbildung haben, z.B. Kunst- oder Medienpädagog/innen, oder die zwar andere Fächer studiert, aber viele Jahre als Pädagogen gearbeitet haben, eine geeignete Fort- bzw. Weiterbildung angeboten werden und diese dann als Erzieher in den Kitas arbeiten.

Ebenso ist es wichtig, Väter besser in den Kitaalltag einzubeziehen und sie z.B. gezielt auf eine Mitwirkung in der Kita anzusprechen. So könnten Väter beispielsweise von den Erzieher/innen und den Kindern auf ihren Arbeitsstellen besucht werden. Insgesamt wäre es sinnvoll, Eltern (Väter, Mütter und andere Bezugspersonen von Kindern) in die Auseinandersetzungen und Überlegungen zum Thema Geschlecht mit einzubeziehen, beispielsweise über Elternabende oder über „Tür-und-Angel-Gespräche“ zu den Themen „Geschlecht“ und „Rollenklischees“.

Hierbei bestehe aber auch die Gefahr, so einige Teilnehmer/innen, dass traditionell eingestellte Eltern ihre Kinder aus der Kita nähmen, wenn sie merkten, dass die Kita in Bezug auf die geschlechtlichen Entwicklungsprozesse der Kinder „gegen sie arbeite“. Wichtig ist auch, dass Erzieher/innen ein Verständnis von den geschlechtlichen Vorstellungswelten der Eltern und der Kinder bekommen, um darauf pädagogische Antworten und Strategien entwickeln zu können.

Als letzter Punkt war den Teilnehmer/innen wichtig, dass auch für Kindertageseinrichtungen Umsetzungskonzepte für die Strategie des Gender Mainstreamings entwickelt und erprobt werden sollten.

Margot Wichniarz

Ergebnisse der AG 2a (Grundschule)

Vorbemerkung

Bei der nachfolgenden Zusammenstellung der Ergebnisse beginnen viele Äußerungen mit der Formulierung „Die Jungen ...“, obwohl es genau genommen heißen müsste: „Im Vergleich zu den Mädchen fallen mehr Jungen durch ein bestimmtes Merkmal auf.“ Bei den hier zusammengetragenen Unterschieden handelt es sich um statistische Differenzen, nicht um absolute. Dass es beispielsweise auch friedliche Jungen und gewalttätige Mädchen gibt, dass also alle hier aufgeführten Aspekte auch genau umgekehrt zutreffen können, bleibt unberücksichtigt. Es muss allerdings immer mitgedacht werden, wenn hier dennoch – aus pragmatischen Gründen – verallgemeinernd von „den Jungen“ die Rede ist.

Um den Blick dafür nicht zu verlieren, dass sich die Mehrzahl der Jungen genauso sozialverträglich wie die Mehrzahl der Mädchen verhält, stand eine Diskussionsrunde unter dem Motto „Was uns an Jungen gefällt“ (s. dazu P. 2.1). Die pädagogische Arbeit mit Jungen wird dann am ehesten erfolgreich, wenn alle Strategien dafür auf einem positiven Jungenbild beruhen.

1. Problemaufriss

1.1 Junge sein, Mann werden – was ist das Problem in der Schule?

Als Probleme der Jungen bzw. mit Jungen äußerten die Teilnehmer/innen folgende: Jungen fallen im Unterricht durch Störungen, mangelnde Leistungsbereitschaft, Arbeitsverweigerung etc. auf. Sie sind respektlos, setzen sich über Grenzen hinweg, halten sich nicht an Regeln und haben Probleme, Konflikte gewaltfrei zu lösen. Jungen setzen körperliche und auch verbale Gewalt ein und zwar in der Klasse, auf dem Schulhof, im Sportunterricht u. s. w. Dazu gehören Beleidigungen, Bedrohungen (z.B. die Androhung von Schlägen), Handgreiflichkeiten, Schupsen, Schläge u. ä.

Jungenverhalten ist gekennzeichnet durch den Drang, sich behaupten zu wollen bzw. zu müssen, gesehen und anerkannt zu werden, durch Machtstreben und Imponiergehabe. Jungen setzen sich und andere unter Druck. Sie versuchen „groß“ zu sein, indem sie andere „klein“ machen. Sie fühlen sich schnell provoziert und animiert zuzuschlagen. Jungen versuchen in der Jungengruppe Stärke zu beweisen, überlegen zu sein. Sie kämpfen um ihren Platz in der Rangordnung der Jungen, versuchen ihre Stellung in der Klasse zu behaupten, d.h.: Die Jungen stehen in Konkurrenz zueinander, bekämpfen sich mit Worten und Taten (z.B. in der Clique, in der gleichgeschlechtlichen, gleichaltrigen Peer-Group), führen Machkämpfe aus. Sie stehen also oftmals im Konflikt miteinander. Das führt zu Störungen in den Pausen, auf dem Schulhof und im Unterricht. Jungen bilden Banden, um ihre persönliche Stärke und Schlagkraft zu erhöhen. Ihnen fehlen Empathiefähigkeit und kommunikative Kompetenzen. Sie haben Konzentrations-, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen. Es liegt eine mangelnde Selbststeuerung vor.

Jungen gehen auch in Konkurrenz bzw. in Auseinandersetzung mit den Lehrkräften. Vor allem weibliche Lehrkräfte werden nicht anerkannt. Pädagog/innen empfinden Jungen als anstrengend und energieraubend.

1.2 Männliche Sozialisation und Gewalt

Die Erziehung von Jungen liegt vorwiegend in weiblicher Hand. Jungen begegnen in Kindheit und Jugend vorwiegend Müttern, Kindergärtnerinnen, Erzieherinnen, Hortnerinnen, und Lehrerinnen. Sie machen sich ein Bild davon, was weiblich ist. Da sie es nicht anders erleben, ordnen sie den Umgang mit Kindern Frauen und nicht Männern zu, erleben und erfahren, dass Männer anders sind als Frauen, wenn nicht sogar das Gegenteil.

Die männlichen Kollegen, die ihnen an der Schule begegnen, geben zwar unterschiedliche Modelle von Männlichkeit ab. Sie bewegen sich aber in einem weiblich dominierten Bereich und dadurch wird ihre Männlichkeit zumindest fragwürdig.

An welchen Männerbildern können sich Jungen aufgrund des Mangels an realen Männern orientieren? Wie sehen die Männerbilder in den Schulbüchern aus? Findet noch immer eine Orientierung an „sportlich, mutig, stark, mächtig“ statt? In den Lesebüchern sind weiterhin Rollenklischees vorhanden, besonders problematisch ist das Fach Geschichte. Hier lernen Schüler/innen s vorwiegend traditionelle männliche Rollenbilder kennen.

Medial vermittelte männliche Personen, Sport- und Popstars, Serienhelden etc., vermitteln meist ein traditionelles Männlichkeitsbild. Vor allem in vielen Videospiele ist Männlichkeit mit Gefühlskälte, Kampf, Gewalt und diversen Formen des Tötens verbunden.

Festgestellt wurde, dass es für Mädchen/Frauen viel leichter sei sich auch „männlich“ zu verhalten. Umgekehrt gehe das nicht. Ein Mädchen, das Fußball spiele, werde anerkannt. Ein Junge aber, der sich für Jazzgymnastik interessiere, müsse mit zum Teil heftigen Repressionen rechnen.

Problematisch sei, dass Jungen aufgrund ihrer Interessen, Bedürfnisse und ihres Verhaltens in der Schule oft reglementiert würden. Ständig müssten sie sich unterordnen. Viel häufiger als Mädchen erlebten sie Sanktionen.

Ein Teilnehmer wies darauf hin, dass Pädagog/innen Projektionsflächen für Schüler/innen seien und die Bedeutung dieser Tatsache für den Lern- und Entwicklungsprozess letzterer in den Überlegungen zur Unterrichts- und Schulgestaltung viel zu wenig berücksichtigt würde.

Viele Fragen wurden gestellt und sind offen geblieben, z.B.:

- Welches Bild liefern die realen männlichen Personen? Welche „Männerbilder“ stehen zur Auswahl? Welche Modelle bieten Väter, männliche Verwandte, Lehrer, Vertreter von Religionsgemeinschaften?
- Was sagen die Religionsgemeinschaften zum Thema männlich und weiblich?
- Welche Bedeutung hat die gleichgeschlechtliche bzw. die gemischtgeschlechtliche Peergroup?

1.3 Mögliche Gründe für das Verhalten der Jungen, die sich auf die Institution Schule beziehen

Anmerkung: Das Verhalten der Jungen wurde zum Teil auf angeborene Faktoren (sie benötigen mehr Bewegung, haben eine verzögerte Sprachentwicklung etc.) und zum Teil auf anerzogene zurückgeführt. Dabei handelte es sich vorwiegend um Annahmen. Wissenschaftliche Belege gezogen konnten im Allgemeinen nicht herangezogen werden.

Auf der Suche nach den Gründen für das auffällige Verhalten der Jungen rückte die Schule als Institution in den Blick. Sie, vor allem die Grundschule, ist feminisiert und es fehlt an männlichen Vorbildern, insbesondere an denjenigen, die sich kritisch mit ihrem eigenen Männerbild und -verhalten auseinandersetzen und die den Jungen ein Beispiel für ein differenziertes Männerverhalten, das sich durch Sensibilität, Emotionalität etc. vom traditionellen unterscheidet, geben könnten.

Das Fehlen von männlichen Vorbildern führt zu Problemen bei der Identitätssuche. Gesprochen wird u. a. von Identitätslosigkeit. Jungen sind auf der Suche nach Identität. Das können ihnen die vielen Frauen nicht bieten. Im Gegenteil: Jungen müssen sich von ihnen abgrenzen.

Kindern wird aufgezwungen sich mit vielen anderen Kindern unterschiedlichster Herkunft (bezogen auf Nationalität, Kulturalität etc.) in einem Raum, einem Gebäude aufzuhalten. Sie sollen ein Team, eine Klassengemeinschaft bilden. Dabei werden sie allerdings oftmals nur unzureichend unterstützt. Z.B. fehlt ausreichend Zeit für Konfliktbearbeitung.

Die Wertevielfalt unter den Kindern der Klasse, unter den Kolleg/innen der Schule ist ebenfalls ein Problem. Was bei der einen Lehrerin gilt, lehnt die nächste ab. Im Konfliktfall, bei Regelverstößen verhält sich der eine Pädagoge so, der nächste anders. Es gibt oftmals keine Übereinstimmung zwischen Elternhaus und Schule. Was in der Schule gilt, gilt so nicht im Elternhaus. Was das eine Kind in seiner Familie als „richtig“ erlernt hat, ist in der nächsten nie erwähnt worden.

In der Schule wird zu wenig auf Einzelne eingegangen. Es fehlen Selbstwirksamkeitsmöglichkeiten. Es fehlt Raum für die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Jungen. Es gibt zu wenige Erfolgserlebnisse, zu wenig Spaß. Pointiert lautete die Formulierung: Alles, was Spaß macht, ist in der Schule verboten. Es ist ein Mangel an kreativen, konkurrenzfreien Spielen vorhanden; Kampfsport und Fußball stehen im Vordergrund.

Schule verlangt Fähigkeiten, die eher typisch weiblich sind. Es ist zu wenig Raum da für die Bedürfnisse der Jungen (raufen, sich messen, sich bewegen). Viel jungentypisches Verhalten wird sofort als Störung empfunden und sanktioniert. Die Jungen fühlen sich oft zu Unrecht gemäßregelt und bestraft. Lehrerinnen erwarten die Einhaltung der weiblichen Normen. Sie vor allem haben das Problem, „Machojungen“ zu akzeptieren bzw. evtl. sogar zu mögen. Jungen stehen zwischen unterschiedlichen Erwartungen. Auf der einen Seite geht es um die der Pädagog/innen, auf der anderen um die der Peer-Group, wobei hier noch zwischen gleich- und gemischtgeschlechtlicher zu unterscheiden sein wird.

Jungen haben oft schlechtere Leistungen, weil der Unterricht vorwiegend verbal abläuft und dies (angeblichen) biologischen Dispositionen nicht entspricht. So seien sie z.B., was ihre kommunikativen Fähigkeiten anbelangt, entwicklungsmäßig noch nicht so weit wie Mädchen. Das wird in Schule nicht genügend berücksichtigt. Wegen ihrer schlechteren Leistungen erhalten Jungen weniger Anerkennung und Lob als Mädchen. Insgesamt wird nicht angemessen auf Jungen reagiert.

Die Sozialisation in der Schule ist in eine emotionale und eine rationale getrennt. Schule übt strukturelle Gewalt aus. Sie wirkt verstärkend auf gewaltbereites Verhalten. Es wird viel geschrien, die Forderungen nach Disziplin sind zu starr. Lehrer/innen reflektieren ihr eigenes Handeln zu wenig. Sie sind überfordert, im Stress, ausgepowert, ausgebrannt, haben defensive Mechanismen entwickeln, wenden sich ab. Das Schulklima ist oft negativ, es wird zu wenig kommuniziert. Die Zeit dafür fehlt.

1.4 Mögliche Gründe für das Verhalten der Jungen, die außerhalb von Schule liegen

Der Medienkonsum ist angestiegen, dies gilt vor allem für den Fernsehkonsum und den Gebrauch von Videospielen.

Jungen aus sozialschwachen Familien sehen keinen Platz für sich in der Gesellschaft, sind frustriert, verärgert und deshalb aggressiv. Sie lehnen schulische Bildung als sinnlos ab.

Die Erziehungs- und Wertvorstellungen sind im Elternhaus und in der Schule unterschiedlich. Das bezieht sich auch auf die Geschlechterrollenzuschreibungen. So ist der Junge zu Hause evtl. der „Kronprinz“ und in der Schule nur einer unter vielen.

Die Erziehung liegt nicht nur in der Schule vorwiegend in weiblicher Hand, sondern auch in den Familien, denn viele Trennungskinder leben bei alleinerziehenden Müttern.

1.5 Schlussfolgerungen - Präventionsmöglichkeiten

Bei den Präventionsmöglichkeiten gehen die Teilnehmenden der AG zum Teil von mehr biologisch und zum Teil von mehr soziologisch bedingten Ursachen aus.

Es gibt zu wenige Männer in der Grundschule, an denen sich Jungen orientieren können. Männliche Vorbilder fehlen. Es sollte eine Männerquote in der Schule eingeführt werden.

Jungen brauchen mehr Bewegungsmöglichkeiten, sie brauchen mehr jungenspezifische Angebote, damit sie mit Interesse und Spaß lernen. An ihren Potentialen und Ressourcen sollte angesetzt werden. Die Angebote der Schule müssen mehr auf die Bedürfnisse von Jungen abgestimmt werden. Ihre Interessen gilt es zu berücksichtigen. Dies bietet die Schule nicht bzw. zu wenig. Es gibt zu wenige Situationen, in denen auf beiden Seiten (der der Schüler und der der Lehrer/innen) entspannte Stimmung und Spaß miteinander vorhanden ist.

Jungen brauchen andere Ansprache als Mädchen. Wenn konsequent anders mit Jungen umgegangen würde, könnten tiefe Erfahrungen aufgebrochen werden.

Es muss mehr Selbstwirksamkeitsmöglichkeiten geben. Die Weiterentwicklung kommunikativer Fähigkeiten (vor allem in Konfliktsituationen) gilt es unterstützen. Überhaupt sollten mehr Hilfen in Konfliktsituationen angeboten werden. Insgesamt fehlen Angebote zum Sozialen Lernen. Es fehlt die Zeit, mehr auf Einzelne eingehen und sich um sie kümmern zu können.

Schule kann nicht bleiben, wie sie ist. Sie muss sich als Sozialisationsinstanz neu erfinden, damit sie aufgrund ihrer Strukturen nicht selbst Gewalt ausübt. Grundsätzlich geht es um eine mehr „soziale Schule“, die von Zugewandtheit und Containment geprägt ist und Angebote zur Supervision zur Verfügung stellt. Die Veränderungen von Schule müssen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung einbeziehen.

Interessant ist, dass – ob nun die Vorschläge mehr auf biologisch bzw. mehr soziologisch fundierten Annahmen beruhen – alle der Meinung sind, dass Einfluss auf die Erziehung von Jungen genommen werden muss und dies auch möglich ist. Denn ob nun angeboren oder nicht: Jungen müssen lernen sich gewaltfrei zu verhalten. (Denn auch wenn es ein „Gewaltgen“ geben sollte, müssen Jungen lernen sich sozialverträglich zu verhalten.) Und grundsätzlich geht es bei jedem Angebot darum zu prüfen, ob sozial unverträgliches Verhalten dadurch abgebaut bzw. evtl. sogar noch bestärkt wird.

1.6 Anmerkungen/Fragen

Welche Bedeutung spielt der kulturelle Hintergrund? Haben wir es mit verschiedenen Männlichkeitsbildern zu tun? Was hat es mit der Machokultur in der Türkei und den arabischen Ländern auf sich?

Ist es egal, welche Männer in die Schule kommen? Ist es egal, welche Bewegungsangebote gemacht werden?

Was sind die Bedürfnisse, Ressourcen und Interessen von Jungen? Sind sie wirklich so viel anders als die von Mädchen? Sind die Unterschiede angeboren, anerzogen? Welche Rolle spielt die Beantwortung dieser Frage für die möglichen Maßnahmen?

Warum gibt es so wenige Männer an der Schule? Ist diese Tatsache Ausdruck der Geschlechterpolarisierung? Entspricht sie traditionellen Rollenzuweisungen? Wie kann dazu beigetragen werden, dass Frauen nicht mehr vorwiegend für die Erziehung von Kindern und Männer für das Erfinden und Reparieren von technischen Gegenständen zuständig sind? Wie können wir Männer an die Schulen holen? Soll es eine Männerquote geben? Geht es nur um den Mann an sich oder geht es auch darum, welches Männerbild dieser Mann vorleben kann? Geht es auch darum, wofür er den Jungen Modell ist? Kann aber eine „Persönlichkeitskontrolle“ Bedingung für die Arbeit in der Schule sein?

Welche Bedeutung hat das Thema in der Aus-, Fort- und Weiterbildung? Sollte die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen zum Studium gehören?

