

# Praxis der Jungenarbeit

# 5

## Jungs brauchen mehr als Schule

Jungen in der Schule –  
Konsequenzen für die (außerschulische) Jungenarbeit



## **Impressum**

Herausgeber:

Landschaftsverband Rheinland/Dez. 4 „Schulen, Jugend“  
PARITÄTISCHES Jugendwerk NRW  
Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e. V.

Redaktion: Alexander Mavroudis

Gestaltung: Alexander Schaefer, Köln

Fotos: Landesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit  
(Titelseite, S. 97)  
Landesarbeitsgemeinschaft Kunst & Medien NRW  
(S. 11, 14, 23, 29, 56, 98),  
Stadt Düsseldorf/Jugendamt, Abt. Tageseinrichtungen  
(S. 81, 84),  
Hans Peter Schaefer (S. 38, 44, 58, 61, 67)

Druck: Druckerei des Landschaftsverbandes Rheinland

Auflage: 700

Köln, Oktober 2005

Bezugsanschrift: Landschaftsverband Rheinland,  
Dez. 4 „Schulen, Jugend“, Frau Breyer, 50663 Köln,  
Telefax 0221/809-6252; E-Mail: hendrika.breyer@lvr.de  
Kosten: 5,- EUR

# Praxis der Jungenarbeit

# 5

**Dokumentation**  
der fünften Konferenz  
Praxis der Jungenarbeit

Jungs brauchen mehr als Schule  
Jungen in der Schule – Konsequenzen für die  
(außerschulische) Jungenarbeit

am 09.12.2004  
in Köln

**Eine Veranstaltung von**  
Landesjugendamt Rheinland  
PARITÄTISCHES Jugendwerk NRW  
Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e. V.



# Inhalt

Vorwort ..... 7

## Teil A: Der Fachvortrag

### Jungen in der Schule – Anforderungen an eine jungenfremdliche Schule

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, Institut für  
Erziehungswissenschaften, TU Berlin ..... 15

## Teil B: Die Praxisforen

### Forum 1

#### Der Aachener Boys' Day – alternative Berufsbilder für Schüler

Dr. Eva Köhl, Initiative Aachener Boys' Day im Aachener Jugendring  
Kay Winther, Hauptschule Burtscheid, Aachen ..... 39

### Forum 2

#### Jungs in der Hauptschule – Erfahrungen aus dem Projekt „Lecker Schule Klausen“

Richard Ulrich, Jugendhilfe Remscheid,  
„Die Schlawiner“ e.V., Remscheid ..... 53

### Forum 3

#### Jungenkonferenzen in der Schule – Partizipation geschlechtsspezifisch gestalten

Uli Boldt, Martin-Niemöller-Gesamtschule, Bielefeld ..... 59

### Forum 4

#### Jungenarbeit in der Offenen Ganztagsgrundschule

Bernd Will, Simon Scharck, OT St. Anna, Köln ..... 77

### Forum 5

#### „Willste wat?!“ – Selbstbehauptung und Konflikttraining für Jungen an Schulen

Michael Michels, Kääls e.V., Köln ..... 83

**Anhang**

**Informationen zur Fachstelle Jungenarbeit in NW e.V., Dortmund ....99**

**Schulische Materialien zu Gender Mainstreaming ..... 103**

**Die Dokumentationen der Konferenzen**

**„Praxis der Jungenarbeit“ 1-4 ..... 108**

## Vorwort

Die vorliegende Publikation dokumentiert die fünfte Konferenz „Praxis der Jungenarbeit“, die am 09.12.2004 in Köln stattfand. Fünf Jahre: eine lange Zeit – und Gelegenheit für einen kurzen Rückblick auf die thematischen Schwerpunkte, unter denen die Veranstalterrunde von Paritätischen Jugendwerk NRW, Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e.V. und Landesjugendamt Rheinland die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen zur Diskussion gestellt hat.

„*Wie Jungen zu Männern gemacht werden, sich selbst zu Männern machen ... und was Jungenarbeit dazu beitragen kann, Chancen der bewussten Auseinandersetzung mit Männlichkeiten zu eröffnen*“, erläuterte Prof. Dr. Albert Scherr bei der 1. Konferenz 1999. Eine seiner Forderungen war, Jungenarbeit als Lernprojekt zu konzipieren, das Jungen Lerngelegenheiten eröffnet – in Abgrenzung zu Tendenzen, ausgehend von jungentypischen Gewaltphänomenen, Jungenarbeit ausschließlich als Erziehungsprojekt anzugehen.

Bei der 2. Konferenz 2001 wurde der Blick auf die *jugendpolitische Förderung von Jungenarbeit durch den Landesjugendplan NRW* gerichtet. Dieser hatte mit der Verankerung von geschlechtsbezogener Arbeit als Querschnittsaufgabe und mit eigener Förderposition seinerzeit bundesweit Vorbildcharakter. Bereits damals war zu erkennen, dass es Jugendpolitik und Jugendadministration mit diesem Steuerungsinstrument gut gelingen würde, die Jugendhifeflandschaft in NRW zu gestalten und der Entwicklung von Jungenarbeit einen wichtigen Schub zu geben.

Einblicke in die Sozialisation von Jungen und jungen Männern und den von ihnen erfahrenen Druck der gesellschaftlichen Konkurrenzmentalität erlaubte bei der Konferenz der Fachbeitrag von Dr. Eckhardt Schiffer. Seine dringende Empfehlung an die Praxis war, lebendige Phantasie und spielerische Intelligenz in der Arbeit mit Jungen und jungen Männern konzeptionell zu verankern und kontinuierlich zu fördern.

Bei der 3. Konferenz 2002 stand dann das Thema *Interkulturalität* im Mittelpunkt. Vor dem Hintergrund der multiethnischen Praxis in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe, ging es um die Anforderung an Fachmänner, die historische Entwicklung der Jungenarbeit mit einer Orientierung an „deutschen“ Männlichkeiten zu reflektieren und zu über-

legen, wie es gelingen kann, Fremdes, auch bisher Jungen noch unbekanntes und damit fremde Facetten von Männlichkeiten in der Arbeit mit Jungs zu vermitteln. Wichtige Anregungen lieferte hier der Beitrag von Herrn Dr. Wahl über Forschungsergebnisse zu der Frage, wie sich Fremdheit ablehnende Haltungen bei Jugendlichen entwickeln – und welche Konsequenzen sich für die Förderung interkultureller Kompetenzen ergeben.

„*Was Jungs brauchen – und Jungenarbeit bieten kann?*“ lautete die Leitfrage der 4. Konferenz 2003. Wo stehen Jungs zu Beginn des Millenniums? Wie sehen sie ihre Zukunft? Welche Werte sind ihnen wichtig? Was erwarten sie vom Leben? Antworten auf diese und weitere Fragen präsentierte Herr Dr. Stecher vor dem Hintergrund einer Panoramastudie zur Lage von Kindern und Jugendlichen in Nordrhein-Westfalen. „Null zoff & voll busy“: die Jugendgeneration zu Beginn des Jahrhunderts zeigt ein eigenes Profil, das sie von Jugendgenerationen des alten Jahrhunderts unterscheidet; sie glaubt optimistisch an ihre persönliche Chance im Leben; sie sucht nach Vorbildern und Garanten für eine verlässliche Ordnung; sie setzt ihre volle Hoffnung auf das private Glück, das persönliche Fortkommen und die (künftige) eigene Familie. Antworten auf den zweiten Teil der Leitfrage „... und was Jungenarbeit bieten kann“ präsentierte Herr Dr. Blomberg von der Fachstelle Jungenarbeit in NW. Seine Forderung lautete: „Gesucht: Jungarbeiter. Anforderungen: Verkaufsverbot, Anwesenheitspflicht, Bereitschaft zur Fortbildung und Selbstreflexion“.

Alle Konferenzen boten zudem die Möglichkeit, First- und Best-Practice-Beispiele in großer Zahl kennen zu lernen, Erfahrungen auszutauschen, Anregungen für die eigene Praxis mit zu nehmen und Kontakte zu anderen Fachmännern zu knüpfen. Dies, wie auch die kontinuierlich große Teilnehmerrunde von ca. 100 Fachmännern, haben gezeigt: Jungenarbeit findet statt! Auch wenn sich Jungenarbeit noch nicht in allen Handlungsfeldern der Jugendhilfe als Querschnittsaufgabe etabliert hat, wie es aktuell auch das neue Jugendfördergesetz NRW (3. Ausführungsgesetz SGB VIII) fordert, so lässt sich doch resümieren, dass die lange kritisierte „erhebliche Kluft zwischen Theorie, Konzeptionsüberlegungen und Publikationen auf der einen Seite und der vorliegenden Praxis, den Veröffentlichungen aus der Praxis und der Entwicklung von reflektierten Kommunikationsstrukturen unter Mitarbeitern auf der anderen Seite“ (Benno Hafener, 1999) im Verlauf der letzten Jahre kontinuierlich kleiner geworden ist und gerade in NRW eine sehr gute qualitative und quantitative, breitgefächerte und nachhaltige Entwicklung der Angebote für Jungen zu beobachten ist.



Soweit der Rückblick.<sup>1</sup>

Mit der hier dokumentierten 5. Konferenz hat die Veranstalterrunde den Blick auf „Jungen und Schule“ gerichtet. Dieses Thema ergab sich 2004 für alle, die in der Jugendhilfe in NRW und in der Jungenarbeit unterwegs sind, in mehrfacher Hinsicht.

- (1) Eine wichtige Rolle spielt zunächst die historische Entwicklung von Jungenarbeit. Anfragen nach Angeboten für Schüler aus dem Bereich Schule – insbesondere von engagierten Lehrerinnen, aber auch seitens einiger seit vielen Jahren existierender Männerarbeitskreise an Gesamt- und Hauptschulen – waren und sind ein wichtiger Impuls für geschlechtsbezogene Praxis. Initiiert wurden und werden die Praxisangebote allerdings häufig als flankierendes Angebot zur Mädchenarbeit, oft verbunden mit dem Auftrag, störende Jungs wieder lernfähig zu machen; hinzu kommt der koedukative Unterricht, der zunächst wenig Spielräume für geschlechtsbezogene Angebote zu bieten scheint, weshalb nach ergänzenden Angeboten gesucht wird.
- (2) Nach der letzten Shell-Jugendstudie und den Ergebnissen der PISA-Studie wurden nunmehr Jungs als das benachteiligte Geschlecht in Schule angesehen. Erstmals wurde in der (fach-)öffentlichen Diskussion eine Perspektive eingenommen, die in der Jungenarbeit spätestens 1990 mit der Veröffentlichung von „Kleine Helden in Not“ (von Dieter Schnack und Rainer Neutzling) bereits Thema ist: die Notwendigkeit für Fachkräfte, sich gezielt auf die Suche zu machen nach den Interessen, Fragen, Herausforderungen, Kompetenzen, Lösungen, die heranwachsende Jungen in ihren Lebenswelten haben bzw. entwickeln.
- (3) Parallel dazu begann Anfang 2003 mit der Offenen Ganztagsschule im Primarbereich der systematische Ausbau von Ganztagsplätzen in Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Und auch die Verankerung der Kooperation im neuen Jugendfördergesetz NRW und der geplante Ausbau von Ganztagsplätzen in der Sek. I bedeuten für die Jugendhilfe und die Jungenarbeit eine Entwicklung dahingehend, dass nunmehr verstärkt Angebote in der Schule oder schulnah stattfinden sollen.
- (4) Ein vierter Impuls für den thematischen Schwerpunkt der Fachkonferenz war die grundlegende Erkenntnis in der geschlechtsbezogenen

---

<sup>1</sup> Alle Konferenzen wurden dokumentiert (Bestellhinweise siehe Rückseite Umschlag).

Pädagogik, dass Jungen von früh an männliche erwachsene Bezugspersonen und Vorbilder brauchen. Mit Blick auf das Phänomen „abwesender Väter“, aber auch wegen des Fehlens männlicher Fach- und Lehrkräfte in Kindertagesstätten und im Primarbereich ist es deshalb zwingend erforderlich, geschlechtsbezogene Angebote für Jungen von außerschulischen Fachmännern bereit zu stellen.

Es gab und gibt also viele gute Gründe, weshalb Jungenarbeit sich gefordert sehen sollte, die Jungs als Schüler in den Blick zu nehmen und hier nach Zugängen zu suchen, nach Angeboten und Lernhilfen mit Blick auf die Fragen und Probleme, die Jungen *machen* – vor allem aber mit Blick auf die Fragen und Probleme, die Jungen im Lern- und Lebensraum Schule *haben*.

Daraus ergab sich die Leitfrage der 5. Konferenz: „Jungs den ganzen Tag in der Schule: (Wie) Geht das?“

Um zu verstehen und den Blick jenseits eigener „Vorurteile“ über Schule dahingehend zu öffnen, wie es Schülern heute ergeht, wurde Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz vom Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin als „Insider“ eingeladen. Mit seinem hier dokumentierten Beitrag bietet Preuss-Lausitz Antworten auf die Fragen: Wie werden Jungen in der Schule wahrgenommen? An welchen Schulstrukturen, an welchen schulischen Kulturmerkmalen können (müssen?) sie scheitern? Warum entwickeln sie sich immer mehr zu Verlierern des Systems Schule? Mit seinen pädagogischen Schlussfolgerungen skizziert er das Bild einer jungenfreundlichen Schule und macht auf notwendige Reformen innerhalb von Schule aufmerksam. – Dass von schulischer Seite in NRW entsprechende Initiativen bereits stattfinden, zeigt der im Anhang dokumentierte Beitrag zur „Schule im Gender Mainstreaming“. Und auch im neuen Schulgesetz NRW (gültig seit 01.08.2005) ist als Bildungs- und Erziehungsauftrag von Schule verankert, den Grundsatz der Gleichberechtigung der Geschlechter zu achten und auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin zu wirken (§ 2 Abs. 5 SchulG).

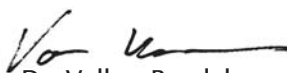
Der Beitrag von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz liefert zugleich Hinweise darauf, welche außerunterrichtlichen Angebote Jungs brauchen, was Jungenarbeit also insbesondere in der Kooperation mit Schule anbieten kann und muss, sei es im Lern- und Lebensraum Schule – oder aber an anderen Lern- und Erfahrungsräumen. Dass Jungen eben auch außerschulische Angebote in Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe brauchen, die ein Gegengewicht schaffen zum Lern- und Lebensort Schule, spiegelt sich in der Aus-

wahl der Praxisforen wieder. Die dokumentierten Beiträge aus Aachen, Remscheid, Bielefeld und Köln bieten die Gelegenheit, Good-Practice-Beispiele für geschlechtsbezogene Jungenarbeit in der Schule wie auch in Einrichtungen der Jugendhilfe kennen zu lernen.

Wir wünschen uns, dass die Dokumentation wichtige Anregungen und Hilfestellungen für alle diejenigen Fach- und Lehrkräfte bietet, die bereits miteinander geschlechtsbezogene Angebote planen und durchführen – und dass sie zugleich Impulse gibt für neue Kooperationen, um den Anforderungen und Bedarfen von Jungen und Schülern besser gerecht zu werden.



Michael Mertens  
Landesrat, Leiter des  
Dez. „Schulen, Jugend“  
im Landschaftsverband  
Rheinland



Dr. Volker Bandelow  
Vorsitzender des  
Paritätischen  
Jugendwerkes NRW



Renato Liermann  
Mitglied im Vorstand  
der Landesarbeits-  
gemeinschaft Jungen-  
arbeit in NW e. V.





**Teil A:**

**Der Fachvortrag**



# Jungen in der Schule – Anforderungen an eine jugendfreundliche Schule

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz, Institut für  
Erziehungswissenschaften, TU Berlin

## Vorbemerkung

Das Reden über leistungsschwache, gewalttätige und verhaltensgestörte Jungen hat in den letzten Jahren in Deutschland Konjunktur. Zwar war ein Teil der männlichen Jugend schon immer Gegenstand besorgter Beobachter – jener Teil, der den Älteren nicht Respekt erwies, sich rüpelhaft benahm, der als Halbstarke über die Stränge schlug, als Beatniks und Hippies sich der Normalbürgerschaft verwehrte oder als rebellische Studenten Autorität und „das Kapital“ bekriegte. Aber irgendwann, so die Einschätzung, fügt sich auch jener Teil der männlichen Jugend wieder ein in den Strom der beruflichen und privaten Verantwortungsübernahme, wird Vater, Partner und Kollege und gleitet in den Mainstream männlicher Normalbiografien, die die Gesellschaft, je nach Stand und Herkunft, für ihn bereit hält.

Allerdings gerieten drei Dekaden lang, zwischen 1970 und 2000, die erwachsenen Männer in den Ruf, in jedem stecke ein bornierter Verteidiger seiner ökonomischen, beruflichen und privaten Macht, sie seien potenzielle Vergewaltiger und hätten ansonsten ein trostloses, weil sich selbst nicht begreifendes inneres Leben. Jungen sind in diesem Diskurs die kleinen Machos, in denen das erwachsene Böse schlummert. Das ist eine Vorstellung, die die säkularisiert-christliche Erbsünde den Jungen zuschreibt, deren Eigensinn und Trieb zu brechen sei; ihnen werden die Mädchen als die reinen, unschuldigen Engel-Opfer gegenübergestellt – natürlich ohne diesen religiös-kulturellen Kontext zu benennen.

In jüngster Zeit wird das allgemein männliche Übel besonders einer Gruppe unterstellt: Der böse Mann ist der muslimische, autoritär, gewaltfixiert, schulversagend, mit überholten, undemokratischen Ehrbegriffen, tendenziell ein fundamentalistischer Terrorist oder doch dessen Sympathisant. Dieser Kritik am islamischen Patriarchalismus kann sich nun, entlastet, auch der „normale“ deutsche Mann anschließen, und in unseren Lehrerzimmern

klingt die Klage über die türkischen oder libanesischen Schüler nicht anders. Was also ist zu tun?

## Ausgangsfragen: Des Kaisers neue Kleider oder wie sieht die Realität aus?

Seit den siebziger Jahren hat die Öffentlichkeit furchterregende Meldungen aus dem Inneren des Monstrums Schule erhalten, wonach die Mädchen vernachlässigt, benachteiligt und diskriminiert würden. Sie würden in ihrem Selbstbewusstsein beschädigt, zu einem konservativen Frauenbild und in gesellschaftlich unattraktive Berufe gedrängt. Ihnen müsse mit *getrenntem Unterricht ein Schonraum*, mit *Selbstverteidigungskursen mehr Selbstbewusstsein* und mit *mehr Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte eine erfolgreichere Schullaufbahn und damit Zukunft überhaupt erst ermöglicht* werden. Ihre Berufschancen seien durch auf Mädchen zugeschnittene Computer- und Technikkurse zu verbessern. Hauptaufgabe der Schule sei also „MädchenStärken“ (Pfister/Valtin 1993).

Die „Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik“, wie eine entsprechende Veröffentlichung lautete (Borris 1972) sei begründet darin, dass der „Schulalltag von männlichen Strukturen geprägt“ sei (Birmily 1991, S. 11). „Die Schule ist männlich!“ (Birmily 1991) wurde apodiktisch konstatiert, sie sei „Schule im Patriarchat“ (Brehmer 1991). Diese empörten Feministinnen (und einige Männer, die sich selbst als Feministen verstanden) fragten nicht, wie dies sein könne, waren doch etwa in den Grundschulen schon in den achtziger Jahren vorwiegend Frauen im Lehramt. Auch nahmen sie wenig Bezug zur Schule der DDR, wodurch unklar blieb, ob in ihren Augen auch diese patriarchalisch war oder der reale Sozialismus die „Frauenfrage“ in der Schule erledigt hatte. Beiträge von Männern, die kritisch auf die dünne *empirische* Basis dieser pauschalen Schulschelte verwiesen (Preuss-Lausitz 1991), wurde „ideologische Voreingenommenheit“ unterstellt, ja Angst vor Verlust männlicher Herrschaft (Nyssen 1991, S. 15). Das Wesen solcher Unterstellungen ist, dass sie nicht widerlegbar sind; es ist eine Kritik, die sich gegen Kritik immunisiert. Zum Glück haben andere Forscherinnen einen differenzierteren Blick auf die Wirklichkeit geworfen (Alfermann 1966, Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, Kaiser 1997).

Die koedukative Schule, die vor allem im höheren Schulwesen der alten Bundesrepublik erst in den 60er Jahren in aller Breite und mit großer gesell-



schaftlicher Akzeptanz realisiert wurde, war von Teilen der feministischen Schulkritik wieder in Frage gestellt worden. Über 30 Jahre lang wurde in der pädagogischen wie in der allgemeinen Öffentlichkeit die Frage hin und her gewendet, ob es für Jungen und Mädchen getrennte Schulen oder doch wenigstens getrennten Unterricht in einzelnen Fächern geben sollte, vor allem im Sport (um sexuelle Anmache zu verhindern), in Physik, Chemie, Mathematik und im Informatikunterricht (um die Leistungen der Mädchen zu steigern). Von getrenntem Sprachunterricht, um die Leistungen der Jungen zu verbessern, war nie die Rede – Jungen galten ja als bevorzugt (auch wenn die Sprachlehrkräfte das besser wissen mussten).

Nun aber hören wir kaum noch etwas davon, auch nicht von den vormaligen Protagonistinnen, und zwar ohne dass es nachlesbare Argumente gibt, warum die Forderungen nach Trennung nicht aufrechterhalten bleiben. Gab es nicht Modellversuche, die bessere Schulleistungen der getrennten Mädchen belegten (Kessel 2003)? Haben die Lehrerinnen, die diese Versuche trugen, nicht begeistert von ihren Erfahrungen berichtet? Die großen Programme aus den Bildungs- und Jugendministerien sind weitgehend ausgelaufen, und es scheint politisch nicht mehr werbewirksam zu sein, die Klagen über die benachteiligten Mädchen zu wiederholen. Die Frauen-Schul-Forschung ist verstummt, äußert auch keine selbstreflexive Kritik früherer Positionen. Schulforschung und Öffentlichkeit blicken verstärkt auf die Jungen (vgl. z. B. Stürzer/Roisch/Hunze/Cornelißen 2003).

Das hat seine guten Gründe. Spätestens seit den großen internationalen Leistungsstudien wie PISA oder IGLU und seit spektakulären Gewalttaten einzelner männlicher Jugendlicher ist der Öffentlichkeit wie einer an Mündigkeit orientierten Erziehungs- und Sozialwissenschaft klar, dass es nicht genügt, Jungen als Täter (oder potenzielle Täter) zu denunzieren, sondern dass für Jungen heute die Probleme des Aufwachsens komplizierter werden und die bisherigen Antworten – Ignoranz in der Schule und außerschulisch Sozialarbeit für deviante Jungen – nicht ausreichen. Die wachsenden Schwierigkeiten von Jungen heute sollen im Folgenden in Bezug auf Schulkarrieren und die körperlich-psychischen und sozialen Entwicklungsprobleme von Jungen verdeutlicht werden, um anschließend Veränderungen in vier Bereichen vorzuschlagen.

Symptome im Schulbereich sind:

- Jungen werden bei der Einschulung häufiger zurückgestellt als Mädchen (über 60 %, vgl. Tent 2001). Mehr Jungen kommen daher überaltert in

die Schule – mit allen Folgen für die psycho-soziale Situation (Diefenbach/Klein 2002).

- Jungen bleiben häufiger sitzen als Mädchen, etwa im Verhältnis von 60:40. So waren von den 265.000 Sitzenbleibern des Schuljahres 2002/03 insg. 156.350 Jungen (59 %), 108.650 Mädchen (Erziehung und Wissenschaft 9/2003, S. 7). Das Sitzenbleiben ist eine, wie alle Fachleute empirisch bestätigen (nicht zuletzt die OECD als der PISA-Durchführer), ineffektive Maßnahme in Bezug auf den Wissenserwerb und reißt außerdem die Kinder leicht aus ihren Gleichaltrigenbezügen<sup>1</sup>. Denn Freundschaften bilden sich überwiegend innerhalb der Klassen. Verlässt ein Kind seine Klasse – und sei es nur in einen nachfolgenden Jahrgang – verliert es über kurz oder lang leicht seine bisherigen Freunde. Es sind also besonders die Jungen, die in diesem System der Selektion strukturell bestraft werden.
- Jungen werden viel häufiger in Sonderschulen abgeschoben, und zwar seit 1970 *zunehmend* (Zunahme von 60% im Jahr 1960 auf 64 % im Jahr 2001, vgl. Focus 2002). Das gilt ganz besonders für die Förderbereiche Lernen, Verhalten und Sprache, aber sogar für Jungen mit Körper- und Sinnesbehinderungen. Wer überweist? Die Überweisungen finden vor allem durch die Grundschullehrer statt. In den Grundschulen unterrichten vor allem (zu 80 %) Frauen. *Lehrerinnen* wollen störende Jungen loswerden, und es gelingt ihnen.
- Jungen werden beim Übergang zur Sekundarstufe bei gleicher Leistung negativer eingeschätzt (Lehmann u. a. 1997). Der wachsende Vorsprung der Lesekompetenz von Mädchen zwischen Grundschule und Sekundarstufe (Bos u. a. 2003, 115) weist auf die Zunahme der Leistungsschere zuungunsten der Jungen hin.
- Jungen scheitern eher in der Sekundarstufe, der *vorzeitige Abgang vom Gymnasium* ist bei ihnen häufiger als bei Mädchen. Sie sind im allgemeinen schlechter in den Fremdsprachen und Deutsch, und in der realen Leistung in Mathematik und Naturwissenschaften zwar im Schnitt ein wenig besser als Mädchen, erhalten aber keine besseren Noten (Deutsches PISA-Konsortium 2000). Für Hamburg wird belegt, dass der (leichte) Leistungsvorsprung von Mädchen in der Grundschule sich in der Sekundarstufe verdoppelt hat (Lehmann u. a. 2001).
- Jungen legen inzwischen seltener das Abitur ab: Unter den Abiturienten waren 1970 60 % Jungen, nun sind es 44 %. Zwischen 1995 und 2000 machten vom Altersjahrgang 28,2 % der Mädchen, aber nur 21,8 % der

Jungen das Abitur – das sind fast 30 % weniger Jungen als Mädchen. Jungen erreichen auch seltener den Realschulabschluss (37,1 % zu 42,1 %). Entsprechend sind Jungen häufiger unter denen, die nur einen Hauptschulabschluss erreichen (29,7 % zu 22,4 %), und fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen erhalten gar keinen Abschluss (11,3 % zu 6,5 %; alle Daten vgl. Diefenbach/Klein 2002). Diese Daten sind für die Jungen im Laufe der letzten 15 Jahre insgesamt *ungünstiger* geworden, d. h. die Misserfolgsgeschichte der Jungen spitzt sich zu.<sup>2</sup>

- Als nicht ganz unwichtige Fußnote sei vermerkt, dass Jungen im Vergleich der Bundesländer extrem unterschiedliche Chancen haben, innerhalb der Schulen erfolgreich zu sein: Vor allem in den neuen Bundesländern ist die *Benachteiligung von Jungen noch deutlicher ausgeprägt*: Jungen aus den neuen Bundesländern liegen unter den Abiturienten um rund 10 % unter dem Durchschnitt bei Mädchen und umgekehrt unter den Hauptschulabsolventen ohne Abschluss um 15-20 % über dem Anteil der Mädchen (ebd., S. 952).