Kann bei Kindern von Tätern und Opfern gesprochen werden? Oder sollte es besser Schädiger und Geschädigter oder Konfliktbeteiligte heißen. Wenn allerdings sechs einen zusammenschlagen, trifft dann die Bezeichnung Täter und Opfer zu?

2. Jungen als Täter und Opfer

2.1 Was uns an Jungen gefällt?

Die Teilnehmer/innen sollten die Frage „Was gefällt uns an dem Jungen, der uns am meisten Probleme macht?“ beantworten. Zusammengetragen wurde eine breite Palette von Fertigkeiten und Fähigkeiten, die gefallen und die darüber hinaus auch als Antworten auf die Fragen „Wie sind Jungen?“ und „Was können sie?“ verstanden werden können.

Was gefällt an Jungen? Wie sind sie? Was können sie?

Jungen sind sportlich, beweglich, stark, sympathisch, charmant, lustig, nett, hilfsbereit, haben Elan, haben Selbstbewusstsein, eine schnelle Auffassungsgabe, sind ideenreich und kreativ, sind an ihren Themen höchst interessiert, zeigen Respekt, sind ehrgeizig, einsichtig, liebenswert, originell, umsichtig, gute Kumpel, teamfähig, geben ab, sind gesprächsbereit, kooperieren, lassen sich nicht klein machen, wehren sich, verteidigen sich, sind ehrlich, witzig, lebendig, haben einen eigenen Willen, haben Kraft.

Sie sind verletzlich, sensibel, (unendlich) traurig, ängstlich, misstrauisch, vorsichtig, weich, warmherzig, empfindsam, aufmerksam, beschützen die „Kleinen“, sind sorgfältig, authentisch, zugewandt, freundlich.

Jungen lachen, gehen auf andere zu, sind offen, verlässlich, klug, begeisterungsfähig, manche können sich sprachlich gut ausdrücken, gut erzählen, tiefer und weiter denken als andere, verfügen über gutes Allgemeinwissen.

2.2. Jungen als Opfer

Meist werden Jungen vorwiegend als Störer, Unruhestifter, Problemfall und Täter gesehen. Dass es viele Jungen gibt, die Opfer sind, wird oftmals nicht wahrgenommen. Deshalb haben die Teilnehmer/innen gerade darauf ihren Blick gerichtet. Folgende Beispiele sind zusammengetragen worden:

Zwei Streitschlichter versuchen außerhalb von Schule den Streit zwischen zwei größeren Jungengruppen zu schlichten, indem sie ältere Jugendliche zur Hilfe holen. Diese verprügelten die Jüngeren und wollten Messer, die sie dabei hatten, einsetzen. Die beiden Schlichter erhielten einen Tadel und Klassenfahrtverbot.

Jungen sind oft Opfer miserabler Familienverhältnisse. Der Vater, nur selten vorhanden, verspricht immer wieder, mit seinem Sohn angeln zu gehen, tut es aber nicht. Der Junge reagiert mit Aggressionen in der Schule.

Ein Junge verpasst einem anderen einen Kopfstoß gegen die Stirn.

Ein Schüler wird ständig gehänselt, geärgert, geschlagen, ausgegrenzt. Beim kleinsten Fehler wird er verbal traktiert, körperlich attackiert und schließlich auch verprügelt. Andere gebärden sich ihm gegenüber wie die Wahnsinnigen, treten weiterhin zu, auch wenn es bereits auf dem Boden liegt, verlieren jede Kontrolle über ihre Aggressionen.

Ein Sechsklässler wird von sechs Jungen gejagt, geschlagen, auf dem Boden liegend getreten.

Ein Junge wird von mehreren verprügelt. Einer nimmt die Szene mit dem Handy auf.

Die Sachen eines Jungen werden regelmäßig aus seiner Schultasche geholt und im Klassenzimmer verbreitet/herumgestreut.

Ein Junge darf grundsätzlich nicht mitspielen.

Ein Junge wird ständig aus der Gruppe ausgegrenzt, keiner spricht mit ihm, er wird ständig beleidigt.

Ein Junge spricht sich gegen Gewalttätigkeiten aus und wird als Sozialfussi, Weichei, Mädchen, Schwuli verlacht und ausgegrenzt.

Ein Junge (1. Klasse) wird von zwei anderen Jungen aus seiner Klasse massiv verprügelt. Er hat Nasenbluten und eine aufgeplatzte Augenbraue.

Ein Junge wird „veräppelt“, ausgegrenzt, die anderen machen sich über ihn lustig.

Ein Junge wird von anderen immer wieder als Klauer und Lügner bezeichnet.

Ein Junge wird bei jeder Gelegenheit aufgezogen oder geschubst.

Thomas² wird ständig gehänselt und geärgert. Er wehrt und verteidigt sich nicht. Deshalb haben die anderen keinen Respekt vor ihm und sagen zu ihm „Mädchen!“

² Die Namen sind erfunden.

Simon wird beleidigt, von Größeren geschlagen und bedroht.

Nobert, dick und unsportlich, wird von den anderen ausgelacht.

Marlon, Integrationsschüler, wird aus der Gruppe der Fußballspieler ausgestoßen.

Steven wird von anderen provoziert: „Du bist ein Feigling, du traust dich nichts.“ „Zeig uns, dass du mutig bist. Gehe ins Klo und tritt Cengiz in die Eier.“

Mehmet ist in sich gekehrt, schüchtern, ängstlich, wehrt sich nicht gegen Provokationen. Die anderen lassen ihn nicht in Ruhe, ärgern ihn, schlagen ihn. Etc.

Jungen sind Opfer einer Schulstruktur und Unterrichtskultur, die an den Bedürfnissen der Jungen vorbeigeht, es an Supervision für Pädagog/innen fehlt und in der Doppelsteckungen gestrichen werden. Aufgrund der schlechten finanziellen Ausstattung zwingt die Schule Lehrer/innen zu traditionellen Unterrichtsformen. Sie würden sonst an Arbeitsüberlastung erkranken.

Jungen sind Opfer der Institution Schule, wenn diese institutionell reagiert und ihre Macht ausspielt. Sie vermittelt den Jungen, dass es richtig ist, Gewalt einzusetzen.

2.3 Anmerkungen/Fragen

Oftmals scheint es so zu sein, dass Jungen, die sich nicht wie „richtige Jungen“ verhalten, Opfer werden. D.h.: Ein Junge ist zum Teil starken Repressionen ausgesetzt, wenn er dem traditionellen Jungenbild nicht entspricht. D.h.: Es ist sehr schwierig zu einem veränderten, neuen Jungenverhalten zu kommen. Abweichungen vom traditionellen Jungenverhalten werden vor allem von den Gleichaltrigen zum Teil extrem negativ sanktioniert. Das scheint nicht nur unter den Jungen so zu sein sondern zum Teil sind auch Mädchen dafür verantwortlich. Sie beschweren sich zwar auf der einen Seite über das rüde Verhalten der Jungen, zartes, rücksichtsvolles können sie dann allerdings auch nicht so richtig aushalten. Negative Sanktionierungen durch die Peergroup der Gleichaltrigen kann Jungen stark verunsichern. Und diese Verunsicherungen wiederum tragen mit dazu bei, dass „Abweichler“ angegriffen werden.

Allerdings gibt es auch Klassen, in denen Mädchengruppen einen „untypischen“ Jungen vollständig integriert und mit ihm vollkommen harmonisch zusammen gearbeitet und gespielt haben. Mädchen sind auch froh über Jungen, die ruhig und sanft sind.

Monika Rebitzki

Ergebnisse der AG 2b (Oberschule)

An der Arbeitsgruppe haben Lehrer/innen aus Schulen der Sekundarstufe I und II, einige Vertreter/innen der Schulaufsicht, der Schulpsychologie sowie aus Projekten freier Träger teilgenommen. Über die Berufserfahrungen hinaus flossen auch Kompetenzen und Erfahrungen der Teilnehmer/innen als Eltern bzw. Geschwister ein sowie aus der Arbeit mit Problemschülern im außerschulischen Bereich.

Ausgangspunkt war die Frage:

„Welchen Beitrag können wir zur Verbesserung der Sozialisations- und Lernbedingungen von Jungen in der Oberschule leisten und welche Rahmenbedingungen brauchen wir dafür?“

1. Problemaufriss

Grundsätzlich wird auf die Beiträge von Meuser, Senf, Kersten, Schiffbauer, Zurstiege und Heilingler in der Dokumentation des Berliner Präventionstages 2005 verwiesen (s. Landeskommission Berlin gegen Gewalt [Hg.]: Dokumentation des 6. Berliner Präventionstages, Nr. 24 – Männliche Sozialisation und Gewalt).

1.1. „Junge sein, Mann werden – was ist das Problem im Oberschulbereich?“

Die Koedukation, d.h. die gemeinsame Erziehung von Mädchen und Jungen, wird kaum reflektiert. Dass Schule es mit zwei Geschlechtern zu tun hat und evtl. geschlechtsdifferenziert gelernt werden muss, darüber wird zu selten nachgedacht.

In der Schule gibt es zu wenig männliche Pädagogen bzw. männliche Vertrauenspersonen. Es fehlt an Unterstützung der Pädagog/innen untereinander. Jungen haben zu wenig Raum, jungentypisches Verhalten wird nicht genügend anerkannt. Insgesamt mangelt es an Wertschätzung. Jungen werden keine klaren Grenzen gesetzt. Die Rituale sind nicht einfach genug. Gewalt wird tabuisiert. Viel zu oft wird bei Kleinigkeiten weggeschaut. Insgesamt mangelt es sowohl den Erwachsenen als auch den Jugendlichen an Konfliktfähigkeit. Es ist zu wenig interkulturelles Wissen und Wissen über Subkulturen – auch deutscher Jugendlicher – vorhanden. Das Lernen ist zu kopflastig, viel zu oft mit Misserfolgsereignissen verbunden. Es fehlt an Körperlichkeit.

Angemerkt wurde, dass diese Defizit- bzw. Negativliste sich leicht in Ziele umformulieren ließe.

1.2. „Männliche Sozialisation und Gewalt – geschlechtsspezifische Voraussetzungen männlicher Gewalt – gibt es sie, wenn ja, welche?“

In der männlichen Sozialisation ist das Aggressionspotential ein fester Bestandteil, nicht aber die Gewalt. Deshalb sollten Möglichkeiten der sozialverträglichen Kanalisierung bzw. konstruktiven Nutzung von Aggressionen geschaffen werden. Dafür eignen sich z.B. Sportangebote, Coolness- und Kommunikationstrainings, Soziales Lernen, Regeln und Rituale.

Männliche Sozialisation bedarf männlicher Bezugspersonen mit Vorbildcharakter vor allem in Bezug auf Alternativen zu Gewalt. Es sollten Männer sein, die sich kritisch mit traditionellen Rollenbildern auseinandergesetzt haben. Die Gesellschaft muss von starren Rollenzuweisungen wegkommen. „Schwäche“ kann auch Stärke sein. Jungen und Männern sollten auch „weiche Seiten“ zugestanden werden.

1.3. Stärken von Jungen – Worauf wir auch zukünftig nicht verzichten wollen!

Wichtig war allen, Jungen nicht nur als Störenfriede und Problemfälle anzusehen, sondern auch ihre Stärken zu sehen. Genannt wurden Direktheit, Unkompliziertheit, Solidarität untereinander, körperliche Leistungsbereitschaft und Power, Mut, Offenheit in der Auseinandersetzung und dass sie nicht nachtragend seien.

2. Prävention

2.1. Pädagogische Strategien gegen das Wegschauen

a) Welche Strategien haben sich bewährt und sollten zum Standard in Schulen werden?

Dazu wurde u. a. Folgendes zusammengetragen: Ins Schulprogramm gehören Schulkultur, Konflikt- und Problemmanagement sowie ein Schulversprechen, das mit Schülerinnen und Schülern erarbeitet und jährlich aktualisiert wird. Mehr als bisher muss die Schule die Lebenswelt der Schüler kennen und einbeziehen. Der Unterricht muss sich aber nicht nur dafür, sondern insgesamt öffnen und den Schüler/innen mehr Mitentscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten anbieten. Der Unterricht sollte phasenweise geschlechtsdifferenziert durchgeführt werden. Elemente der Erlebnispädagogik („Lernen durch Erleben“) sollten einbezogen werden. Praxisklassen sind nicht nur an Hauptschulen sinnvoll. An jede Schule gehören Mediator/innen und Streitschlichter/innen, Soziales Lernen, Coolnesstrainings und einfache gemeinsam mit den Schüler/innen erarbeitete Rituale. Es sollte diverse Möglichkeiten für den Täter-Opfer-Ausgleich geben. Die erzieherische Arbeit sollte auf der Basis der konfrontativen Pädagogik bei gleichzeitiger Empathie für Jungen beruhen. Nicht nur Schüler/innen sondern auch Eltern und Lehrer/innen benötigen kontinuierlich (Konflikt)Beratung.

b) Wovon gibt es noch zu wenig bzw. was muss auch konzeptionell noch intensiviert werden?

In der Schule gibt es zu wenig offene Jungenarbeit (z.B. im Sportbereich), es mangelt an der Kooperation zwischen Schul- und Sozialpädagogik. Wichtig wäre die stärkere Vernetzung mit sozialen Diensten. Es fehlt an positiven Identifikationsmöglichkeiten mit der Schule speziell für Jungen.

c) Strukturelle Voraussetzungen – Ausstattung, Medien, Räume für Jungen

An jeder Schule wird ein Raum für Konfliktmanagement benötigt. Dieser Bedarf muss ins Raumprogramm der Senatsverwaltung aufgenommen werden. Die Zeit, die für Konfliktmanagement notwendig ist, muss bei der Stundenzumessung (Organisationsrichtlinien) Berücksichtigung finden. Die therapeutischen Aufgaben des schulpsychologischen Dienstes, z.B. mit verhaltensschwierigen Jungen, sollten wieder eingeführt werden.

An den Schulen müssen die Voraussetzungen für flexible Unterrichtsstruktur und offene, schülerorientierte Lernformen entwickelt werden. Es sollten mehr männliche Pädagogen – u. a. auch mit Migrationshintergrund – eingestellt werden bzw. an Schulen tätig sein. Evtl. können männliche Bezugspersonen durch die Kooperation mit der Wirtschaft gewonnen werden. An alle Schulen gehören Sozialpädagog/innen und Schulpsycholog/innen. Wichtig sind innovative, unterstützende Schulleitungen.

d) Elternarbeit

Als vertrauensbildende Maßnahmen haben sich bewährt, regelmäßig zusammen mit den Eltern Schulveranstaltungen durchzuführen und Feste zu feiern. Hausbesuche können in bestimmten Problemfällen zum besseren Verständnis der Lebenslage von Schülern führen. Elterntrainings als verbindliche Aufnahmevoraussetzung binden Eltern stärker an die Schule.

e) Fortbildungsbedarf – Was soll Einzelnen oder Teams/Kollegien vermittelt werden?

Benötigt werden kollegiale Fortbildungen im Bereich von Anti-Gewalt-Trainings, Sozialem Lernen, Mediation, Kommunikation, interkultureller Kompetenz, Deeskalationskonzepten, -trainings sowie Elternarbeit mit Eltern mit und ohne Migrationshintergrund. Außerdem sollte in Fortbildungsangeboten thematisiert werden, wie die Leistungsbereitschaft von Jungen im Unterricht besser genutzt werden kann.

Für die Weiterentwicklung persönlicher Kompetenzen werden Fortbildungen benötigt, bei denen es um den Abbau von persönlichen Ohnmachtsgefühlen und den Aufbau von Stärken geht. Pädagog/innen müssen u. a. lernen, wie sie mit rechter Gewalt umgehen können. Fortbildungen müssen zur Selbstreflexion bezüglich der eigenen geschlechterbezogenen Reaktionen und Wirkungen beitragen.

Bernard Könnecke

Ergebnisse der AG 2c (Oberschule)

1. Problemaufriss

1.1. Junge sein, Mann werden - was ist das Problem in dem Feld?

In der Arbeitsgruppe trafen Lehrer/innen und andere im Bereich schulischer Erziehung tätige Fachkräfte zusammen, die mit unterschiedlichen Motiven und sehr motiviert zur Tagung gekommen waren. Die Teilnehmerinnen waren gegenüber den Teilnehmern deutlich in der Mehrheit. Bei einer inhaltlich gestalteten Vorstellungsrunde wurde deutlich, dass viele Lehrer/innen den Eindruck haben, mit unterschiedlichen Formen der von Jungen ausgeübten verbalen und physischer Gewalt gegenüber Mädchen und anderen Jungen nicht mehr in gleichem Maße zurecht zu kommen, wie sie dies früher getan hätten. Im Fokus der Diskussionen in der Arbeitsgruppe standen also vor allem die Jungen, die als Ausübende von verbaler oder körperlicher Gewalt auffällig werden. Dabei wurde von den Teilnehmer/innen selbstkritisch hinterfragt, ob sich Gewaltverhalten von Jungen tatsächlich verändert habe oder ob von Jungen ausgeübte Gewalt aufgrund der in öffentlichen und Fachdebatten geprägten Bilder heute stärker als früher als Jungengewalt verstehen würden. Einige Kolleginnen beschäftigte vor allem der Eindruck, an ihren Schulen stark mit männlicher Gewaltausübung von Schülern mit Migrationshintergrund konfrontiert zu sein und keine Form verbaler Kommunikation zu finden, mit der diese Schüler von ihnen noch erreicht werden könnten. Mehrere Kolleg/innen thematisierten den starken Druck, unter dem Jungen stehen würden, und sprachen über Widerstände und Wut, für deren Äußerung es in der Schule nicht-gewalttätige Möglichkeiten geben müsse. Andere Kolleg/innen suchten angesichts täglich miterlebter verbaler und körperlicher Gewalt durch Jungen nach Unterstützung für grenzsetzende Interventionsstrategien.