Zusammenfassend kann man mit der PISA-Studie feststellen, dass „innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens ... also tendenziell die Jungen benachteiligt“ sind (Stanat/Kunder 2003, S. 212). Wenn Stanat/Kunder von „Benachteiligung“ sprechen, so orientieren sie sich an jenem Verständnis, das um 1965 formuliert wurde, nämlich als statistisch erwiesener geringerer Schulerfolg, bezogen auf den Anteil der jeweiligen Gruppe in der Bevölkerung.

Trotz des durchschnittlich geringeren Schulerfolgs von Jungen muss aber festgehalten werden: Es handelt sich um das Versagen einer, allerdings wachsenden, Minderheit. Auch unter den Jungen ist der Anteil jener, die im Vergleich zu ihren Vätern und vor allem Großvätern eine höhere Schulbildung und Ausbildung erreichen, gewachsen. Die heutigen Jugendlichen sind, im Vergleich zu ihren Vorgängergenerationen, trotz aller öffentlichen Klagen, im formalen Bildungsniveau wie in einem Fahrstuhl ein oder zwei Stockwerke höher angelangt und haben dabei auch inhaltlich teilweise höhere Kompetenzen erworben, etwa in den modernen Fremdsprachen, in den Naturwissenschaften, bei kommunikativen Fähigkeiten usw. (vgl. Brügelmann 1999). Wir müssen also nicht über alle Jungen, sondern über eine, allerdings beachtliche und wachsende, Minderheit reden. Das schulbenachteiligte Kind aus den 60er Jahren, nämlich das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, ist seit den 90er Jahren ersetzt worden durch

den „Arbeiterjungen aus der Großstadt“. In den westlichen Bundesländern ist es insbesondere ein Junge mit Migrationshintergrund.

Wir müssen uns fragen, wie es zu diesem Schulversagen eines Teils der Jungen kommt. Selbstverständlich wissen wir alle, und nicht erst seit PISA, dass das kulturelle Milieu der Familie, ihre soziale Lage und ihre emotionale Unterstützungsleistung gegenüber schulischer Bildung und Ausbildung wesentliche Bedeutung hat. Das erklärt jedoch nicht die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aus gleichen sozialen (und ethnischen) Milieus. Einen ersten Hinweis liefert die Tatsache, dass der Anteil von weiblichen Lehrkräften mit dem Misserfolg von Jungen – bezogen auf Schulabschlüsse – korreliert. Erstaunlich ist dabei, dass der Anteil von männlichen bzw. weiblichen Lehrkräften in der Grundschule sogar einen statistischen Zusammenhang mit der Abiturquote von Jungen hat: Je höher der Anteil von Männern unter den Grundschullehrern ist, desto mehr Jungen machen das Abitur (Diefenbach/Klein 2002, S. 953).

Auch ist bekannt, dass Lesen und Schreiben für den Schulerfolg – vor allem in der Grundschule – hoch bewertet wird und auch in die Bewertung außerhalb des Deutschunterrichts einfließt. Jungen lesen ungerner, weniger und schlechter, wie IGLU und PISA uns mitteilen (Bos u.a. 2003, S. 126, Stanat/Kunter 2000, S. 262 f.). Schön schreibende Schüler werden, bei gleichen Leistungen, besser bewertet. Mädchen schreiben schöner. Sie erhalten die besseren Noten (Preuss-Lausitz 1993, S. 149). Die Grundschule ist nicht männlich, sondern weiblich – zum Nachteil der Jungen.



Diese Feststellung ist erst einmal korrelativ. Die meisten pädagogischen Innovationen in den Schulen der letzten 30 Jahre sind in der Grundschule erfolgt und von *Lehrerinnen* getragen worden. Sie haben Morgenkreise, offenen Unterricht, innere Differenzierung, Integration Behinderter, jahrgangsübergreifenden Unterricht und vieles andere realisiert, wovon inzwischen auch die Sekundarschulen Gebrauch machen. Lehrerinnen, auch feministisch orientierte, haben sicher keine Absicht, Jungen schlechter als Mädchen zu bewerten. Wir müssen uns also fragen, was sich strukturell hinter dem Rücken des Bewusstseins dieser Lehrkräfte vollzieht, das sich zum Nachteil eines Teils der Jungen auswirkt.

Eine weitere Antwort könnte sich beim Blick auf die körperlichen, sozialen und psychischen Entwicklungsprobleme von Jungen ergeben:

- Jungen sind häufiger als Mädchen feinmotorisch beeinträchtigt, sind häufiger krank und immer häufiger übergewichtig. Körperliche Belastungsfaktoren wirken sich auch auf die Leistungsfähigkeit negativ aus.
- Jungen wird häufiger die Diagnose „hyperaktiv“ zugeschrieben. Wir wissen, dass die Vergabe von Ritalin in den letzten Jahren dramatisch zunimmt – sollen die wilden Jungen stillgestellt werden, in einem Bündnis von Ärzten, Eltern und Lehrern? Wird die Schule zur Ritalin-Schule wie in den USA? (DeGrandpree 2002)
- Jungen werden in der Schule dramatisch häufiger (75 % zu 25 %) als „verhaltensgestört“ eingeordnet. Jungen kommen daher viel häufiger in entsprechende Sonderschulen bzw. erhalten „sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“.
- Jungen sind häufiger Täter, aber auch Opfer körperlicher und verbaler Auseinandersetzungen in der Schule. (Allerdings nimmt die Minderheit gewalttätiger Mädchen zu, vgl. Etzold 2001, Spiegel 1998, Hanke 2004).
- Jungen sind in den Schulklassen viel häufiger als Mädchen unbeliebt. Etwa 10 %–20 % aller Jungen müssen zu den Unbeliebten, etwa 5 % zu den Außenseitern gerechnet werden. Das ist für diese um so dramatischer, als heutzutage die Freundschaften und informellen Beziehungen weitgehend in der eigenen Klasse entstehen, ja angesichts von wenigen oder fehlenden Geschwistern und kinderleerem öffentlichem Raum die Schule der zentrale Ort der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen geworden ist (Preuss-Lausitz 1999). Wer in der Schule isoliert ist, hat selten andernorts Freunde – und ist beim Lernen, in der moralischen und in der kognitiven Entwicklung zusätzlich belastet.

- Jungen fühlen sich, im Vergleich zu den Mädchen, dennoch nicht weniger wohl in der Schule (und die Schul- und Lehrerzufriedenheit ist bei Migrantenkinder und behinderten integrierten Kindern noch höher, vgl. Preuss-Lausitz 2005). Haben also Jungen ein „falsches Bewusstsein“?

Zusammenfassend kann man festhalten, dass ein Teil der Jungen körperlich, emotional und sozial erheblich belastet ist. Die Schule reagiert darauf häufig mit dem Versuch der Ruhigstellung oder der Bestrafung bis hin zur Abschiebung und hat noch nicht begriffen, dass es nicht um MädchenStärken, auch nicht um JungenStärken, sondern um eine geschlechtsreflektierende Arbeit mit allen geht, die von leistungsmäßigem, sozialem und physischem Ausschluss bedroht sind. Die Schule, das sind überwiegend Lehrerinnen: Ihre Fähigkeit, mit störenden, auftrumpfenden oder unflätigen Jungen anders als sanktionierend umzugehen, scheint bei einem Teil von ihnen nicht ausgeprägt zu sein. Brave Mädchen kommen bei ihnen überall hin, brave Jungen auch. Schwierige Jungen werden von Lehrkräften und damit auch von Gleichaltrigen oft abgelehnt und so in auffälligem Verhalten eher noch bestärkt, wie die Sozialpsychologie feststellt (v. Salisch 2002). Es ist daher dringend geboten, die Schule insgesamt auch für expressive und für schwierige Kinder attraktiv zu machen. Das muss auch den weiblichen Lehrkräften gelingen, wenngleich mehr Männer in der Schule von heute ein Gewinn wären.

Wachsender Misserfolg bei Schulleistungen und emotional-soziale und körperliche Erschwernisse bei einer erheblichen Minderheit von Jungen werden noch belastender, wenn ein Blick auf die veränderte Kindheit geworfen wird. Sie ist für viele Jungen derzeit besonders verwirrend.

## Sozialisationsprobleme heutiger Jungen in der pluralistischen und kommunikativen Gesellschaft

In der Schule werden Jungen benachteiligt, aber die Probleme, die viele Jungen heute haben, sind nicht nur schulgemacht. Sie haben zu tun mit dem allgemeinen Geschlechtsrollenwandel in modernen, demokratischen und wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaften, mit veränderten Anforderungen an Kinder generell, mit den Auswirkungen der globalen Mediengesellschaft und immer noch mit Auswirkungen familiärer Gewalt und Kälte. Denn es ist unstrittig und immer wieder empirisch belegt (z.B. Pfeiffer 1997, Lösel/Bliesener 2003, S. 174): Es sind gestörte und

insbesondere gewalttätige innerfamiliäre Kommunikationsstrukturen zwischen den Eltern und mit den Kindern, welche Belastungen bewirken, und die innerfamiliäre Verarbeitung äußerer, auch erschwerter Lebensumstände. Körperliche und sprachliche Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Herabsetzung, Missachtung, fehlende sprachliche Kommunikation usw. erzeugen bei Kindern tiefe Verletzungen. So entstehen Entwicklungsstörungen; Depressionen eher bei Mädchen, Aggressionen und Lernschwierigkeiten eher bei Jungen. Bei der Analyse der Biografien von Kindern mit Verhaltensproblemen zeigt sich, dass diese meist eher nicht aus liberaleren, „verhandelnden“ Familien stammen, sondern häufiger aus gewalttätigen sog. „Befehls-Haushalten“ und aus desorientierten, im Erziehungsverhalten widersprüchlichen, hilflosen und oft ökonomisch, gesundheitlich und sozial mehrfach belasteten Familien (Preuss-Lausitz 2005).

Hinzu kommt: Die schulische und gesellschaftliche Erfolgsgeschichte der Frauen in modernen demokratischen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts und die gewandelten Qualifikationsanforderungen in Beruf und Partnerschaften haben die traditionellen Männer verunsichert. Sie klagten schon in den 70er Jahren über „das Elend der Männlichkeit“ (Vinnai 1977) und erklärten den – klassischen – Mann als tot (Goldberg 1979). Kein Wunder, dass auch die Jungen als die „kleinen Helden in Not“ gerieten (Schnack/Neutzling 1990). Selbstbewusste Mütter, eine offensive öffentliche weibliche Präsenz in den Medien und ein bis in die Schulen hineinwirkender Diskurs über den kleinen Jungen als den potenziellen späteren Vergewaltiger



(Engelfried 1977) sind nur die subjektive Seite einer objektiv veränderten Anforderung an Kinder, an Mädchen wie an Jungen gleichermaßen. Seit eine konstruktivistische Sozialisationstheorie festhält, dass nicht nur das Mädchen, sondern auch der Mann „gemacht“ ist (Connell 1999), muss jede und jeder, bei Strafe der Desorientierung, sich selbst definieren.

Dennoch verlangt die pluralistische, globalisierte Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft für ein befriedigendes berufliches, aber auch privates und gesellschaftliches Leben von allen, von Jungen wie von Mädchen:

- früh selbstständig zu werden,
- Sprachkompetenz zu besitzen,
- die Beherrschung mehrerer Sprachen,
- kommunikative und kooperative Fähigkeiten,
- Einfühlungsvermögen, um verhandlungsfähig zu sein und Kompromisse herstellen zu können,
- neue Situationen zu erwarten und diese interpretieren zu können,
- selbstreflexiv und planungsfähig zu sein,
- leistungsfähig zu sein,
- emotional und in der Lebensführung autonomiefähig zu sein, d.h. Trennungen auszuhalten und ggf. allein zu leben,
- Körperbewusstsein zu praktizieren, d.h. das Management der eigenen Körperlichkeit in die Hand zu nehmen,
- liebesfähig, fürsorglich und freundschaftsfähig zu werden,
- und nicht zuletzt: andere Lebensführungen zu akzeptieren, auch wenn sie von der eigenen erheblich abweichen (soweit jene diese Regel auch praktizieren).

Die hier genannten Kompetenzen wurden traditionell einerseits eher Mädchen, andererseits eher Jungen beigebracht. Heute gleichen sich nicht nur die kognitiven Anforderungen an, auch die psychischen und sozialen – und es sieht so aus, als ob sich tatsächlich dieser Angleichungsprozess auch in den psychischen Dispositionen, Einstellungen und Handlungen der Jungen und Mädchen niederschlägt (Alfermann 1996). Mädchen sind selbstbewusster, Jungen zeigen auch Gefühle und Fürsorge. Die Girlies und die Boys der Love Parade Generation spielen mit Sex, Gender und Body. Ein Mädchen, das auf Passivität, Anpassung und geringe schulisch-berufliche Qualifikationen setzt, wird es nicht weit bringen. Ein Junge, der auf Dominanz, Körperkraft und vormoderne Ehrbegriffe setzt, wird allenfalls in seiner outcast-ingroup Erfolg haben, beruflich und gesellschaftlich nicht. Es ist der kommunikative, sprachlich geschickte, in Konflikten verhandelnd-



ausgleichende, sportiv-körperbewusste, selbstbewusste und um sein Aussehen bemühte Junge, der heute beliebt und erfolgreich ist, bei Mädchen wie bei Jungen. Er darf ruhig ein guter Schüler sein – wenn er andere an seinen Vorsprüngen teilhaben lässt und nicht streberhaft angibt.

Aber auch sein Männerbild ist irritiert: Sollen Männer nicht die Alleskönner sein, sportlich, handwerklich geschickt, perfekt im Umgang mit Computern, gute Tänzer, erfolgreiche Liebhaber, genießerische Köche für Freunde am Wochenende, zugleich fürsorgliche Familienväter und Spielkameraden für ihre Söhne und Töchter, im Beruf engagiert, in der Vereins- und Männerwelt anerkannt, und nicht zuletzt als homo politicus aktiv – wie ihm dies die Medien zutragen? Was davon kann ein Junge ignorieren, ohne verspottet zu werden oder als Weichei zu gelten? Was ist heute männlich, was unmännlich (vgl. Böhnisch 2004)? Ist Schwulsein heute noch „unmännlich“, auch wenn man damit Bürgermeister wird und der vorherrschende Schwule, studiotrainiert, als Tarzan durchgehen könnte? („Du bis schwul“ ist dennoch mehr denn je auf Schulhöfen eine der effektivsten Beleidigungen.) Wie dick darf ich sein? Soll ich mich körperlich oder im Habitus an Dirk Bach, David Beckham, Arnold Schwarzenegger oder Daniel Küblböck orientieren, oder taugen die dafür alle nicht? Darf ich Spaß am Lesen oder gar am Schreiben haben, ohne als superuncool zu gelten? Sind, für muslimische Jungen, die palästinensischen Selbstmordattentäter Idole der Männlichkeit, oder doch wenigstens jene älteren Brüder, die die Jungfräulichkeit ihrer Schwestern und damit die Familienehre verteidigen?

Diese Fragen, die durch weitere ergänzt werden könnten, zeigen: Für heutige Jungen gibt es keine Selbstverständlichkeiten des „richtigen“ Jungen oder Mannes mehr, auch keine dominanten, von denen man sich protestierend absetzen kann. Vielmehr sind Suchbewegungen unvermeidlich geworden, was immer in einer Clique, in einer Schulklasse oder in einer Familie als richtig angesehen wird. Der Pluralismus und die Bastelbiografie hat auch das Jungen- und Männermodell erreicht; niemand kann sich einer Entscheidung für seinen Weg entziehen. Es trifft eben nicht zu, was Frauenforscherinnen des DJI annehmen, dass nämlich Jungen „sich nach wie vor an einem Männlichkeitsbild von Dominanz, Härte, Durchsetzungsfähigkeit und Gewalttätigkeit orientieren“ (Heiliger 2001, S. 531). Wer sich so orientiert, scheitert in der postmodernen Dienstleistungsgesellschaft, beruflich und privat. Der Zwang zur Modernisierung der Jungenrolle ist aber für die Einzelnen Chance und Gefahr zugleich. Kein Wunder, dass manche, aufgrund ihrer biografischen Belastungen, dem nicht gewachsen sind. Eine

reformierte Schule kann hier einen zentralen Beitrag zu einem selbstsicheren, zugleich toleranten und lernbereiten Verständnis von eigener und fremder Geschlechtsidentität leisten. Dabei muss sie das Schulversagen als ein Kernelement eines Teils männlicher Biografien und deren Benachteiligung erkennen und überwinden.

## **Pädagogische Schlussfolgerungen: Wege zur jugenfreundlichen Schule**

Wir brauchen eine mentale, inhaltliche, strukturelle und reflexive Neuorientierung in der Schule, und die Vernetzung des schulischen Lernens mit anderen Lernfeldern und anderem Personal, um die Benachteiligung nicht nur, aber vor allem von Jungen in den Schulen zu überwinden. Erfolgskriterien wären mehr höhere Abschlüsse und weniger Schulversager, mehr soziale Kompetenzen und eine demokratische Schumatmosphäre von Vielfalt und Gemeinsamkeit. Lehrer können das allein nicht schultern. Ich plädiere deshalb, auch vor dem Hintergrund der Ganztagschule, für eine Vernetzung von Einzelschule mit der Jugendarbeit, mit den regionalen Aktivitäten von Vereinen, Verbänden und Kirchen, den NGOs der Beratung und Selbsthilfe. Im Folgenden werden auf diesen vier Ebenen – mental, curricular, strukturell, reflexiv – einige Vorschläge zur Diskussion gestellt. Sie fügen sich ein in die allgemeine Diskussion um eine allen Individuen gerecht werdende und zugleich effektivere Schule der Zukunft.

### **Mentale Neuorientierung**

Was ausagierenden, mit sich selbst und mit anderen im Konflikt befindlichen Jungen am allerersten hilft, ist ein mentaler Einstellungswechsel der Erwachsenen in der Schule – und das spricht vor allem Lehrerinnen an. Es ist kontrapädagogisch, in Jungen, und seien sie noch so rabaukig, die künftigen potenziellen Gewalttäter, ja Vergewaltiger zu sehen. Vielmehr sollten die realen Schwierigkeiten, die Jungen heute haben in der Findung zukunftsfähiger Männlichkeiten, nicht zu abfälligen Anmerkungen über die kleinen Machos führen, sondern in Überlegungen, wie diese Jungen aus den Sackgassen ihrer Lebenserfahrungen heraus zu neuen Wegen kommen können. Natürlich sollte auf unmögliches Verhalten sofort reagiert und nicht scheinliberal weggesehen werden. Aber Lehrkräfte sollten prüfen, was sie selbst für Männer- und Frauen-Phantasien, Ängste und Aggressionen im

Verborgenen haben, die dann in schulischen Konflikten mit Jungen (und Mädchen) ausagiert werden.

Jungen brauchen im Kindergarten und in der Grundschule aber auch mehr und moderne Männer, mit denen sie sich auseinander setzen können, die ihnen real – und nicht medial – verschiedene Wege erfolgreicher und stimmgiger Männlichkeiten zeigen. Die autonomere Schule, die einen Teil ihres Personals künftig selbst aussuchen kann, auch im Nachmittagsbereich der Ganztagschule, könnte gezielt männliche Lehrer, männliche Sozialarbeiter für den Schülerclub, männliche Künstler, Sportler oder Väter für die Nachmittags-AG-Angebote usw. anwerben. Sie sollte junge Migranten einbeziehen, die sich auf den Weg gemacht haben. Männer braucht die Schule. Man muss es allerdings wollen. Das Ziel gehört in die Schulprogramme. Und hier wäre auch die vertraglich festgelegte Zusammenarbeit mit der regionalen Jugendarbeit ein richtiger Weg.

Zur Stärkung moderner Männlichkeiten in der Schule gehört auch, Jungen für Verantwortungsübernahme etwa bei Streitschlichterprogrammen, Bus-Begleitung, Partnerschaften für jüngere Schüler, bei sozialen Aktivitäten und ehrenamtlichen außerschulischen Tätigkeiten zu gewinnen, schulöffentlich ausdrücklich zu unterstützen und innerhalb der Schule zu loben. Jungen brauchen mehr reale Erfahrungen mit sozial verantwortlicher Männlichkeit. Fürsorge und soziale Verantwortung, Gefühle ohne Scham zeigen zu dürfen, darf kein Erziehungsziel nur für Mädchen sein. Jungen müssen die Chance haben, nicht verlacht zu werden, wenn sie vom Mainstream der jeweiligen Rollenzuschreibung abweichen. Pluralismus sollte auch hier gelten – vor allem, was die indirekte Aufforderung an Jungen betrifft, immer cool zu bleiben, sich als unverwundbar zu zeigen und die soziale Kontrolle über die Situation nicht zu verlieren.

### Strukturelle Vorschläge

Strukturelle Rahmenbedingungen, die Jungen besonders benachteiligen, sind zu überwinden:

- Bei der Einschulung sollten keine Zurückstellungen mehr vorgenommen werden. Zurückstellungen benachteiligen besonders Jungen. Sie sind nicht effektiv. Auf die damit verbundene größere Vielfalt der körperlichen, sozialen, psychischen und kognitiven Entwicklungen der Kinder muss eine individualisierte Eingangspädagogik sich einstellen.

- Das zwangsweise Sitzenbleiben sollte abgeschafft werden. Dafür gilt das Gleiche: Sitzenbleiben benachteiligt besonders Jungen, ist nicht lern-effektiv und sozial kontraproduktiv.
- Kein Kind darf bei Leistungsversagen oder sozialen Schwierigkeiten von der Abschiebung in Sonderschulen bedroht sein. Als Grundsatz sollte gelten: Auch wenn du uns ärgerst, du bist und bleibst Mitglied unserer Schule. Aber wir wollen dir helfen, dich zu ändern. So wie die Schule für Lernbehinderte eine leistungsmäßig ineffektive Schulform ist, so sind Klassen mit Verhaltensauffälligen (meist sind dort Jungen) in Bezug auf die soziale Entwicklung unproduktiv (vgl. Sorg 2004). Die „Schule für Erziehungshilfe“ ist in Wahrheit eine Schule zur Erziehungsverhinderung, zur Kriminalität und zur Gewalt – gegen ihren erklärten Willen.
- Da Selektivität generell eher Jungen trifft, erweist sich das gegliederte deutsche Schulsystem am Beginn des 21. Jahrhunderts neben vielen anderen Mängeln auch noch als jungenfeindlich. Eine jungenförderliche Antwort darauf ist „die Schule für alle“, in der „länger gemeinsam gelernt“ wird (Heyer u.a. 2003).

### Inhalte und Angebote erweitern

Strukturreformen reichen jedoch nicht aus. Die Schule muss zur Unterstützung von Jungen auch ihr Curriculum überarbeiten:

- Die Schule, nicht nur die Grundschule, muss mehr Expressivität, mehr physische Verausgabung von Energie, mehr Bewegung ermöglichen. Das kann im Unterricht geschehen im Wechsel von Konzentration und Entspannung, Stille und Motorik, im Theater-, Musik- und Sportprojekt, im Toberaum, in der Werkstattarbeit, im Projektunterricht. Auch die ganztags offene Schule eröffnet neue Möglichkeiten für schulische Jungenarbeit. Expressive Jungen (und Mädchen) können sich in den heutigen Schulen viel zu wenig einbringen – kein Wunder, dass dann die Renneereien, Streitereien und Prügeleien in den Pausen übertrieben werden und oft zu Tränen und Wut führen. Hierher gehören auch Programme in der Schule, die speziell für schwierige Migrant\*innenjugendliche zugeschnitten sind – mit Migrant\*innen-Teamern (Tobrak 2004).
- In Krisen dürfen die Lehrkräfte nicht allein gelassen werden, sondern sollten die Möglichkeit haben, sich kurzfristig von ihrem ausrastenden Schüler – es ist ja meist ein Junge – zu trennen, weil es einen Toberaum, einen Schülerclub oder eine Schulstation gibt, wo die Jungen auch einen Mann als Spiel- und Gesprächspartner erleben (vgl. Preuss-Lausitz

2004). Jungen erhalten in der Schule so das Gefühl, dass sie nicht von Frauen umstellt sind, die von ihnen Anpassung abfordern, sondern dass da ein Vatersatz zuhört oder auch nur beim Punchingballschlagen einfach zuschaut.