1.2. Männliche Sozialisation und Gewalt

Zunächst trugen die Teilnehmer/innen der AG zusammen, welche geschlechtsspezifischen Voraussetzungen männlicher Gewalt es ihrer Meinung nach gäbe, die wichtig für die gemeinsame Diskussion seien. Dabei wurde von vielen Kolleg/innen die enge Nähe von traditioneller Männlichkeit und der Akzeptanz von Gewalt als Mittel zur Konfliktlösung betont: Körperliche Stärke wird als eine männliche Qualität angesehen. Dies macht körperliche Gewalt für viele Jungen und Männer oft mehr als akzeptabel. Durch den Einsatz von Gewalt setzen Männer ihre Interessen durch, lösen scheinbar Konflikte, beweisen sich gegenüber anderen Männern und auch Frauen als „richtiger Mann“. Jungen lernen, dass man nicht weich sein darf, dass körperliche Kraft und Durchsetzungsvermögen wichtige Kriterien für die Anerkennung als Junge sind. Gerade bei den Jungen, die sonst wenig Erfolg haben, kann das bedeuten: Wenn sonst nichts klappt, dann bin ich wenigstens der Stärkste!

Auch die starke Hierarchisierung von Jungengruppen wurde als Problem angesehen. Jungengruppen können für Pädagog/innen „unkompliziert“ sein, so lange sich alle in die etablierten, von einigen Jungen durchgesetzten Rangordnungen einfügen. Gelernt wird so Dominanz und Unterordnung. Konflikte werden häufig um die Einordnung in Hierarchien ausgefochten, so etwa bei Beleidigungen und den darauf folgenden Eskalationsspiralen oder dem in der AG lange diskutierten „Drohstarren“ („Was guckst Du so?“ „Ich hab' nicht geguckt!“ „Doch, hast Du wohl!“ etc.). Ein Ausstieg aus einem so entstehenden Konflikt ist vielen Jungen nicht möglich. Hier wurde pädagogischer Handlungsbedarf gesehen, mit Jungen deeskalierende, selbstschützende Verhaltensmöglichkeiten zu üben.

Es fehlen reale männliche Bezugspersonen. Allein die Anwesenheit von Männern an sich reicht noch nicht. Jedenfalls wurde die Frage formuliert, ob in Männergruppen immer derbe Sprache und schweinische Witze vorherrschen müssten? Wo sind also die männlichen Vorbilder, von denen Jungen lernen können, sich sozial kompetent, achtsam und respektvoll gegenüber anderen Jungen und Mädchen, Frauen und Männern zu verhalten? Es fehlt noch immer an einer ausreichenden Zahl konkret greifbarer Männer, die als Rollenvorbilder Männlichkeitsbilder diversifizieren, die Rollenklischees ablegen und die verschiedene Formen von Männlichkeiten repräsentieren.

2. Prävention

2.1. Diversifizierung von Männlichkeitsbildern - Männliche Rollenerweiterung in die Schule tragen!

In der Arbeitsgruppe herrschte weitgehend Übereinstimmung darüber, dass zu den zentralen Problemen von Jungen die Orientierung an tradierten Männlichkeitsbildern zählt. Denn diese beinhalten noch immer das Bild des starken Mannes, der Probleme durchaus auch mit Gewalt lösen darf. Opfer von Gewalt zu sein, ist dagegen kein Teil der alten Männerrollenbilder.

Männliche Selbstvergewisserung wird häufig durch das zur Schau stellen von Stärke, durch Cool-Sein oder durch die Androhung oder Ausübung von Gewalt praktiziert. Wenn Schule Jungen bei der Entwicklung alternativer Formen der Selbstvergewisserung jenseits traditioneller Männlichkeiten unterstützen will, wie kann das aussehen? In der Unter-AG wurde zunächst versucht, auszuloten, ob es auch alternative Formen des Cool-Seins geben kann, die nicht auf Ausgrenzung anderer, scheinbar weniger „cooler“ Jungen beruhen. Es wurden jedoch mehr Fragen als Antworten formuliert.

Festzuhalten ist aus fachlicher Sicht, dass der dauernden Reproduktion traditioneller, zentral auf Abwertung von Mädchen, Frauen und Homosexualität beruhender Männlichkeit in der Schule wie in anderen pädagogischen Arbeitsfeldern nur durch eine klare persönliche wie pädagogische Haltung der Lehrkräfte beizukommen ist. Eine solche Haltung betont und wertschätzt die Vielfalt von Jungen in Bezug auf identitäre Selbstzuschreibung, körperliche Individualität, Modegeschmäcker, sexuelle Orientierung, Interessen und berufliche Orientierung und setzt sich offensiv für Individualität und Abweichung von der (hier: männlichen) Norm ein. Klare Haltungen strahlen mit Sicherheit in die Schüler/innenschaft aus und verändern das Schulklima. Homophobie – eine der am weitesten verbreiteten Diskriminierungsformen, mit der sich Jungen und Männer tagtäglich als „richtige Männer“ abgrenzen – eignet sich besonders gut als Anknüpfungspunkt, die alltägliche Reproduktion von Männlichkeit pädagogisch zu bearbeiten. Die Kooperation mit den schwul-lesbischen Beratungsstellen ist sehr zu empfehlen.

2.2. Männliche Sprachlosigkeit - Wie lernen Jungen, über sich zu sprechen?

In verschiedenen Beiträgen war in der AG der enge Zusammenhang zwischen den männlichen Rollenstereotypen des starken, durchsetzungsfähigen Jungen oder Mannes, der keine Schwäche und keinen Schmerz kennt, und den Schwierigkeiten vieler Jungen und Männer, sich verbal zur eigenen Befindlichkeit adäquat ausdrücken zu können, beschrieben und problematisiert worden. Eine Unter-AG sollte deshalb erste Vorschläge erarbeiten, wie männliche Sprachlosigkeit im schulischen Rahmen bearbeitet werden könnte.

Vorgeschlagen wurden u.a. das Schaffen von Sprachanlässen anhand der klassischen Methode der Steinrunde³, aber auch Rollenspiele und Präsentationen durch die Schüler/innen.

Obgleich es hier viele Veränderungs- und Einsatzmöglichkeiten von entsprechenden Methoden im Unterricht zu geben scheint, muss aus fachlicher Sicht auch auf ihre Grenzen hingewiesen werden: Wenn Jungen üben und lernen sollen, besser über sich und ihre Gefühle, ihre Wünsche, aber auch ihre Wut zu sprechen, also einen besseren Zugang zu sich selbst erlernen sollen, ist dies nicht für eine benotete schulische Lernsituation geeignet, sondern gehört in den sozialpädagogischen Bereich schulischen Lernens, der von Notendruck und Bewertung frei sein muss. In der AG konnte nicht abschließend diskutiert werden, wie für diese Zwecke geeignete Lernräume in den unterschiedlichen Schulen zu schaffen seien. Hier sind sicherlich ergänzend zu Veränderungen im schulischen Alltag die Angebote der außerschulischen Jugendbildung zu empfehlen.

2.3. Jungen stehen unter Druck - wohin damit in der Schule?

Nach Ansicht der Teilnehmer/innen einer weiteren Unter-AG trägt der starke Druck, unter dem Jungen stehen, zu Gewaltbereitschaft und -ausübung bei. Als Ursachen für den Druck wurde eine Vielzahl von geschlechtsspezifischen wie gesamtgesellschaftlich wirksamen Faktoren benannt. Wie könnte Schule dazu beitragen, dass der auf Jungen lastende Druck verringert wird? Zu den Vorschlägen zählten u.a. Beziehungsarbeit und die Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Jungen, aber auch die Fähigkeit zur Konfrontation, zu entschiedenem Auftreten und zur Grenzsetzung. Für wichtig wurde das Schaffen von Räumen gehalten, in denen Jungen unter Druck auch mal Luft holen können. Gleichzeitig wurde die Notwendigkeit vermehrter Ausdrucksmöglichkeiten von auch aggressiven Gefühlslagen etwa durch Musik und Tanz in schulbegleitenden kulturellen Projekten betont.

Obwohl eine Reihe wichtiger Vorschläge gemacht wurden, stößt dieser Ansatz aus fachlicher Sicht schnell an seine Grenzen: Wenn die Ausübung von Gewalt durch Jungen als Resultat des Drucks, unter dem Jungen stehen, begriffen wird, geraten wichtige Perspektiven und analytische Ebenen zum Verständnis von geschlechtsspezifischer Gewalt schnell in den Hintergrund: Wie wird gewalttätiges Verhalten gegenüber Mädchen und anderen Jungen eingeübt? Wie und warum entstehen so genannte Täterkarrieren? Warum verhalten sich viele Jungen, die dem gleichen geschlechtsspezifischen wie gesellschaftlichen Druck ausgesetzt sind, nicht gewalttätig? Die Beschäftigung mit dem Druck, unter dem Jungen stehen, sollte die Auseinandersetzung mit den problematischen Seiten männlicher geschlechtsspezifischer Sozialisation nicht überdecken.

2.4. Männliche Vorbilder - männliche Fachkräfte

Da der „typische“ Lehrer vermutlich nicht das Rollenbild verkörpere, nach dem viele Jungen suchen, wurde generell gefordert, mehr männliche Fachkräfte in die Schule zu holen. Dies könne durch vermehrte Kooperationen mit externen Partnern geschehen. Z.B. solle es für Jungen verlässliche außerschulische Angebote ohne Leistungsdruck im schulischen Rahmen geben. Strittig war, ob männliche Fachkräfte per se ein Gewinn für die geschlechtsspezifische Erziehung und Bildung in der Schule seien.

³ Die Steinrunde soll Teilnehmer/innen zum freien Sprechen über ihre Gefühlslage ermutigen. Ein Stein, ein Tuch, ein Stofftier oder ein anderes Objekt wird im Kreis weitergegeben. Die Person, die das Objekt gerade in der Hand hält, hat Zeit, zu einer vorgegebenen Frage zu sprechen, alle anderen hören im Idealfall zu. Als Fragen eignen sich nur offene, z.B. „Wie geht es Dir heute?“ oder „Worauf freust Du Dich in dieser Woche am meisten?“ Mit der Zeit lernen Jungen oftmals, die Runde für Mitteilungen über sich selbst zu nutzen. Anfangs ist dies für viele Jungen oft unmöglich, so dass die Steinrunde häufig von Störungen begleitet werden kann.

Aus fachlicher Sicht machte die Debatte deutlich, dass Männer an die Schule geholt werden sollten, die sich bereits kritisch mit Männlichkeit und geschlechtsspezifischer Sozialisation von Jungen auseinandergesetzt haben und die entsprechend fortgebildet in der Lage sind, erweiterte Bilder von männlichen Rollen und von Männlichkeiten zu repräsentieren und dies auch pädagogisch und argumentativ zu vertreten.

2.5. Fortbildung

In der AG wurde ein hoher Fortbildungsbedarf artikuliert, um adäquater auf die diskutierten Problemlagen reagieren zu können. Dabei wurden insbesondere Methoden des Sozialen Lernens, Mediation sowie Peer Education als wichtige Themenfelder genannt. Großen Bedarf äußerten die Teilnehmer/innen überwiegend mehrheitsdeutscher Herkunft auch in Bezug auf Interkulturelles Lernen. Gleichwohl verwies die Unter-AG auf die vielen schon existierenden Fortbildungsangebote und forderte die Bewilligung von finanziellen und personellen bzw. zeitlichen Ressourcen, um diese erschließen, nutzen und umsetzen zu können.

Aus fachlicher Sicht besteht Fortbildungsbedarf vor allem zu geschlechtsspezifischer Sozialisation von Mädchen und Jungen, zur sozialen Konstruktion von Geschlecht sowie zu geschlechtsspezifischer Diskriminierung (dort vor allem zu Homophobie), Gewalt und Gewaltprävention, um Kollegien besser bei der Entwicklung von veränderten Handlungskonzepten in Bezug auf geschlechtsspezifische Gewalt unterstützen zu können. Dies kann auch dazu beitragen, dass Männer in den Schulen erweiterte Bilder von männlichen Rollen und von Männlichkeiten vorleben können.

2.6. Strukturelle Voraussetzungen: Schule öffnen und besser ausstatten

„Schule öffnen“ stand im Mittelpunkt der Debatte: Es brauche Raum und Zeit zur Schaffung einer Anerkennungskultur. Gefordert wurde auch die Änderung der Rahmenlehrpläne, um Raum für Maßnahmen zu schaffen, die den Ansprüchen geschlechtsspezifischer Gewaltprävention gerecht würden. Anders gesagt: Eine veränderte Praxis braucht in der Schule zusätzliche, auch finanzielle Ressourcen. Dazu gehören u. a. Fortbildungsangebote für die Lehrer/innen, Finanzmittel für die Angebote externer, außerschulischer Kooperationspartner, erhöhte Stundenbudgets für das dringend benötigte und eingeforderte Unterrichtsfach „Soziale Kompetenz“ oder für die zeitweise bzw. dauerhafte Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen von Schulklassen in einzelnen Fächern.

Aus Sicht vieler Lehrer/innen kann geschlechtsspezifisch geprägte Gewalt von Jungen in der Schule erfolgreich nur dann bearbeitet werden, wenn auch die generellen Rahmenbedingungen verändert werden. Der durch Auslese, Leistungsdruck und geringe Chancen bzw. Perspektivlosigkeit in Bezug auf Ausbildungsplätze auf Jungen und Mädchen lastende individuelle und gesellschaftliche Druck müsse verringert werden. Das dreigliedrige Schulsystem müsse endlich zugunsten einer Gemeinschaftsschule abgeschafft werden, so wurde u.a. gefordert. Aus fachlicher Sicht ließe sich eine nachhaltige Wirkung für eine geschlechtsspezifische Gewaltprävention durch die Bereitstellung von Coaching-Angeboten erzielen. Diese sollten auf eine geschlechtergerechtere Praxis im Schulalltag zielen und die in den einzelnen Schulen aktiven Lehrer/innen bei der Initiierung von pädagogischen und strukturellen Veränderungsprozessen unterstützen. Für ein solches Coaching-Programm sollten den teilnehmenden Schulen abrufbare Sondermittel zur Verfügung stehen.



Andrea von Marschall

Ergebnisse der AG 3 – Jugendhilfe

1. Problemaufriss

1.1. Junge sein, Mann werden – was ist das Problem in dem Feld?

Alle Teilnehmer/innen dieser AG berichten, dass ihnen offene oder unterschwellige Gewalt in Bezug auf Jungen begegnet und sie Jungen dabei sowohl in der Rolle des Täters als auch des Opfers wahrnehmen. Dies betrifft alle Felder der Jugendhilfe, schon in der Grundschule tritt Gewalt häufig auf. In der eigenen Wahrnehmung scheint die Gewaltbereitschaft zuzunehmen, die Hemmschwelle zu sinken, die Brutalität zu wachsen.

Jungen sind deutlich häufiger Täter und auch Opfer von Gewalthandlungen als Mädchen. Teilweise fehlt ein „Un“-Rechtsbewusstsein: Jungen erleben es als „richtig“ aggressiv und gewalttätig zu sein, Schwächeren Leid zu zufügen wird oft nicht als verwerflich angesehen.

In der AG werden zwei Thesen aufgestellt:

1. Bei Jungen mit Migrationshintergrund ist die Gewaltbereitschaft höher.
2. Es gibt einen Zusammenhang zwischen zunehmender Gewaltbereitschaft und wachsender Akzeptanz gegenüber rechten Ideologien.

1.2. Männliche Sozialisation und Gewalt

Die „normalen“ Männlichkeitsbilder werden als eine Ursache für eine tendenzielle Gewaltbereitschaft von Jungen betrachtet. Sie sind viel zu sehr mit Stärke, Dominanz, Macht und Status verkoppelt. Schwächen, Ängste, Hilfsbedürftigkeit werden hingegen von Jungen eher versteckt, passen nicht in ihr Idealbild von Männlichkeit. Dies führt dazu, dass Jungen und ihr Umfeld den Focus eher auf aggressiv-männliches Verhalten richten, dieses damit verstärken und die andere Seite, Weichheit und auch „Opfer-Sein“ weniger wahrnehmen und damit auch weniger in ihr Bild von Junge-Sein integrieren.

In der Pubertät spielt die Peergroup eine entscheidende Rolle, die Normen und Regeln sind oft sehr streng und in Jungengruppen ist meist alles, was weiblichem/mädchenhaftem Verhalten nahe kommt, verpönt. Schwäche, Weichheit und Opfer-Sein werden häufig mit „Looser-Sein“ gleichgesetzt und abgewertet, Aggressivität in vielen ihrer Ausdrucksformen hingegen mit „Männlich-Sein“ assoziiert und aufgewertet.

In der AG wird an dieser Stelle länger diskutiert. Es liegt nahe, als Erwachsene und pädagogisch Tätige Aggressivität schnell negativ zu bewerten. In dem, wie Jungen aggressiv sein können, liegen jedoch auch positive Momente. Wir sind herausgefordert, genauer zu erfragen, welche Rolle Gewalt/Aggression für jeden einzelnen Jungen spielt. Jungen (über Mädchen haben wir hier nicht geredet) können z.B. im Raufen eine Lust daran entwickeln ihre eigene Kraft zu spüren. Raufen kann auch eine Form von Kontaktaufnahme sein und dazu dienen, Beziehungen herzustellen. Ein Kollege berichtet, dass er von Jungengruppen weiß, die sich zum „Prügeln“ verabreden, sich einen festen Rahmen geben und dabei auch an Regeln halten.

Neben den geltenden Männlichkeitsbildern ist jedoch auch nach individuellen Ursachen bei jedem einzelnen Jungen zu fragen. Bei den Jungen, die durch besonders aggressives Verhalten auffallen, besteht häufig ein biographischer Hintergrund der durch Gewalt und einen Mangel an Liebe und Zuwendung geprägt ist. Oft sind es Väter, die Gewalt gegen die Mütter / Kinder ausüben.

Gewalt kann ein Ausdruck von Chancenlosigkeit sein – hier wäre zu überprüfen, ob es eine Korrelation zwischen Gewaltbereitschaft und Bildungsferne gibt. Gewalt kann auch ein Ausdruck für ein inneres Erleben von Bedrohung sein. Als Form der Angstbewältigung wird dann z.B. das Fremde „weggeschlagen“.