- Es genügt nicht, für Jungen „Verständnis zu zeigen“ oder gar unangemessene Aggressionen stillschweigend hinzunehmen. Auf Beleidigungen, Übergriffe und Störungen muss direkt reagiert werden – aber so, dass der Respekt, das „Gesicht“ aller Beteiligten gewahrt werden kann und es dafür Rituale gibt. Jefferys-Duden (2002) hat dafür genügend praktische Beispiele vorgeschlagen.
- Die pädagogische Arbeit mit Jungen, für die es im sozialpädagogischen Freizeitbereich eine Reihe Erfahrungen und Konzepte gibt (Boldt 2001, Jantz/Grote 2003), kann auch in sog. wöchentlichen Jungengruppen realisiert werden (vgl. Biermann/Boldt 1999, Pech 2001). Im Unterschied zu den Mädchengruppen, in denen gern geredet wird, etwa über Konflikte mit abwesenden Jungen, wollen Jungen, wenn sie neu unter sich sind, oft erst einmal agieren. Das Sprechen kommt dann, wenn Teamer dies rituell an den Schluss solcher Stunden setzen. Die Körper- und Kampfspiele aus den einschlägigen Ratgebern sind gute Einstiege (z.B. Riederle 2003, Drägestein/Grote 2004). Jungengruppen müssen nicht von Lehrern, sondern könnten auch von schulexternen „Dritten“ geleitet werden – dann müssen die Programme aber gemeinsam abgestimmt sein. Nichts



wäre unproduktiver für die Öffnung einer Schule in Richtung moderner Männlichkeiten als Sozialarbeiter, die sich als die Retter der Jungen gegen Lehrer und Leistung verstehen.

- Eine besondere Überlegung sollte curricular auf die verschiedenen Männer (und Frauen-) Modelle in Geschichte und Kulturen gerichtet werden; dazu gehört auch der Umgang mit Homosexualität und mit Mehrheits- und Minderheitsbildern von Männlichkeiten in verschiedenen Kulturen. Hier bietet die multikulturelle Realität vieler Schulen ein unmittelbares Konflikt- und Lernfeld an. Für viele Lehrkräfte ist insbesondere die konservative islamische Auffassung vom hierarchischen, ja vordemokratischen Männer-Frauen-Gefälle und ihre Reproduktion durch Jugendliche schwer erträglich. Dieser Diskussion auszuweichen, wäre der völlig falsche Weg, Veränderungen zu erreichen. Nicht nur der Deutsch-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht sollte deshalb die Frage historisch und vergleichend aufarbeiten, welche Männer- und Frauen-Bilder mit welchen Freiheitsrechten und ökonomischen Verhältnissen zusammen hängen und was dies mit heutigen Ansprüchen an ein selbsterfülltes Leben nicht nur von Frauen zu tun hat.
- Inhalte und Art des Sprachunterrichts scheinen viele Jungen nicht zu motivieren, gern und intensiv zu lesen. Hier sollten neue Ansätze erprobt und evaluiert werden, wie nicht nur Jungen mit Migrationshintergrund und anderen Herkunftssprachen, sondern auch deutsche Jungen neugierig auf Lesen werden – gemeinsam mit Mädchen. Eine Rolle könnte dabei das selbsterfundene Theater- oder Filmprojekt spielen, etwa in einer Zusammenarbeit von Deutschlehrern mit Jugendarbeitern, die hier Kompetenzen haben.
- Was wir nicht brauchen, ist eine erneute Debatte über getrennte Schulen. Mädchen- und Jungenschulen sind reaktionäre Projekte überwiegend religiöser Fundamentalisten christlicher und islamischer Provenienz. Auch der getrennte Fachunterricht in den Naturwissenschaften oder im Sport erfüllen nicht jene Erwartungen an verändertes Bewusstsein, Ich-Identität, Berufsorientierung und Lebensführung, wie dies oft erwartet wurde.<sup>3</sup>

### **Die lernenden Lehrer in der Vernetzung mit der Jugendarbeit und der Jugendhilfe**

Dies alles ist nur möglich, wenn sich die Lehrkräfte und das gesamte Personal einer Schule selbst mit den eigenen und mit fremden Einstellungen von

„richtiger“ und „falscher“ Männlichkeit auseinandersetzen und mit außerschulischer Jugendarbeit kooperieren. Sie müssen sich bewusst sein, dass ihre spontanen Nebenbemerkungen, ihre Mimik und Gestik bei Kindern oft mehr transportieren als das offizielle Curriculum.

Deshalb empfehle ich drei Dinge:

- Erstens: Arbeit an der *Sprache* der Schüler, gerade wo sie abfällig über „falsche“ Jungen und Mädchen richtet – vom „Weichei“ über „du Schwule“ bis zur „Hure“. Das Weghören ist keine sinnvolle pädagogische Strategie. Arbeit an der Sprache der Jungen und Mädchen schließt den Kampf gegen Mobbing mit ein. Erwachsene sollten auch ihre eigene Sprache prüfen. Sie sollten Jugendsprache nicht schein-empathisch reproduzieren (was zuweilen als falsche Nähebemühung praktiziert wird).
- Zweitens: Das *Nachdenken über sich selbst* und die Reflexion der Außenwirkung des eigenen Verhaltens sollte professionell durch *Supervision* gestärkt werden. Vor allem die verborgenen Ängste, die Wut über manche Jungen und die Hilflosigkeit, wie darauf zu reagieren sei, kann nicht nur im eigenen Kämmerlein aufgearbeitet werden. Dazu brauchen Lehrer wie Sozialarbeiter das von einem Professionellen geleitete themenzentrierte Gespräch. Supervision sollte sich natürlich auch auf andere pädagogische Problembereiche beziehen, aber die Gender-Frage ausdrücklich mit einschließen.
- Drittens: Lehrer dürfen nicht mehr allein in der Schule das Gender-Klima bestimmen. Es ist nötig, dass die *autonomere Schule sich Männer in die Schule holt*, natürlich auch Frauen, die ganz andere Berufe, Erfahrungen, Biografien, Zukunftshoffnungen und Kompetenzen haben, die in der Arbeit mit Jungen (und mit Mädchen) Erfahrungen haben, aber bislang wenig wissen über die aktuellen Probleme von Lehrern, aber auch von Jungen im Schulalltag. Die Kooperation von Lehrern und Externen bringt eine jugendenfreundliche Schule wirklich auf den Weg. Kooperation meint einerseits gemeinsame Vorhaben, gegenseitige Hospitationen und Erkundungen, aber auch Respekt vor dem Blick, den andere haben, und der den eigenen erweitern kann.

Wenn nach diesen Vorschlägen auf der mentalen, strukturellen, inhaltlichen und selbstlernenden Ebene ein reflexiver Umgang mit Jungen und Mädchen, mit den Geschlechterrollen, mit dem eigenen Selbstverständnis von Lehrern, Sozialarbeitern und anderen Externen erfolgte, würde sich

die Benachteiligung, die ein Teil der Jungen derzeit in den Schulen erfährt, überwinden lassen. Das müssen Schulen aber als Ganzes wollen. Sie könnten solche Ziele in das Leitbild ihrer Schule schreiben und konkrete Wege im Schulprogramm verankern. Dann würde die Schule weder „männlich“ noch „weiblich“ sein, sondern jungen- und mädchenfreundlich, kurzum: den Kindern und Jugendlichen ihren je eigenen aufrechten Gang ermöglichen.

## Literatur

- Alfermann, Dorothee: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart, Berlin, Köln 1996
- Biermann, Christian/Boldt, Uli: Die Jungen packen eher bei den Männern aus. In: Pädagogik, H. 5/1999, S. 16-21
- Birmily, Elisabeth /Dablander, Daniela/Rosenbichler, Ursula/Vollmann, Manuela (Hrsg.): Die Schule ist männlich. Wien 1991
- Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München 2004
- Boldt, Uli: „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin.“ Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Hohengehren 2004
- Borris, Maria: Die Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik und Westberlin. Frankfurt/M. 1972
- Brehmer, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim und Basel 1991
- Brügelmann, Hans (Hrsg.): Was leisten unsere Schulen? Seelze-Velber 1999
- DeGrandpre, R.: Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben. Weinheim und Basel 2002
- Conell, Robert W.: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise der Männlichkeit. Opladen 1999
- Demmer-Dieckmann, I./Struck, B. (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München 2001
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael: Bringing Boys Back In: Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Z. f. Pädagogik (48) H. 6/2002, S. 938-959
- Drägestein, Bernd/Grote, Christoph: Halbe Hemden – Ganze Kerle. Mannigfaltig, Hrsg. von der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen. Hannover 2004
- Drerup, Heiner: Die neue Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischen Orientierungsbedürfnis. In: Z.f. Pädagogik (43) 1997, S. 853-875



- Engelfried, Constance: Männlichkeiten. Weinheim und München 1997
- Etzold, Sabine: Auch Frauen sind zu allem fähig. In: Die Zeit 46/2001, S. 40
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen 1995
- Focus: Arme Jungs! Nicht mehr die Mädchen sind heute das benachteiligte Geschlecht, sondern die Knaben. In: Focus 32 v. 5. 7. 2002, S. 105-114
- Goldberg, Herb: Der verunsicherte Mann. Reinbek 1979
- Hanke, Ottomar: Gewaltprävention in der Schule. In: Die Deutsche Schule (96), H.1/2004, S. 68-84
- Heiliger, Anita: Prävention von Gewalt gegen Frauen: Männlichkeitsbilder verändern. In: Deutsche Jugend 12/2001, S. 531-536
- Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Sack, Lothar (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Praxisbeispiele. Frankfurt/M. und Aurich 2003
- Jefferys-Duden, Karin: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel 2000
- Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen 2003
- Kaiser, Astrid: Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim 1997
- Lehmann, Rainer/Peuk, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen. Hrsg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg. 1997 (Lau 5)
- Lehmann, Rainer/Peuk, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger/Husfeldt, Vera: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie für die Klassenstufe 9. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg 2001 (Lau 9)
- Lösel, Friedrich/Bliesener, Thomas: Aggression, Gewalt und Delinquenz unter Jugendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied 2003
- Ludwig, Peter H.: Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? In: Z. f. Pädagogik (49) H. 5/2003, S. 640-656
- Mannigfaltig 2004: Halbe Hemden – Ganze Kerle. München
- Pech, Detlef: Merkst du was?... In: Kaiser, Astrid (Hrsg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler 2001, S. 200-223
- Petillon, Hanns: Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Weinheim und Basel 1982
- Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter/Enzmann, Dirk: Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN), November 1999. Auch in: [www.kfn.uni-hannover.de](http://www.kfn.uni-hannover.de)
- Pfister, Gertrud/Valtin, Renate (Hrsg.): MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/M. 1993
- Preuss-Lausitz, Ulf: Jungen und Mädchen. Widersprüche zwischen Differenz und Gleichberechtigung im Modernisierungsprozess. In: Ders.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Beltz 1993, S. 144-168

- Preuss-Lausitz, Ulf: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE) (19) H. 2/1999, S. 163-187
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel 2004
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hrsg.): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Eine Studie zur Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung und praktische Konsequenzen. Weinheim und Basel 2005
- Riedele, Josef: Kampfspiele – machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung. Gewalt Akademie Villigst. Amt für Jugendarbeit der EkvW. Mielkendorf 2003
- Salisch, Maria von: Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Amelung, Manfred (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Determinanten individueller Unterschiede. Hogrefe 2000(??), S. 345-405
- Sitzen geblieben. In: Erziehung und Wissenschaft H. 9/2003, S. 7
- Sorg, Wilfried: Statt Sonderklassen für „verhaltensgestörte“ Kinder gemeinsame Wege von Schule und Jugendhilfe. In: Preuss-Lausitz 2004, a.a.O. S. 179-189
- Spiegel: Da bleibt keine Nase heil. Brutalität unter Jugendlichen ist nicht länger eine Domäne von Jungen. In: Der Spiegel 11/1998, S. 74-83
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Opladen 2001, S. 249-269
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 211-242
- Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Deutsches Jugendinstitut München, Juli 2003
- Tent, Lothar: Schulreife und Schulfähigkeit. In: Rost, Detlev (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001, S. 607-615
- Tobrak, Ahmet: Männlichkeitsrituale. Arbeit mit gewaltbereiten türkischen Jugendlichen. In: Berliner Lehrerzeitung 9/2004, S. 22-24
- Vinnai, Gerhard: Das Elend der Männlichkeit. Reinbek 1977

## Kontakt

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz

Institut für Erziehungswissenschaften der Technischen Universität Berlin

Fakultät I, Geisteswissenschaften

Franklinstraße 28/29

10587 Berlin

Telefon 030/314-73205

E-Mail: [preuss-lausitz@tu-berlin.de](mailto:preuss-lausitz@tu-berlin.de)

Internet: [www.ewi.tu-berlin.de](http://www.ewi.tu-berlin.de)

- 
- <sup>1</sup> Dass hier ein erheblicher sinnloser Kostenfaktor hinzu kommt, sei wenigstens erwähnt: Das Sitzenbleiben kostet die Bundesrepublik jährlich insgesamt rund zwei Milliarden Euro. Vgl. dort.
  - <sup>2</sup> 1970 waren bei Schülern ohne Hauptschulabschluss 55 % Jungen, 2001 waren es 65 %. Vgl. Focus 2002 auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes.
  - <sup>3</sup> In der PISA-Studie sind die naturwissenschaftlichen Leistungsdifferenzen von Jungen und Mädchen statistisch nicht signifikant (im Unterschied zur Mathematik). Vgl. Stanat/Kunter 2003, S. 221. – In einer Meta-Analyse empirischer Studien kommt Ludwig zu dem Urteil, dass die Koedukation keine Ursache für Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern sei (Ludwig 2003). Vgl. zur Kritik der Koedukationsdebatte auch Drerup 1997.



**Teil B:**

**Die Praxisforen**



## Forum 1

### Der Aachener Boys' Day – alternative Berufsbilder für Schüler

Dr. Eva Köhl, Initiative Aachener Boys' Day  
Kay Winther, Hauptschuleurtscheid, Aachen

#### Motivation

Die Unsicherheit über die richtige Berufswahl und über die damit verbundenen Chancen und Risiken für die Sicherheit des Arbeitsplatzes berührt Jungen mindestens so stark wie Mädchen. Es ist daher unabdingbar den Jungen ihre wirklichen Chancen aufzuzeigen. Es muss ihnen vermittelt werden, dass sie eine große Bandbreite an Fähigkeiten besitzen, die sie auch in den heute noch bevorzugt von Frauen wahrgenommenen Berufen zur Geltung bringen können.

„Immerhin gibt es in Deutschland fast 400 Ausbildungsberufe, doch in den Köpfen der meisten Jugendlichen existieren nicht mehr als 10 bis 15 Berufe. Nach wie vor greifen 54 % aller Mädchen auf eine begrenzte Auswahl von 10 Berufen zurück: Arzthelferin, Friseurin, Bürokauffrau, Erzieherin, Krankenschwester, Altenpflegerin, Zahnarzthelferin, Bankkauffrau, Kauffrau im Einzelhandel, Industriekauffrau. Bei den Jungen beschränken sich immer noch 37 % auf 10 Berufe: KFZ-Mechatroniker, Industriekaufmann, Maler & Lackierer, Bankkaufmann, Fachinformatiker, IT-Systemelektroniker, Schreiner, Kaufmann im Einzelhandel, Dachdecker, Anlagenmechaniker. ... Der Zukunftstag zielt darauf ab, neben der konkreten Durchführung des Tages Lehrerinnen und Lehrer, Initiativen und Projekte sowie Akteure aus Politik und Wirtschaft für die Problematik der geschlechtsspezifischen Berufswahl zu sensibilisieren und zu der Initiierung von weiteren Maßnahmen und Strategien zu motivieren.“ (Sieger: Girls' & Boys' Day zwischen Anspruch und Wirklichkeit). Für viele junge Menschen würde sich somit die Bandbreite denkbarer Berufe schon verdoppeln, wenn sie nur die Standardmöglichkeiten des jeweils anderen Geschlechts mit in ihre Wahl einbeziehen würden.

Für die meisten Eltern und Lehrkräfte dürfte es noch Neuland sein, sich aktiv mit der Emanzipation von Jungen und jungen Männern auseinander zu setzen. Umso wichtiger ist es daher, dass die Betroffenen aktiv beteiligt werden, um umfangreiche Erfahrungen zu sammeln.

## Das „Motto des Tages“

Der Boys' Day ruft sehr unterschiedliche Reaktionen hervor. Entstanden ist er, weil es den Girls' Day gibt. Nötig ist er, weil er für die Jugendlichen ein Stück Gleichberechtigung bedeutet, auf die sie einen Anspruch haben. Der Girls' Day oder auch Mädchenzukunftstag gibt das „Motto des Tages“ vor. So zumindest sehen wir das für den Aachener Boys' Day.

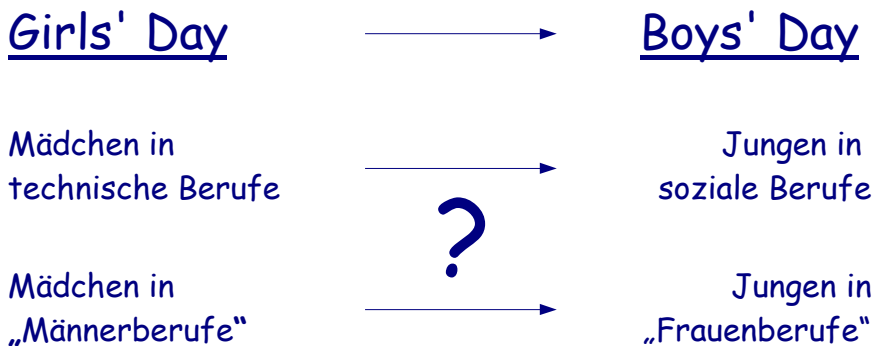
Bei genauerem Hinsehen stellt man fest, dass das „Motto des Tages“ einen großen Interpretationsspielraum lässt. Während die einen am Girls' Day Mädchen ermutigen wollen sich technische Berufe anzusehen, wollen andere sie in sog. „Männerberufe“ reinschnuppern lassen. Will man nun vergleichbare Bedingungen für den Boys' Day formulieren, dann gehen Jungen an dem Tag entweder in soziale und pädagogische Berufe oder schnuppern ihrerseits bei den „Frauenberufen“. Das ist nicht dasselbe! Frauenberufe sind nach unserem Verständnis Berufe mit weniger als 30 % Männeranteil.

In Aachen werden Jungen ausschließlich solche Plätze vermittelt, die bereits als „Frauenarbeitsplätze“ eingestuft sind. Realistischerweise müssen wir einräumen, dass es da manchmal auch zu Unsicherheiten kommt, wenn uns zum Beispiel keine Statistiken zur Verfügung stehen.



Schema: Was ist das richtige „Motto des Tages“?

## Jugendzukunftstag zwischen Rollentausch und Emanzipation



### Rückblick

Die ersten Vorbereitungen für einen Boys' Day in Aachen starteten bereits 2002. Die Idee wurde mit einer kleinen und, wie sich bald zeigte, hoch motivierten Gruppe von Jungen erstmals am 8. Mai 2003 umgesetzt. Dank einer Projektförderung durch das Land NRW (mit Mitteln aus dem Landesjugendplan) und durch die Stadt Aachen konnten sich 2004 alle interessierten Schulen auf die Vorarbeit der Initiative Aachener Boys' Day stützen.

Es war schnell klar, dass wir uns nicht damit zufrieden geben konnten, Frauenarbeitsplätze nur in Kindertagesstätten und Grundschulen zu sehen. Es war notwendig, in möglichst vielen Bereichen Frauenarbeitsplätze zu identifizieren und sie in den Schulen vorzustellen, um das Interesse möglichst vieler Jungen zu wecken. Es entstanden zum Teil sehr lebhaft Diskussionen.

Auffällig war, dass die 13 bis 14-jährigen Schüler recht unbefangen und sehr viel spielerischer mit dem Thema Frauenberufe umgehen konnten als Jungen im Alter von 15 oder 16 Jahren. Zwei Gymnasien hatten die Klassen 9 und 10 zur Teilnahme vorgeschlagen. Von den 9er Jahrgängen wurde das Angebot mehr oder weniger ignoriert. Auch eine Vorstellung des Projektes vor den Klassen brachte fast keine Reaktion. Die 10er Jahrgänge waren hingegen auffällig aktiv und ernsthaft bei der Sache.

Aus den bisherigen Erfahrungen ist eine der wichtigen Aufgaben bei den Schülern Verbindlichkeit herzustellen. Wer teilnehmen möchte, muss sich auch zuverlässig um bestimmte Dinge kümmern, z. B. sich vorstellen und am Tag selber pünktlich da sein.

Wir hatten angenommen, dass es genügend Verbindlichkeit erzeugt, wenn sich die Jungen vor dem Boys' Day vorstellen müssen. Wir haben unterstellt, dass Jungen dann an dem Tag auch hingehen. Diese Annahme ist wohl im Großen und Ganzen richtig, trifft aber nicht lückenlos zu. Insbesondere genügt eine telefonische Anmeldung meist nicht Verbindlichkeit zu erzeugen.

Viele Schüler sind mit dieser Aufgabe leider nachlässig umgegangen – ganz im Gegensatz zu den Schülern, die sich noch selber einen Platz besorgt hatten. Diese Schüler waren im Durchschnitt mit größerer Ernsthaftigkeit bei der Sache.

## Das Beispiel GHS Burtscheid

Schon Anfang Januar 2004 wurde an der Gemeinschaftshauptschule in Aachen Burtscheid eine eigene Unterrichtsstunde zum Projekt Aachener Boys' Day für die Schülerschaft der drei achten Klassen gestaltet. Sie richtete sich an Jungen und Mädchen, was eher untypisch ist, sich aber Stundenplan bedingt so ergab. Thema dieser Stunde war die Berufswahl bei Mann und Frau: typische Männerberufe, typische Frauenberufe. Die Mädchen und Jungen zeigten sich bei dieser Einheit offen und interessiert und es kam zu angeregten Diskussionen untereinander. Im Anschluss daran schien es, als habe ein großer Teil der Jungen Interesse an der Möglichkeit in „Frauen“-Berufe reinzuspüren – und es würden sich einige noch am selben Tag anmelden.

Bis zu den Osterferien hatten sich ca. 35 Jungen für die Teilnahme am Boys' Day entschieden und konnten mit Stellenangeboten „versorgt“ werden. Die Jungen sollten sich dann bei der selbst ausgewählten oder auch

zugewiesenen Firma vorstellen und eine entsprechende Zusage beibringen. Obwohl dieser Schritt durch ein Anschreiben und eine telefonische Ankündigung begleitet und damit gut vorbereitet wurde, betrug die endgültige Anmeldezahl nur noch 10 Schüler. Dieser „Schwund“ lässt folgende Vermutungen zu:

- Trägheit, mangelnde Motivation Eigeninitiative zu ergreifen,
- Angst vor dem Unbekannten, d.h. neues Gebiet zu betreten,
- fehlende Unterstützung im Elternhaus.

Am Boys' Day selbst waren 9 von den 10 Jungen pünktlich bei ihrer Stelle angekommen. Die Jungen, die vor Ort besucht wurden, freuten sich darüber und es schien, dass sich der überwiegende Teil durchaus wohl fühlte.

Alle Teilnehmer des Boys' Days hatten im Vorfeld einen Fragebogen („Fragen zum Fragen“, übernommen vom Hamburger Boys' Day) mitbekommen, den sie am Ende ihres Arbeitstages mit ihrem Ansprechpartner/ihrer Ansprechpartnerin auszufüllen hatten. Im Fragebogen gab es einen Unterpunkt „Was möchte ich morgen in der Klasse erzählen“. Diese Auswertung wurde dann später im Unterricht von den jeweiligen Klassenleitungen übernommen. Hinzu kamen Einzelgespräche, in denen die individuellen Erfahrungen der Jungen gemeinsam mit ihnen reflektiert wurden.

## Anspruch und Wirklichkeit

Der Boys' Day befindet sich im Spannungsfeld gesellschaftlicher Veränderungen und löst damit auf unterschiedlichen Ebenen viele Diskussionen aus. Während die einen schon befürchten, dass der Boys' Day eine unerwünschte Konkurrenz zum Girls' Day sein könnte, sprechen andere von einer notwendigen Ergänzung, um die Geschlechterdiskussion überhaupt kompetent führen zu können. Andere wiederum sehen für den Boys' Day eine eigene wichtige Aufgabe, nämlich gegen die Feminisierung der Erziehung anzugehen.

Mit diesen gesellschaftspolitischen Ansätzen sind die Jungen selber aber nicht zu begeistern. Sie hinterfragen das Image der Berufe, interessieren sich dafür, ob es reelle Chancen gibt in diesem Beruf eine Arbeit zu finden und fragen nach den Verdienstmöglichkeiten. Auch wenn sie zum Teil in erfrischender Weise mit dem Thema „Frauenberufe“ umgehen, können sie sich nicht davon befreien, dass ihre Eltern – bzw. Erwachsene überhaupt – bestimmte Erwartungen an ihre Berufswahl haben. Es könnte unsere Auf-

gabe sein, den Jugendlichen mehr Sicherheit/Selbstvertrauen zu geben, wenn sie einen Beruf nach ihren Fähigkeiten und Neigungen auswählen möchten. Hier wird es unsere Aufgabe sein, tradierte Vorurteile aufzudecken und aufzuklären.

Etwas unglücklich wirkt dann die Diskussion über den Begriff „Boys’ Day“, die uns in der Sache nicht wirklich weiter bringt. So passiert es, dass sich erwachsene Menschen eher über den Untergang der Deutschen Sprache („Denglisch“) unterhalten als sich damit auseinander zu setzen, was da gerade mit unseren Kindern passiert. Sicherlich ist es wichtig das Spannungsfeld zu kennen, ebenso wichtig ist es aber, die Wünsche und Bedürfnisse der Jungen in den Mittelpunkt zu stellen. Ein Internetprojekt zum Thema Boys’ Day brachte u. a. als Ergebnis, dass der Name „Boys’ Day“ bleiben sollte, weil jeder den Namen als Suchbegriff benutzen würde.



## Schema

Der Boys' Day im Spannungsfeld zwischen Wünschen und Erwartungen



## Aus der Praxis

Während der gesamten Vorbereitungsphase und unmittelbar nach dem Boys' Day konnten wir von den Schülern immer wieder interessante Informationen sammeln. Manche erhielten wir im lockeren Gespräch während der Beratung.

Vor allem in Hauptschulen konnten wir im ersten Kontakt vorwiegend Neugierde wahrnehmen. Manche hatten sichtlich Probleme damit, ihr Auftreten richtig zu inszenieren. Den Hinweis, dass gerade für die Erziehung von kleinen Kindern junge Männer gesucht werden, quittierte ein Junge aus dem 7. Jahrgang ganz spontan mit der Antwort: „Da verdient man doch

weniger als ein Müllmann und davon kann man doch keine Familie ernähren.“ Es hat uns zum Teil betroffen gemacht, mit wie viel unerfüllbaren Erwartungen sich gerade diese Jungen belastet fühlen. Nirgendwo anders erlebten wir eine solche Begeisterung, wenn wir dann nach ihren Neigungen fragten und ob sie nicht doch auch den Mut und Spaß daran hätten, mal etwas anderes zu tun, was ihnen nur bisher noch nicht eingefallen wäre. Sind sie erst einmal aufgetaut, spielen der Müllmann und die Erwartungen an den angehenden Familienvater keine Rolle mehr. Dann kommen auch mal ganz andere Fragen wie z. B.: „Gibt es denn keine Berufe, in denen Frauen mit Computern arbeiten?“ Wir haben recherchiert und wurden im Zentrallabor des Aachener Klinikums fündig.

## **Wer hat mehr Möglichkeiten: der Hauptschüler oder der Abiturient?**

Die Frage hätten wir uns nie gestellt, wären wir nicht von den Jungen mit der Nase drauf gestoßen worden. Zur Vorbereitung der Vermittlung von Plätzen stellten wir den Schulen Listen zu Verfügung. Hier waren eine Reihe von Berufen oder Arbeitsbereichen genannt. Wir dachten, dass eine solche strukturierte Vorgehensweise die Verteilung einfacher machen würde. Wir wurden schnell eines besseren belehrt. Klassenweise gab es auffällige Ansammlungen in bestimmten Berufsbereichen. Um nur ein Beispiel zu nennen: in einer Gymnasialklasse fanden wir eine überdurchschnittliche Ansammlung von Floristen und Friseuren. Wir fühlten uns etwas auf den Arm genommen und hakten nach. Nach den Gesprächen hatten nicht die Jungen, sondern wir etwas gelernt. Wollen wir, dass Jungen frei von Rollenerwartungen Dinge ausprobieren dürfen, müssen wir sehr wachsam sein und unsere eigenen Rollenerwartungen entlarven. Hier zeigte sich unsere Rollenerwartung an die Jungen nur versteckt. Spontan passte für uns das Abitur nicht zum Friseur und auch nicht zum Floristen. Warum nicht, hatten wir uns nie gefragt. Auch wenn wir die Möglichkeiten, die ein bestimmter Schulabschluss mit sich bringt, nicht völlig außer Acht lassen, sind wir insgesamt offener geworden. Ein Hauptschüler wird nun in eine Grundschule vermittelt, selbst wenn es ziemlich wahrscheinlich ist, dass er später nicht Grundschullehrer wird.

## Wie haben Schüler den Boys' Day erlebt

Im Rahmen der Evaluierung haben Betriebe, Lehrer und Schüler Fragebögen erhalten. Der Fragebogen für die Schüler mit der Überschrift „WIR WÜSSTEN GERNE VON DIR, WIE DU ALS SCHÜLER DEN AACHENER BOYS' DAY BEWERTEST. WÄRST DU SO NETT UNS EIN PAAR FRAGEN ZU BEANTWORTEN“ war deutlich umfassender als der für Betriebe und Lehrer. 69 Schüler haben ihn ausgefüllt. Die Ergebnisse im einzelnen sind der folgenden Aufstellung zu entnehmen.

		Stimmt	Stimmt teilweise	Stimmt nicht
1.	Ich bin zufrieden mit der Vorgabe: Jungen in „typische“ Frauenberufe.	47	20	1
2.	Die Vorbereitung auf den Aachener Boys' Day in der Schule war gut.	34	25	10
3.	Der Betrieb hat mir gefallen.	57	11	1
4.	Ich hatte eine/n direkte/n Ansprechpartner/in.	59	10	0
5.	Ich konnte mitarbeiten.	56	12	1
6.	Ich habe einen guten Einblick in das Berufsbild bekommen.	51	16	2
7.	Durch den Boys' Day bin ich offener gegenüber frauentypischen Berufen.	25	34	10
8.	Der Betrieb wurde mir vorgestellt und erklärt.	46	17	5
9.	Ich kann den Aachener Boys' Day weiterempfehlen.	58	7	3
10.	Der Tag war anstrengend	22	26	21
11.	Der Tag hat Spaß gemacht	52	13	4
12.	Mir ist es schwer gefallen, mich alleine vorzustellen	5	14	50

Auf die Frage „Kannst Du Dir vorstellen in dem Beruf, den du kennen gelernt hast, zu arbeiten?“ haben 26 mit „Ja“ und 40 mit „Nein“ geantwortet.

Neben den quantitativen Ergebnissen vermitteln die Aussagen der Jungen zu den Fragen:

- „Was wünschst Du Dir für eine Wiederholung des Aachener Boys' Day?“ und
  - „Hast du ein paar Tipps für Jungen, die im nächsten Jahr teilnehmen wollen? Wenn dein Freund dich fragen würde, was du so erlebt hast, was würdest du dem erzählen? Kannst du die Stelle empfehlen?“
- einen Eindruck darüber, welche Bedeutung der Boys' Day für den Einzelnen haben kann. An dieser Stelle seien nur einige aufgeführt, die aber beeindruckten.

*Arzthelfer: Am Donnerstag den 22.4.2004 musste ich um 8 Uhr beim Dr. med. sein. Als ich dort ankam, empfing man mich ziemlich freundlich. Da ich bei ihm Patient bin, kannte der Dr. mich schon. Als ich dann einen Kittel bekommen hatte, musste ich auch direkt an der Rezeption helfen. Ich musste die Karteikarte herausholen und die Brille mit einem Laser vermessen. In der 2. Hälfte der Zeit habe ich dem Dr. geholfen, indem ich die Augen der Patienten mit dem Laser untersucht habe. Ich fand den Tag echt super!*

*Altenpflege: Wunsch: dass es für eine Woche ist oder für 3 Tage.*

*Fachverkäufer im Einzelhandel: 1. Man sollte sich direkt um eine Stelle bemühen. 2. Dass man in diesem Beruf viel lernen kann. 3. Die Stelle ist zu empfehlen.*

*Florist: Als Tipp für Neue im Boys' Day: Auf jeden Fall zu dem entsprechenden Betrieb hingehen und sich vorstellen. Und auf jeden Fall pünktlich sein am Boys' Day.*

*Lebensmittelfachverkäufer in der Bäckerei: Tipp: Nicht schüchtern sein und den Beruf respektieren.*

*Rechtsanwaltsfachangestellter: Ich kann die Stelle nur empfehlen, es war sehr schön und sie haben mir den Job gut erklärt. Ein paar Tipps: sucht euch eine Stelle aus, die euch wirklich gefällt und fragt alles was ihr wissen wollt. Die meisten sind sehr freundlich.*



Grundschullehrer: *Wunsch: Nur dass es so einen Tag öfter geben würde. Tipp: Es ist ein sehr guter Arbeitsplatz, aber nur wenn man Geduld hat. Die kleinen Kinder können anstrengend sein*

Erzieher: *Es hat mich überrascht, wie die Kinder da waren, denn sie haben mich begrüßt. Ich dachte, die würden mich nur anstarren.*

Erzieher: *Mich hat überrascht, dass viele Kinder schnell auf mich zugegangen sind. Dumm war nur, dass viele Kinder auf einmal mit mir spielen wollten.*

Erzieher: *Wunsch: es soll Spaß machen, mir hat alles gefallen, war aber anstrengend.*

Erzieher: *Mir hat es an diesem Tag gefallen, dass ich wieder gemerkt habe, wie kleine Kinder denken, fühlen und miteinander spielen. Der Nachteil war aber, dass die Kinder überrascht waren, dass ein größerer Junge plötzlich zu ihnen in die Gruppe kam und ich somit keine Ruhe mehr hatte. Ich konnte aber wieder richtig spielen, lachen und mich mit den Erzieherinnen unterhalten. Der Tag war schon anstrengend und ich habe gemerkt, was es heißt berufstätig zu sein.*

## Wünsche und Bedürfnisse

Im Rahmen unserer Projektarbeit ist uns immer wieder die Äußerung begegnet, dass der Girls' Day schon Blödsinn sei und dass sich daran auch nichts ändert, wenn es jetzt auch noch einen Boys' Day gibt.

Sicher ist, dass nicht die Jugendlichen, sondern die Erwachsenen diesen Tag erfunden haben. Trotzdem sind wir uns wohl einig darüber, dass es ein Tag für die Jugendlichen sein soll. Eine hohe Beteiligung – vorausgesetzt sie erfolgt freiwillig – ist sicher schon ein gutes Zeichen, dass er die Bedürfnisse der Jugendlichen trifft. Meist wird über hohe Beteiligungen von Mädchen berichtet, was an sich bereits als Erfolg gewertet wird. Dabei wird dann nicht mehr im einzelnen gefragt, ob die „Spielregeln“ eingehalten wurden oder nicht. Bei den zahlreichen Evaluierungen sollte u. E. immer auch die Frage nach Verbesserungsvorschlägen gestellt werden. In Aachen hatten wir das zunächst nicht vorgesehen, die Jungen haben eine unserer Fragen aber so verstanden. Dafür können wir uns im Nachhinein nur bedanken.

Mit der Frage nach dem Wunsch für das nächste Jahr wollten wir lediglich wissen, welchen Beruf der Schüler beim nächsten Boys' Day kennen lernen möchte. Hier fanden wir dann zum Teil ganz andere Antworten der Jungen auf die Frage „Dein Wunsch“:

- dass ich nicht nur arbeiten muss, sondern auch die Mitarbeiter. Weil ich habe mit einem Jungen alles alleine gemacht, das fand ich blöd.
- dass es Spaß macht und einem etwas beigebracht wird.
- dass wenn ich erneut in eine Kindertagesstätte gehe, dass ich etwas mehr Ruhe und Freiheit habe.
- dass der Boys' Day und Girls' Day mal zwei Tage lang ist.
- dass es für eine Woche ist oder für drei Tage.
- nur dass es so einen Tag öfter geben würde.
- dass ich auch mal einen Tag bei der Polizei reinschauen darf, sonst weiß ich ja nie wie es da ist.

Die Bedeutung des Boys' Day sehen wir heute sehr klar in der emotionalen Erfahrung, die ein Junge in einer bestimmten Arbeitsumgebung machen kann und in der Bindung, die für ihn zu berufstätigen Menschen entstehen kann.

Der Aspekt der konkreten Berufswahl ist in dem Zusammenhang nachrangig. Viel wichtiger ist es, dass Jugendliche Möglichkeiten haben, überhaupt die Erfahrungen zu machen, in welcher Umgebung sie sich wohl oder auch unwohl fühlen, was zu ihnen passt und was nicht.

Dabei muss das Konzept Mädchen in „Männerberufe“ oder Jungen in „Frauenberufe“ sicherlich immer wieder hinterfragt werden. Für die nächsten Jahre liefert es aber bestimmt noch einen geeigneten Rahmen für unsere Arbeit.

## Zwei Fälle, die uns zum Nachdenken gebracht haben

### Fall 1:

Ein Junge türkischer Abstammung verhält sich uns gegenüber provozierend, seinen Mitschüler gegenüber diskriminierend und beleidigend. Er möchte sich nicht direkt auf einen der angebotenen Plätze festlegen. Mit Blick auf unsere Verantwortung gegenüber den Einrichtungen mehrten sich bei uns die Bedenken, den Jungen in eine Kindertagesstätte zu vermitteln und wir beschließen, bei unserem nächsten Besuch in der Schule mit ihm ein Gespräch zu führen. Der Junge meldet sich am selben Abend telefonisch und äußert seinen Wunsch, in einen ganz bestimmten heilpädagogischen Kindergarten gehen zu dürfen. Gerade diese Einrichtung hatte den Wunsch geäußert hat, dass der Junge der kommt lieber schon 15 oder besser 16 Jahre alt sein sollte. Der Junge, um den es geht, erfüllt die formale

Bedingung. Aber uns ist unwohl bei dem Gedanken, dass er seine abfällige Haltung auch den Kindern gegenüber nicht ablegen würde. Noch in diesem Telefonat erfährt der Junge, dass wir ein Gespräch mit ihm führen möchten.

Das viertelstündige Gespräch stellten wir unter das Thema seine Reife zu prüfen. Wir argumentierten, dass sein Verhalten in der vergangenen Woche uns wie das eines Grundschülers vorgekommen sei. Die wahrscheinlich bedeutendste Stelle in dem Gespräch war wohl folgende:

Frage: „Was glaubst du, was jemand für eine Vorstellung hat, wenn er nur einen schon 15-jährigen Jungen in seine Einrichtung aufnehmen will.“

Antwort: „Dass er anfängt über sein Leben nachzudenken und dass er damit aufhört .....“

Frage: „Dass er womit aufhört?“

Antwort: „Dass er damit aufhört andere zu beschimpfen“. Der Junge hat den Platz bekommen.

Fall 2:

Ein Gespräch in lockerer Runde mit fünf Jungen in einer Hauptschule:

Frage: „Warum sind wohl Männer in Kindergärten so gefragt?“

Antwort: „Als Vorbilder.“

Frage: „Gut, als Vorbilder für wen?“

Antwort: „Für kleine Jungs.“

Frage: „Und wofür genau sollen sie Vorbild sein?“

Antwort: „Wie man sich benimmt.“

Frage: „Was glaubt ihr, wie benehmen sich kleine Jungen, wenn sie keine Vorbilder haben.“

Antwort: „Cool“ ..... „und asozial.“

## Perspektiven

1. Mit Beginn des Jahres 2005 werden Jungen die Möglichkeit haben den Boys' Day auch im Internet zu finden. Eine Gruppe von sieben Jungen hat gemeinsam mit vier Fachkräften eine Internetseite konzipiert und realisiert.
2. Wir – die Initiative Aachener Boys' Day im ax-o e.V. – werden die Diskussion vorantreiben, einen eigenen Tag für Jungen anzubieten. Es gibt gute Argumente, weshalb diese Erweiterung für junge Menschen beiderlei Geschlecht zu begrüßen wäre.

## Literatur

Workshop: „Jungen machen mit – Boys’ Day in Deutschland“ am 16./17. September 2004 in Aachen, <http://www.aachener-boysday.de>.

Workshop: „Boys’ Day in NRW“ am 19. Januar 2004 in Aachen, <http://www.aachener-boysday.de>.

Eva Köhl, Stefan Roos: „Ein Jungenzukunftstag – der Aachener Boys’ Day“. Fachtagung des Männernetz Hessen e.V. 12. November 2004 in Frankfurt/Main mit Verleihung des Förderpreis Gender 2003/04, 2. Preis.

Eva Köhl: „Der ´Aachener Boys Day´ – Eine Aufforderung zur Reflexion und zum Dialog“ Veröffentlichung in Vorbereitung im: Gender Handbuch des Landes NRW für die Schulaufsichtsbehörden).

## Kontakt

Dr. Eva Köhl, ax-o e.V.

Vaalse Str. 367

52074 Aachen

Telefon 02 41 / 87 73 06

E-Mail: [eva.koehl@gmx.de](mailto:eva.koehl@gmx.de)

Internet: [www.aachener-boysday.de](http://www.aachener-boysday.de)

## Forum 2

### Jungenarbeit in der Hauptschule am Beispiel des Kooperationsprojektes „Lecker Schule Klausen“

Eine Kooperation der Jugendhilfe Remscheid „Die Schlawiner“ e. V. und der GHS Klausen in Remscheid-Lüttringhausen.

Richard Ulrich, Jugendhilfe Remscheid,  
Die Schlawiner e.V., Remscheid

### Zur Geschichte

Bereits seit 1992 kooperieren die Gemeinschaftshauptschule Klausen und die Jugendhilfe Remscheid „Die Schlawiner“ e. V. (seit 1995 Träger des Kinder- und Jugendzentrum Lüttringhausen, der Gemeinwesenarbeit Klausen und Anbieter Flexibler Erziehungshilfe), um gemeinsam Betreuungsangebote für die Sekundarstufe I zu entwickeln und durchzuführen.

Neben dem Angebot eines Schüler/-innen-Cafès wird seit 1999 eine verlässliche Ganztagsbetreuung an fünf Tagen bis 17.00 in den Räumen der Schule und des ca. 250 Meter entfernten Kinder- und Jugendzentrum Lüttringhausen durchgeführt. Ähnlich wie bei einem Buffet wird eine Auswahl unterschiedlicher, sehr flexibler Angebote unterbreitet, bei dem nicht Allen Alles „schmecken“ muss, wo aber für Jeden etwas „Leckeres“ dabei ist. Daher auch der Name „Lecker Schule Klausen“ (siehe auch Arbeitshilfe des Paritätischen Jugendwerkes: Kooperation von Jugendhilfe und Schule/2. überarbeitete Auflage Nov. 2004).

Klausen ist eine Siedlung aus den fünfziger Jahren, die geprägt ist durch sozialen Wohnungsbau, umgeben von Einfamilienhäusern. Der Migrantenanteil liegt bei 39,7 %. Da es sich um „bezahlbaren“ Wohnraum handelt, ist auch der Anteil von „Kinderreichen Familien“ entsprechend.

Seit 1995 organisieren die „Schlawiner“ regelmäßig Stadtteilkonferenzen, die etwa vier bis fünf mal im Jahr stattfinden. Mittlerweile nehmen bis

zu 45 Vereine und Organisationen, angefangen bei Kindergärten und Schulen, über Kirchen, Polizei, Bezirksvertreter und Migrantenvereine bis hin zu Mieterbeirat, Wohnungsbaugesellschaft, Bürgerverein, Heimatbund und Altenheimen teil. Um arbeitsfähig zu bleiben, sind Untergruppen gebildet worden. An der Untergruppe Jugend nehmen auch interessierte Jugendliche teil.

## Geschlechtsspezifische Angebote

Seit dem Start des Schüler-Cafès im Jahr 1995 wird dieses an einem Tag in der Woche ausschließlich für Schülerinnen geöffnet und findet nach wie vor großen Anklang bei den Besucherinnen. Bis zu 40 Mädchen nehmen dieses Angebot wahr. Außerdem ist an der Hauptschule seit Jahren eine Lehrerin für Mädchenarbeit zuständig. So werden u.a. regelmäßig von ihr Veranstaltungen zur Berufsorientierung für Mädchen angeboten.

So selbstverständlich die speziellen Angebote für Mädchen eingeführt wurden und durchgeführt werden, so problematisch stellte und stellt sich teilweise die Diskussion um jungenspezifische Angebote dar.

Bereits Anfang der Neunziger Jahre wurden die ersten Forderungen nach einer Jungengruppe im Kinder- und Jugendzentrum in Kooperation mit der Schule laut. In der Regel kamen diese von Kolleginnen, und die Männer stimmten *natürlich* auch zu, sahen sich aber noch lange nicht *persönlich* (auf-)gefordert diese auch in die Tat umzusetzen.

Erst im Laufe der Jahre wurde durch ein verändertes persönliches Bewusstsein und nicht zuletzt durch personelle Veränderungen die Theorie, wenn auch in kleinen Schritten, in die Praxis umgesetzt, so dass es mittlerweile viel selbstverständlicher geworden ist, in der täglichen Arbeit geschlechtsdifferenziert zu handeln und jungenspezifische Angebote durchzuführen.

Mitentscheidend hierfür war sicherlich die Tatsache, dass der offene Jugendbereich des Kinder- und Jugendzentrum zu über 90 % von männlichen Besuchern mit Migrationshintergrund genutzt wird. Dementsprechend war die Atmosphäre teilweise extrem angespannt. Bei Auseinandersetzungen ging es immer wieder um den Begriff der Ehre. Über die Auseinandersetzung mit dem spezifischen Ehrbegriff der Migrantenjugendlichen, speziell der männlichen Jugendlichen, wurde gleichzeitig der Blick für rollenspezifisches Verhalten geschärft und gehandelt!

Es kristallisierten sich mehrere Handlungsschwerpunkte heraus. Unter anderem wurden zwei neue Kollegen mit eigenem Migrationshintergrund

eingestellt. Parallel zum Mädchen-Cafè in der Schule findet eine Jungen-  
gruppe in der Schule statt.

## Drei Praxisbeispiele

Ich möchte an drei Praxisbeispielen verdeutlichen, dass geschlechtsdiffe-  
renziertes Denken auch deutlich die „Alltagsarbeit“ beeinflusst.

### **Mehmet – 15 Jahre:**

Er fiel immer wieder durch extreme Beschimpfungen der deutschen Mädchen auf. Wenn er sie als Fotze und Hure etc. beschimpfte fühlte er sich besonders stark, da seine „Freunde“ ihm kräftig applaudierten. Seine Eltern und er selbst sind stetige Besucher der nah gelegenen Moschee.

Trotz des Versuches, ihn immer wieder auf sein Verhalten anzusprechen, wurde eine Veränderung erst erreicht, als Mehmet sich in ein deutsches Mädchen verliebte und in den Gesprächen von Mann zu Mann klar wurde, dass seine Eltern ihm seine Freundin verbieten wollen. Außerdem wurde sehr schnell deutlich, dass er Fragen zur Sexualität weder in der Familie, noch mit seinen „Freunden“ besprechen konnte, da dies in der Familie ein Tabuthema ist und er sich schämte vor seinen Freunden zuzugeben, dass er ja gar nicht der große Frauenheld ist, sondern eigentlich überhaupt keine Ahnung hat.

Sein Verhalten den Mädchen gegenüber hat sich deutlich verändert, und hin und wieder blitzt sogar eine Menge Charme bei Mehmet auf, so dass seine Freundin auch schon mal eifersüchtig reagiert, wenn er sich gerade mal nett mit einem anderen Mädchen unterhält.

### **Benny – 13 Jahre:**

Er stand immer im Schatten seines „großen“ Bruders. Den Druck, dem er ausgesetzt war, hat er versucht auf jüngere abzuwälzen, indem er diese pausenlos rumkommandierte und/oder ärgerte. Hinzu kam, dass er sehr unzuverlässig war. Dies war sowohl in seiner Klasse der Fall, als auch auf dem Schulhof und im Jugendzentrum.

Benny flog oft aus der Klasse und tauchte dann im Schüler-Cafè auf, um dort die Anwesenden zu „nerven“. Bei den Überlegungen, wie man Benny „packen“ könne, erinnerte sich ein Kollege daran, dass

Benny ihm gegenüber einmal geäußert hatte, dass er gerne Keyboard spielen lernen würde.

In Absprache mit dem Leiter der „Musikgruppe“ des Kinder- und Jugendzentrum Lüttringhausen wurde Benny zu den Proben eingeladen.

Die „Musikgruppe“ ist ein Angebot des Zentrums, das vor 15 Jahren ins Leben gerufen wurde. Alle Instrumente (Schlagzeug, Gitarre, Bass, Keyboard und Gesanganlage) werden den Kindern und Jugendlichen kostenlos zur Verfügung gestellt. Sie können zunächst einmal unter Anleitung eines „alten Rockmusikers“ alles ausprobieren. Wenn sich nach einer Probezeit herausstellt, dass das Interesse von Dauer scheint, werden „Rockgruppen“ gegründet, die sich weiterhin unter Anleitung des Kollegen einmal in der Woche zum Proben treffen, mit der Zeit ihre eigenen Stücke entwickeln und schließlich bei unterschiedlichen Gelegenheiten auftreten.

Benny war vom ersten Augenblick an begeistert und kam regelmäßig zu den Proben. Dabei entwickelte er sogar ziemlichen Ehrgeiz, da er möglichst schnell „richtig“ gut werden wollte.

Sein Interesse hält bis heute an. Neben dem Keyboard ist er Sänger der Gruppe. Außer der Disziplin, die er beim Üben aufbringt, hat Benny auch gelernt auf seine Mitspieler einzugehen – und er hat begriffen, dass sie nur gemeinsam Erfolg haben.

All dies hat Einfluss auf sein Verhalten außerhalb der „Rockgruppe“ gehabt. Er ist wesentlich umgänglicher geworden und hat dadurch,





dass er jetzt etwas „eigenes“ hat, worauf er stolz sein kann, vor allem gemerkt, dass er nicht mehr durch soviel Blödsinn aufzufallen braucht, da viele Andere nun auch so zu ihm aufschauen.

### **Ali – 18 Jahre:**

Was fange ich mit meinen Fähigkeiten in der Welt an, und habe ich überhaupt welche – außer Abhängen?