1. 3. Jungen als Täter- Jungen als Opfer

Wir nehmen Jungen in der Regel eher als Täter denn als Opfer wahr. Ein „gewisses“ Maß an Gewaltwiderfahrnis scheint uns oft normal: „Wegen diesem kleinen blauen Fleck musst Du doch kein Theater machen!“ Von Jungen wird meist erwartet, dass sie lernen einzustecken und auch zurückzuschlagen. Erst wenn es über ein gewisses Maß hinausgeht, wenn z.B. mehrere auf einen am Boden liegenden eintreten, und der Junge quasi keine Chance hatte sich zu verteidigen, wird ihm die Opferrolle zugestanden. Durch die vorherrschenden traditionellen Männlichkeitsbilder wird die Männlichkeit von Jungen und Männern, die Erfahrungen mit eigenem Opfersein gemacht haben, in Frage gestellt. Deshalb fällt es Jungen / Männern meistens schwer, sich eigene Opfererfahrungen zuzugestehen, geschweige denn sich anderen anzuvertrauen.

Zusammenhänge sind hier nicht kausal: Nicht jede Opfer-Erfahrung muss ein Täter-Werden zur Folge haben. Jedoch haben erstaunlich viele „Täter“ vorher Erfahrungen als Opfer gemacht. Hier berichten einige der anwesenden Pädagogen, dass für sie vor ein paar Jahren dieser Aspekt in der Wahrnehmung von Jungen eine größere Rolle gespielt habe als heute. Heute wäre es ihnen eher egal, welche Gewalterfahrungen ein „aggressiver“ Junge vorher gehabt habe, sie würden direkt auf seine momentane Gewalttätigkeit reagieren und versuchen klare Grenzen zu setzen. Früher wären sie eher bereit gewesen, aktuelle Gewaltausübung vor dem Hintergrund einer davor liegenden Erfahrung als Opfer zu verstehen und z. T. damit auch zu entschuldigen.

2. Prävention

2.1. Pädagogische Strategien

Beziehungsarbeit, die durch Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, wird in der Arbeitsgruppe als *die* zentrale pädagogische Strategie angesehen. Eine Voraussetzung für eine positive, gewaltpräventive Beziehungsarbeit ist es, sich die Position des Jugendlichen bewusst zu machen. Dazu gehört z.B. die Frage, ob der Junge freiwillig Leistungen der Jugendhilfe in Anspruch nimmt oder ob die Begegnung in einem „Zwangskontext“ (durch Gericht, Eltern) stattfindet.

Es ist wichtig, den Jungen mit viel Akzeptanz und auf Augenhöhe zu begegnen. Sie sollten da abgeholt werden, wo sie stehen, die Mitarbeiter/innen benötigen Empathie, um gelungene Beziehungen mit ihnen eingehen zu können. Zu dieser Empathie gehört es auch, zu sehen, ob und welche „positiven“ Aspekte ein Junge mit Gewaltausübung verknüpft (Lust / Kontakt / Bühne). Wir können die Fragen stellen: Womit schlägt sich der herum, der zuhaut? Wo dient Gewalt der Angstbewältigung?

Zu Akzeptanz und Empathie gehört zwingend dazu, Grenzen als Orientierung zu setzen und mit den Jungen ihr Wertesystem und ihre Ideale zu reflektieren. Dabei ist ein zentraler Punkt die Auseinandersetzung mit Männlichkeitsbildern.

Über den Austausch, Dialog und die Erfahrung mit erwachsenen, reflektierten Männern kann eine Öffnung der Männlichkeitsbilder stattfinden (Junge / Mann darf auch Angst haben, wegrinnen, sich blamieren, sich sachte berühren und muss nicht immer groß, stark und erfolgreich sein). Die Jungen können ihre Bilder erweitern und im Idealfall die Gewalt darin transzendieren, d.h. ihre Aggressionen in sozialverträgliche Energien umwandeln. Um so zu arbeiten, sind die Grundvoraussetzungen zu zuhören und die Möglichkeit zu haben, auch langfristig mit einzelnen Jungen / Jungengruppen zu arbeiten.

Eine häufige Beobachtung zeigt, dass aggressive, gewalttätige Jungen oft (sehr versteckte) Minderwertigkeitskomplexe haben. Auch hier geht es wieder darum, die Suche der Jungen zu verstehen; ihren Wunsch gesehen werden und Anerkennung (von außen) erfahren zu wollen. Neben dem Angebot eines erweiterten, weniger strengen Männerbildes, stärkt diese Jungen alles das, mit dem sie ohne Gewalt auszuüben Anerkennung erlangen können, ihr Selbstwertbewusstsein aufbauen und zu einer eigenen Wertschätzung gelangen können. Hierzu kann eine neue Kommunikationsfähigkeit (sich mitteilen können ohne Gewalt), eine bessere Körperwahrnehmung (auch Schmerz zu fühlen ist erlaubt, positive Erfahrungen durch Bewegung/Sport/Spiel), eine Erweiterung der Sorge-Kompetenz (sich und andere versorgen können, sich um sich selber und andere kümmern) and anderes gehören. Um diese Themen bearbeiten zu können, müssen wir angstfreie Räume und Situationen schaffen.

Eine Herausforderung, aber enorm wichtig, ist die Entwicklung einer persönlichen, realistischen und tragfähigen (Lebens-)perspektive (Ausbildung, Beruf, Möglichkeiten Geld verdienen).

In der Arbeitsgruppe umstritten war die Wirkung von Kampfsport. Es gibt viele positive Erfahrungen, dass Jungen durch die Ausübung eines Kampfsportes gelernt haben, sich auf Regeln einzulassen und Werte wie Fairnis anzunehmen. Es gibt auch Untersuchungen darüber, dass die Gewaltbereitschaft bei Jungen, die einen Kampfsport ausüben signifikant höher ist als bei denen, die dies nicht tun – hierbei ist jedoch nichts über Ursache und Wirkung ausgesagt. Es kann auch sein, dass gewaltbereite Jugendliche viel eher einen Kampfsport wählen.

Einigkeit bestand an dem Punkt, dass auf jeden Fall genau geguckt werden müsse, wie der Kampfsport angeleitet wird, welche Werte der Trainer / die Trainerin vermittelt und wie dabei mit den Jungen umgegangen wird.

2.2. Männliche Vorbilder – männliche Fachkräfte

Jungen fehlen häufig männliche Vorbilder, umso jünger sie sind, um so mehr haben sie mit Frauen zu tun (Kita, Grundschule). Für die Entwicklung eines erweiterten Männlichkeitsbildes brauchen sie auch männliche Vorbilder, die ihnen vorleben, dass sie Männer sind, ohne dies durch bestimmte Attribute oder Verhaltensweisen beweisen zu müssen. Eine weibliche pädagogische Kraft hat es hier sicherlich schwerer, die Jungen zu erreichen. – Wie Frauen trotzdem gewaltpräventiv mit Jungen arbeiten können, muss weiter diskutiert werden (dazu kamen wir in der AG nicht mehr).

2.3. Strukturelle Voraussetzungen

Jungen brauchen Platz und Räume (in Projekten, Nachbarschaftshäusern...), in denen sie etwas entwickeln können.

Um eine tragfähige Beziehungsarbeit leisten zu können, braucht es Konstanz, Zeit und gut ausgebildete Pädagogen/innen v. a. auch Männer, die ihr eigenes Mann-Sein reflektiert haben. Präventive Jugendhilfe mit Jungen erfordert Zeit, Aufmerksamkeit und Geld. Hilfreich wäre es, wenn im Jugendamt Ressourcen dafür zur Verfügung stehen würden.

Diese Arbeit sollte auch vernetzt (im „Viertel“ / Regionalraum stattfinden) und möglichst viele Akteure/innen und Organisationen einbeziehen.

Dringend notwendig ist es auch, die Medien in den Prozess der Veränderung traditioneller Männlichkeitsbilder einzubeziehen und sie für entsprechende Beiträge zu gewinnen. So könnten die Fernsehsender z.B. eine Quote nicht gewalttätiger Filme und Werbungen festsetzen und andere Männlichkeitsbilder zeigen. Alle anderen Instanzen dieser Gesellschaft, bei denen es um Werte geht, müssten daran beteiligt sein, Gewalt zu begrenzen.

2.4. Elternarbeit

Die wichtigste These in dieser AG lautete: „Stärkung der Eltern ist gewaltpräventiv“. Eltern werden von den Pädagog/innen oft als hilflos ihren Kindern gegenüber erlebt. Häufig sieht es so aus, als hätten sie auch Angst vor ihren (jugendlichen, gewaltbereiten) Kindern.

Bei Jungen, die eine erhöhte Gewaltbereitschaft zeigen, liegt oft ein familiärer Hintergrund vor, der durch Beziehungsstörungen und Trennungen geprägt ist. Jungen aus solchen Familien suchen häufig verstärkt eigene Bezugssysteme, z.B. in Peergroups. Bei der Beschreibung dieser Beobachtungen ist es wichtig, keine einfachen kausalen Zusammenhänge herzustellen.

Eltern könnten mehr gestärkt werden. Dies muss frühzeitig beginnen. Es wird vorgeschlagen, Vorbereitungskurse in der Schwangerschaft, die sich auch mit dem Thema Kindererziehung beschäftigen, zur Norm zu machen.

Insgesamt erscheint ein größeres Angebot für Eltern als wünschenswert. Es könnte viel mehr Elternkurse geben (z.B. „Wie kann ich mit meinem aggressiven Sohn umgehen?“). Hilfreich erscheint es auch, mit den Eltern selber Beziehungsarbeit zu machen und sie darin zu unterstützen, ihre Partner(innen)-Beziehungen für sich selbst befriedigender zu gestalten. Einhellig wurde gesagt, dass Eltern gewaltbereiter Jungen auf jeden Fall Unterstützung benötigen.

Eine Herausforderung stellt es dar, überhaupt in Kontakt mit den Eltern zu kommen. Die Erfahrung zeigt, dass bestellte Eltern häufig nicht kommen. Hier gab es zwei verschiedene Vorschlagsrichtungen: 1. Es werden Erwachsenen direkt Angebote gemacht. 2. Die Schule wird als Vermittlungsinstanz zwischen Eltern und Jugendamt/Jugendfreizeiteinrichtungen genutzt. So könnte die Schule das Jugendamt bekannter machen. Das Jugendamt könnte eine ständige Sprechstunde in der Schule einrichten. Denkbar sind Elternabende am (oder auch vor) Schuljahresbeginn mit Vertreter/innen des Jugendamtes und auch Flyer, die informativ und ansprechend sind. Es könnte die Botschaft vermittelt werden: „Wir schauen auf euch und sind für euch da.“ Von der Schule aus sollten auch mehr Brücken zu den Erziehungsberatungsstellen gebaut werden.

Elternarbeit sollte so früh wie möglich ansetzen, sie könnte, mit mehr Unterstützung von Außen, auch vermehrt in Kitas stattfinden. Ziel muss es sein, bei den Jungen selber und bei ihren Eltern möglichst frühzeitig die Entwicklung einer Gewaltspirale zu stoppen.

3. Merkkiste

3.1. Ausmaß und Wahrnehmung von Gewalt

Gewalt verändert sich bzw. wird als sich verändernd wahrgenommen. Vielen kommt es so vor, als würde sie eskalieren, als würden gewalttätige Jungen immer jünger und auch immer mehr ältere Menschen Opfer.

Es wirkt so, als sei Gewalt inzwischen viel legitimer, als fehle es häufig an Unrechtsbewusstsein und als gebe es kein klares Wertesystem mehr (Dies wird u. a. auf einen wachsenden Pluralismus und Individualismus sowie auf geänderte bzw. fehlende Regeln nach der Wende zurückgeführt.). Die Ausbildungs- und Arbeitsmarktsituation für Jugendliche wird als zusätzlicher, die Gewaltbereitschaft erhöhender Faktor eingeschätzt. Hier muss genau differenziert werden. Auch in den 50er-Jahren gab es die Diskussion über die Halbstarke, in der ähnliche Argumentationsstränge auftauchten wie in heutigen Diskussionen. Hier wäre es gut, langfristige Statistiken zugrunde zu legen und die zugrunde gelegten Kriterien dabei jeweils genau zu hinterfragen (z.B.: Ab wann wird eine aggressive Handlung als gewalttätig bezeichnet?).

Auch die Darstellung in den Medien ist zu hinterfragen. Häufig stilisieren sie Gewalt hoch. Weiterhin ist zu fragen, wie sich unsere Wahrnehmung von Gewalt verändert? In der AG wurde die These aufgestellt, dass unsere Wahrnehmung inzwischen „feiner“ geworden ist, wir Gewalt schneller als solche identifizieren als vor zehn oder zwanzig Jahren.

3.2. Regulierung von Gewalt?

Hier wurden mehrere Fragen aufgeworfen:

- Ist Gewalt früher stärker durch die Exekutive gestoppt worden?
- Sind Normen heute bei den Jugendlichen weniger verinnerlicht?
- Versagen die Grenzziehungen oder gibt es heute zu viele Grenzen (So gibt es z.B. kaum Freiflächen zum Spielen ohne Aufsicht der Erwachsenen)?
- Setzen Eltern heute weniger Grenzen (!?) / Fällt es Eltern mit Migrationshintergrund schwerer, (angemessene) Grenzen zu setzen?

3.3. Innerpersönliches Erleben bei Jungen im Zusammenhang mit Gewalt?

Andiskutiert wurden die Fragen:

Setzen Jungen ein inneres Erleben von Bedrohung in äußere Aggression um oder aber ist es auch manchmal so, dass sie dieses als Ausrede benutzen?

Ist äußere Aggressivität auch ein Ausdruck eines inneren Bedürfnisses nach Liebe?

Was gibt es für intrapersonelle Prozesse in Bezug auf: Abgrenzung ↔ Nein-sagen ↔ Aggression

Frank Begemann

Ergebnisse der AG 4 –Familie

Die Arbeitsgruppe Familie setzte sich aus Teilnehmer/innen aus sehr unterschiedlichen Arbeitsbereichen zusammen und zwar kamen sie aus psychologischen Beratungsstellen, Erziehungsberatungsstellen, Elternberatungs- bzw. Paarberatungsstellen (z.T. ehrenamtlich), Schule, Jugendamt, Jugendvollzugsanstalt, Jugendclubs etc.

1. Problemaufriss

Zu Beginn wurde ein Video-Loop von Frank Begemann, „About Sexuality“, gezeigt und diskutiert (www.fuzzy-kids.de). Dieser visualisiert die Sensibilität pubertierender Jungen im Alter von 12–17 Jahren. In der anschließenden Diskussion wurde deutlich, dass im Allgemeinen eher ein Bild von Jungen als „Täter“ vorherrscht. Die Sensibilität der Jungen bleibt überwiegend außen vor und wird in der Öffentlichkeit selten angesprochen. Als beispielhaft sind besonders die Medien zu nennen, die in den Klischees, die sie über Jungen verbreiten, auf Coolness und Gewalt setzen.

Andererseits – und dies ist der Grund, warum viele Teilnehmer/innen der AG Familie sich zu diesem Thema zusammenfanden – zeigen sich Jungen in den verschiedensten Arbeitsfeldern als sehr problematisch. Als Probleme wurden im Kontext der Arbeitsgruppe schnell die verbale Respektlosigkeit gegenüber anderen Menschen, die Abwertung des anderen Geschlechts und die Ausübung von Gewalt ausgemacht, die sich in ihrer Häufigkeit und Heftigkeit vom Verhalten weiblicher Jugendlicher abheben.

Im Arbeitsfeld „Jungen und Sozialisation“ fragten sich die Teilnehmer/innen, wie sie den Anforderungen in ihrem Berufsalltag, d. h. im Beratungs-, Bildungs- und Erziehungskontext, professionell gerecht werden können.

1.1 Junge sein, Mann werden – was ist das Problem in dem jeweiligen Bereich?

Wie fühlt es sich an, als Junge in Berlin aufzuwachsen? In der AG zeigte sich ein großes Interesse daran, zu verstehen, warum sich Jungen so verhalten, wie es der Fall ist. Beschrieben wurden viele Situationen, die Jungen z. B. in der Schule auszuhalten haben und die wir in unserem gesellschaftlichen Kontext als gegeben hinnehmen, wie etwa das „Geschlagenwerden“ bzw. „Sich-schlagen-Lassen“ auf dem Schulhof. Wie fühlt ein Junge sich dabei, wieder einmal einen anderen Jungen „ordentlich“ verprügelt zu haben oder wieder einmal verprügelt worden zu sein? Was geschieht mit der Persönlichkeit des Jungen, wenn dieser in einem Kontext stillschweigend akzeptierter Gewalt in der Gesellschaft aufwächst, ohne im Nachhinein von der Lehrerin oder den Eltern einfühlsam darauf angesprochen oder in den Arm genommen zu werden? Sind denn Jungen so anders als das andere Geschlecht, dass man sie nicht diesbezüglich befragen bzw. von dem „Sich-prügeln-Müssen“ befreien sollte? In der AG wurde, forciert besonders durch die Vertreter/innen der Beratungsstellen, genau in diesem Punkt ein Manko festgestellt. Jungen haben durchaus ein Bedürfnis nach Diskussion und Anlehnung, doch bieten sich ihnen in unserer Gesellschaft deutlich weniger entsprechende Möglichkeiten als den Mädchen, was auch die psychologische Forschung belegt. Daher wurde von den Teilnehmer/innen die provokante These aufgestellt, dass Jungen emotional vernachlässigt würden. So verschob sich der Fokus etwas weg von Jungen als „Täter“. Sie wurden nicht vorwiegend als aktive Kraft angesehen, von der potenziell Gewalt ausgeht; vielmehr blieben Jungen alternative Lösungsstrategien verschlossen.