Bis zum Ende seiner Schulzeit war Ali stetiger Besucher des Schüler-Cafés an der Hauptschule und des Kinder- und Jugendzentrum Lütt-ringhausen. Nachdem er die Schule mit dem 10 b Abschluss beendet hatte, konnte er sich nicht entscheiden, was er denn nun machen wollte. Für die Lehrstellen, die ihm angeboten wurden, zeigte er kein Interesse. Stattdessen hing er den ganzen Tag rum und kam abends weiterhin ins Zentrum.

Er hatte weder ein richtiges Hobby (vom Abhängen mal abgesehen) noch zeigte er besonderes Interesse an irgendetwas.

Während eines Gespräches, an dem unter anderem auch sein ehemaliger Klassenlehrer teilnahm, kam zufällig das Gespräch auf Ali und seine Situation. In diesem Gespräch erzählte sein ehemaliger Lehrer, dass Ali eigentlich nie besonders auffällig, aber dennoch eigentlich ein ganz guter Schüler war. Das einzige, bei dem Ali einmal „herausstach“, war während eines Projektes an der Hauptschule. Ein ehemaliger Schüler, der mittlerweile ausgebildeter Zweiradmechaniker ist, hatte an der Schule einen Kurs zum Bau von Kickboards angeboten, an dem auch Ali teilnahm. Hierbei hatte sich herausgestellt, dass Ali eine Menge technisches Verständnis hatte und sich überaus geschickt beim Bau der Kickboards anstellte. Er wurde sozusagen die „Rechte Hand“ des Mechanikers.

Auf das Projekt angesprochen wurde Ali richtig wach und erzählte mit „Glanz“ in den Augen von „seinem“ damaligen Projekt.

Der nächste Schritt war relativ einfach. Auf die Frage, ob er nicht Lust hätte an der neu zu gründenden Fahrradwerkstatt mit zu arbeiten, da der Kollege eigentlich nicht soviel „Ahnung“ von der Sache hat, sagte Ali sofort zu.

Mittlerweile haben wir ihn auch mit dem Zweiradmechaniker ins Gespräch gebracht. Er hat sich um ein Praktikum in der Motorradwerkstatt beworben und den festen Entschluss gefasst Zweiradmechaniker zu werden.

## Zusammenfassend

Die Erfahrung nicht nur aus diesen drei Beispielen, sondern insgesamt aus der Alltagsarbeit sowohl in dem Projekt „Lecker Schule Klausen“, als auch im Kinder- und Jugendzentrum Lüttringhausen hat aus unserer Sicht deutlich gemacht, wie enorm wichtig es ist, dass die Jungenarbeit – wie auch die Mädchenarbeit – zur „Normalität“ werden müssen, um möglichst erfolgreich zu sein. Natürlich kann und soll das Ganze durch die Angebote von geschlechtshomogener Gruppenarbeit ergänzt werden. Und schließlich spielt hierbei die Kooperation mit der Schule mindestens genauso eine wichtige Rolle wie eine bewusste Migrantenarbeit.

## Kontakt

Richard Ulrich, Jugendhilfe Remscheid, „Die Schlawiner“ e.V.  
Klausen 22  
42899 Remscheid  
Telefon 02191/953-246  
Telefax 02191/953-227  
E-Mail: DIE\_SCHLAWINER\_e.V.@t-online.de



## Forum 3

### Jungenkonferenzen in der Schule – Partizipation geschlechtsspezifisch gestalten

Anmerkungen zum Workshop am 9. Dezember 2004 im Rahmen der Fachtagung „Jungs brauchen mehr als Schule“

Uli Boldt, Martin-Niemöller-Gesamtschule, Bielefeld

Wie kann die Schule den Jungen in der postmodernen Gesellschaft Unterstützung geben bei der Entwicklung eines passenden Männerbildes? Wie können Lehrer Jungen dabei helfen, sich in der Schule leistungsmäßig zu verbessern? Wie kann die Schule besser mit hyperaktiven oder adipösen Jungen umgehen? Wie können die Lehrkräfte das häufig zu beobachtende „Außenseitertum“ von Jungen aufgreifen und thematisieren? Bestehen in der partiellen Trennung von Mädchen und Jungen in der Schule Möglichkeiten, die Kompetenzen der Jungen zu stärken?

Diese und viele weitere Fragen hatte Ulf Preuss-Lausitz (vgl. hierzu den Beitrag von Preuss-Lausitz in dieser Veröffentlichung) in seinem Vortrag aufgeworfen. In den einzelnen Workshops sollte versucht werden sich auf die Suche zu begeben, Antworten und Lösungsansätze kennen zu lernen und zu diskutieren.

Ein Versuch, Jungen in vielfältiger Weise zu helfen, sie auf ihrem Weg zu einer bewussten Aneignung der Geschlechtsrollenidentität zu unterstützen, kann in dem Modell der Jungenkonferenzen bestehen.

### Das Modell der Jungenkonferenzen

Zur Bildung der Jungenkonferenzen wird der Klassenverband aufgelöst (weitere Hinweise zur Gestaltung der Jungenkonferenzen sind bei Biermann/Schütte 1997, Biermann/Boldt 1999 und Boldt 2004 nachzulesen, siehe Literaturliste am Ende des Beitrags). Parallel zu den Jungen treffen sich die Mädchen der Klasse in der Mädchengruppe. Die Arbeit mit den Jungen wird von Männern geleitet. Die Treffen finden regelmäßig statt (alle 14 Tage),

und die Teilnahme aller Jungen ist Pflicht. Die Arbeit in den Jungengruppen wird natürlich nicht benotet. Für die weiterführenden Schulen bietet es sich an, diese Arbeit in dem Jahrgang 5 zu verankern, da die meisten Jungen sich zu diesem Zeitpunkt neu kennen lernen.

## Sinn der Jungenkonzferenzen

Der Sinn und die Ziele dieser Konferenzen lassen sich wie folgt beschreiben (vgl. hierzu Biermann/Schütte 1997 und Biermann/Boldt 1999). Die Mädchen und Jungenkonzferenzen ...

- bieten Intimität und schaffen damit die Möglichkeit, Themen anzusprechen und Übungen durchzuführen, die in einer gemischten Gruppe so nicht möglich wären;
- erlauben, ohne die Anwesenheit des anderen Geschlechts und ohne die eingrenzende Geschlechterspannung, das Artikulieren „eigener Interessen“;
- dienen der Selbstfindung der eigenen Person und damit auch der Stärkung der Person;
- können dazu verhelfen, Missstände (auch „geschlechtsspezifische“) zu diskutieren und Lösungsvorschläge zu erarbeiten;
- können Potentiale wecken (z.B. emphatisches Verhalten bei Jungen), die in der gemischten Gruppe aufgrund des vorherrschenden Gruppendrucks und der unausgesprochen im Raum stehenden Normen nicht so leicht gezeigt werden können;
- bieten bei Konflikten in der gesamten Klasse Lösungsansätze, die beim Zusammentreffen beider Geschlechter verfolgt und überprüft werden können.
- wirken vielleicht nachhaltiger als andere Angebote wie Projektstage oder Arbeitsgemeinschaften, da sie nicht einmalig, sondern regelmäßiger stattfinden und alle Jugendlichen einer Klasse erreichen.

## Prinzipien bei der Arbeit mit Jungen

Bei der Arbeit in den Jungengruppen sollte man einige wichtige Grundprinzipien beachten. Hierzu gehören u.a. die im Folgenden kurz beschriebenen Regeln, die im Einzelfall (Prinzip der Verschwiegenheit; Prinzip der Freiwilligkeit) den Jugendlichen immer wieder erklärt werden sollten. Werden diese Regeln nicht beachtet, dann gefährdet man die erfolgreiche Arbeit in

der Jungengruppe. Jungenarbeit wird umso erfolgreicher sein, wie man diese Prinzipien für sich selber, aber auch den Jungen gegenüber immer wieder thematisiert.

- Das Prinzip des geschützten Raumes: *Jungenarbeit sollte im ‚geschützten Raum‘ stattfinden. In ihm fehlen die Mädchen. Im geschützten Raum entfällt der Druck zur übertriebenen Selbstdarstellung. Dieser ‚geschützte Raum‘, in dem sich die Jungen untereinander solidarisch vergewissern können, hilft den Jungen, Dinge zu erfahren und zu lernen, die danach im Umgang zwischen den beiden Geschlechtern angewandt und überprüft werden können.*
- Das Prinzip der Verschwiegenheit: *Die Arbeit im ‚geschützten Raum‘ bietet auch die Möglichkeit, das Prinzip der Verschwiegenheit zu realisieren. Bei der Arbeit mit Jungengruppen sollten auf jeden Fall Verabredungen in der Richtung getroffen werden, dass einzelne Äußerungen nicht an andere Personen weitergegeben werden. Die Mitschülerinnen, Eltern, Lehrerinnen und Lehrer sowie Freundinnen und Freunde sollen von dem, was in der Gruppe von einzelnen Jungen gesagt worden ist, nichts erfahren. Werden diese Absprachen nicht getroffen, wird diese Vertrauens-*



*ebene nicht thematisiert, wächst die Gefahr der Verunsicherung auf Seiten der Jungen. Die Thematisierung vieler Fragestellungen wird nicht gelingen, wenn man dieses Prinzip nicht beachtet.*

- *Das Prinzip der männlichen Leitung: Jungenarbeit sollte von Männern durchgeführt werden. Nimmt man die Ergebnisse der Sozialisationsforschung ernst, dann sollte es der Normalfall sein, dass Jungenarbeit von Männern durchgeführt wird. In der Jungenerziehung braucht es ‚mehr Mann‘ und ‚weniger Frau‘ (Winter 1991, S. 185). Frauen, die mit Jungen arbeiten, müssen sich der Rolle, die sie einnehmen, bewusst sein. Wenn Frauen mit Jungen arbeiten, werden einzelne Inhalte (z. B. der Bereich der Sexualerziehung) ausgeklammert werden müssen.*
- *Das Prinzip der Klarheit: Moralische Vorwürfe in Richtung der heranwachsenden Jungen sollten weitestgehend vermieden werden. Die Jungenarbeiter haben deshalb den Jungen mit einer fürsorglichen, solidarischen Haltung entgegenzutreten, ohne in eine unkritische Haltung zu verfallen. In Bereichen, wo einzelne Jungen eindeutig Grenzen übertreten (z. B. sexuelle Belästigung), gilt es allerdings, diese Überschreitungen zu hinterfragen und zu thematisieren.*
- *Das Prinzip der Subjektorientierung: Jungen darf nicht das Gefühl vermittelt werden, dass lediglich über sie und nicht mit ihnen diskutiert wird. Zwingt man ihnen Themen auf, könnte dies eher zu ablehnendem Verhalten und zu Verweigerungen führen. Wenn Geschlechterfragen allzu ‚missionarisch‘ in der Schule thematisiert werden, besteht oftmals die Gefahr der Ablehnung auf Seiten der Jugendlichen. Intendierte Ziele würden damit schwerer erreicht werden.*
- *Das Prinzip der Freiwilligkeit: Jungen sind nicht gleich – Jungen sind vielfältig! Diese Aussage bezieht sich nicht nur auf das von den einzelnen Jungen gezeigte Verhalten, sondern ebenso auf die Bereitschaft, das Interesse und die Fähigkeiten der Jungen, sich auf bestimmte Methoden einzulassen. Einige Jungen werden gar keine Schwierigkeiten haben, sich allen Methoden zu öffnen, andere werden durch den Zwang ‚Mitmachen zu müssen‘ eher eine Abwehrhaltung entwickeln, wiederum andere werden das Prinzip der Freiwilligkeit eher zum Ausprobieren nutzen, und es wird auch Jungen geben, die erst einmal nur beobachten wollen, was im Raum passiert. Auch hierdurch werden diese Jungen für ihre eigene Weiterentwicklung wichtige Dinge beobachten und sich dabei Fragen zu ihrer Person stellen.*

## Positionierungen

Für die Entwicklung und Umsetzung der Jungenarbeit in der Schule ist es hilfreich, sich vorher mit einigen Grundpositionen auseinander zu setzen. Hierzu gehört unter anderem, dass die eigene persönliche Sichtweise, der eigene Zugang zur Jungenarbeit geklärt werden sollte.

### Sichtweise klären:

Wer davon ausgeht, dass Jungenarbeit vor allem eine Frage neuer Methoden ist, liegt leider falsch. Es geht bei der Planung und Umsetzung von Jungenarbeit in erster Linie um die Klärung der Sichtweise. Erst wenn die Sichtweise ansatzweise geklärt ist, kann man sich an die Erarbeitung schulischer Konzepte begeben. Für die Arbeit mit den Jungen haben die Methoden immer „nur eine unterstützende Funktion“ (Sielert 1993, S. 93). Es kommt stärker darauf an, dass die Lehrer ein Gefühl für die Situation der Jungen und für die eigenen Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Die Pädagogen, die mit Jungen arbeiten, müssen so z.B. die Frage klären, ob es ihnen auf der Grundlage bestimmter zu beobachtender Verhaltensweisen der Jungen darauf ankommt, lediglich das Gewaltverhalten zu reduzieren und dabei eventuell auch präventiv zu arbeiten oder ob es auch darum geht, die einzelnen Persönlichkeiten umfassend zu stärken. Dabei sollte immer wieder die Frage gestellt werden, worin denn die persönliche Gewinne der Jungen bestehen können.

### Fortbildungen anbieten:

Die Klärung dieser persönlichen Sichtweise ist sicherlich leichter möglich, wenn zu diesem Themenbereich umfassend Fortbildungen angeboten werden und diese auch von den Männern besucht werden. Inhalte dieser Fortbildungen sollten die Vermittlung von allgemeinen Gender-Kompetenzen, die Auseinandersetzung mit Fragen des Geschlechterverhältnisses, die Beschäftigung mit Fragen der Konstruktion von Geschlecht (des „doing gender“) usw. sein. Fortbildungen sollten die Kollegen aber vor allem dazu befähigen, die sicherlich schwierige und notwendige Selbstreflexion der eigenen Person zu erreichen. Diese notwendige persönliche Verortung innerhalb des Geschlechterverhältnisses ist sicherlich leichter möglich, wenn den Männern hierfür Hilfe angeboten wird.

Die Reflexion der eigenen Person, das Nachdenken über die eigene Biografie, die Zielsetzungen der Politik von Gender Mainstreaming, das Kennenlernen von Fragestellungen im Zusammenhang mit dem Konzept der „Reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996) und die Analyse bereits bestehender Konzepte geschlechterbewusster Bildungsarbeit sollten Bestandteile dieser Fortbildungsangebote sein.

Zur Erhöhung der Gender-Kompetenz gehört dabei auch, dass eine reduzierte und verkürzte Sichtweise auf die Geschlechter, die von Hannelore Faulstich-Wieland genannte Dramatisierung der Geschlechter vermieden wird (Faulstich-Wieland 2004).

### Vermeidung der Verfestigung von Stereotypen:

Die Kollegen sollten sich folglich auch mit der Frage beschäftigen, ob nicht bestimmte schulische Konzepte eher die vorhandenen Geschlechterstereotype aufgreifen und verstärken.

Das folgende Zitat einer Studentin mag verdeutlichen, was mit Verstärkung der vorhandenen Geschlechterstereotype gemeint ist: „Meiner Meinung nach wird die Rollen-Trennung (Mädchen – Jungen) teilweise von der Gesellschaft geprägt. Ich hatte in der Orientierungsstufe (5./ 6. Klasse) einen Sportlehrer, der darauf bestanden hat, dass Jungen und Mädchen getrennt Sport machen. Die Mädchen mussten solche Sportarten wie Bodenturnen usw. machen und die Jungen durften das machen, was sie wollten: z. B. Fußball, Basketball, Hockey ... (Mannschaftssportarten). Wir Mädchen machten beim Sport die ‚feineren‘ Sachen und die Jungen die ‚Grobmotorisierten‘. Wir waren damit gar nicht einverstanden und wollten zusammen Sport machen. Aber der Lehrer war strikt dagegen und hat auf der Trennung von Jungen und Mädchen bestanden.“

Diese Studentin macht in dem Rückblick auf ihre eigenen Schulerfahrungen deutlich, dass der in diesem Fall erfolgte Trennung der Geschlechter einige Fehlannahmen zu Grunde liegen und die sicherlich gut gemeinten Intentionen des Kollegen nicht bei den Jugendlichen angekommen sind.

- Der Kollege geht von starren geschlechtsstereotypen Wünschen und Vorstellungen in den Köpfen der Jugendlichen aus.
- Er lässt scheinbar die Jungen gewähren, greift die sicherlich vorhandenen unterschiedlichen Interessen der Jungen nicht auf und wird so den Jungen nicht gerecht.
- Der Kollege hat ebenfalls Vorstellungen von dem im Kopf, was Mädchen sich an Sportarten wünschen – und berücksichtigt dabei ebenfalls nicht,



dass es natürlich Differenzen bezüglich der Einstellungen innerhalb der Gruppe der Mädchen gibt und wird so auch den Mädchen nicht gerecht.

- Der Kollege scheint die Gründe für die Trennung nicht vermittelt zu haben.
- Und er setzt sich scheinbar nicht mit der Kritik der Mädchen an dieser Trennung auseinander.

Lehrkräfte sollten u. a. durch den schon erwähnten Fortbildungsbereich dafür kompetent gemacht werden, begründete und (auch für die Schüler/-innen) nachvollziehbare Antworten auf die Frage zu treffen, wann die Trennung in einem Fach sinnvoll ist.

### **Vielfalt beachten:**

Für das Gelingen der Arbeit mit Jungen ist es wichtig, die Differenzen innerhalb der Jungen zu beachten. Nur wenn man die Vielfalt der Jungen beachtet und diese in pädagogische, didaktisch-methodische Konzepte umsetzt, kann die Jungenarbeit erfolgreich sein.

Liest man Artikel zu dem Verhalten und Auftreten der Jungen in der Schule, dann ist schnell die Rede von dem „verdächtigen Geschlecht“ (Keil 2004), von Problemfällen (Böhmman 2003), von den armen Jungs (Focus 2002), von den „bösen Buben“ und „kranken Knaben“ (Spiegel online 2002), vom „schwachen Geschlecht“ (Neue Westfälische vom 11.3 2004) und den „Bildungsverlierern“ (Röhner 2003). Jungen sollen das Leben versäumt haben (Neue Westfälische vom 12. 3. 2004), sie traktieren und quälen andere Schüler, sie belästigen Mädchen, behaupten von sich, dass gute Noten uncool sind (Schwering 2004) und provozieren ihre schulische Umwelt häufig trotz schlechter Schulleistungen mit einer großen Klappe (Ott 2004). Diese Beschreibungen mögen durchaus im Einzelfall zutreffen. Beispiele sind hierfür sicherlich in fast jeder bundesdeutschen Schule anzutreffen.

Die Arbeit mit Jungen kann aber nur dann erfolgreich sein, wenn man die Vielfalt der von Jungen gezeigten Verhaltensweisen und ihre Stärken erkennt und diese pädagogisch nutzt.

### **Vermeidung des Defizitansatzes:**

Nur diese Sichtweise wird es ermöglichen, in der Arbeit mit Jungen Konzepte zu entwickeln, die sich endgültig von dem sog. Defizitansatz verabschieden.

Es gilt, nicht nur immer wieder die Defizite zu thematisieren, sondern es kommt darauf an, zusammen mit den Jungen Gesprächsanlässe zu schaffen, ihnen Denkanstöße zu geben, ihnen neue Sichtweisen zu vermitteln. Und wenn dann ein Junge irgendwann mal äußert „Darüber habe ich noch nicht nachgedacht!“, dann hat er vielleicht schon angefangen, sich ein wenig zu öffnen, nachzudenken, sich preiszugeben, über sich zu reden. Der „Männlichkeitspanzer“ (Schwering 2004), den sich viele Jungen angelegt haben, ist damit vielleicht von ihnen selber ein kleines Stück weit aufgebrochen worden.

### **Jungenarbeit als Element eines Konzepts zur „Reflexiven Koedukation“:**

Jungenarbeit in der Schule wird nur dann erfolgreich sein, wenn sie sich als Bestandteil des nach dem von Marianne Horstkämper und Marianne Faustich-Wieland geprägten Begriffes und Konzeptes der ‚Reflexiven Koedukation‘ versteht. Die beiden Wissenschaftlerinnen verstehen unter diesem Begriff folgendes: „Reflexive Koedukation heißt für uns, dass wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren, oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderungen fördern.“

Es ist also notwendig, die koedukative Praxis

- zu reflektieren,
- weiter zu entwickeln und
- neu zu gestalten.

Diesem Reflexionsprozess sollten die folgenden schulischen Handlungsebenen unterzogen werden:

- die Ebene des „Bewusstseins der Lehrkräfte“,
- die Ebene des „Alltäglichen Umgangs“ miteinander,
- die Ebene des „Curricularen Angebotes aller Fächer“ und
- die Ebene der „Institutionellen, organisatorischen und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule“.

Alle Kollegen/-innen sollten die Inhalte einzelner Fächer, die angewandten Methoden, die außerunterrichtlichen Vorhaben, aber auch die Interaktionsstrukturen an den Schulen einem permanenten Reflexionsprozess unterwerfen und die Frage prüfen, ob einzelne Maßnahmen beiden Geschlechtern gut tun oder vielleicht eher den Mädchen oder eher den Jun-

gen. Und stellt man dabei zum Beispiel fest, dass die positiven Ergebnisse und Erkenntnisse eines Sexualerziehungsunterrichts unter koedukativen Bedingungen eher gering sind, dann stellt sich die Frage, ob man nicht einen Teil dieses Unterrichts eher auf der Basis der Trennung von Mädchen und Jungen durchführen sollte. Und stellt man zum Beispiel fest, dass Jungen ein Mitglied ihrer Jungengemeinschaft ausgrenzen, dann kann man mit dem Ziel einer Verhaltensveränderung zu dieser Thematik wahrscheinlich eher in einer reinen Jungengruppe arbeiten.

### Ziele der Jungenarbeit:

Die Frage, welche Ziele man in der Arbeit mit den Jungen erreichen möchte, muss natürlich auch geklärt werden. Es darf nicht darum gehen, Jungen ihre Unzulänglichkeiten widerzuspiegeln. Defizite der Jungen müssen erkannt werden, und in einigen Punkten wie zum Beispiel beim übergriffigem Verhalten muss von Seiten des Jungenarbeiters eine deutliche Positionierung erfolgen.

Darüber hinaus geht es aber in erster Linie um eine Förderung der sozialen und der sprachlichen Kompetenzen. Dabei zielt die Arbeit auch darauf ab, dass Jungen sich in koedukativen Zusammenhängen nicht so häufig auf der Performanceebene bewegen, seltener ihre Auftritte als Clowns erleben müssen und als Konsequenz einer möglichen Verhaltensveränderung sich selber, aber auch die Mitschüler/-innen weniger beim Lernen stören und hindern.



### Früh beginnen:

Startet man mit der Jungenarbeit erst dann, wenn die Jungen schon in der Pubertät sind und ihr Rollenverhalten bereits stärker festgelegt ist, dann wird man beobachten, dass diese Arbeit auf viele Vorbehalte und Widerstände stößt. Wenn man nachhaltige Verhaltensveränderungen erreichen will und das Ziel des präventiven Arbeitens verfolgt, dann sollte in den weiterführenden Schulen spätestens in den Jahrgangsstufen 5 und 6 mit dieser Arbeit begonnen werden.

### Praxisbeispiele

Durch die grobe Skizzierung von sechs Jungenstunden soll verdeutlicht werden, mit welchen Übungen, Themen, Inhalten und konkreten Zielen mit Jungen gearbeitet werden kann.

#### 1. Treffen:

Einstiegsspiel	Übung zum Kennlernen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Plätze tauschen</li> </ul>
Gespräch	Themen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habe ich schon einmal Angst gehabt?</li> <li>▪ Wem vertraue ich in der Gruppe?</li> </ul>
Praktische Übung	Übung: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vertrauensübung „PSST“</li> </ul>
Reflexion und Ausblick	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Themen:</li> <li>▪ Wie war es?</li> <li>▪ Haben wir uns vertrauen können?</li> <li>▪ Was wollen wir das nächste Mal machen?</li> </ul>

*2. Treffen:*

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: ▪ Buchstabensalat
Gespräch	Themen: ▪ Mein bester Freund ▪ Was wünsche ich mir von Freunden?
Praktische Übung	Übung ▪ Adjektive sortieren nach den Kriterien <ul style="list-style-type: none"> <li>• Das wünsche ich mir von meinem besten Freund!</li> <li>• Das wünsche ich mir nicht von meinem besten Freund!</li> <li>• Diese Adjektive kenne ich nicht!</li> </ul>
Reflexion und Ausblick	Themen: ▪ Wie war es heute? ▪ Was wollen wir das nächste Mal machen?

*3. Treffen:*

Einstiegsspiel	Spielerische Übung mit kleinen Körperkontakten: ▪ „Kreuz, Pik, Herz, Karo“
Gespräch	Aufgreifen der Übung vom letzten Mal – Adjektive sortieren: ▪ Gespräch über die drei Aspekte, nach denen sortiert wurde
Praktische Übung	Körperumrisse beschriften: ▪ Körperumrissen in Kleingruppen mit den wichtigsten positiven Eigenschaften beschriften ▪ Auswertungsgespräch
Reflexion und Ausblick	Themen: ▪ Wie war es heute? ▪ Was wollen wir das nächste Mal machen?