1.2 Männliche Sozialisation und Gewalt

In der AG wurden Ursachen diskutiert, aufgezeigt und hinterfragt, die dem problematischen Verhalten der Jungen zugrunde liegen könnten. Mit Blick auf die Sozialisationsinstanzen Familie und Schule wurde nach Fehlerstellen gesucht, die dazu führen, dass sich Jungen störend verhalten. Auf der Flipchart stand plakativ: „Warum *werden* die Jungen so?“

1.3 Ursachen

Folgende Bedingungen / Ursachen wurden benannt:

a) Rigides Erziehungsverhalten:

In der AG wurde berichtet, dass die Elternarbeit an ihre Grenzen gerate, wenn es in den Familien durch das stark auffällige Verhalten der Jungen zur Handlungsunfähigkeit der Eltern bzw. zu einem rigiden Erziehungsverhalten komme und sich die Eltern von der Beratung ein „schnelles“ Patentrezept versprechen.

b) Mangelnde Emotionalität gegenüber Jungen:

Dies wurde als ein grundlegendes Problem im Erziehungsalltag nicht reflektierender Eltern gesehen. Auch Jungen sind sensibel, wünschen Körperkontakt, möchten zu ihren Gefühlen befragt und respektiert werden.

c) Nicht anwesende Väter:

Diesem Punkt wurde viel Aufmerksamkeit geschenkt. Die häufige Abwesenheit von Vätern in der Familie, im Besonderen auch von Männern in Institutionen (z. B. Kita und Grundschule) bedingt einen problematischen Mangel an Identifikationsmöglichkeiten mit männlichen Rollen Vorbildern. Der heranwachsende Junge benötigt ein gleichgeschlechtliches Gegenüber, um sich im Wachstum bzw. in seiner Entwicklung „abgleichen“ und eine eigene Persönlichkeit konstituieren zu können.

d) Fehlende Grenzsetzung:

Ein Problem, welches besonders von Mitarbeiter/innen aus dem Bereich der Erziehungsberatungsstellen und der psychologischen Beratungsstellen beschrieben wurde, ist die Orientierungslosigkeit von Heranwachsenden. So wiesen Pädagog/innen/Psycholog/innen darauf hin, dass in der Elternarbeit sehr häufig an dem Thema „Grenzsetzung im Erziehungsalltag“ gearbeitet werden müsse. Es wurde berichtet, die Elternrolle werde häufig durch eine vermeintliche Freundschaft mit dem Kind ersetzt, mit der Folge großer Konflikte innerhalb der Familie.

e) Materielle Armut/Wohlstand:

Im Rahmen einer Diskussion über die Ursachen der „neuen Armut“ wurde der wachsende materielle Druck als sehr belastend für die Familien beschrieben. Das Zunehmen von Dresscodes, die Begehrlichkeiten in Bezug auf Handys, verbunden mit dem steigenden Medienkonsum der Eltern, führen die betroffenen Haushalte oft an den Rand der Belastbarkeit, was größtenteils mit einer Unterversorgung der Kinder einhergeht. Die Tendenz „Lieber die neueste Technik im Haus als Essen und Gespräch“ bedient die Konsumhaltung der Jungen. Gemeinsame Essensrituale und Besonnenheit im Umgang miteinander nehmen ab. Der damit einhergehenden Flüchtigkeit der Begegnungen zwischen Eltern und Kindern wohnt das Problem inne, dass Werte innerhalb der Familie nicht mehr transportiert und vorgelebt werden können. Auch Jungen aus wohlhabenden Familien sind von emotionaler Unterversorgung und materieller Überversorgung betroffen. Auf beiden Seiten zeigt sich, dass eine zunehmende Angebotsvielfalt sowie die immer perfider agierende Medienindustrie, die ihre Produktpsychologie zielgenau auf Jugendliche ausrichtet, eine aktive Haltung zum kritischen Konsumverhalten verlangen. Diese muss mittlerweile als Kompetenzzuschreibung verstanden werden und sollte im Rahmen eines Verbraucherschutzes betrieben werden.

f) Fehlen von Respekt/Wertschätzung:

Häufig verbergen sich hinter mangelndem Respekt (Entwertung der Anderen) schwerwiegende Selbstwertproblematiken. Besonders die Abwertung des anderen Geschlechts wurde als ein ständiges Problem benannt. Ursachen werden sowohl in der Ablehnung der Väter als auch in der Übermacht des weiblichen Geschlechts im Erziehungsalltag gesehen.

2. Prävention

2.1 Unter welchen Bedingungen könnte im öffentlichen Raum eine gewaltfreie Sozialisation gelingen?

Durch das Festlegen von vier Arbeitsschwerpunkten wurde versucht, im Rahmen der kurzen Zeit ansatzweise Antworten zu formulieren:

a) Die Bildungsvoraussetzungen sind für Jungen mit Verhaltensauffälligkeiten und Defiziten nicht adäquat. Die Bildungssysteme lassen zudem einen geschlechterdifferenzierten Ansatz vermissen, obwohl bekannt ist, dass Jungen in der Schule statistisch zwar einen wesentlich höheren Aufmerksamkeitsanteil einnehmen, jedoch im Leistungsverhalten den Mädchen nachstehen. Reagiert die Schule nicht mit geeigneten Angeboten, so wird die Kluft für Jungen im Schulalltag zunehmend größer. Solange die Schule auf das vorherrschende Ziel der Wissensvermittlung setzt und sich ausschließlich an Leistung orientiert, anstatt auch an den Defiziten zu arbeiten, ist keine Verhaltensmodifikation bei den Jungen zu erwarten. Wegen der zunehmenden Bürokratisierung („Verwaldung“ nach Beuys) des Bildungsministeriums ist zu befürchten, dass die Ausbildung der Referendar/innen bzw. der Lehramtsstudent/innen dem nicht gerecht werden kann. Das Diskussionsforum der AG sieht die Kluft zwischen solchen Jugendlichen, die nach dem Besuch von Sonderschule oder Hauptschule mit einer schlechten Schulausbildung auf dem qualifizierten Arbeitsmarkt alleingelassen werden, und den höher qualifizierten Gymnasiasten immer größer werden. Dies bemerken auch die Jugendlichen in den Schulen. Hier bedarf es dringend der Schaffung von Alternativen für „schwierige“ Schüler. Es muss für sie wieder „lohn-bar“ werden, sich anzustrengen.

b) Eine offene Gemeinwesenstruktur kam bei verschiedensten Diskussionspunkten immer wieder zur Sprache. Sie wird als ein sehr wichtiges Instrument betrachtet, um den Erfordernissen einer geschlechterbewussten Beratungs- und Erziehungsarbeit überhaupt gerecht werden zu können. Eine Gemeinwesenarbeit findet zwar statt (Beratungseinrichtungen, Kita, Schule und Jugendamt); die AG sieht jedoch Defizite in der Erreichbarkeit bzw. Vernetzung mit den Eltern. Gerade die Eltern von Jungen mit „Gewaltproblemen“ erreiche das Hilfeangebot viel seltener. Idealerweise müsse eine enge Zusammenarbeit zwischen Fachkräften und Eltern schon in der Kita angestrebt werden.

c) Zudem wurde eine offene Sicht auf die Entwicklung von Jungen gewünscht, abseits von vorgefertigten Erziehungsvorstellungen (siehe Tagungsvortrag Thomas Fuhr, 2006).

d) Die Fähigkeit, Emotionalität leben zu können, wurde an vielen Punkten der Diskussion angesprochen: „Gerade das Wahrnehmen eigener Gefühle, das Sich-Fragen, wie es dem anderen geht, ist doch eine Grundvoraussetzung, sein Gegenüber überhaupt wahrnehmen zu können.“ Besonders von Jungen würden im Allgemeinen eher Handlungen erwartet als ein emotionaler Ausdruck. Die Frage „Ist Harry Potter schwul?“ zielt genau in diese Richtung. Schnell wird ein „Abweichen“ vom „starken Eroberer“ oder „coolen Macher“ hin zum Emotionalen mit Homophobie bezeichnet. Mit dieser Abwertungsstrategie reagieren die Jungen auch untereinander.

e) Es wurden darüber hinaus auch Überlegungen angestellt, wie durch architektonische Veränderungen in unserer Baukultur mehr Emotionalität gefördert werden könnte (Rundbauten und „Kuschecken“).

2.2 Elternarbeit

Im Zuge des Präventionsgedankens stand in der AG die Elternarbeit aufgrund ihrer besonderen Bedeutung an oberster Stelle. Die Mitarbeiter/innen der Kitas, Beratungsstellen etc. sollten unbedingt für die Sozialisationsbedingungen von Jungen sensibilisiert sein. Hier besteht voraussichtlich für viele Fachkräfte Fortbildungsbedarf. Zudem sollten auch die Eltern dazu angehalten werden, ihre Erziehungskompetenzen im Rahmen von Elterncoaching und „Elternführerschein“ zu verbessern.

Über die schon angeführten Punkte hinaus sollten in der Elternarbeit das Fehlen von männlichen Vorbildern bzw. „negative“ Vorbilder thematisiert werden. Vermisst werden, besonders bei Kindern von allein erziehenden Müttern, „positive“ männliche Vorbilder, die den Heranwachsenden Orientierung geben könnten. Mütter, die auf negative Erlebnisse mit Expartnern zurückblicken, machen es Jungen oftmals besonders schwer. Hier bedarf es einer Reflexion, um diese negativen Erfahrungen mit Männlichkeit nicht auf den eigenen Sohn zu übertragen. Söhne, die von ihren Müttern als Partnerersatz „missbraucht“ werden, können in ihrer Entwicklung stark beeinträchtigt sein.

Neben den Schwierigkeiten der Mütter müssen selbstverständlich auch die der Väter benannt werden, die ihre Söhne häufig „im Stich lassen“ und sich ihrer Verantwortung entziehen. Hier stellt sich die Frage, wie diese in die Erziehung reintegriert werden könnten.

Die aufgezählten Umstände verhindern eine positive männliche Identifikation. „Wie werde ich ein Mann?“ wurde als Frage in den Raum gestellt. Diese war natürlich nicht so einfach zu beantworten. Schnell wurde die Rolle der Väter in der Erziehung benannt. Überhaupt wurden männliche Partner als sehr wichtig für die Erziehung betrachtet.

3. Abschließende Wunschliste der Teilnehmer/innen

- Elternbonusheft: gekoppelt an die Möglichkeit, Prämien oder Gelder zu erhalten
- Bedingungen schaffen, in deren Rahmen Jungen mehr Emotionalität erfahren
- Aufwertung von Kindergärten
- Elterncoaching
- Elternführerschein
- Gemeinwesenarbeit/Räume öffnen
- Patenschaften Männer ↔ Jungen
- Diskurs schaffen, z. B. mit Hilfe der Medien
- Pflicht, sich um Kinder zu kümmern (5 % Steuererleichterung)
- Erziehung sollte auf breiter gesellschaftlicher Ebene thematisiert werden.

Klaus Schwerma, Andrea von Marschall

Ergebnisse der AG 5 – Sport

1. Problemaufriss

1.1. Junge sein, Mann werden – was ist das Problem in dem Feld?

Für die meisten Jungen spielt Sport eine wichtige Rolle in ihrem Leben. Von ihnen wird, mehr noch als von Mädchen, erwartet, dass sie sportlich sind. Mädchen wünschen sich häufig einen schlanken Körper, Jungen wünschen sich eher einen durchtrainierten, muskulösen, sportlichen Körper. Viele ihrer Vorbilder sind bekannte Sportler. Sport kann Jungen Halt in ihrem Leben geben. Sie wechseln die Sportarten weniger häufig als Mädchen. Sport kann aber auch zum „Horror“ für sie werden, Ort des persönlichen „Versagens“ sein. Es kann davon ausgegangen werden, dass Jungen sich zum Sport „positionieren“, eine eigene Haltung dazu entwickeln müssen. Für Mädchen scheint es inzwischen etwas leichter zu sein, Sportarten zu wählen, die eher dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden als dies umgekehrt für Jungen der Fall ist. Rhythmische Gymnastik z.B. besucht kaum ein Junge freiwillig.

Jungen können durch Sport ein positives Körpergefühl entwickeln und sich selber als Könnler erfahren. Oft gehen sie hierbei funktional mit ihrem Körper um: Er soll funktionieren (Leistungsmaschine) und auf eine bestimmte Art aussehen.

Zusammenhänge zwischen Gewaltbereitschaft und Sportausübung, bzw. Ausübung bestimmter Sportarten können nur sehr vorsichtig gezogen werden. Im Ersten Deutschen Kinder- und Jugendsportbericht ist evaluiert worden, dass Sporttreiben nicht in einem eindeutigen Zusammenhang mit wachsender oder sinkender Gewaltbereitschaft steht. Es lassen sich jedoch Aussagen zu bestimmten Sportarten treffen: Jungen, die Kontaktsportarten (Fußball, Kampfsport, Handball) betreiben, sind eher gewaltbereit als Jungen, die Ausdauersportarten (Langlauf, Leichtathletik) gewählt haben. Hierbei sind aber Ursache und Wirkung unklar. Vielleicht wählen Jungen, die sowieso schon gewaltbereiter sind, auch eher Kampfsportarten oder Fußball.

Für Jungen und junge Männer, die eher marginalisiert sind, kann Sport eine wichtige Nische zum Aufbau und Erhalt ihres Selbstbewusstseins sein. Dabei kommt es nicht selten zu Überspitzungen: Leistung, Stärke, Aggression und sogar Gewalt werden mit Männlichkeit assoziiert und übertrieben.

Jungen lernen in ihrer Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vorhandenen männlichen Rollenbildern, die Grenzen des eigenen Körpers nicht zu spüren bzw. bei Verletzungen der Grenzen darüber hinwegzugehen. Sie lernen also nicht zu weinen, bei Verletzungen weiterzuspielen, große körperliche Belastungen oder Angriffe wie bei einem Zusammenprall beim Fußball auszuhalten, nach brutalen Schlägereien wie im Fernsehen gleich in die nächste zu gehen etc.

1.2. Männliche Sozialisation und Gewalt

Im Sport werden häufig, egal ob in Schul-, Freizeit- oder Vereinssport, Werte vermittelt, die klassischen Männlichkeitsbildern entsprechen: Sich hartmachen, Schmerz nicht wahrnehmen, über Schmerz hinweggehen, sich auch mit Gewalt durchsetzen (die Blutgrätsche des Libero), unbedingt Sieger sein. Nicht nur die Trainer/innen, auch die Jugendlichen selbst reproduzieren diese gesellschaftlich vermittelten Strukturen beim Freizeitkick.

Kampf und Durchsetzungsvermögen werden mit Männlichkeit assoziiert und von jungen Männern sogar erwartet. Werbung und Filmindustrie tragen das Ihre dazu bei, diese Bilder zu tradieren und auch in der Wirtschaft sind die „spitzen Ellbogen“ gefragt. Gute Footballspieler bekommen nach ihrem Collegeabschluss viele Angebote. Sport reproduziert als Sozialisationsinstanz häufig traditionelle Männlichkeitsbilder und setzt die Regeln männlicher Dominanzkultur erneut in Kraft. Die Ausübung von Gewalt erscheint als normal, das Erleben und Erdulden von Gewalt auch.

„Warum ist Männlichkeit eigentlich ein Problem? Weil wir in einer Kultur der diskursiv hergestellten Zweigeschlechtlichkeit leben, deren einer Pol „Männlichkeit“ ist. Jeder Mann muss immer wieder aufs Neue beweisen, dass er wirklich zu den Männern gehört. In diesem Kontext gelten dann bestimmte Formen von Sexismus, Homophobie, geschlechtsspezifischer Gewalt, Gewalt gegen andere Jungen und Männer usw. durchaus als legitim – oder werden als „normal“ bezeichnet. An dieser Problematik setzt geschlechtsspezifische Pädagogik deshalb an.“ (Bernard Könnecke)

1. 3. Jungen als Täter- Jungen als Opfer

Jungen stehen unter einem enormen Leistungsdruck. Sport kann für sie ein Ventil sein, aber auch ein Ort, an dem sie Gewalt erfahren. Je stärker in der Peergroup oder im Verein die Prämisse gilt, um jeden Preis gewinnen zu müssen, umso eher wird in der Regel erwartet, über Schmerzen, Verletzungen, Ängste und Kränkungen hinwegzugehen. Für Jungen entsteht oft ein Zwang zur Panzerung und Härte, zur Kontrolle von Gefühlen und ein Verbot von Verletzlichkeit. Jungen schädigen sich selbst und andere durch Leistungszwang, Behauptungsstress, Überschreiten von körperlichen und emotionalen Grenzen und indem sie über Gefahren hinweggehen.

In Jungengruppen ist „Opfer“ oft ein Schimpfwort. Die Erfahrung von Opfer-Sein widerspricht dem herrschenden Männlichkeitsbild und wird so von Jungen und Männern eher verdrängt und verschwiegen. Es erscheint sinnvoll, auch bei Jungen von einer möglichen Opfererfahrung auszugehen.

2. Prävention

2.1. Pädagogische Strategien

Sport ist nicht per se gewaltpräventiv. Unter bestimmten Bedingungen kann Sport die Gewaltbereitschaft sogar erhöhen.

Der Focus im Sport liegt auf dem Gewinner und auf demjenigen, der foult. Der Unterlegene und der Gefoulte sind meist nicht Thema – hier bleiben Jungen alleine und müssen diese Erfahrungen „männlich“ wegstecken. Durch einen Focuswechsel der Trainer/innen können Jungen darin unterstützt werden, Gefühle, die mit diesen Erfahrungen verbunden sind, nicht „wegzudrücken“ sondern auszudrücken und zu integrieren.

Heftig diskutiert wurden die Kampfsportarten. Das Spektrum reicht von Erfahrungen mit Jungen, die ausdrücklich sagen, sie gingen zum Training um besser zuschlagen zu können, bis zu Erfahrungen mit Jungen, die über den Kampfsport gelernt haben, ihre Aggressionen zu kontrollieren und Achtsamkeit und Rücksichtnahme als Werte anzuerkennen. Resümee war, dass es um die Bedingungen und Intentionen geht, unter denen der Sport ausgeübt wird.

Es folgt eine Auflistung einiger Aspekte, auf die geachtet werden kann/sollte:

a) Auswahl der Sportarten:

Wenn nur bestimmte, traditionell männlich konnotierte Sportarten ausgewählt werden, wird übersehen, dass ein sehr großer Teil der Jungen andere Bewegungsbedürfnisse hat. In der Jugendfreizeitarbeit, im Verein und auch in der Schule könnten durchaus Sportarten angeboten werden, die weniger „männlich“ besetzt sind, wie z.B. Akrobatik, Einradfahren, Jonglage. Auch könnten Bewegungsformen angeboten werden, die nicht „klassisch“ Sport sind: HipHop, Körperarbeit, Yoga.

Mädchen und Jungen könnten darin unterstützt werden, „geschlechtsuntypische“ Sportarten zu wählen. Da ab einem bestimmten Alter die Peergroup eine so große Rolle spielt, ist es gut, mit der ganzen Gruppe an ihren Einstellungen zu arbeiten z.B. mit Fragen wie: „Ist ein Junge wie ein Mädchen wenn er Ballett wählt?“ (s. dazu den Film: „I will dance“) oder „Ist ein Mädchen nicht mehr attraktiv, wenn es Fußball spielt?“

Kampfsportarten können sehr unterstützend für Jungen sein und zwar bezogen auf Selbstbewusstsein, Selbstdisziplin, Anerkennung von Regeln, Fokussierung, Wahrnehmung, Innehalten können (gemeinsame Sammlung, Ansätze von Meditation, Fairness, Körperbewusstsein). Entscheidend sind die Haltung und Methoden der Trainer/innen ist das, was sie als Werte vorleben und vermitteln.

b) Haltung der Trainer/innen:

Es ist wünschenswert, dass Trainer/innen geschlechterreflektiert sind, dass Rollenreflexionen selbstverständlich, fast nebensächlich, in alles, was sie mit den Jungen/Jugendlichen machen, einfließen.

Weiterhin brauchen Trainer/innen ein reflektiertes Verhältnis zu Gewalt. Sie müssen erkennen, wo diese beginnt (z.B. bei subtilen Diskriminierungen) und mit Konflikten konstruktiv umgehen können. Es ist hilfreich, Gewalt als Teil von Männlichkeit sehen zu können und nicht als Abweichung von Männlichkeitsbildern. Dann können Jungen andere Handlungsmuster zur Verfügung gestellt werden.

Damit ist auch gemeint, dass Trainer/innen den Mut haben sollten, unterschiedliche Diskriminierungsformen zu thematisieren. Bei Jungengruppen bedeutete dies, darüber zu reden, was es heißt, wenn ein Junge in der Mannschaft z.B. immer „blöd angemacht“ wird, weil er zu dick sei. Weiterhin gehört dazu, dass Trainer/innen sich trauen, bei homophoben oder rassistischen Sprüchen einzuschreiten.

c) Wettkampf:

Auch im Wettkampfsport schließen sich Leistung und Fairplay, achtsamer Umgang mit dem eigenen Körper, Achtung vor dem Gegenüber sowie Spaß und Freude nicht aus. Es ist nicht zwingend notwendig, Schmerzen zu ignorieren und Gefühle wie Angst, Trauer, Scham etc. ob einer Niederlage verstecken zu müssen. Ein Sieg kann als Ergebnis der Anstrengung der ganzen Gruppe gewertet werden und nicht so sehr als herausragende Leistung einzelner (Verteidigung, Vorlage, Tor – beim Fußball).

d) Umgang mit dem „Gegner“:

Im Umfeld einer Wettkampfbegegnung könnten mehr gemeinsame Aktionen stattfinden, insgesamt könnte der Focus mehr auf Begegnung als auf Wettkampf liegen (im Sinne der olympischen Idee).

Fairness und Achtsamkeit gegenüber dem Anderen könnten belohnt werden.

e) Bedürfnisse von Jungen:

Sport ist für Jungen oft ein ganz wichtiger sozialer Raum. Häufiger als Mädchen haben sie keine Freunde. Pädagogisch Tätige könnten mit ihnen reden, sie fragen, wo sie hingehen, wenn sie „schlecht drauf“ sind, wo sie sich Unterstützung holen. Sie können ihnen mit viel Wertschätzung und Empathie begegnen.

Viele Jungen haben einen großen Bewegungsdrang. Pädagog/innen können diesem Raum geben und Erfahrungen ermöglichen, bei denen sich alle beteiligte Jungen körperlich positiv erleben und Erfolg haben (u. a. mit Elementen aus der Erlebnispädagogik, z.B. mit gemeinsamen Floßbau etc.).

f) Freiwilligkeit:

In dieser AG wurde viel darüber diskutiert, dass negative Erfahrungen mit Sport oft im Zusammenhang mit Zwang und Unfreiwilligkeit stehen. Die Angst vor einer bestimmten sportlichen Übung (Sprung aus großer Höhe in's Wasser, Grätsche über den Kasten, ...) kann fast traumatische Formen annehmen. Hier könnte es sehr hilfreich sein, Ängste positiv zu thematisieren, z.B. als Schutz- und Überlebenshilfen, um dann Angebote zu machen, wie sie überwunden werden können. Wenn Jungen dabei lernen, offener und spielerischer mit ihren Ängsten umzugehen, wird vermutlich der innere Druck, sich als „starker, furchtloser Mann“ zu inszenieren, sinken. Notwendig ist hierzu allerdings die Aufhebung von allen Zwangskontexten⁴ (dies gilt bis in das Sportstudium hinein).

g) Methoden:

Um Zugang zu den Jungen zu finden, müssen wir manchmal Umwege gehen und daran ansetzen, was den Jungen Spaß macht. Hierbei bietet sich der Wunsch vieler Jungen nach sportlicher Betätigung geradezu an. Aus einer „Arbeit mit Jungen“ wird „Jungenarbeit“, wenn Pädagog/innen mit geschlechtsbewusster und reflektierter Einstellung arbeiten. In der Arbeit mit Jungen haben sich bisher bewährt (u. a.):

- Nicht eindeutig männlich konnotierte Sportarten anzubieten wie Indiacaa⁵, Einradfahren, etc.
- Körperloser Fußball (ohne Körperberührung spielen und zwischen zufälligen und schädenden Berührungen differenzieren)
- Antiaggressionstrainings
- Einschließende und nicht ausschließende Bewegungsangebote wie „Mixed Teams“ im Volleyball und auch in manchen Kampfsportschulen, wo integrativ mit „Behinderten“ und anderen, die „anders“ sind, gearbeitet wird
- Erlebnispädagogische Elemente wie gemeinsamer Floßbau
- Spiel. Z.B. Kooperationsspiele, die Jungen gemeinsame Erlebnisse ohne Hierarchie ermöglichen
- Spiele ohne Gewinner
- Den Sport um Kommunikation erweitern: z.B. mit den Themen: bester Freund, idealer Körper
- Feedbacks geben; auch auf die positiven Aspekte von Aggression eingehen
- Klare Regeln aufstellen und Werte benennen: gewaltfrei, tolerant, fair, solidarisch
- Balancemodell: Körperarbeit, Ruhe und Entspannungsübungen anbieten
- Raum für eigene Körperwahrnehmung bieten
- Raum für Kontakt mit sich und mit anderen (Massage)
- Ausdruck von Gefühlen unterstützen

⁴ So brechen z.B. im Sportstudium regelmäßig Leute zusammen, weil sie Prüfungen in Sportarten machen müssen, die sie nicht bewältigen oder bei denen sie Angst haben. Auch das dreigliedrige Schulsystem stellt einen Zwangskontext dar.

⁵ Indiacaa ist eine Sportart, die mit einem Ball mit Federn gespielt wird, der geworfen, bzw. mit der Hand geschlagen wird. Es handelt sich um eine Freizeitsportart, die bisher weder männlich, noch weiblich besetzt ist. /

2.2. Männliche Vorbilder – männliche Fachkräfte

Wichtiger als die Frage, welches biologische Geschlecht Trainer/innen haben, scheinen die Fragen zu sein, ob sie geschlechtsbewusst und reflektiert sind und einen positiven Zugang zu Männern/Jungen haben.

Häufig wird die Erfahrung gemacht, dass Jungen es sehr zu schätzen wissen, erwachsene Männer zu erleben, die sie ernst nehmen, mit denen sie sich auseinandersetzen können und die Vorbilder sein können.

Nicht unterschätzen dürfen wir jedoch die Wirkung der Medien und Werbung, die überwiegend tradierte Rollenmuster vorgeben. Mit diesen können die Trainer/innen aber auch spielen, z.B. Männlichkeitsbilder erst einmal bewusst reproduzieren, um dann neue zu produzieren: „Wir boxen mit Jungen und ‚lecken dann gemeinsam unsere Wunden‘, kümmern uns um sie und um uns“.

Weitere Informationen



„Fort-Schritte wagen – Neue Wege für Jungs“

Hinweise zur Datenbank und zum 2005/2006 durchgeführten Wettbewerb des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

Unter dem Motto „Fortschritte wagen - Neue Wege für Jungs“ hat das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend sowohl in 2005 als auch in 2006 einen Wettbewerb initiiert. Alle Projekte, die sich beworben haben, sind in der Datenbank http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/gute_beispiele/suchen (Button: Alle anzeigen! anklicken) zu finden. Dort können auch weitere Projekte eingegeben werden, so dass sich Nutzer/innen einen Überblick über unterschiedliche Angebote im Bereich der Arbeit mit Jungen und jungen Männern verschaffen können.

Kfz-Mechatroniker, Elektroniker oder Metallbauer sind klassische Berufe, die den meisten Jungen bekannt sind, für die sie Vorbilder kennen und für die sie sich deshalb entscheiden. Ziel des Projekts „Fort-Schritte wagen – Neue Wege für Jungs“ ist es deshalb, zu zeigen, dass es Alternativen gibt und sich lohnt, den Horizont zu erweitern. Deshalb wurden 2005 im Rahmen eines Wettbewerbes Aktionsformen und Projekte gesucht, die Schülern schon ab der 5. Klasse neue Wege und vielfältige Perspektiven für ihre Berufs- und Lebensplanung jenseits stereotyper männlicher Berufs- und Lebensvorstellungen vermitteln.

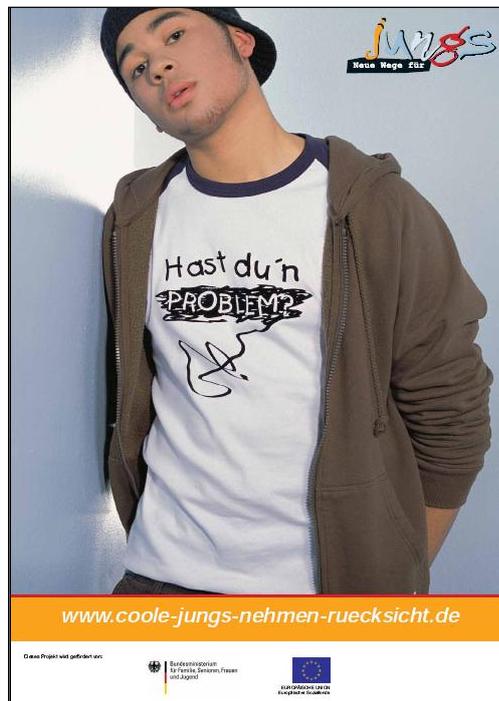
Für den Wettbewerb waren Angebote zu folgenden Themen möglich:

1. Sackgasse Berufswahl - neue Berufe eröffnen neue Chancen: Berufserkundungen und Schnupperpraktika können Schülern neue berufliche Perspektiven aufzeigen und so ihr Berufswahlspektrum erweitern, z.B. durch Berufe in den Bereichen Erziehung, Pflege und Gesundheit.
2. Tausend und eine Möglichkeit - individuelle Lebensziele entwickeln: In Workshops und Zukunftswerkstätten hinterfragen Jungen ihre Männlichkeitsbilder und entwickeln ihre Lebensvorstellungen einer Vereinbarkeit von Beruf und Familie und partnerschaftlichem Zusammenleben.
3. Gestiegene Anforderungen im Beruf - Soft Skills gefragt: Trainings und Erlebnispädagogik sind Methoden, in denen Jungen ihre Teamfähigkeit und Kommunikationskompetenzen entwickeln und erproben können - Soft Skills, die heute in jedem Beruf notwendig sind.

Der Wettbewerb „Fort-Schritte wagen! – Neue Wege für Jungs“ forderte das Engagement von Lehrkräften, sozialen Fachkräften, in der Jugendarbeit und Jugendhilfe Tätigen, Berufsberatern und Eltern. Sie wurden durch ein Service-Büro bei der Planung und Umsetzung adäquater jugengerechter Angebote in Schule und außerschulischen Einrichtungen durch Materialien und Beratung unterstützt.

2006 fand ein zweiter Wettbewerb mit dem Schwerpunkt „Stärkung von Sozialkompetenz und kritische Reflexion der männlichen Rolle“ statt. In 2007 wurde u. a. an einer möglichst weiten Verbreitung von Informationen über die Projektergebnisse gearbeitet und im November wurde die dreitägige Veranstaltung „Neue Wege für Jungs - Geschlechtersensible schulische Förderstrategien zur Vorbereitung auf Beruf und Leben“ in Loccum durchgeführt.

Mit der nachfolgend abgebildeten Posterreihe „Coole Jungs“ sollte der bundesweit angelegte Wettbewerb unterstützt werden. Es besteht die Absicht zur Fortführung dieser Initiative über 2007 hinaus.



© Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. Service-Büro Neue Wege für Jungs

Simone Kosog

Jetzt sind wir dran!⁶

Feige oder mutig? Bernd Drägestein stellt diese Frage schon seit zwanzig Jahren, und die Tatsache, dass die Jungen nach wie vor heiß über die Antwort diskutieren, zeigt, in welchem Zwiespalt sie sich befinden.

Der Leiter des Münchner Instituts für Jungen- und Männerarbeit „Mannigfaltig“ ist in die dritte Klasse der Grundschule Steinhöring bei Ebersberg geholt worden, weil sich die Atmosphäre dort zunehmend aufgeheizt hatte. Streitereien wurden immer häufiger mit der Faust gelöst. Drägestein will die Jungen irritieren: Sie sollen ihre eingespielten Verhaltensmuster in Frage stellen. Er spielt den lässigen 17-Jährigen. In der einen Hand hält er eine fiktive Zigarette, in der anderen ein fiktives Bier. Neben ihm auf der Parkbank aus zwei Klassenstühlen hockt Lars, acht Jahre alt, kurze blonde Haare, der sich selbst spielt. Nun wird er von dem Halbstarken angepöbelt: „Hey, willst du mal ziehen? Nimm doch mal ’n Schluck! Schönes Fahrrad - lässt du mich mal fahren?“ Lars lächelt verlegen, aber er bleibt eisern: „Ne, will ich nicht!“ Schließlich steht er auf und geht.

Feige oder mutig? Lars’ Mitschüler sind sich einig: Mutig! Sie wären ebenfalls aufgestanden. Das ist durchaus nicht das typische Ergebnis dieses Versuchs. Aber Lars liegt im Trend. „Im Vergleich zu früher gibt es tatsächlich etwas mehr Jungen, die so reagieren. Sie sind sensibler geworden, passen besser auf sich auf“, sagt Drägestein. Die Betonung liegt auf „etwas“: Richtet man die Frage an Jungen aus der unteren sozialen Schicht oder auch aus der islamischen Welt, bekomme man ein ganz anderes Ergebnis. Dann ist mutig, wer dem Halbstarken die Stirn bietet. Mutig ist der mit der größten Klappe - der klassische Junge mit seinen typischen Eigenschaften, die ihm so lange zugeschrieben wurden: stark, überlegen, laut, selbstsicher. Alles andere wäre unmännlich - für viele Jungen ist das nach wie vor der Richtwert.

Dieses starre Rollenverhalten aufzubrechen ist das Ziel von Wissenschaftlern und Praktikern, denn es bereitet den Jungen zunehmend Probleme. Lange Zeit setzte das männliche Geschlecht die Maßstäbe. Jungs waren besser in der Schule, Männer bekamen die besseren Jobs, machten die Gesetze. Diese Vorrangstellung wurde mit der Frauenbewegung der 60er Jahre massiv in Frage gestellt. Frauen forderten ihre Rechte ein und Mädchen wurden gezielt gefördert. Nur das andere Geschlecht machte weiter wie bisher. „Die Männer haben sich nie kollektiv mit ihrer Rolle auseinandergesetzt“, sagt der Bielefelder Jugendforscher und Leiter der Shell-Jugendstudie Klaus Hurrelmann. Zwar beschäftigten sich bereits in den 80er Jahren erste Projekte bewusst mit den Jungen, allerdings mehr oder weniger auf Druck der engagierten Frauen. Bernd Drägestein sagt: „Im Fokus standen die männlichen Eigenschaften, die Probleme machten: sexistisches Verhalten oder Gewalt.“

Sonderschulen	63,2 % Jungen,	Hauptschulen	56,2 % Jungen,	Gymnasien	46,5 % Jungen
---------------	----------------	--------------	----------------	-----------	---------------

Erst allmählich betrachtet man die Jungen differenzierter. Viele Forscher glauben heute, dass Lehrer, nachdem sie auf die Stärkung der Mädchen geeicht sind, die Jungen häufig benachteiligen. Jürgen Budde, Jungenforscher der Universität Hamburg, weist darauf hin, dass Jungen bei gleicher Schulleistung oft die schlechteren Noten bekommen. „Hier wird ihr ungünstiges soziales Verhalten mit bewertet.“ Wer den Unterricht stört und laut ist, riskiert Sanktionen. Aber wie sollten die Jungs sonst sein? Das konnte ihnen keiner sagen. Das Ergebnis: Jungen schneiden inzwischen schlechter ab als Mädchen, fast egal, wohin man schaut:

⁶ Artikel aus: Süddeutsche Zeitung Wissen 17/2007, Nachdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlages

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes besuchen im laufenden Schuljahr mehr Mädchen (53,5%) als Jungen ein Gymnasium, dafür sind die Jungen mit 56,2 Prozent an den Hauptschulen überrepräsentiert. An den Sonderschulen stellen sie sogar mehr als zwei Drittel der Schülerschaft. Jungen müssen häufiger eine Klasse wiederholen, und während 55 Prozent der Mädchen das Abitur anstreben, tun dies nur 47 Prozent der Jungen. Sie lesen schlechter, haben die schlechteren Noten im Fremdsprachen-Unterricht. Jugendforscher Hurrelmann sagt: „Diese Entwicklung haben wir in ihrer Tragweite so alle nicht gesehen!“

Ein Grund für die zunehmende Gewalt an Schulen: Jungen brauchen Bewegung, sollen aber immer still sitzen.