*4. Treffen:*

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Energizer „Zwanzig Zwerge“</li> </ul>
Gespräch	Gespräch zum Thema „Mein Körper“: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wer darf mich wo berühren, anpacken?</li> <li>▪ Wo sind mir Berührungen unangenehm?</li> <li>▪ Gegenüber unterschiedliche Menschen – unterschiedliche Grenzziehungen</li> </ul>
Praktische Übung	Körperumrisse ausmalen <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Jeder Schüler malt einen Körperumriss in zwei Farben aus: rot = verbotene Zonen für Mitschüler und grün = erlaubte Zonen für Mitschüler</li> <li>▪ Auswertungsgespräch</li> </ul>
Reflexion und Ausblick	Themen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie war es heute?</li> <li>▪ Was wollen wir das nächste Mal machen?</li> </ul>

*5. Treffen:*

Einstiegsspiel	Spielerische Übung: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pferderennen</li> </ul>
Gespräch	Gespräch: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie gut kenne ich die anderen?</li> <li>▪ Woran kann ich die anderen erraten (Stimme, Kleidung, Gang ...)?</li> </ul>
Praktische Übung	Massage <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einfache Massageübungen zum Erraten anderer Personen</li> <li>▪ Gespräch über die Massagen</li> </ul>
Reflexion und Ausblick	Themen: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Wie war es heute?</li> <li>▪ Was wollen wir das nächste Mal machen?</li> </ul>

### 6. Treffen:

Einstiegsspiel	Spielerische Übung ▪ Energizer „Ich bin der Hannes“
Gespräch	Gespräch: ▪ Was haben wir bisher gemacht? ▪ Was möchtet Ihr heute machen?
Praktische Übung	Diverse Übungen sind möglich: ▪ Wiederholung von spielerischen Übungen ▪ Massagen ▪ Vertrauensübungen
Reflexion und Ausblick	Themen: ▪ Wie war es heute? ▪ Was wollen wir das nächste Mal machen?

Die beim sechsten Treffen benannten Methoden (ausführliche Beschreibungen von Methoden sind nachzulesen in Boldt 2004) sollen im folgenden genauer beschrieben werden.

#### Pferderennen (in Anlehnung an Preuschoff 1992):

„Zur Vorbereitung des Spieles setzen sich die Jungen dichtgedrängt in den Stuhlkreis und ahmen Geräusche von Pferden nach. Danach wird das Traben von Pferden (schnelles gleichmäßiges Trippeln mit den Füßen auf dem Boden) eingeübt.

Es folgen die Erklärungen für den Rennverlauf. Alle Pferde werden gleichauf liegen, so dass die Reiter immer zum gleichen Zeitpunkt Aufgaben lösen müssen.

Im einzelnen gibt es die folgenden Aufgaben:

- „Rechtskurve“ – alle legen sich nach rechts;
- „Linkskurve“ – alle legen sich nach links;
- „Oxer“ – alle deuten mit erhobenen Armen und kurzem Aufstehen eine Sprungbewegung an;
- „Doppeloxer“: Oxerbewegung zweimal hintereinander;
- „Dreifacher“: Oxerbewegung dreimal hintereinander;
- „Zuschauertribüne links“: alle winken mit der rechten Hand nach links;
- „Zuschauertribüne rechts“: alle winken mit der linken Hand nach rechts;
- „Gerempel zwischen den Pferden“: alle buhen;

- „Wassergraben“: alle sagen „platsch“ und unterbrechen das Rennen, um es sofort wieder aufzunehmen;
- „Hufeisen verloren“: alle machen mit dem Finger im Mund „klong“ und
- „Zieleinlauf“: alle winken mit beiden Händen den Fotografen und dem Publikum zu.

Die einzelnen Aktionen können beliebig oft und natürlich in unterschiedlicher Reihenfolge wiederholt werden.

Bei jüngeren Mitspielern ist es ratsam, nicht alle Aktionen gleichzeitig einzuführen.“

### Massagen:

„Vorweg zwei Bemerkungen und wichtige Hinweise, die bei dem Einsatz von körperorientierten Methoden unbedingt beachtet werden sollten:

- Bei der Durchführung von Massagen sollte jedes Mal auf das Prinzip der freiwilligen Teilnahme hingewiesen werden.
- Bei Jungengruppen, bei denen bei dieser methodischen Arbeit Unbehagen oder Widerstand zu beobachten ist, sollte man mit den Varianten beginnen, die mit spielerischen oder wettkampfählichen Komponenten verknüpft sind.

„Wer war es?“ (1): Ein Junge liegt mit dem Bauch auf dem Boden und schließt dabei die Augen. Die anderen Jungen sitzen um ihn im Kreis herum. Der Spielleiter bestimmt einen Jungen, der sich leise an die Person heranschleicht und mit einer Massage anfängt. Auf ein Klatschen hin beendet der Junge die Massage und der nächste Junge wird bestimmt. Nach einem erneuten Klatschen setzt sich auch dieser Junge in den Kreis. Nun öffnet der Junge seine Augen und schaut sich die Jungen an. Nach kurzer Zeit muss er die Personen nennen, die ihn massiert haben. Danach kommt ein anderer Junge an die Reihe.

„Wer war es?“ (2): Drei Jungen sitzen nach vorne gebeugt nebeneinander auf Stühlen. Sie verschließen dabei die Augen. Auf ein Zeichen hin schleichen sich drei Jungen von hinten an die drei Jungen heran und massieren sanft den Kopf und den Nacken. Auf ein Zeichen des Spielleiters hin tauschen die drei massierenden Jungen die Plätze. Die drei Jungen bleiben aber auf ihren Stühlen sitzen. Die Massagen beginnen von vorne. Nachdem ein letztes Mal die drei Masseur die



Plätze getauscht haben, so dass jeder von ihnen alle drei Jungen einmal massiert hat, schleichen sich die drei wieder zur Jungengruppe zurück. Danach beraten die anderen drei Jungen untereinander, wer wohl die Masseurin gewesen sind und in welcher Reihenfolge sie von wem massiert worden sind und äußern anschließend ihre Vermutung.

Danach kommt eine andere Gruppe an die Reihe.

„*Wer war es?*“ (3): Die Hälfte der Jungen sitzt auf Stühlen und bildet einen nach innen gerichteten Sitzkreis. Sie schließen die Augen. Die anderen Jungen stellen sich nun hinter die Sitzenden und beginnen mit einer sanften Kopf- und Nackenmassage. Auf ein Zeichen hin wechseln die Masseurin ihren Standort, indem sie zum Beispiel drei Stühle weiter nach rechts gehen. Dort angekommen, fangen sie wieder mit den Massagen an. Auf ein weiteres Zeichen hin verändern sie noch einmal in beliebiger Form ihren Standort. Nun öffnen die anderen Jungen die Augen und erraten, wer sie massiert hat. Danach tauschen die beiden Teilgruppen ihre Rollen. Die eben noch massierenden Jungen können nun Massagen genießen.“

## Schlussbemerkung

Für die Arbeit mit Jungen gibt es sicherlich nicht *das* „richtige Modell“ oder den „Königsweg“. Die einzelne Schule und die dort arbeitenden Lehrer/-innen müssen aufgrund der Schulstruktur, der vorhandenen Ressourcen und vor dem Hintergrund vielleicht schon bestehender Netzwerke ein für die jeweilige Institution passendes Modell entwickeln.

Arbeitet man aber in einer Schule z.B. mit dem Modell der Jungenkonferenzen, dann hat man auf jeden Fall erreicht, dass Fragen der geschlechterbewussten Bildungsarbeit und der geschlechtergerechten Erziehung wahrscheinlich auch in vielen anderen Zusammenhängen ständig diskutiert werden. Jungenarbeit wäre somit Teil eines Konzeptes des Modells „Reflexive Koedukation“ und auch ein Element innerhalb der schulischen Politik des Gender Mainstreaming.

## Benutzte Literatur

Arbeitsgruppe Reflexive Koedukation: Vorschläge zur Entwicklung von Leitlinien zur Verwirklichung reflexiver Koedukation In: Landesinstitut für Schule und Weiter-

- bildung: Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule: Dokumentation der Fachtagung am 12. und 13. März 1997. Bönen 1998, S. 132-149
- Biermann, Chr./Schütte, M.: Kommunikation und Interaktion am Beispiel der Mädchen- und Jungenkonferenzen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (1997), S. 68-88
- Biermann, Chr./Boldt, U.: „Die Jungen packen eher bei den Männern aus“. Jungenkonferenzen. In: PÄDAGOGIK Heft 5/1999: 16-21
- Böhmman, M.: Jungen in der Schule – ein Problemfall? Die neue Diskussion um die Jungen. In: PÄDAGOGIK 10/2003: 32-35
- Bölsche, J.: Böse Buben, Kranke Knaben. In: Spiegel online vom 7. Oktober 2002
- Boldt, U.: Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. 2000 Berlin
- Boldt, U.: Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. 2004 Hohengehren
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. 2000 Opladen
- Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M.: 100 Jahre Koedukationsdebatte - und kein Ende. In: Ethik und Sozialwissenschaften 1996 (Heft 4), S. 509-520
- Faulstich-Wieland, H.: Sozialisation im Schulalltag. In: Popp/ Reh (Hrsg.) 2004
- Gerbert, Fr./Brinck, Chr.: Arme Jungs. In: focus 32/ 2002: 105 ff.
- Glücks, E./ Ottemeier-Glücks, Fr.-G.: Geschlechtsbezogene Pädagogik – Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und anti-sexistische Jungenarbeit. 1994 Münster
- Hurrelmann, K.: Schule als alltägliche Lebenswelt im Jugendalter. In: Schweizer, F./ Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. Weinheim 1983, S. 35
- Johanning, W.: Spielerische Methoden für die Vorbereitung und Nachbereitung von betrieblichen Praktika. Unveröffentlichtes Manuskript 2003 Bielefeld
- Kahlert, H./Müller-Balhorn, S.: Geschlechtertrennung in der Bildung – Eine Chance zur Emanzipation! In: Luca- Krüger, R. u.a. a.a.O. , S. 128-143
- Karl, H.: Tricks und Kniffe sind nicht gefragt - Methoden in der Jungenarbeit, In: Glücks et al. (1994): 214-226
- Keil, Fr.: Das verdächtige Geschlecht. Magazin Süddeutsche Zeitung 03/ 2004
- Koch-Priewe, B. (Hrsg.): Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. 2002 Weinheim
- Kreft, G./ Lotz, A.: Mädchengruppenarbeit in der koedukativen Bildungsarbeit In: Projektgruppe Mädchen- und Frauenarbeit (Hrsg.): Die unentdeckte Kraft. Wupertal 1991, S. 149-161
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Neue Wege zur Gestaltung der koedukativen Schule – Dokumentation der Fachtagung 12. und 13. März 1997. 1997 Soest

- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Koedukation in der Schule. Koedukation reflektieren, weiterentwickeln, neu gestalten. Boenen 2002
- Lüttgert, W.(Hrsg.): Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. IMPULS Bd. 21. 1991 Bielefeld 1992
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen: Initiativprogramm „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“. 1999 Düsseldorf
- Libreria delle donne di Milano: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Berlin 1988
- Lintzen, B./ Middendorf-Greife, H.: Die Frau in ihrem Körper. Hohengehren 1998
- Möller, K.: Männlichkeit und männliche Sozialisation. Empirische Befunde und theoretische Erklärungsansätze. In: Möller (1997): 23-60
- Möller, K: (Hrsg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. 1997 Weinheim und München
- Munding, R.: Zur Situation sexualpädagogischer Arbeit mit Jungen. In: Winter (Hrsg.) (1993): S. 93-106
- Ott, U.: Große Klappe, schlechte Noten?. In: BRIGITTE 2/2004
- Popp, U./Reh, S. (Hrsg.): Schule forschend entwickeln. Schul- und Unterrichtsentwicklung zwischen Systemzwang und Reformansprüchen. Weinheim und München 2004
- Prenzel, A.: Erziehung von Mädchen und Jungen. Plädoyer für eine demokratische Differenz. In: Pädagogik 7/8 (1990), S. 40-44
- Preuschhoff, Gisela: Gewalt an Schulen und was dagegen zu tun ist. Köln 1992
- Projektgruppe Mädchen- und Frauenarbeit (Hrsg.): Die unentdeckte Kraft. 1991 Wuppertal
- Richter, D.: Stand und Perspektiven feministischer Bildungspolitik für Jungen und Mädchen. In: Sander, W. (Hrsg) 1997
- Röhner, Ch.: Bildungsverlierer: Jungen? Zur Koedukationsdebatte nach PISA. In: Praxis Schule, S. 5-10. 2003 Braunschweig
- Rohrman T.: Jungen in Kindertagesstätten. Braunschweig 1997
- Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 1997 Schwalbach/Ts
- Schwering, M.: Gute Noten sind „uncool“. Warum Jungen schulisch eher versagen als Mädchen. In: Kölner Stadt-Anzeiger vom 8. 1. 2004
- Schweizer, F./Thiersch, H. (Hrsg.): Jugendzeit – Schulzeit. 1983 Weinheim 1983
- Sielert, U.: Jungenarbeit – Praxishandbuch für die Jungenarbeit (Teil 2). 1993 Weinheim und München.
- Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./ Cornelißen, W.: Geschlechterverhältnisse in der Schule. 2003 Opladen
- Tageszeitung Neue Westfälische vom 12. März 2004
- Wachendorff, A./Schütte, M./Heuser, Chr./Biermann, Chr.: Wie Reden stark macht und Handeln verändert. Emanzipatorische Mädchen- und Jungenarbeit an der Labor-

- schule. In: Lüttgert, W.(Hrsg.): Einsichten. Berichte aus der Bielefelder Laborschule. IMPULS Bd. 21. Bielefeld 1992, S. 48-68
- Winter, R.: Identitätskrücken oder Jungenarbeit? Zur Begründung eigenständiger Ansätze kritischer Jungenarbeit. In: Winter et. al. (Hrsg.) (1991), S. 173-186
- Winter, R./Willems, H.: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. 1991 Schwäbisch Gmünd und Tübingen
- Winter, R. (Hrsg.): Stehversuche – Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität. 1993 Schwäbisch Gmünd und Tübingen

## Literaturhinweise für die Praxis der Jungenarbeit

- Boldt, U.: Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. 2000 Berlin
- Boldt, U.: Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. 2004 Hohengehren
- Kreisjugendausschuss des Kreises Groß-Gerau (Hrsg.): 100 und eine Methode zur Projektarbeit mit Mädchen und Jungen in Jugendarbeit und Schule (Bestelladresse: Kreisjugendausschuss des Kreises Groß-Gerau: Wilhelm-Seipp-Str. 4, 64521 Groß-Gerau) 2003 Groß-Gerau
- Krabel, J.: Müssen Jungen aggressiv sein? – Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. 1998 Mülheim
- Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Halbe Hemden – Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention. (Bestelladresse: Leisewitzstr. 26, 30175 Hannover) 1997/98 Hannover
- Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Band II (Praxisband). 1998 Berlin

## Kontakt

Uli Boldt  
 Droste-Hülshoff-Str. 2e  
 33619 Bielefeld  
 Telefon 0521/882363  
 E-Mail: dorulina@t-online.de

## Forum 4

### Jungenarbeit in der Offenen Ganztagsgrundschule

Simon Schark, Bernd Will, OT St. Anna, Köln

Seit dem Schuljahr 2003/04 bieten wir, die Offene Tür St. Anna, in Kooperation mit der nahe gelegenen katholischen Grundschule Overbeckstraße in Köln-Ehrenfeld die Offene Ganztagsgrundschule an. Im ersten Jahr betreuten wir 30 Mädchen und Jungen. Ein Großteil der Kinder waren Erstklässler. Im momentan laufenden Schuljahr 2004/05 sind noch einmal 26 Erstklässler hinzugekommen. Daraus folgt, dass sich die Altersstruktur der momentan betreuten Kinder hauptsächlich zwischen sieben und neun Jahren befindet. Die Mischung der Geschlechter ist ausgeglichen.

#### Rahmenbedingungen und Chancen der Offenen Ganstagsschule im Primärbereich als kooperatives Angebot<sup>1</sup>

Bei der Katholischen Grundschule Overbeckstraße und der Offenen Tür St. Anna (kurz: OT St. Anna) handelt es sich um zwei Kölner Einrichtungen, die in unmittelbarer räumlicher Nachbarschaft liegen und die im Stadtteil Neuhrenfeld etabliert und anerkannt sind. Die Kooperation beider Einrichtungen mit dem Ziel „Offener Ganzttag“ ist das Ergebnis einer in den letzten fünf Jahren gewachsenen, vertrauensvollen Zusammenarbeit. Grund für diese langjährige Zusammenarbeit ist das Selbstverständnis und die Sozialraumorientierung der Overbeckschule und der OT St. Anna.

Eine bedarfsbedingte Ausweitung der Nachmittagsbetreuung in den Räumen der Overbeckschule ist nicht möglich. Das Gebäude wird auch von der Hauptschule belegt, die Räumlichkeiten am Nachmittag u.a. für muttersprachlichen Ergänzungsunterricht nutzt. In der OT dagegen sind freie Räume vorhanden: Es gibt, neben Mehrzweckräumen, einen Computerraum, Disco, Küche und Werkstatt. Außerdem steht eine große Freifläche auf dem

---

<sup>1</sup> Die Ausführungen in diesem Abschnitt stammen aus einem Artikel von M. Horlitz zum Thema „Qualitätszirkel in der Offenen Ganztagschule“, veröffentlicht in dem Newsletter „Jugendhilfe & Schule *inform*“ 1/05.

Vorplatz der OT und der Kirche zur Verfügung, sowie ein Kinderspielplatz an der Rückseite des Gebäudes.

Wenn schon Grundschul Kinder im Rahmen des Offenen Ganztags in der OT am Wohnort heimisch werden, werden sie die OT wahrscheinlich auch nach der Grundschulzeit als Anlaufstelle betrachten. So kann die OT stabile soziale Kontakte, Integration und soziales und interkulturelles Lernen ermöglichen und als Ansprechpartner bei Lern- und Freizeitangeboten bereit stehen.

Im breiten Feld der Erziehung werden zusätzlich zu den Erfahrungen der Lehrer/-innen die sozialpädagogischen Kompetenzen der Jugendhilfe genutzt. Sowohl die Grundschule, als auch die OT sprechen unterschiedliche Zielgruppen an und arbeiten multikulturell und integrativ. Die Overbeckschule führt seit Jahren geschlechtsspezifische Angebote durch. Auch die OT hat langjährige Erfahrungen mit Mädchentagen und speziellen Jungenangeboten.

Im Nachmittagsbereich möchte die Overbeckschule die bewährte Sport- und Bewegungsorientierung weiterführen. Die bisher bestehenden Angebote Sport-AG, Psychomotorik-Gruppe, Fußball-AG, Capoeira-Gruppe, alle bisher schon durchgeführt in Zusammenarbeit mit der OT St. Anna, sollten im Offenen Ganztag unbedingt fortgesetzt werden.

Die Gestaltung der Freizeit ist ein wichtiger Bestandteil des Offenen Ganztags. Er kann im Unterrichtsbereich des Vormittags nur in geringem Maße Berücksichtigung finden. Gerade in diesem Feld ist die Overbeckschule froh, die Kompetenzen und Ressourcen der sozialpädagogischen Fachkräfte aus der OT und die entsprechenden Räumlichkeiten für die Kinder nutzen zu können.

Während für viele Kinder aus dem Schuleinzugsbereich Freizeit gleichbedeutend ist mit Fernsehen und im Sommer mit Auf-der-Straße-Herumlaufen, können sie im Nachmittagsbereich der Offenen Ganztagschule Anregungen zum kindgerechten Umgang mit der Freizeit erhalten. Bei der Gestaltung aller Freizeitangebote muss aber berücksichtigt werden, dass Kinder im Lebensalltag nur eingeschränkt Möglichkeiten für aktives, selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln besitzen. Im Freizeitbereich sollten sie dazu aber besonders motiviert werden. Neben allen Förder- und Aktivitätsangeboten sollte genügend Raum sein für nicht verplante freie Zeit. Nur so wird das notwendige Abschalten und Entspannen möglich, aber auch die Bereitschaft zu individuell kreativem Verhalten.

Die Mädchen und Jungen kommen zwischen viertel vor zwölf und halb zwei aus der Schule. Nach dem warmen Mittagessen und den Hausaufgaben haben sie die Möglichkeit, sich entweder dem Freispiel oder einem der angeleiteten Angebote zu widmen.

## Unterschiedliche Interessen bei Mädchen und Jungen

Mit der Zeit haben wir Pädagen/-innen und Betreuer/-innen bei den unterschiedlichen Geschlechtern große Unterschiede in den Interessen und der daraus folgenden Freizeitgestaltung festgestellt. Mit Blick auf das Freispiel steht bei den Jungen immer noch Fußball sehr hoch im Kurs. Auch Rollenspiele mit Bezug auf Actionhelden sind sehr beliebt. Bei den eben schon erwähnten festen Angeboten wie zum Beispiel Backen und Computerspiele findet immer mehr eine Vermischung der Geschlechter statt.

Einige Verhaltensstrukturen der Jungen und Mädchen sind bereits im Primarbereich sehr geschlechtstypisch ausgeprägt. Viele Jungen haben nach der Schule einen sehr großen Drang sich körperlich zu betätigen, während die Mädchen sich eher zu Gesprächen zusammenfinden. Ergänzend lässt sich feststellen, dass quantitativ mehr Jungen als Mädchen an Bewegungsangeboten in der Turnhalle teilnehmen.

Betrachtet man das Verhalten der Geschlechter innerhalb der Großgruppe, lassen sich die Unterscheidungen anhand des Alters festmachen. Speziell bei Kindern aus dem ersten Schuljahr vermischen sich die Interessen noch sehr stark, und auch für die Jungen untypische Freizeitangebote wie Basteln oder Tanzen werden von ihnen wahrgenommen. Dieses Phänomen lässt sich evtl. mit der noch vorhandenen Nähe zum Kindergartenalter und den dort vorherrschenden Strukturen erklären. Eine Unterscheidung der Geschlechter wird hier nur sehr selten von den Kindern selbst verbalisiert.

Mit zunehmendem Alter lässt sich jedoch erkennen, dass die Interessen in der Freizeitgestaltung zwischen den Geschlechtern auseinander gehen. Meistens trennen sich die Gruppen räumlich voneinander. Überschneidungen finden zwar immer noch statt, äußern sich aber auf anderen Ebenen. Während im Kindergarten und in der ersten Klasse die Vermischung der Geschlechter hauptsächlich in angeleiteten Angeboten stattfindet, lässt sie sich im weiteren Grundschulverlauf durch Neckereien und selbst inszenierte Rollenspiele im Freispiel beobachten. Hier beziehen sich die Themen oft direkt auf die Unterschiede der Geschlechter. Es entsteht ein Interesse an dem anderen, unbekanntem Geschlecht. Über die Ebene der Beobachtung

kommen die Jungen jedoch meist nicht hinaus. Sie ziehen sich sehr schnell wieder in die ihnen bekannte und vertraute Welt zurück.

Ansonsten lässt sich feststellen, dass die Geschlechter doch eher unterschiedliche Interessen bei der Freizeitgestaltung verfolgen. Hierbei kann man die klassischen Strukturen erkennen, die sich dann meistens mit Zunahme des Lebensalters noch verfestigen. Oft sind dann die Pädagogen/-innen gefragt, die daraus entstehenden unterschiedlichen Perspektiven der Geschlechter in vorbereiteten Angeboten zusammenzubringen, um eventuelle Berührungängste mit oder Unwissenheit über das andere Geschlecht abzubauen. Hier muss natürlich darauf geachtet werden, das Interesse beider Personengruppen gleichermaßen anzusprechen, sonst entsteht ein Ungleichgewicht. Oft bietet es sich an, Rollenspiele aufzugreifen und im Hinblick auf das Zusammenspiel der Geschlechter anzuleiten.

## **Das Geschlecht der Fachkräfte**

Abgesehen vom Verhalten innerhalb der Gruppe zeigen die Jungs im Vergleich zu den Mädchen auch Unterschiede in der Interaktion mit den Pädagogen/-innen. Jungen verhalten sich im Grundschulalter aufgrund unserer Erfahrung oft aufmüpfiger als die Mädchen. Sie versuchen intensiver ihre eigene Meinung und Interessen durchzusetzen und sind somit oft schwieriger in die Gruppe integrierbar. Hinzu kommt, dass vielen Kindern durch ihren kulturellen Hintergrund schon seit der frühesten Kindheit ein großer Unterschied zwischen den Geschlechtern vermittelt wurde. Dies führt oft zu Konflikten speziell mit weiblichen Mitarbeiterinnen. Zusätzlich kann rückblickend festgestellt werden, dass wir in der Vergangenheit ausschließlich bei Jungen pädagogisch unterstützende Hilfen vom Jugendamt heranziehen mussten.

## **Jungs untereinander**

Betrachtet man die Interaktionen der Jungen untereinander lässt sich feststellen, dass oft ein sehr rauer Umgangston herrscht. Neben der gegenseitigen Herausforderung im Alltag werden sehr häufig künstliche Situationen geschaffen, in denen durch Konkurrenzdenken die körperlichen Kräfte aneinander gemessen werden. Dies führt nicht selten zu aggressiven Auseinandersetzungen. Die Gegner provozieren sich, keiner will nachgeben und schnell wird versucht, die aufkommenden Konflikte auf der körperlichen Ebene auszutragen. In diesen Situationen müssen wir Pädagogen/-innen



oft eingreifen, um der gesteigerten Aggressivität und somit der Gefahr der gegenseitigen Verletzung entgegenzuwirken.