Vor Schreck riefen Experten bereits vor einigen Jahren die „Jungenkatastrophe“ aus und bedauerten die Jungen als Bildungsverlierer – ein wenig zu plakativ, um wahr zu sein. „Wenn von der Benachteiligung der Jungen gesprochen wird, muss man genau unterscheiden“, betont Inken Tremel vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München. Das DJI hat mit Förderung des Berliner Familienministeriums Berichte erstellt, in denen die Lebenssituationen der Geschlechter verglichen werden. Inken Tremel betont, dass das Geschlechterverhältnis auf dem Arbeitsmarkt noch immer das alte ist. Nach wie vor haben Männer die besser bezahlten Jobs und sind häufiger in Führungspositionen zu finden. Außerdem sei die Gruppe der Jungen im Gegensatz zu der der Mädchen sehr heterogen. Sowohl unter den sehr guten, als auch unter den sehr schlechten Schülern sind die Jungen überrepräsentiert, und zu letzteren gehören vor allem Migrantenkinder. Während lange Zeit das „katholische Mädchen vom Land“ als Problemkind galt, ist es nun der „türkische Arbeiterjunge“.

Gleichwohl sind Soziologen und Pädagogen, die sich schon länger mit Jungen beschäftigen, angesichts der Bildungsstatistik froh, dass das Thema jetzt öffentliche Aufmerksamkeit erhält – bevor tatsächlich die gesamte Gruppe der Jungen zum Bildungsverlierer wird. Sie wollen den Jungen die Chance eröffnen, ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern und zu verändern. Dass dies machbar ist, steht für Jürgen Budde außer Zweifel: „Das zeigen uns schon die Erfolge der Mädchen.“ Vor dem Hintergrund der Debatte um mehr Chancengleichheit waren die Bildungseinrichtungen für Mädchen in den 60er und 70er Jahren gezielt geöffnet worden. Dem folgte in den 80er und 90er Jahren der schrittweise Abbau spezifischer Klischees und Hürden für junge Frauen im Schulalltag – bis in die Curricula, die Unterrichts- und die Schulbuchgestaltung hinein. Überkommene weibliche Rollenbilder verschwanden und die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung setzte ein Förderprogramm auf, um Schülerinnen gezielt den Zugang zu naturwissenschaftlich-technischen Fächern zu erleichtern.

Wie also ist heute den Jungen zu helfen? „Man muss vor allem diejenigen Seiten kräftig fördern, die schwächer ausgeprägt sind“, sagt Klaus Hurrelmann. Obwohl der Soziologe glaubt, dass das geschlechtstypische Verhalten zum großen Teil von Umwelteinflüssen hervorgerufen wird, hält er auch geschlechtsspezifische genetische Anlagen für mit entscheidend. Das gelte zwar nicht für jedes Individuum – „das ist ganz wichtig!“ –, aber es beschreibe doch zwei gegensätzliche Pole: Typisch männlich sei etwa ein raumgreifendes, erkundendes Verhalten und damit zusammenhängend ein Interesse an Technik. Typisch weiblich dagegen eine Sensibilität für soziale Zusammenhänge, integratives Denken und Kommunikationsfähigkeit. Wenn man also wisse, dass die Gruppe der Jungen Defizite im Sozialverhalten hat, dann müsse man genau das versuchen auszugleichen.

Wie das funktionieren kann, darüber zerbrechen sich die Pädagogen des Gymnasiums Rahlgassee in Wien bereits seit einiger Zeit den Kopf. Die Schule gilt als Vorreiter in Sachen „geschlechtersensibles Lernen“. 1892 als erstes Gymnasium für Mädchen in Österreich gegründet, stand zunächst gezielte Hilfe für die Mädchen im Vordergrund. Seit 1995 gibt es dort auch eine „Bubenförderung“. Schlüsselwort für Direktorin Heidi Schrodt ist dabei das „Coolsein“. „Ab einem Alter von zehn Jahren tun die meisten Buben alles, um cool zu sein“, sagt sie. Das bedeute etwa den Unterricht zu stören, keine Gefühle zu zeigen – ganz der Tradition entsprechend.

Also schufen die Pädagogen „coole Angebote“. Ein Beispiel: Von der siebten Klasse an werden Schüler der Rahlgasse zu Streithelfern ausgebildet. Während woanders fast nur Mädchen dieses Amt übernehmen, hat man an dem Wiener Gymnasium festgelegt, dass die Hälfte der Streithelfer Jungen sein müssen. Um Amtsinhaber zu werden, sind aber einige Hürden zu nehmen, was dem männlichen Bedürfnis nach Wettbewerb entspricht: Die Kinder müssen aus dem Klassenverband vorgeschlagen und ausgewählt werden. Sie erhalten dann eine Ausbildung und ein Zertifikat. Heidi Schrodtt sagt: „Dieses Amt ist sehr angesehen.“ Streithelfer zu sein ist cool – und plötzlich erwerben die Jungs mit Begeisterung Konfliktlösungskompetenzen.

Wenn die Tochter Karate macht, ist das okay. Wenn der Sohn zum Ballett geht, nicht. Das männliche Rollenbild ist äußerst beschränkt.

Cool zu sein könne für die Buben aber auch bedeuten, sich um jeden Preis von den Mädchen abzugrenzen, sagt die Direktorin. Dann arbeiten sie schon deshalb nicht mit, weil es die Mädchen tun. Um diesen Automatismus zu brechen, werden bestimmte Fächer in der Rahlgasse wieder nach Geschlechtern getrennt unterrichtet. „So trauen sich die Jungen mehr in die weiblichen Bereiche hinein“, sagt Heidi Schrodtt. Beispielsweise nähen sie im Werkunterricht Kuschtiere. Bernd Drägestein hat die gleiche Erfahrung gemacht. In der Grundschule Steinhöring diskutierten die Schüler über Schimpfwörter und was das Wort „Wichser“ bedeute. „Wenn die Mädchen dabei gewesen wären, hätten sie sich das nicht getraut“, glaubt Drägestein.

Ich lerne gern Mathematik. stimmt genau: 61,1 % Jungen; 44,6 % Mädchen

Auch anderswo wird der nach Geschlechtern getrennte Unterricht erfolgreich praktiziert. An den Münchner Realschulen etwa werden Jungen und Mädchen in 100 Klassen teilweise gesondert unterrichtet – in Fächern wie Mathematik und Physik, in denen die Mädchen schlechter abschneiden, und in anderen wie Deutsch oder Fremdsprachen, in denen Jungen mehr Probleme haben. So bekommt das Geschlecht, das bisher das Nachsehen hatte, Gelegenheit aufzuholen. „Seitdem haben sich zum Beispiel die Englisch-Noten vieler Jungen deutlich verbessert“, sagt Lehrer Thomas Peter, dessen Titel so sperrig ist, dass er selbst schnell nachschauen muss: Koordinator der Genderpädagogik an den städtischen Realschulen. Der Begriff „Gender“ meint das soziale und veränderbare, im Gegensatz zum biologischen Geschlecht.

Wie lange siehst Du am Tag fern oder guckst Video? Mindestens fünf Stunden: 11,5 % Jungen; 3,5 % Mädchen

Jungen zu fördern bedeutet aber auch, andere Veranlagungen zu berücksichtigen. Jürgen Budde nennt das Orientierung am Kunden: Wenn ich weiß, dass den Jungen mehr Bewegung gut tut, muss ich bewegungsreiche Phasen in den Unterricht einbauen. Klaus Hurrelmann glaubt, dass der Mangel an Bewegung, der sich bei manchen Kindern durch alle Lebensbereiche zieht, ein Grund für die zunehmende Gewalt unter männlichen Jugendlichen sei. „Noch mehr als den Mädchen fehlt Jungen die herausfordernde Möglichkeit der Raumerforschung“, was zu einem Aggressionsstau führen könne.

Die Hauptrollen in Ballerspielen sind meist männlich besetzt. In der Schule dagegen ist oft der Hausmeister der einzige Mann.

Raumgreifendes Verhalten muss nicht im Gegensatz zu schulischen Fähigkeiten stehen. „Wenn ich mehr Jungs zum Lesen bringen möchte, muss ich ihnen das halt schmackhaft machen“, sagt Jürgen Budde. „Ich selber habe als Junge gern Landkarten studiert, warum sollte man die nicht auch in der Schule durchnehmen?“ Und auch Nils Neuber, Sportwissenschaftler der Universität Münster, kennt solche Beispiele. Kürzlich habe ihm sein Sohn souverän das Siebengebirge erklärt, erzählt er. Die Lehrerin hatte die Rittergeschlechter besprochen, die sich dort einst bekämpft haben.

Immer wieder betonen die Forscher jedoch, dass längst nicht jeder Junge diesem Rollenbild entspricht. Tatsächlich gemeinsam seien ihnen allen nur die gesellschaftlichen Erwartungen. Dass diese noch viel zu eingeschränkt sind – sehr viel eingeschränkter als die Erwartungen an die Mädchen –, glaubt auch Neuber, der die Rolle der Jungen im Sport untersucht. Während seine Tochter seit einiger Zeit Karate mache und das völlig anerkannt sei, habe sein mittlerer Sohn mit dem Ballettunterricht schnell wieder aufgehört. Denn diejenigen, die das gut fanden, habe man suchen können – ein Beispiel, das sich verallgemeinern lässt: Auch bei ihren Berufswünschen orientieren sich die Jungen an hergebrachten Mustern von Männlichkeit. Laut LBS-Kinderbarometer steht zum Beispiel für die Jungen der siebten Klassen ein technischer Beruf an erster Stelle. Es folgen ein Job bei Polizei oder Militär, als Fußballprofi oder im Computerbereich.

„Wir wollen keine Machos, aber Softies wollen wir auch nicht“, sagt Neuber. „Wenn wir also von den Jungen ein neues Verhalten fordern, müssen wir ihnen auch die entsprechenden Vorbilder bieten.“ Doch Männer, die den Jungen die Idee einer neuen Rolle vorleben könnten, fehlen überall: Zu Hause sind viele Väter heute wie damals kaum präsent. 88 Prozent der verheirateten Familienväter gehen laut jüngstem Mikrozensus arbeiten, aber nicht einmal die Hälfte der Ehefrauen, die immer noch den weit überwiegenden Teil der Kindererziehung übernehmen. Und ähnlich sieht die Situation in der Freizeit außerhalb von Schule und Familie aus. „Aus Mangel an Alternativen orientieren sich viele Jungen an traditionellen Männlichkeitsbildern“, stellt Neuber für den Fußball fest, der fast nur Muster für Gewinner bereitstelle. Wenn eine Mannschaft verliere, verschwinde sie schnell in der Kabine. Was sollen die Jungen also tun? „Sie strecken die Ellbogen raus und spucken auf den Rasen“, sagt Neuber.

Überhaupt orientieren sich die Jungen stark am Männlichkeitsbild, das die Medien vermitteln. Wenn sie in Bernd Drägesteins Seminaren Pause haben, kommt es vor, dass sie mit wildem Schrei aufeinander losspringen. „Dann spielen sie Wrestling, wie sie es aus dem Fernsehen kennen.“ Der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zufolge schauen 11,5 Prozent der Jungen täglich mehr als fünf Stunden fern, aber nur dreieinhalb Prozent der Mädchen. Die Jungen verbringen auch deutlich mehr Zeit mit Videospiele. Das hat Auswirkungen: Christian Pfeiffer, Medienexperte und Direktor des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN), sieht einen Zusammenhang zwischen Medienkonsum und Schulleistungen. Nach einer KFN-Befragung von 23000 Schülern kommt er unter anderem zu dem Schluss: „Je brutaler die Computerspiele sind und je häufiger man sie spielt, desto schlechter sind die Noten.“

Wie zufrieden sind die Eltern mit der Leistung in der Schule? Sehr zufrieden: 32,8 % Jungen; 47,4 % Mädchen

In solchen Spielen sind die Hauptrollen meist männlich besetzt. An den Schulen dagegen ist der Hausmeister oft der einzige Mann. Während an Gymnasien nur etwas mehr als die Hälfte des Lehrkörpers weiblich ist, sind es an den Realschulen 62,3 Prozent, an den Grundschulen 86,7 Prozent und in den städtischen Kindergärten sogar 95,2 Prozent. So sagen es die Zahlen für das Schuljahr 2005/2006 in Deutschland. In anderen Ländern ist es ähnlich. Nach einer Fragebogen-Auswertung des europäischen Jungen-Projekts „Kleine Helden in Not“ unterrichten an den Grundschulen in ganz Europa 80 bis 100 Prozent Frauen. Während der Soziologe Klaus Hurrelmann angesichts solcher Zahlen nach einer Männerquote ruft, glaubt Heidi Schrodts vom Wiener Gymnasium Rahlgasse, dass es damit allein nicht getan ist. „Es reicht nicht, dass irgendwelche Männer unterrichten. Wichtiger ist es, dass sowohl Frauen als auch Männer in ihrer Ausbildung für den Umgang mit den Geschlechtern sensibilisiert werden, und dass Lehrer und Lehrerinnen zunächst selbst ein Bewusstsein für ihre eigene Rolle entwickeln.“

Rainer Müller ist so ein gefragter Mann – ein zeitgemäßes Vorbild. Bis vor kurzem hat der 31-jährige Erzieher in einem Naturkindergarten in München gearbeitet, und wenn er mit seinem VW-Käfer morgens vorfuhr, konnte er kaum aussteigen, da zerrten die Kinder schon an seinen Armen und wollten in die Luft geworfen werden. „Als Mann macht man andere Angebote.“

Ich glaube, dass die Kinder davon profitieren“, sagt Müller, ein schlaksiger Jeans-Typ mit kurz geschorenen Haaren. Der fünfjährige Paul zum Beispiel spricht noch lange, nachdem der Erzieher im Kindergarten aufgehört hat, von „seinem Kumpel“. Dennoch ist Müllers Berufswahl alles andere als akzeptiert: „Der Großteil der Männer hält mich für schwul, alte Menschen befürchten, ich sei ein Kinderschänder und die jungen Frauen finden es süß – auch nicht das, was man will!“

Was können Väter tun?

Väter sind weniger präsent im Erziehungsalltag als Mütter. Im Umgang mit den Söhnen können sich daraus Probleme ergeben, die durch einfache Regeln zu vermeiden sind. Der Sozialpädagoge Reinhard Winter vom Sozialwissenschaftlichen Institut Tübingen empfiehlt, Balance zu halten zwischen gegensätzlichen Anforderungen.

1. Aktivität und Reflexion

Viele Väter haben das Gefühl, ihren Söhnen ständig neue Erlebnisse bieten zu müssen, und das entspricht auch dem Bedürfnis der Söhne. Aber genauso wichtig ist die Reflexion: nach der Fahrradtour zum Beispiel kurz mit dem Sohn darüber unterhalten, wie ihm der Ausflug gefallen hat und wie man ihn selbst fand.

2. Präsentation und Selbstbezug

Es geht nicht nur darum, sich nach außen als toller Vater zu präsentieren und alle Wünsche des Sohnes zu erfüllen. Auch die eigenen Interessen haben einen Wert. Wenn ich keine Lust habe, mit meinem Sohn Fußball zu spielen und er keine Lust, mit mir Basketball zu spielen, suchen wir etwas Drittes und gehen zum Beispiel schwimmen.

3. Leistung und Entspannung

Besonders Väter, die von ihren Kindern getrennt leben, wollen manchmal in ein Wochenende alles hineinpacken und gönnen sich keine Pausen. Die sind aber wichtig! Väter und Söhne profitieren beide davon, wenn sie nichts leisten müssen und gemeinsam mal die Zeit verstreichen lassen – sich zum Beispiel unter einen Baum legen.

4. Stärke und Grenzen

Jungen wollen ihre Kräfte messen, und zwar ernsthaft! Das darf aber nicht dazu führen, dass die Väter bei so einem Konkurrenzkampf ihre Vaterrolle vergessen und so verbissen kämpfen, dass die Söhne immer verlieren. Besser ist es, Handicaps einzubauen, zum Beispiel dem Sohn einen Vorsprung bei einem Wettrennen zu geben.

Müller ist selbst über den Umweg klassischer Männerberufe zu dem gekommen, was ihn wirklich interessiert. Er hatte auf Drängen seiner Eltern KFZ-Mechaniker gelernt, nach wie vor Traumberuf vieler Jungen, aber nichts für ihn. Anschließend Fliesenleger, ebenso wenig seins. Über die Mutter einer Freundin, die im Kindergarten arbeitete, hat er seinen jetzigen Beruf kennengelernt. Er interessiert sich nicht für Fußball, aber er baut Holzhütten und traut sich, über seine Gefühle zu sprechen. „Ich erinnere mich an einen Tag, kurz nachdem mich meine damalige Freundin verlassen hatte und ich im Kindergarten heulen musste. Einer der Jungen schaute mich nur ungläubig an.“ Auch Bernd Drägestein bestätigt, dass Weinen nach wie vor ein brisantes Thema unter den Jungs sei.

Und doch scheint sich etwas zu ändern. Klaudia Schultheis, Erziehungswissenschaftlerin der Katholischen Universität Eichstätt, hat in der Studie „Kinder: Geschlecht männlich“ gemeinsam mit Kollegen Gruppendiskussionen von Jungen untersucht, um herauszufinden, wie diese sich selbst und ihre Welt sehen. Das Ergebnis: Sie haben reihenweise Kompetenzen, sind rücksichtsvoll, achten darauf, dass auch die Stillen zu Wort kommen, unterhalten sich darüber, dass sie selbst einmal Kinder haben möchten. Und sie geben zu, dass sie Ängste haben, zum Beispiel davor, bei der Führerscheinprüfung durchzufallen. Selbst fürs Raufen haben sie Regeln.

Der 17-jährige Alexander liest Kindern in einer Krippe vor. Ein kleiner Schritt für ihn, aber ein großer auf dem Weg zur neuen Männlichkeit.