## Das Thema „Konfliktlösung“

Die Problematik der mangelnden Konfliktbewältigungsstrategien, speziell bei den Jungen, hat uns veranlasst, das Thema der geschlechterspezifischen Arbeit im Team aufzugreifen. Wir haben uns im Rahmen eines Studientages zum Thema „Geschlechterspezifische Arbeit“ mit den verschiedenen Möglichkeiten der Intervention der in diesem Zusammenhang auftretenden Problematiken auseinandergesetzt. Darüber hinaus haben wir an einem Elternabend die Möglichkeit des Angebotes von Selbstbehauptungskursen sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen vorgestellt. Der Vorschlag stieß auf großes Interesse auf Seiten der Eltern, und somit bieten wir seit einigen Wochen zwei parallel laufende Kurse für die Mädchen und Jungen ab acht Jahren an. Angeleitet von professionellen Lehrpersonen sollen die Kinder an den Umgang mit körperlichen Auseinandersetzungen herangeführt werden. Sie sollen lernen, sich in Konfliktsituationen fair zu verhalten und „Stopp“ zu sagen, wenn es weh tut, oder sie sich bedroht fühlen. In Reflektionsrunden werden einzelne Situationen aufgegriffen und der Umgang mit Niederlagen besprochen.

Da diese Kurse erst seit einigen Wochen stattfinden, kann eine Auswertung im Zusammenhang mit der Veränderung des Alltagsverhaltens noch nicht stattfinden. Auffällig ist jedoch, dass viele Jungen schon in diesem Alter ein sehr klares Bild von Männlichkeit haben, das durch die Erfahrung



gen, die sie in diesem Kurs sammeln ins Wanken gerät und sie verunsichert. Sie haben bis dato die Männlichkeit mit aufmüpfigen, aggressivem Verhalten gleichgesetzt. Seine eigenen Grenzen kennen zu lernen und Schwächen zuzugeben lag ihnen bisher fern. Es fällt ihnen schwer, die bis dato vorherrschenden Einstellungen zu überdenken und gegen neue einzutauschen.

## Schlussfolgerungen

Es lässt sich also abschließend sagen, dass wir als Team, welches die Offene Ganztagsgrundschule Overbeckstraße betreut, zu dem Schluss gekommen sind, dass geschlechterspezifische Arbeit speziell mit Jungen auch schon im Grundschulbereich in die pädagogische Arbeit mit einbezogen werden sollte. Neben den oben erwähnten Angeboten zur Zusammenführung der Geschlechter durch zum Beispiel Rollenspiele ist es wichtig, auch Erfahrungen in angeleiteten Situationen mit gleichaltrigen Personen des eigenen Geschlechts zu sammeln. Obwohl und gerade weil schon einzelne rollentypische Verhaltensstrukturen eingeübt und verinnerlicht wurden, bietet es sich an, diese so früh wie möglich gemeinsam mit den Mädchen und Jungen zu überarbeiten und Alternativen aufzuzeigen. Je früher angefangen wird, Konfliktsituationen innerhalb der Geschlechtergruppen und auch Vorurteile gegenüber dem anderen Geschlecht abzubauen desto prägender sind diese Erfahrungen für den Rest des Lebens der beteiligten Kinder.

## Kontakt

Simon Shark, Bernd Will  
OT St. Anna  
Schadowstraße 47  
50823 Köln  
Telefon 0221/557962  
Telefax 0221/5503586  
E-Mail: [ot-st-anna@schulen-koeln.de](mailto:ot-st-anna@schulen-koeln.de)

## Forum 5

# „Willste wat?!“ – Selbstbehauptung und Konflikttraining für Jungen an Schulen

Michael Michels, Kääls e.V. Köln

### Problemstellung

Kinder sind von Geburt an Jungen oder Mädchen – und beides hat Folgen, sowohl für die Wahrnehmung und Zugangsformen der Eltern und anderer Erwachsener als auch für die Entwicklung einer eigenen geschlechtlichen Identität. Ungeachtet der Frage, ob das gesellschaftliche System hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit Mädchen benachteiligt: auch Jungen stehen, insbesondere mit Beginn der Pubertät, vor der kontinuierlichen Aufgabe, eine für sie stimmige geschlechtliche Identität herauszubilden und sich als solcher in ihren Lebenswelten zu inszenieren und zu behaupten – eine Aufgabe, an der sie auch scheitern können.

Wie bewältigen Jungen diese Aufgabe? Welche Vorbilder haben sie? Wer hilft ihnen, aus dem Angebot der existierenden Männlichkeits-Konzepte die für sie richtige Wahl zu treffen? Welche Bedürfnisse und Fragen haben sie? Welche Unsicherheiten erfahren sie? Wo finden sie Unterstützung und Antworten, wenn sie selbst nicht mehr weiter wissen? Wie sieht es mit erwachsenen männlichen Ansprechpartnern aus?

Wesentliche Phasen der geschlechtlichen Identitätsbildung von Jungen finden im *Lern- und Lebensraum Schule* statt. Für die Schüler ist Schule ein Ort, an dem sie sich als Jungen in Szene setzen können und als Jungen behaupten müssen, an dem sie etwa Stärke, Coolness, Durchsetzungsvermögen beweisen wollen oder Anerkennung in der Gruppe erfahren möchten – und an dem sie die in ihren Lebenswelten gültigen Bewältigungsmuster ausleben.

Allerdings wird hier davon ausgegangen, dass die damit einhergehenden Interessen, Bedürfnisse, Fragen, Probleme, Ängste der Schüler nur bedingt durch die den schulischen Alltag beherrschenden Unterrichtsangebote gedeckt werden können. Vielmehr laufen gerade Jungen im System

Schule mit den dort vorherrschenden Regeln Gefahr, mit ihren oftmals eigensinnigen „Männlichkeits“-Inszenierungen erst einmal als Störung wahrgenommen zu werden. Insbesondere die von und unter Jungen praktizierten gewaltorientierten Bewältigungsmuster fallen den Lehrkräften immer wieder ins Auge und werden als Krisen oder gar als subjektive Bedrohung wahrgenommen.

Dass Schule sich heute als Lernort und zugleich als Lebensraum verstehen muss, als sozialen Ort also, von dem „Sensibilität für die sozialen Probleme der Schüler“ verlangt wird, fordert der 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 1998, S. 211 f.). Auch in den Empfehlungen der Bildungskommission NRW zur „Schule der Zukunft“ ist von einem „Haus des Lernens“ die Rede ist, in dem u. a.

- Wissensvermittlung und Persönlichkeitsbildung wieder stärker zueinander in Beziehung gesetzt werden sollen,
- soziales Lernen unter den Schülern und mit den Fachkräften stattfinden soll,
- biographische, historische und Umfeld bezogene Erfahrungen und Lebensbezüge in Lernprozessen berücksichtigt werden sollen,
- die Entwicklung einer eigenen Identität gefördert werden soll (1995, S. XIII f.).



Doch kann Schule das alleine gewährleisten? Oder bedarf es angesichts einer historisch gewachsenen koedukativ angelegten Praxis zusätzlicher Angebote der Jugendhilfe, die sich zum Beispiel gezielt an Jungen und Mädchen richten und diesen helfen, mit der geschlechtlichen Entwicklung verbundene Fragen und Aufgaben zu bewältigen?

Das vorliegende Projektmodell geht auf meine langjährige Arbeit im Kölner Verein KÄÄLS e.V. zurück: ein Verein, gegründet von Männern für Männer, der u. a. über die Erkenntnis, dass die Probleme, die Männer haben und/oder bereiten, mit dem Prozess der Vergeschlechtlichung zu tun haben, zur Jungenarbeit gekommen ist und seit Mitte der 90er Jahre verstärkt geschlechtsbezogene Projekte entwickelt und anbietet.

Bereits sehr früh gab es Anfragen von Schulen an den Verein, die auf der Suche waren nach Anbietern von Jungenarbeit, weil

- seit längerem Mädchenprojekte liefen und die Lehrerinnen – seltener: Lehrer – nicht wussten, was sie mit den Jungen der Klasse anfangen sollten;
- über die Mädchenprojekte die Erkenntnis gewachsen war, dass es flankierender Arbeit mit den Jungen bedarf;
- Jungen durch ihr Verhalten auffielen, als störend wahrgenommen wurden, es Übergriffe gab und die Lehrkräfte nicht weiter wussten – dies betraf insbesondere die Altersstufen ab Beginn der Pubertät.

Neben der Nachfrage nach sexualpädagogischen Angeboten war es vor allem das Thema „Gewalt“, das mit Schülern in Projekten bearbeitet werden sollte.

Um sich von der Funktionalisierung als „Feuerwehr“ für auffällige Schüler abzugrenzen und um, was oft übersehen wurde und wird, Jungen auch als potentielle Leidtragende von Jungengewalt in den Blick zu nehmen, wurde von mir ein Projektmodell mit dem Schwerpunkt „Selbstbehauptung und Kooperationstraining“ entwickelt. Dieses Angebot habe ich in den letzten Jahren mehrfach praktisch durchgeführt: anfangs finanziert über Beiträge der Elternfördervereine an Schulen, seit 1999 insbesondere gefördert durch das Initiativprogramm des Landes „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“. Das Projektmodell wurde im Rahmen dieser Arbeit und vor dem Hintergrund der dabei gemachten Erfahrungen kontinuierlich weiterentwickelt.

## Zielgruppe und Ziele

Zielgruppe des Projektes sind Jungen im Lern- und Lebensraum Schule. Das Angebot richtet sich an Schüler aller Schultypen im Alter von neun bis 18 Jahren. Die Kontaktaufnahme erfolgt in der Regel durch die Schulen; es gibt aber auch Kooperationen, die durch die eigene Kontaktaufnahme zu Schulen entstehen (Werbung für das Angebot).

Bei den Gruppen, zwischen acht und 14 Jungen, handelt es sich entweder um Klassenverbände oder aber um Schüler (einer Altersstufe), die sich auf eine Ausschreibung an der Schule hin freiwillig anmelden. – Als ausgesprochen ungünstig für das Erreichen der angestrebten Ziele hat sich erwiesen, wenn von den Lehrkräften eine Gruppe zusammengestellt wird, in der nur Schüler sind, die in irgendeiner Form negativ aufgefallen sind. Das ist auch immer wieder Thema in den Planungsgesprächen mit den Lehrkräften.

Das sozialpädagogische Angebot verknüpft zwei zentrale Ziele: die Erziehung zu (pro-)sozialem Verhalten und die Unterstützung bei der individuellen Lebensbewältigung. Diese Verknüpfung entspricht dem Umstand, dass Selbstbehauptung und Kooperationstraining mit Blick auf Jungen zwei unterschiedliche Seiten hat.

Zum einen sind diese Aspekte für Schüler als potentielle Opfer von zentraler Bedeutung. Im schulischen Umfeld, auf dem Weg von der oder zur Schule haben sie immer wieder mit auch körperlichen Bedrohungen zu tun: die in der Regel von anderen Jungen ausgehen. Diese gilt es zu bewältigen, wobei erschwerend hinzukommt, dass Jungen nur selten als Opfer wahrgenommen werden – und sich selbst oft nicht als solches öffentlich machen wollen.

Auf der anderen Seite sind es immer wieder Schüler, die zu gewaltorientierten Konfliktlösungsstrategien greifen oder soziales Verhalten missen lassen. In einem Bericht des Instituts für geschlechtsbezogene Pädagogik zur „Jungenarbeit an Schulen“ heißt es in diesem Zusammenhang:

- „Jungen leben mit dem Zwang zur ständigen Überlegenheit.“
- „Jungen und Männer konkurrieren aus Prinzip.“
- „Jungen erhalten zu wenig Förderung ihrer sozialen Fähigkeiten.“
- „Männlichkeit bedeutet, keine Probleme zu haben.“ (HVHS Alte Molke-  
rei Frille, „Jungenarbeit an Schulen. Ein Erfahrungsbericht“, 1998, S. 12 ff.).

Beide Gesichtspunkte sind in dem Projektkonzept integriert. Es ist zugleich *Lernangebot und Lebenshilfe*:

- Lernangebot, weil mit ihnen alternative Denk- und Handlungsmuster besprochen und erarbeitet, ihre sozialen, insbesondere kooperativen Kompetenzen gefördert, sie ganzheitlich – emotionale und kognitive und psychosoziale Impulse – angesprochen werden.
- Lebenshilfe, weil den Schülern anwendungsbezogene Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungstechniken vermittelt, mit ihnen konkrete Alltagssituationen durchgespielt und persönliche Erfahrungen aufgearbeitet sowie ihnen alternative Lösungsmodelle mitgegeben werden – zudem wird der Zusammenhalt zwischen den Jungen gefördert, die sich ja alle vom Schulalltag her kennen.

## Konzeptioneller Hintergrund des Projektes

Das vorliegende Projektmodell reflektiert einerseits Erkenntnisse über den Prozess der männlichen Vergeschlechtlichung und andererseits die Lebenslage von Jungen im Lern- und Lebensraum Schule. Der thematische Schwerpunkt „Selbstbehauptung und Kooperationstraining“ ergibt sich zum einen aus den zuvor skizzierten Erkenntnissen zur Bedeutung dieser Frage für Schüler und folgt zum anderen einem in der Praxis erfahrenen Bedarf: seitens der Fachkräfte (insbesondere Lehrerinnen und Lehrer), aber auch seitens der Schüler (siehe weiter unten).

Das Projekt basiert auf den konzeptionellen Grundsätzen geschlechtsbezogener pädagogischer Arbeit. Es gibt zwei inhaltliche Blöcke:

- Das *Kooperationstraining*: Hier geht es um Grundlagen der konstruktiven Konfliktbewältigung und um erfolgreiches soziales Handeln im Team. U. a. werden folgende Themen behandelt:
  - der Einzelne und das Team,
  - Regeln für partnerschaftliches Teamhandeln,
  - Abläufe von Konflikten,
  - Umgang mit Aggressivität,
  - (Selbst-)Vertrauen und Wahrnehmungsschulung,
  - Kooperation als Bewältigungsprinzip,
  - Täter-Opfer-Schema,
  - eigene Grenzen und die anderer erkennen lernen,

- Reflexion geschlechtsbezogener Vorstellungen und Normen („Was darf ein richtiger Junge?“),
- alternative Konfliktlösungsmuster.
- Das *Selbstverteidigungstraining*: Hier stehen Selbstverteidigungstechniken auf dem Programm, die den Schülern helfen sollen, mehr Sicherheit und Selbstvertrauen im Umgang mit bedrohlichen Situationen zu bekommen. U. a. wird an folgenden Aufgaben gearbeitet:
  - Körperhaltung,
  - richtiger Stand,
  - Blickkontakt,
  - Stimme und Atmung,
  - Angriffe abwehren.

Beide Blöcke werden durch die gemeinsame Reflexion von möglichen wie erfahrenen Konflikt- und Bedrohungssituationen zusammengeführt.

Das hier präsentierte Projektmodell ist als Angebot an Jungen zu verstehen, versucht wird, auf Lernprozesse Einfluss zu nehmen – die Lernprozesse werden jedoch von den Jungen selbst gestaltet. Die Arbeit findet in geschlechtshomogenen Gruppen statt. Dadurch werden den Jungen Freiräume angeboten, sie können neue Verhaltensweisen ausprobieren: ohne dass der Blick des anderen Geschlechts zu „männlichen“ Inszenierungen verführt.

## Arbeitsweise und Methoden

Das Projekt findet in der Regel in der Schule statt. Wichtig für die erfolgreiche Durchführung sind die räumlichen Bedingungen: viel Bewegungsspielraum, Platz für Spielaktionen, Matten, Sportgeräte, die Möglichkeit Lärm zu machen, ohne dass dies andere stört. In der Regel bietet sich die Turnhalle der Schule an. Die Schüler müssen bequeme Kleidung anhaben, ideal sind Sachen zum Wechseln.

Angeleitet wird das Projekt von zwei Teamern, die im gesamten Verlauf miteinander kooperieren und für die Jungen ansprechbar sind: dem Jungearbeiter, der das Kooperationstraining anleitet, und dem Kampfkunsttrainer für die Einheiten zur körperlichen Selbstverteidigung (siehe weiter unten).

Das Projekt findet an zwei Tagen statt; der Abstand sollte nicht größer sein als mehrere Tage. Jeder Tag dauert ca. sechs Unterrichtsstunden; die



Pausen richten sich nach der Dauer der Übungen, nicht nach dem Schulstundenzyklus. Was den Verlauf angeht, so gibt es zwar ein idealtypisches Programm; in der konkreten Durchführung ergeben sich aber erfahrungsgemäß zeitliche und methodische Abweichungen, bedingt durch insbesondere:

- das konkrete Alter der Schüler,
- Erfahrungen mit dem Thema,
- dem Interesse der Schüler, verstärkt eigene Erfahrungen ins Spiel zu bringen.

Hier sind die Teamer gefragt: Sie müssen flexibel sein, ein „offenes Ohr“ haben für die Interessenlagen und/oder Stimmungen der jeweiligen Gruppe und alternative Übungen parat haben (flexible Steuerung von Lernprozessen).

In Anlehnung an die im Abschnitt zuvor benannten inhaltlichen Blöcke gibt es zwei methodische Blöcke:

- das *Selbstverteidigungstraining*: geübt werden, in Einzelarbeit oder zu zweit, Bewegungsabläufe, konkrete Techniken zur Körperbeherrschung sowie zum Handeln in Bedrohungssituationen;
- die *Übungen zum Kooperationstraining*: das sind
  - erlebnispädagogisch angelegte Abenteuer Spiele, die dem Bedürfnis von Jungen nach Bewegung und lebhafter Aktion entsprechen;
  - Spiele und Übungen, in denen die Schüler Aufgaben bewältigen und selbst Lösungen entwickeln können, in denen zugleich dem Bedürfnis nach Streit, Auseinandersetzung, sich aneinander reiben Raum gegeben wird;
  - Diskussionsrunden, in denen den Jungen u. a. die Möglichkeit geboten wird, eigene Erfahrungen einzubringen, Fragen zu stellen, mit den Teamern ins Gespräch und Erzählen (zum Beispiel über das Junge-Sein und Mann-Werden) zu kommen.

## Hierzu einige konkrete Methodenbeispiele:

Thema	Übung	Lernziele	Zeit/ca.
KONFLIKT- UND TEAM- TRAINING  Übung „Notlandung auf Omega I“	Ein Abenteuerspiel: Aufgebaut ist ein Hindernis-Parcours, die Gruppe soll als Rettungsteam Reparaturen bei einer Weltraumsiedlung vorzunehmen; um die Aufgabe erfolgreich zu meistern, bedarf es aller Crewmitglieder mit ihren jeweiligen Fähigkeiten, d. h. alle müssen den gefährlichen, mit Hindernissen gepflasterten Weg dorthin schaffen; es gilt die Frage zu beantworten: „Wie gelingt das am besten?“ Eine Lösung/ein Plan muss erarbeitet werden, Absprachen sind zu treffen und einzuhalten.  Es gibt mehrere Durchgänge, mit jeweils der Reflexion zwischendurch, um Scheitern-Erfolg-Verbesserungswürdiges festzuhalten, und: die Teamer können den Spielern neue Rollen zuweisen, wer bisher Anführer war, muss nun etwa die Rolle eines hilfebedürftigen Teammitglieds übernehmen – dadurch werden Aufgaben innerhalb der Gruppe neu verteilt!	Erneute Erfahrung mit den mehrfach erprobten Regeln; gemeinsame Problem-Lösungs-Strategien entwickeln; soziales Gruppenverhalten im Prozess lernen und wachsen lassen; als Gruppe aus Fehlern lernen, ohne dass die Gruppe auseinander bricht; schwache Mitglieder unterstützen lernen, statt sie zu beschuldigen; neue Rollen kennen lernen („Wie ist es Hilfe zu brauchen?“); Gruppe als Erfolgsrezept; Gruppenzusammenhalt als positives Gefühl.	45 Min.
SELBSTVER- TEIDIGUNG  Grundschule	Einführung in die Selbstverteidigung nach der Philosophie des Kung Fu: Die Schüler stehen in mehreren Reihen, jeder für sich macht Übungen zu richtiger Stand, Körperhaltung, „wie man eine Faust macht“, richtiger Schlag, Abblocken, Tritt, Atmung („Kampfschrei“), sich richtig bewegen.	Schulung/Einüben von Bewegungsabläufen, ein Gefühl für den Körper bekommen; mehr Sicherheit in Konfliktsituationen bekommen; Förderung des respektvollen Umgangs untereinander.	90 Min.

Thema	Übung	Lernziele	Zeit/ca.
JUNGEN UND KONFLIKTE  Diskussion und Erfahrungsaustausch	Diskussion zum Thema: „Was darf, was muss ein Junge in Konfliktsituationen tun?“  Es gibt ein Barometer (auf dem Boden aufgezeichnet), das von +10 (= hohe Zustimmung) bis -10 (= geringe Zustimmung) reicht, die Teilnehmer bekommen die Aufgabe, sich zu Fragen zu positionieren wie: „Ein richtiger Junge darf keine Angst haben!“ „Ein richtiger Junge scheut keine Konflikte!“ „Ein richtiger Junge verspürt keinen Schmerz!“ „Ein richtiger Junge kann sich wehren und durchsetzen!“ ... Danach Diskussion: Gegenüberstellung der Gründe für die jeweils eingenommenen Haltungen, Reflexion der dahinter stehenden Bilder von Junge-Sein/Mann-Werden.	Die Schüler lernen sich untereinander von einer bisher in der Regel unbekanntem Seite kennen; die jeweils vorhandenen (Selbst-)Ansprüche ans Junge-Sein werden transparent, ebenso alltägliche, gleichwohl unausgesprochene Klischees. Erfahrung der Solidarisierung: die Teilnehmer erkennen, dass andere Jungen ihre Ängste, Befürchtungen, Fragen teilen; Reflexion geschlechtsbezogener soziokultureller Normen und Erwartungen.	30 Min.

Geht es in den Trainingseinheiten vor allem darum, konkrete körperliche Fähigkeiten zu vermitteln, so ist es das Ziel des Kooperationstrainings, die Jungengruppe mit Konflikten zu konfrontieren, die überschaubar und lösbar sind. Die Übungen sind so aufgebaut, dass die zu bewältigenden Konflikte nicht als belastende Krisen, sondern als spannende Herausforderung erlebt werden können. Verlangt werden Lösungen, die nur die Gruppe als Ganzes erbringen kann; dadurch sollen konstruktive Gruppenprozesse in Gang gesetzt werden. Die Gruppe als Erfolgsrezept dient zugleich als exemplarisches Prinzip der (männlichen) Lebensbewältigung, das den Schülern so nahe gebracht wird.

Weitere, dem methodischen Vorgehen zu Grunde liegende Prinzipien sind:

- die Betonung von und Orientierung an Kompetenzen und Fähigkeiten;
- soziales Verhalten wird am positiven Beispiel erlernt – statt zu sagen: „Du sollst nicht ...“;
- der Perspektivenwechsel, um andere Sichtweisen zu vermitteln (zum Beispiel die von Schwächeren);
- keine moralisierenden Kommentare oder Schuldzuweisungen der Teamer: es gibt keine „guten“ und „schlechten“ Schüler, richtigen oder falschen Ansichten und Selbstkonzepte; Abläufe, Motive, Positionen wer-

den aufgeschlüsselt und transparent gemacht; es wird darauf vertraut, dass die Jungen sich selbst ihr Urteil bilden können und werden;

- es geht darum, Prozesse zu rekonstruieren und aufschlüsseln, so zum Beispiel solche, die zu gewalttätigen Konflikten führen, so dass Entscheidungspunkte deutlich werden, an denen Beteiligte hätten anders handeln können.

Indem die Schüler erleben, dass es Kompetenzen wie Überblick, Einfühlungsvermögen, Fürsorglichkeit, Rücksicht, Kreativität, die Bereitschaft Verantwortung in der und für die Gruppe zu übernehmen bedarf, um in der Gruppe kooperieren zu können und gemeinsam Erfolg zu haben, wird exemplarisch soziales Verhalten erfahren und geschult.

Im Mittelpunkt der geschlechtsbezogenen Arbeit steht der Jungenarbeiter: ein in der geschlechtsbezogenen Arbeit geschulter Pädagoge (um von der Arbeit mit Jungen zur geschlechtsbezogenen Jungenarbeit zu kommen, ist eine qualifizierte Fortbildung notwendig – vgl. hierzu die von der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e. V. entwickelte Fortbildungskonzeption „Von der Arbeit mit Jungen zur Jungenarbeit“, hrsg. vom Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW, Düsseldorf 2001). Hierzu gehören Kenntnisse über

- geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse (Konstruktion von Männlichkeit) und Lebenszusammenhänge (Kultur der Zweigeschlechtlichkeit),
- die Identitätsbildung von Jungen und die Bedeutung des Faktors Geschlecht für männliche Heranwachsende,
- Methoden geschlechtsbezogener Arbeit
- sowie die intensive selbstreflexive Auseinandersetzungen mit der eigenen Biographie als (Fach-)Mann.

Als zweiter Teamer ist der in einer Selbstverteidigungstechnik ausgebildete Trainer dabei (Shaolin Kung Fu). Neben den Fachkenntnissen in Selbstverteidigung weiß er um die Ziele der geschlechtsbezogenen pädagogischen Arbeit und teilt diese.

Beide Teamer sind sich ihrer Vorbildfunktion bewusst und bieten sich den Schülern als erwachsene männliche Ansprechpartner an.

Lehrkräfte sind als Mitwirkende bei der Durchführung nicht vorgesehen. Jedoch ist es wichtig, dass es seitens der Schule verantwortliche Ansprechpartner gibt, die das Projekt begleiten: in Form intensiver Vorgespräche und durch die Bereitschaft der gemeinsamen Nachbereitung. Nur so ist es

möglich, die mit dem Projekt verbundenen innovativen Impulse über das Angebot hinaus im System Schule zu verankern.

## Bewertung der Wirksamkeit

Eine systematische Evaluation der Projektarbeit an Schulen, bis hin zur Frage der Wirkung der geschlechtsbezogenen Arbeit, war bisher nicht möglich, handelte es sich doch in der Regel um zeitlich befristete Angebote. Angestrebt wird zwar die enge Zusammenarbeit mit Fachkräften des Systems Schule: Voraussetzung für eine mögliche Nachhaltigkeit der geleisteten Arbeit. Dies ist jedoch nicht immer gelungen – ein strukturelles Problem in der Kooperation von Jugendhilfe und Schule – und steht und fällt mit dem Engagement einzelner Fachkräfte.

Gleichwohl ist ein hoher Grad an Zufriedenheit feststellbar: und zwar seitens der Schüler. Exemplarisch möchte ich hier Aussagen von Teilnehmern eines Projektes zitieren – eingefangen über einen schriftlichen Fragebogen, den die 12 Teilnehmer am Ende der beiden Tage ausgefüllt haben –, das am 29. und 30.01.2001 mit einer 9. Klasse der Gesamtschule Bocklemünd durchgeführt wurde:

Frage: „Was von dem, was wir gestern und heute gemacht und besprochen haben, hat dir gut gefallen?“

Antworten: „Alles, denn die Trainer sind auf uns eingegangen.“ „Alles, vor allem die Selbstverteidigung.“ „Mir haben am besten die Gruppenspiele gefallen.“ „Es wurde alles sehr gut erklärt und vorgeführt.“ Die hohe Zufriedenheit wird teilweise direkt mit dem Verhalten der Teamer in Verbindung gebracht sowie mit dem weiteren Gebrauchswert.

Frage: „In welchen Situationen im Alltag glaubst du, dass du diese Dinge gut gebrauchen kannst? Beschreibe bitte kurz diese Situationen.“

Antworten: „Zur Schlichtung von Problemen und durch Selbstverteidigung, wenn man angemacht wird.“ „In der Schule, im Bus, in der Bahn, eigentlich überall.“

„Abends in der Stadt.“ „In der Schule oder auch in der Freizeit, bei Konflikten oder Auseinandersetzungen.“ „Zum Beispiel bei einer Konfrontation richtig zu handeln und so nicht selber seine Lage ver-

schlechtern.“ „In Situationen, in denen mich jemand angreifen will oder mich schlägt.“ „Zum Beispiel dass man sich bei Konflikten auseinandersetzt, dass man sich entsprechend verhalten sollte.“

Die Antworten spiegeln die im Projekt behandelten Inhalte und Alltagssituationen wieder und lassen sich dahingehend interpretieren, dass diese offensichtlich gut zur Lebenswirklichkeit der Schüler gepasst haben.

Frage: „Findest du die Kombination von Selbstverteidigung und Teamtraining sinnvoll? Bitte eine kurze Begründung.“

Die Rückmeldungen sind eindeutig: „Ja“. Die genannten Gründe zeigen zudem, dass beabsichtigte Lernziele erreicht werden konnten: „weil man lernt im Team zu kämpfen und sich zu verteidigen“, „man lernt sich zu verteidigen mit dem Körper und dem Kopf mit schnellen Reaktionen“, „wenn man mit einem Selbstverteidigung übt, bekommt man auch Vertrauen zu dieser Person, weil man weiß, dass er ihm keine reinhaut; dann kann man auch in der Gruppe ihm vertrauen, wenn er einem blind führt“, „weil es das Selbstbewusstsein stärkt“, „weil man im Team-Training Vertrauen zu anderen gewinnt und somit im Selbstverteidigungs-Training gut mit seinem Partner üben kann“, „denn man lernt, mit anderen umzugehen“.

Bedeutsam ist hier, dass nicht nur an die körperliche Selbstverteidigung erinnert wird, sondern dass auch die Lernimpulse zur sozialen Gruppendynamik und zur Stärkung der eigenen Persönlichkeit erkannt und hervorgehoben werden.

Frage: „Sollte es solche Projekte öfter geben? Bitte eine kurze Begründung.“

Hier gab es die einhellige Rückmeldung „Ja“, die wie folgt begründet wird: „weil es abwechslungsreich ist und wir sowieso zu wenig Sport haben“, „weil sie Spaß machen und man wichtige Dinge zum Umgang mit anderen lernen kann“, „es macht eine Menge Spaß, und man lernt, im Team zu arbeiten“, „weil es das Selbstbewusstsein stärkt und weil es einige Probleme im Alltag löst“, „weil man dort wirklich viel lernt und sich wirklich sicher fühlt“, „weil so was Schülern Spaß macht“, „weil dann viel weniger Leute verletzt werden oder sich wehren können“, „weil es ist wichtig, dass man was von Selbstverteidigung weiß“, „denn es macht Spaß und es ist kein Unterricht“.

Neben der erneuten Bestätigung, dass Lernziele erreicht wurden, finden sich hier deutliche Hinweise auf die Erwartungshaltung und den Bedarf der Schüler: Angebote wie das Projekt müssen für den Alltag nutzbar sein, den Teilnehmern Spaß machen, abwechslungsreich sein und sich vom Regelunterricht unterscheiden – und man will etwas lernen!

Das äußerst positive Echo der Jungen stimmt zuversichtlich, was die Zufriedenheit mit dem und den Gebrauchswert des Projektes angeht – und dass dieses aus Sicht der Schüler eine wichtige Ergänzung zu den bestehenden schulischen Angeboten darstellt.

## Innovation durch Geschlechtsbezug

Das heutige gesellschaftliche System der Zweigeschlechtlichkeit ist keine natürliche, wohl aber eine soziale Tatsache; Geschlecht ist als soziale Konstruktion zu verstehen, die kontinuierlichen, historischen Veränderungen unterliegt. Mann-Sein ist etwas, was das männliche Gesellschaftsmitglied von Geburt an durch sein ganzes Leben begleitet. Im Prozess der Vergeschlechtlichung füllt sich das zunächst noch weitestgehend leere Bild mit Inhalten, nimmt die jeweilige Männlichkeit Gestalt an, entwickeln Heranwachsende ihre geschlechtliche Identität und suchen und gestalten ihren Platz als Junge und Mann in der Gesellschaft.

Junge-Sein und Mann-Werden: diese Aufgabe für Heranwachsende stellt zugleich eine große Chance für sozialpädagogisches Handeln dar. Einerseits gibt es seitens der Jungen einen konkreten Bedarf, der Angebote anschlussfähig macht; andererseits kann mit sozialpädagogischen Bildungsimpulsen eine prosoziale Lebensführung und -gestaltung der männlichen Gesellschaftsmitglieder angeregt werden. – Wenn geschlechtsbezogene Arbeit dazu beitragen soll, Gesellschaft weiter zu entwickeln, ist allerdings Abstand zu nehmen von einem sozialpädagogischen Verständnis, wonach es vornehmlich darum geht, schwierige, auffällige, gefährdete Jugendliche in die Gesellschaft einzugliedern.

Gerade für den Bereich Schule ist diese Erkenntnis bedeutsam: bekommen Schüler im Lern- und Lebensraum Schule doch nur bedingt Hilfen bei der Auseinandersetzung mit dem eigenen Junge-Sein und Mann-Werden angeboten und beinhaltet der schulische Rahmen viele Hürden für geschlechtsbezogene Praxis und Ziele der Jungenarbeit.

Prosoziales Handeln fördernde Hilfen und Angebote sollten jenseits des Fachunterrichts eingerichtet werden, da dieser, in seiner jetzigen Form, einseitig an kognitiven Lernprozessen ausgerichtet ist und andere Dimensionen wie Emotionalität oder die psychosoziale Befindlichkeit der Schüler vernachlässigt. Die Notwendigkeit reflexiven koedukativen Unterrichts ist zwar erkannt, jedoch noch nicht Praxis. Gerade in der Lebensphase Schulzeit aber bedarf es geschlechtsbezogener ergänzender Bildungsangebote, damit eine ganzheitliche und zukunftsorientierte Förderung der Schüler stattfindet und diese Impulse bekommen für alternative, traditionelle Männlichkeitskonzepte reflektierende Denk- und Handlungsmuster.

Am Beispiel des Projektmodells „Selbstbehauptung und Kooperations-training für Schüler“ wurde hier exemplarisch aufgezeigt, wie es gelingen kann, Lernangebot und konkrete Lebenshilfe für Jungen miteinander zu verknüpfen und kooperatives, soziales, solidarisches Handeln zu fördern. Dabei ist weniger das Projekt selbst in besonderem Maße innovativ, sondern sind es die dem Angebot zu Grunde liegenden *konzeptionellen Leitgedanken*

- Geschlechterbezug,
  - Verknüpfung von Lernangebot und praktischer Lebenshilfe
  - in der Kooperation mit Schule,
- die innovative Impulse für die Weiterentwicklung von Praxis in der Kinder- und Jugendhilfe und im Bereich Schule mit sich bringen.

Von zentraler Bedeutung sind dabei nicht die zum Einsatz kommenden Methoden, sondern ist die *professionelle Haltung „Jungenarbeit“*, aus der heraus diese Methoden zum Einsatz kommen.

Jungenarbeit ist ein noch relativ junger Arbeitsansatz. Wichtige Impulse für die Entwicklung geschlechtsbezogener Angebote waren und sind die Verankerung in den Richtlinien zum Landesjugendplan NRW mit der gezielten Förderung von Jungenprojekten durch das Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit NRW (vgl. hierzu 7. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung, 1999, S. 190 ff.) sowie, seit 1999, die flankierenden Aktivitäten zur Vernetzung, Information, Beratung und Qualifizierung durch die Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e. V.

Die Etablierung von Jungenarbeit als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe ist allerdings noch nicht abgeschlossen; geschlechtsbezogene Angebote wie das hier vorgestellte sind in vielen Arbeitsfeldern nach wie vor eher die Ausnahme denn die Regel. Hier sind vor allem interessierte



und engagierte Kollegen gefragt, ihre Praxis zu reflektieren – und durch qualifizierte Fortbildungsangebote den Weg *von der Arbeit mit Jungen zur Jungenarbeit* zu finden.

## Kontakt

Michael Michels  
KÄÄLS e. V.  
Lessingstraße 7  
50825 Köln  
Telefon 0221/554509  
E-Mail: [nc-michelmi@netcologne.de](mailto:nc-michelmi@netcologne.de)





# Anhang

## I. Informationen zur Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e.V.

### Voraussetzungen

Konzepte und Praxis geschlechtsbezogener pädagogischer und sozialer Arbeit von Männern mit Jungen und jungen Männern (kurz: Jungenarbeit) gibt es in Nordrhein-Westfalen – und im deutschsprachigen Raum überhaupt – seit Anfang der 80er Jahre. Seitdem findet eine langsame, aber stetige quantitative und qualitative Weiterentwicklung in vielen Praxisfeldern, Einrichtungen, Initiativgruppen und Verbänden statt.

Seit 1991 fordert das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) in § 9 Abs. 3, „die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen, Benachteiligungen abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern“. Auch das Dritte Ausführungsgesetz zur Kinder- und Jugendhilfe in NRW enthält in § 4 die Aufforderung, geschlechtsspezifische Aspekte als Querschnittsaufgabe der Arbeit zu berücksichtigen und nennt Mädchen- und Jungenarbeit ausdrücklich in § 10 als einen Förderschwerpunkt – ein klarer Auftrag auch an Jungenarbeit.

1997 haben engagierte Fachkräfte in Düsseldorf einen landesweiten Facharbeitskreis ins Leben gerufen und damit begonnen, die Interessen von Jungen(-arbeit) im politischen Raum zu vertreten und an den Beratungen zum neuen Landesjugendplan mitzuwirken – in dem dann 1999 Jungenarbeit erstmals als Querschnittsaufgabe mit eigener Förderposition verankert wurde. Aus dem Düsseldorfer Facharbeitskreis ist im November 1998 „Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen e.V.“ (kurz: LAG Jungenarbeit) hervorgegangen:

## Positionen

Geschlechtsbezogene Pädagogik ist keine Methode, sondern eine Haltung und Sichtweise, die in geschlechtshomogenen wie geschlechtsgemischten Handlungsfeldern wirksam wird. Das soziale Geschlecht wird als zentrale Kategorie in den Blick genommen; Männlichkeit wird nicht als naturhaft gegeben und unveränderlich verstanden, sondern als kulturell konstruiert und in stetiger Entwicklung befindlich.

Jungenarbeit als Bestandteil geschlechtsbezogener Pädagogik bedeutet die fachkundige Begegnung erwachsener Männer mit Jungen und eine Unterstützung bei der Mannwerdung. Ziel ist es insbesondere, Jungen und junge Männer

- in ihrer Individualität wahrzunehmen und als entwicklungsfähige Persönlichkeiten wertzuschätzen,
- durch aktive Partizipation in pädagogische und soziale Prozesse einzubeziehen,
- in ihrer Entwicklung zu emotional lebendigen, sozialverantwortlichen und selbstreflexiven Persönlichkeiten zu unterstützen.

## Aufgaben und Angebote

Die LAG Jungenarbeit fördert und unterstützt geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen und trägt bei zur flächendeckenden Anerkennung und Praxis von Jungenarbeit als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe. Seit August betreibt sie die Fachstelle Jungenarbeit Nordrhein-Westfalen mit Sitz in Dortmund. Aufgaben und Angebote sind insbesondere

- die Information von Praxis:  
Wissenswertes rund um Jungenarbeit wird kontinuierlich aufbereitet und ist „rund um die Uhr „ auf unserer Website [www.jungenarbeiter.de](http://www.jungenarbeiter.de) abrufbar.
- die Dokumentation von Praxis:  
Wo gibt es bereits Jungenarbeit(-er)in Nordrhein-Westfalen, was bieten sie an? Das zeigt unsere Dokumentation „Landkarte Jungenarbeit in NW“.
- die Vernetzung von Praxis:  
Die LAG Jungenarbeit ist Kontaktstelle für Fachmänner, Initiativgruppen, Vereine, kleine und große Verbände, Facharbeitskreise.

- die fachliche Begleitung von Praxis:  
Kontinuierliche Beratungsleistungen der LAG-Männer werden ergänzt durch Arbeitshilfen wie die „Orientierungshilfe zu den Qualitäten in der Jungenarbeit“.
- die Qualifizierung von Praxis:  
Die LAG wirkt mit bei Fachveranstaltungen zur Weiterentwicklung geschlechtsbezogener Praxis – und initiiert Fortbildungsangebote für den Einstieg in die Jungenarbeit.
- die Öffentlichkeitsarbeit:  
Mit Vorträgen, Rundbriefen, elektronischer Kommunikation informiert die LAG über Entwicklungen, Positionen und mehr.
- die Interessenvertretung gegenüber Administration und Politik:  
Die LAG Jungenarbeit ist im landespolitischen Raum aktiv für die Anerkennung und Förderung von Jungenarbeit; zugleich stehen wir Politik, Ministerien, Ämtern als Ansprechpartner zur Verfügung.
- die exemplarische Arbeit an aktuellen Themen:  
Mit Fachveranstaltungen, Modellprojekten usw. greift die LAG aktuelle Themen wie zum Beispiel die Gewaltprävention, die Arbeit mit männlichen Migranten auf und initiiert Praxis sowie fachlichen Austausch.

## Warum Mitglied werden?

Die Weiterentwicklung und Verankerung von Jungenarbeit als Querschnittsaufgabe der Kinder- und Jugendhilfe bedarf der kontinuierlichen, systematischen Begleitung durch einen aktiven, lebendigen und anerkannten Fachverband. Als Mitglied in der LAG Jungenarbeit

- kann man eigene Interessen einbringen und aktiv Einfluss auf die LAG-Aktivitäten nehmen: etwa bei der Entwicklung von Standards oder dem Ausbau der Angebote;
- wird das Engagement für Jungenarbeit im eigenen Team und/oder beim Träger gestärkt;
- sitzt man „an der Quelle“ zu Wissen und Informationen rund um Jungenarbeit,
- kann man Kontaktvermittlung oder Beratung zur Projektförderung/-durchführung abrufen,
- findet man bei den Fachtreffen der LAG kollegialen Austausch;
- kann man eigene Angebote bekannt machen.

Die LAG Jungenarbeit als *das* Fachorgan für Jungenarbeit verfolgt die kontinuierliche Vernetzung von Trägern und Fachmännern. Mitglied werden können natürliche Personen (Fachmänner), Personengruppen (Facharbeitskreise) sowie juristische Personen (Initiativgruppen, Vereine, Verbände etc.).

### **Kontakt:**

LAG Jungenarbeit NW e.V.  
c/o Fritz-Henßler-Haus  
Geschwister-Scholl-Straße 33-37  
44135 Dortmund  
Ansprechpartner: Dr. Christoph Blomberg  
Telefon 0231/5342174  
Telefax 0231/5342175  
E-Mail: [info@jungenarbeiter.de](mailto:info@jungenarbeiter.de)

Unsere umfangreiche Website zum Thema Jungenarbeit (nicht nur) in Nordrhein-Westfalen:  
<http://www.jungenarbeiter.de>

## **II. Schulische Materialien zum Thema „Gender Mainstreaming“**

### **Reader „Schule im Gender Mainstreaming: Denkanstöße – Erfahrungen – Perspektiven“**

Herausgegeben vom Ministerium für Schule und  
Weiterbildung NRW und dem Landesinstitut für Schule/  
Qualitätsagentur, Soest

### **Gender Mainstreaming: Die neue Strategie der Gleichstellungspolitik**

Die Forderung nach der rechtlichen und tatsächlichen Gleichstellung der Geschlechter in allen Lebenslagen ist nicht neu. Sie erhält aber durch die neue politische Strategie des Gender Mainstreaming einen wichtigen neuen Anstoß.

Veranlasst durch den Beschluss der Weltfrauenkonferenz in Peking 1995 und die dadurch begründete Forderung an die Mitgliedstaaten der Vereinten Nationen, Gender Mainstreaming in ihren nationalen gleichstellungspolitischen Strategien zu verwirklichen, begannen immer mehr Regierungen von EU-Mitgliedstaaten die neue Strategie der Gleichstellungspolitik einzuführen, die Bundesrepublik Deutschland 1999 durch einen Beschluss des Bundeskabinetts.

Die Landesregierung Nordrhein-Westfalen hat sich im Koalitionsvertrag 2000 dem Gender Mainstreaming als Leitgedanken ihres politischen Handelns verpflichtet und im Sommer 2003 ein Steuerungskonzept zur Implementierung von Gender Mainstreaming verabschiedet, das alle Ressorts zu konkreten Umsetzungsmaßnahmen auffordert. Dazu gehört die Sensibilisierung aller Beschäftigten, vor allem aber der Führungskräfte, für die Strategie des Gender Mainstreaming (Ziele, Methoden) und die Geschlechterverhältnisse (Geschlechtersozialisation, Geschlechterhierarchien in Gesellschaftsstrukturen).

Gender Mainstreaming heißt, bei allem, was Politik und Administration planen und tun, die Interessen und Lebenslagen beider Geschlechter von vorneherein zu berücksichtigen. Neu ist gegenüber der bisher spezifischen, eher defizitorientierten (Frauen-)Gleichstellungspolitik, dass Frauen wie Männer, Jungen wie Mädchen in ihrer jeweiligen Verschiedenheit in den Blick genommen und Maßnahmen und Entscheidungen an den jeweiligen Bedürfnissen orientiert differenzierter, zielgruppengenaue und damit auch effektiver getroffen werden. Neu ist auch, dass alle in ihrer Facharbeit in die Verantwortung genommen werden und die Gleichstellungsaufgabe nicht auf die frauenpolitisch Zuständigen beschränkt wird.

## Zielgruppe und Anliegen des Readers

Die geschlechterbewusste Betrachtungsweise hat im Schulbereich mit der Debatte zur Reflexion der Koedukation bereits eine längere Tradition. Reflexive Koedukation will alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin untersuchen, ob sie bestehende Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern (Faulstich-Wieland, Hannelore; Horstkemper, Marianne: 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende? in: Ethik und Sozialwissenschaft, Heft 4/1996). Dadurch ist ein neues geschlechterbewusstes Verständnis von Schule und Unterricht entstanden. Praktisch stellt das Prinzip der reflexiven Koedukation damit die Anwendung der Gender Mainstreaming-Strategie auf das Gesamtsystem Schule dar.

Im Jahre 2002 ist in Nordrhein-Westfalen eine Handreichung mit grundlegenden Praxisanregungen zur Umsetzung der reflexiven Koedukation herausgegeben worden, die sich insbesondere an die Lehrkräfte richtete (Landesinstitut 2002). Nicht zuletzt über die Schulprogrammarbeit hat die reflexive Koedukation inzwischen auch vielerorts Eingang in die Unterrichtsgestaltung gefunden.

Der Gender Mainstreaming-Ansatz beinhaltet jedoch mehr als die Geschlechterorientierung für den rein unterrichtlichen Bereich. Er nimmt alle im Schulwesen Verantwortlichen, insbesondere die Personen mit Leitungsfunktionen, in die Pflicht. Dem top-down-Prinzip bei der Umsetzung der Gender Mainstreaming-Strategie folgend, richtet sich der vorliegende Band insbesondere an die Beschäftigten mit Führungsverantwortung in der Schulaufsicht, in den Schulleitungen und in der Lehramtsausbildung (II. Phase) und in der Fortbildung für Lehrkräfte. Sie haben zentralen Einfluss auf die



Organisations- und Personalentwicklung von und in Schulen, auf eine geschlechterbewusste Ressourcenbewirtschaftung und auf die gendergerechte Prägung der Schulentwicklung.

## Was bietet der Reader

Der Band enthält eine Sammlung von Diskussionsbeiträgen unterschiedlicher Autorinnen und Autoren, die in der Schule, in der Wissenschaft und Forschung, in der Organisationsentwicklung oder der Verwaltung, aber ebenso in der Ausbildung oder Fortbildung tätig sind und die Stellung nehmen zu möglichen Anwendungsfeldern, Chancen und Risiken von Gender Mainstreaming in den Aufgabenbereichen der Zielgruppe. Er stellt insoweit recht unterschiedliche Aspekte des Gender Mainstreaming im Kontext von Schule dar.

Gender Mainstreaming setzt Hintergrundwissen über die sozialen, kulturellen oder auch rechtlichen Ausprägungen von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen voraus. Universitäre Geschlechterstudien befassen sich seit langem mit diesen Fragen. Die Erkenntnisse dieser Forschung finden jedoch nur langsam Eingang in die Praxis. Erst konkrete Denkanstöße für praktische Ansätze, Erfahrungsberichte und Praxisbeispiele machen die theoretischen Erkenntnisse greifbar und in die tägliche berufliche Situation übertragbar.

Die Beiträge in diesem Band verknüpfen Fach-, Methoden- und Erfahrungswissen im System Schule mit Gender-Wissen und Gender-Methoden-Wissen und vermitteln damit Grundlagen für eine fachspezifische Gender-Kompetenz. Die Auswahl von Praxisanleitungen oder Projektbeispielen erfolgte exemplarisch.

Der Reader will nicht verstanden sein als eine abschließende Standortbestimmung, sondern als Anreiz für einen weiterhin zu führenden Diskurs – mit dem Ziel, Gender Mainstreaming zu einem selbstverständlichen Anteil im schulischen Leben werden zu lassen.

### **Der Reader kann bestellt werden beim**

LfS., Paradieser Weg 64, 59494 Soest (E-Mail: [bestellungen@mail.lfs.nrw.de](mailto:bestellungen@mail.lfs.nrw.de), Bestellnummer: 4525, Kostenbeitrag: 10,- EUR).

Download des Readers sowie weitere vielfältige Informationen und Hilfestellungen zum Thema – wie z.B. eine Handreichung zur reflexiven Koedukation – gibt es unter: [www.learnline.de](http://www.learnline.de).

**Kontakt:**

Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW  
Referat 215 (Gleichstellung)  
Völklinger Str. 49  
40221 Düsseldorf

Ansprechpartnerin:  
Frau Glasgow-Schicha  
E-Mail: [lisa.glagow-schicha@msw.nrw.de](mailto:lisa.glagow-schicha@msw.nrw.de)

Landesinstitut für Schule  
Paradieser Weg 64  
59494 Soest

Ansprechpartnerin:  
Frau Kratz-Dreisbach  
E-Mail: [Margret.Kratz-Dreisbach@mail.lfs.nrw.de](mailto:Margret.Kratz-Dreisbach@mail.lfs.nrw.de)



# **Dokumentationen „Praxis der Jungenarbeit“ 1–4**

## **„Praxis der Jungenarbeit 1“**

Dokumentation der Konferenz vom 28.09.1999

Eine Kooperationsveranstaltung von Landschaftsverband Rheinland,  
LAG Jungenarbeit NW und Paritätisches Jugendwerk NRW

Köln, 2000

Preis: 3,- EUR

## **„Praxis der Jungenarbeit 2“**

Dokumentation der Konferenz vom 13.02.2001

Eine Kooperationsveranstaltung von Landschaftsverband Rheinland,  
LAG Jungenarbeit NW und Paritätisches Jugendwerk NRW

Köln, 2002

Preis: 5,- EUR

## **„Praxis der Jungenarbeit 3“**

Interkulturalität und Jungenarbeit

Dokumentation der Konferenz vom 18.04.2002

Eine Kooperationsveranstaltung von Landschaftsverband Rheinland,  
LAG Jungenarbeit NW und Paritätisches Jugendwerk NRW

Köln, 2003

Preis: 5,- EUR

## **„Praxis der Jungenarbeit 4“**

Was Jungs brauchen – und Jungenarbeit bieten kann

Dokumentation der Konferenz vom 11.12.2003

Eine Kooperationsveranstaltung von Landschaftsverband Rheinland,  
LAG Jungenarbeit NW und Paritätisches Jugendwerk NRW

Köln, 2004

Preis: 5,- EUR

## **Bestelladresse**

Landschaftsverband Rheinland, Dez. 4 „Schulen, Jugend“, z. Hd. Frau  
Breyer, 50663 Köln, Fax: 0221/809-6252, E-Mail: hendrika.breyer@lvr.de