Eine Gruppe von Schülern habe sie in ihrer Untersuchung jedoch nicht berücksichtigt, schränkt Schultheis ein: Kinder aus sozialen Brennpunkten. Dort sind die Rollenklischees in den Asphalt gemeißelt und die Probleme der Jungs viel massiver. Der Erzieher Rainer Müller hat mit solchen Kindern gearbeitet, nachdem er den beschaulichen Naturkindergarten mit einer sozialpädagogischen Tagesstätte in München-Neuperlach getauscht hatte, einem Problemviertel mit hohem Ausländeranteil. „Den Mädchen geht es dort nur darum, toll auszusehen und bei den Jungen gilt das Motto ‚Je krasser, desto besser.‘. Wenn ein Siebenjähriger einen Neunjährigen geschlagen hat, ist er der Held!“ Es sind diese Kinder, die sich in der Schule gegen die Lehrer auflehnen und die schlechtesten Noten schreiben. Sie bräuchten am dringendsten zusätzliche pädagogische Hilfe. Doch Inken Tremel vom Deutschen Jugendinstitut sagt: „Sie zu erreichen, ist noch kaum gelungen, und es gibt so gut wie keine Projekte gezielt für diese Gruppe.“

Die 2005 gegründete Initiative „Neue Wege für Jungs“ des Familienministeriums in Berlin allerdings richtet sich auch an diese besonders Benachteiligten. Man wolle die Fesseln der Jungen sprengen, sagt Miguel Diaz, Leiter des Projektes, etwa in Bezug auf ihre Berufswahl. Natürlich dürfen Jungen weiter Schreiner oder Physiker werden, aber sie sollen auch Berufe kennenlernen, die ihnen von selbst nicht in den Sinn kämen, wie Altenpfleger oder eben Erzieher. Seit 2006 prämiert „Neue Wege für Jungs“ (neue-wege-fuer-jungs.de) innovative Ideen, die sich mit der Stärkung der Sozialkompetenz und der Reflexion männlicher Rollen auseinandersetzen. Tatsächlich entstehen zurzeit in ganz Deutschland immer mehr solcher Projekte, die beweisen, dass den Jungen allmählich auf den Weg geholfen wird.

Shell-Jugendstudie 2006: 55 % der Mädchen streben das Abitur an, aber nur 47 % der Jungen. 20 % der Jungen müssen eine Klasse wiederholen, aber nur 13 % der Mädchen.

Das kann ganz einfach sein. Heike Kronen, die Gleichstellungsbeauftragte des Bezirkskrankenhauses Oberpfalz in Regensburg zum Beispiel schlug vor, Schüler der St.-Wolfgang-Hauptschule den Kindern in der benachbarten Krippe vorlesen zu lassen. Die einen würden so das Lesen trainieren und eine Vorstellung davon bekommen, was Erzieher tun, die anderen bekämen ihre männlichen Vorbilder. Vielleicht hat Heike Kronen damit den nötigen Impuls gegeben, der den Lebensweg des 17-jährigen Alexander Byelikow entscheidend verändern wird. Dieser ruhige, bescheidene Alexander kam vor drei Jahren mit seinen Eltern aus der Ukraine. Sein Berufswunsch stand fest: Polizist. „Mein Vater war beim Militär und mein Großvater auch“, sagt er. Alexander fing seine Klassenlehrerin an der St.-Wolfgang-Hauptschule auf dem Flur ab, wo ihn kein Mitschüler hörte: „Ich würde das gern machen!“ Nun sitzt er im Schneidersitz zwischen Ein-, Zwei- und Dreijährigen, wirft ihnen Bälle zu, liest Bücher vor, und wenn ein Kind in die eine Richtung läuft und in die andere schaut, hält er schützend die Hand hin. „Es macht Spaß und ist eine gute Erfahrung für später, wenn ich mal eigene Kinder habe“, sagt er.

1970 galten Mädchen als Bildungsverlierer. Wie lange werden jetzt die Jungen brauchen, um aufzuholen?

Erst als das Projekt die Auszeichnung von „Neue Wege für Jungs“ erhält, erfahren Alexanders Klassenkameraden davon – keiner findet es doof, im Gegenteil: Einer möchte gern mal mitkommen. Von den Mitschülern, die in diesem Jahr den Hauptschulabschluss gemacht haben, würden viele gern Mechatroniker werden, sagt Schulleiter Heinrich Forster, „aber da werden fast nur noch Realschüler genommen. Es sieht nicht rosig aus.“ Im Herbst wird Alexander, der die mittlere Reife anstrebt, zu suchen beginnen, und natürlich stellt sich die Frage, nach welchem Job. Immer noch Polizist? „Vielleicht auch Erzieher“, sagt er.

Wenn sich Rollenbilder nur in kleinen Schritten verändern, wie Bernd Drägestein und andere glauben, dann hat Alexander gerade einen solchen Schritt getan. Damit sich Grundsätzliches ändert, werden viele weitere folgen müssen. „Schauen Sie auf die Entwicklung der Mädchen. Da wurde 1970 die Bildungskatastrophe ausgerufen, aber erst zehn Jahre später waren Erfolge sichtbar“, sagt der Jugendforscher Klaus Hurrelmann. „Auch bei den Jungen wird es zehn Jahre bis zu einer Trendwende dauern.“

© Süddeutsche Zeitung GmbH, München. Mit freundlicher Genehmigung von Süddeutsche Zeitung Content.

Literaturhinweis

Friedrich Verlag (Hg.): Schüler, Wissen für Lehrer, Themenschwerpunkt Jungen, Seelze 2007.

Unter den Kapitelüberschriften Jungen-Welten, Jungen-Bilder, Jungen-Körper, Jungen in der Schule und um die Arbeit mit Jungen finden Sie in der oben genannten Veröffentlichung weitere interessante Informationen zum Thema. So geht es z.B. um das Faszinosum Computerspiel, um Lebenspläne und Zukunftsängste von 15-Jährigen und darum, welche Bedeutung die Abseits-Regel im Fußball für die Welt der Jungen hat. Im Weiteren wird unter der Überschrift „Lustige Kumpels oder egoistische Angeber?“ das Spannungsfeld zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung, in dem sich Jungen befinden, beschrieben. Dass die Rollen von Jungen in Bewegung geraten sind, dafür scheint die Tatsache, dass nicht mehr nur der Waschbrettbauch, sondern auch das „Outfit“ für Jungen und Männer immer wichtiger wird, ein Indiz zu sein. Zentrales Thema sind die Jungen in der Schule verbunden mit der Frage, ob *sie* jetzt die Bildungsverlierer seien. Noch in den 70ziger Jahren ging es in diesem Zusammenhang vor allem um die Mädchen. In den dazu vorliegenden Beiträgen wird u. a. den Fragen nachgegangen, ob zeitweise geschlechtsgetrennter Sprachunterricht hilfreich für Jungen sei, welche spezifischen Unterrichtsmethoden Jungen (bzw. Mädchen) im Mathematikunterricht benötigten und wie ein Kita-Praktikum dazu beitragen könne, dass Jungen Einblicke in geschlechtsuntypische Berufe erhalten. Wertvolle Anregungen gibt das Heft für die geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen. Zu nennen seien hier u. a. die Projekte „Paten für Jungen“ und „Baustelle Mann“ sowie die interkulturelle Jungenarbeit als Beitrag zur Entwicklung einer Vielfalt von Männlichkeitsmodellen.

Autor/innen und Mitwirkende

<p>Frank Begemann Mitarbeiter bei Dissens e.V. Tel.: 5498 7530, E-Mail: frank.begemann@dissens.de</p>
<p>Thomas Fuhr Professor für Erziehungswissenschaften, Pädagogische Hochschule, Freiburg E-Mail: fuhr@ph-freiburg.de</p>
<p>Aslan Hakan DTK-Wasserturm, Sportjugend Berlin E-Mail: hakan-aslan@gmx.net</p>
<p>Bernard Könnecke Mitarbeiter bei Dissens e.V. Tel.: 5498 7530, E-Mail: bernard.koennecke@dissens.de</p>
<p>Jens Krabel Mitarbeiter bei Dissens e.V. Tel.: 5498 7530, E-Mail: jens.krabel@dissens.de</p>
<p>Monika Rebitzki Dipl. Pädagogin im Ruhestand, Mediatorin, ehrenamtlich tätig bei der GEW Tel.: 4716 174, E-Mail: monika.rebitzki@arcor.de</p>
<p>Klaus Schwerma Mitarbeiter bei Dissens e.V. Tel.: 5498 7530, E-Mail: Klaus.Schwerma@dissens.de</p>
<p>Anne Seyfferth Friedrich-Ebert-Stiftung, Leiterin Forum Politik und Gesellschaft, Tel.: 030 26935 832, E-Mail: anne.seyfferth@fes.de</p>
<p>Andrea von Marschall Mitarbeiterin bei Dissens e. V. Tel.: 5498 7530, E-Mail: andrea.v.marschall@dissens.de</p>
<p>Stephan Voß Leiter der Geschäftsstelle der Landeskommision Berlin gegen Gewalt Tel.: 030 9027 2910, Fax: 030 9027 2921 E-Mail: stephan.voss@seninnsport.berlin.de</p>
<p>Margot Wichniarz Mitarbeiterin der Landeskommision Berlin gegen Gewalt Tel.: 030 90 27 2915, Fax: 030 90 27 2921 E-Mail: margot.wichniarz@seninnsport.berlin.de</p>

Veröffentlichungen der Landeskommision Berlin gegen Gewalt

Broschüren und Papiere
Graffiti - wo liegen die Möglichkeiten und Risiken der Prävention? Dokumentation einer Fachtagung vom 8. Dezember 1995
Der Berliner „Aktionsplan Graffiti“ Ein zuständigkeitübergreifendes Präventionsmodell, 1995
Berliner Modell: Kiezorientierte Gewalt- und Kriminalitätsprävention, 1996
Aktionsplan Graffiti - Fortschreibung, 1997
Schüler- und Elternbrief Graffiti, 1997
Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen, 1998
Psychische Krankheit bei wohnungslosen Frauen, 1998
Ein ergänzender Beitrag zum Aktionsplan Hilfen für wohnungslose Frauen
Antidiskriminierungsregelungen in den Bundesländern, 1998
Maßnahmen gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Berlin, 1999
„Trainingsangebote zur Gewaltprävention - ein Wegweiser“, 2002
Handreichung für Schule und Jugendhilfe zum Umgang mit Schuldistanz, 2003
Häusliche Gewalt: Präventive Ansätze auf bezirklicher Ebene – Projekte, Maßnahmen, Aktivitäten, Initiativen, Strukturen, 2003
Adressen gegen Gewalt, 2004
Empfehlungen der von der Landeskommision Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe „Schuldistanz“ zum Umgang mit Schuldistanz, 2004
Möglichkeiten für Gewalt- und Kriminalitätsprävention in der Berliner Schule – Informationspaket, 2005
Gewalt der Sprache – Sprache der Gewalt, Prof. Dr. Sybille Krämer, 2005
Integration von Migrantinnen und Migranten – Dokumentation des Open Space am 26./27.09.2006 der Landeskommision Berlin gegen Gewalt und der Friedrich - Ebert - Stiftung, 2006
Sexuelle Gewalt – Entwicklung und Standortbestimmung eines facettenreichen Themas des Kinder- und Frauenschutzes, Prof. Dr. Barbara Kavemann, 2007
Schreibwettbewerb der Landeskommision Berlin gegen Gewalt für alle Berliner Schulen zum Thema „Das ist mir fremd – das war mir fremd – das kenne ich – Die Suche nach Wegen zur interkulturellen Verständigung“ – Die Texte der Preisträgerinnen und Preisträger, 2007
Flyer
Flyer: Elterinformation „Null Bock auf Schule“ zum Thema Schuldistanz, 2003 Deutsch, Russisch, Türkisch, Arabisch,
Flyer: Elterinformation zum Thema: Was tun, wenn Ihr Kind erstmals beim Ladendiebstahl erwischt wurde?, 2004 Deutsch, Türkisch, Russisch, Polnisch, Arabisch, Serbo-Kroatisch
Elternflyer: Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter, 2006
Hefte aus der Reihe Berliner Forum Gewaltprävention (BFG)
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 1, 1999 <i>Schwerpunkt: Kommunale Prävention in Berlin</i>
Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 2, 2000 <i>Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil I</i>

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 3, 2000 „Kriminalität, Gewalt und Gewalterfahrungen von Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft in Berlin“ – Dokumentation eines Erfahrungsaustausches 2000</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 4, 2001 Dokumentation des 1. Berliner Präventionstages am 8.11.2000 <i>Schwerpunkte: Kommunale Prävention in Berlin, Schule - Jugend - Gewalt, Beteiligung von Gewerbe und Einzelhandel an der Präventionsarbeit, Beteiligung von Wohnungsbaugesellschaften an der Präventionsarbeit, Beteiligung ethnischer, kultureller und religiöser Minderheiten, Prävention und Polizei, Gewalt gegen Frauen und Mädchen</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 5, 2001 Dokumentation der Tagung „Wer ist fremd?“ am 6. Juli 2000 <i>Schwerpunkt: Binationalität</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 6, 2001 Dokumentation der Tagung „Kooperation von Jugendhilfe, Polizei und Justiz – Projekte und Standpunkte“ am 23. und 24.11.2000</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 7, 2001 <i>Schwerpunkt: Gewaltprävention in der Schule Teil 2</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 8, 2001 <i>Schwerpunkt: Rechtsextremismus</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 9, 2002 Dokumentation des 2. Berliner Präventionstages am 10.10.2001 <i>Schwerpunkte: Männliche Sozialisation und Gewalt, Rechtsextremismus, Beteiligung - Vernetzung und Prävention, Justiz als Partner in der Prävention, Sport und Gewaltprävention, Kooperation von Polizei und Schule</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 10, 2002 <i>Schwerpunkt: Häusliche Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 11, 2003 Dokumentation des 3. Berliner Präventionstages am 14.11.2002 <i>Schwerpunkte: Gewalt in der Erziehung, Kommunale Gewalt- und Kriminalitätsprävention, Männliche Sozialisation und Gewalt, Soziales Lernen in der Schule, Häusliche Gewalt, Rechtsextremismus, Anti-aggressionstraining</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 12, 2003 <i>Schwerpunkt: Kriminalitätsoffer</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 13, 2003 <i>Schwerpunkt: Rechtsextremismus und Gewalt im Jugendalter – Eine Elterninformation</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 14, 2004 <i>Schwerpunkt: Schuldistanz</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 15, 2004 <i>Schwerpunkt: 10 Jahre Landeskommision Berlin gegen Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 16, 2004 Dokumentation des 4. Berliner Präventionstages am 13.11.03 <i>Schwerpunkte: Prävention und Wirtschaft, Gewalt in der Erziehung, Ressourcen für die Gewaltprävention, Opfer von Rechtsextremismus, Streitschlichtung im Stadtteil, PiT – Prävention im Team, Jugendrechtshäuser und Rechtspädagogik</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 17, 2004 Dokumentation des Workshops zur Jugenddelinquenz – Entwicklungen und Handlungsstrategien - vom 29.04. bis 30.04.2004</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 18, 2004 Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus – Programme, Maßnahmen, Projekte</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 19, 2005 Dokumentation der Konferenz der Friedrich - Ebert - Stiftung und der Landeskommision Berlin gegen Gewalt „Erziehen für's Leben – Eltern in der Verantwortung“ am 30.11.2004, <i>Schwerpunkt: Elternkurse</i></p>

<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 20, 2005 Dokumentation der Fachtagung „Engagement erwünscht! Konsequenzen aus Berliner Bezirksstudien und Lokalen Aktionsplänen für Demokratie und Toleranz“ am 23. November 2004 in der Friedrich - Ebert - Stiftung <i>Schwerpunkt: Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 21, 2005 Dokumentation des 5. Berliner Präventionstages am 3.11.2004 <i>Schwerpunkte: Gewalt der Sprache, Antisemitismus, Prävention und Medien, Intensivtäter, Präventionsräte für alle Berliner Bezirke?, Communities von Bürger/innen nichtdeutscher Herkunft und Gewaltprävention, Prävention im Internet</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 22, 2005 Soziales Lernen in der Berliner Schule - Grundlagen, in Unterricht und Schulleben, Lernprogramme</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 23, 2005 Plakatwettbewerb der Landeskommission Berlin gegen Gewalt „Die Opfer von rechter Gewalt brauchen Unterstützung“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 24, 2006 Dokumentation des 6. Berliner Präventionstages am 24. November 2005 <i>Schwerpunkt: Männliche Sozialisation und Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 25, 2006 Dokumentation der Tagung „Häusliche Gewalt gegen Migrantinnen am 22. Februar 2006“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 26, 2006 <i>Schwerpunkt: Intensivtäter Teil I – Ergebnisse der Analyse von „Intensivtäterakten“ der Staatsanwaltschaft Berlin</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 27, 2007 Dokumentation der Fachtagung „Das jugendliche Opfer“ vom 28. September 2006</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 28, 2007 Gewalt von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern mit Migrationshintergrund in Berlin – Bericht und Empfehlungen einer von der Landeskommission Berlin gegen Gewalt eingesetzten Arbeitsgruppe</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 29, 2007 Dokumentation des 7. Berliner Präventionstages am 01. November 2006 <i>Schwerpunkt: Psychische Gewalt</i></p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 30, 2007 Berliner Projekte gegen Rechtsextremismus – Forschungsbericht des Zentrums für Antisemitismusforschung, Arbeitsstelle Jugendgewalt und Rechtsextremismus an der TU Berlin</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 31, 2007 Schreibwettbewerb der Landeskommission Berlin gegen Gewalt „Das ist mir fremd. Das war mir fremd. Das kenne ich. – Die Suche nach Wegen zur interkulturellen Verständigung“</p>
<p>Berliner Forum Gewaltprävention Nr. 32, 2007 Dokumentation der Tagung „Männliche Sozialisation und Gewalt – Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen: Kita, Schule, Jugendhilfe, Familie, Sport am 29. und 30.08.2006</p>

Alle Veröffentlichungen der Landeskommission Berlin gegen Gewalt können unter www.berlin-gegen-gewalt.de herunter geladen werden oder bestellt werden bei der

Landeskommission Berlin gegen Gewalt
Klosterstr. 47, 10179 Berlin
Tel.: 9027 2913, Fax: 9027 2921

