

# Jungenspezifische Ansätze in der Gewaltprävention an Schulen

**Prof. i. K. Luedtke**

Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule

**Bärbel Geiß**

Jungenspezifische Angebote der Gewaltprävention an  
Schulen

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche  
Texte

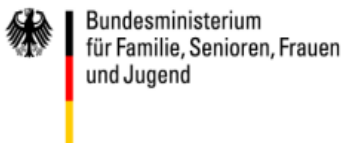


# Jungenspezifische Ansätze zur Gewaltprävention an Schulen

Prof. i. K. Luedtke  
Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule

Bärbel Geiß  
Jungenspezifische Angebote der Gewaltprävention an Schulen

Gefördert vom:



Expertise im Auftrag der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention im Deutschen Jugendinstituts e. V.

Autoren:

Prof. i. K. Jens Luedtke  
Lehrstuhl für Soziologie und empirische Sozialforschung  
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt  
Ostenstraße 26  
85071 Eichstätt

Bärbel Geiß (Dipl. Soziologin/Journalistin)  
Am Lerchenberg 3b  
97234 Reichenberg  
Tel: (09333) 904 752  
Fax: (09333) 904 754  
info@schreiben-gestalten.de

Impressum

© 2007 Deutsches Jugendinstitut, München  
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention  
Nockherstr. 2, 81541 München  
Telefax: +49 (0)89 62306-162  
Internet: [www.dji.de/jugendkriminalitaet](http://www.dji.de/jugendkriminalitaet)  
E-Mail: [jugendkriminalitaet@dji.de](mailto:jugendkriminalitaet@dji.de)

Umschlagentwurf: Konzept 139, München  
Gesamtherstellung: Deutsches Jugendinstitut e.V., München

Jens Luedtke

## **Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule**

### **Inhalt**

<b>1</b>	<b>(Jugend)Gewalt und Kriminalität als gesellschaftliches Thema</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Geschlechtsgruppenspezifische Ergebnisse aus der Schulgewaltforschung</b>	<b>12</b>
2.1	Empirische Ergebnisse zur („männlichen“) Gewalt an Schulen	12
2.2	Erklärungsansätze	13
2.2.1	Milieu- und kulturtypische Männlichkeitsmuster	14
2.2.2	Gewalttransfer: Die Rolle von Familien, Peergroups, Jugendkulturen	15
2.2.3	Verarbeitung von Schüler-Lehrer-Interaktionen	19
2.2.4	Migration und ihre Folgen	22
2.2.5	Der urbane Raum: Die Bedeutung ethnischer/sozialer Segregation	23
<b>3</b>	<b>Identitätsentwicklung: Wie werde ich ein Mann?</b>	<b>26</b>
	<b>Literatur</b>	<b>29</b>

Bärbel Geiß

## **Jungenspezifische Angebote der Gewaltprävention an Schulen**

### Inhalt

<b>1</b>	<b>Einführung</b>	<b>33</b>
<b>2</b>	<b>Gender- und jungensorientierte Schulentwicklungsplanung</b>	<b>35</b>
2.1	Strukturen des Bielefelder Modells	38
2.2	Rahmenkonzeption zur Implantation	47
<b>3</b>	<b>Jungenbezogene in der Schule verankerte Angebote zur Gewaltprävention</b>	<b>49</b>
3.1	Die Rudolf-Roß-Gesamtschule in Hamburg	49
3.2	Die Erich-Kästner-Schule in Bochum	59
3.3	Die Elly-Heuss-Knapp-Schule (FfM)	67
<b>4</b>	<b>Jugendhilfeträger in Kooperation mit Schulen</b>	<b>76</b>
4.1	Jugendbildungswerk (Groß-Gerau)	76
4.2	Bremer JungenBüro (BJB)	88
4.3	Heimvolkshochschule (HVHS) „Alte Molkerei Frille“	97
<b>5</b>	<b>Lehrkräftefortbildung zu Gewaltprävention für Jungen (Männer gegen Männer-Gewalt)</b>	<b>107</b>

Jens Luedtke

## Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule

### 1 (Jugend)Gewalt und Kriminalität als gesellschaftliches Thema

Anfang der 90er-Jahre bekam der Gewaltdiskurs in Deutschland ein „neues“ Thema: Gewalt an Schulen. Auch die sogenannte seriöse Presse brachte vermehrt Berichte über spektakuläre Gewaltaktivitäten von Schülern an Schulen; es entstand der Eindruck, als würden sich an den Schulen die sprichwörtlichen „amerikanischen Verhältnisse“ verbreiten, als sei dort ein Klima entstanden, dass primär durch steigende körperliche Gewalt, durch Erpressung und Bedrohung gekennzeichnet sei. Anfang der 90er-Jahre war die Lage ohnehin durch ein erhebliches Maß an Verunsicherung einerseits und Kriminalitätsfurcht andererseits gekennzeichnet. Auf der einen Seite ging von Globalisierung, Modernisierung und Individualisierung nicht nur der Eindruck besserer Zeiten aus, sondern ganz im Gegenteil von mehr Risiken, Unwägbarkeiten, Unberechenbarkeiten. Dazu passte das massenmedial erzeugte Bild, das den Eindruck steigender (Gewalt-)Kriminalität, von mehr Sexualstraftaten und Kindesmissbrauch, d. h. insgesamt einer bedrohlicheren Situation in der Gesellschaft zeichnete. Kriminalität war eines dieser „neuen“ Risiken.<sup>1</sup> Hinzu kamen die Effekte des gesellschaftlichen Umbruchs durch die deutsche Vereinigung, da mit der Zeit in West und Ost die belastenden Momente stärker in den Blick gerieten.

Mit Blick auf die Schule lassen sich einige Befürchtungen mit dieser Grundhaltung in Verbindung bringen: Versagt die Schule als Sozialisationsinstanz? Kann sie ihre gesellschaftlichen Funktionen, nämlich Allokation/Statuszuweisung, Distribution/Verteilung, die Vermittlung relevanten Wissens (Qualifikationsfunktion) sowie die Vermittlung von Grundnormen und Grundwerten für die gesellschaftliche Integration (Legitimationsfunktion) noch erfüllen?<sup>2</sup>

Im Zusammenhang damit ist eine Art Unbehagen der Erwachsenengesellschaft gegenüber „ihrer“ Jugend zu sehen, das wiederum mit den Folgen des makrostrukturellen sozialen Wandels zusammenhängt: Die relativ gestiegene Autonomie der nachwachsenden Generation löst Befürchtungen aus, deren Entwicklung und Verhalten nicht mehr kontrollieren oder gar steuern zu können. Sie weckt bei den Erwachsenengenerationen Sorgen um den Zustand und die Zukunft der Gesellschaft.

---

1 Kury/Obergfell-Fuchs 2003

2 Geißler 2002; Hradil 1999; Grimm 1987; Fend 1980; Parsons 1968

Und es können bei Eltern Ängste auftreten, dass die Schule kein sicherer Ort (mehr) für ihre Kinder sei, dass sie ihre Kinder nicht mehr zur Schule schicken können ohne die Befürchtung, sie wären dort nicht unerheblicher Gewalt ausgesetzt.

Dies traf auf eine Stimmung, die ohnehin in zunehmendem Maße für Gewalt sensibilisiert wurde, speziell für Gewalt von Jugendlichen. Der öffentlich-politische Diskurs des vergangenen Jahrzehnts verdächtigte zuerst Jugend im Ganzen als eine Gruppe, von der eine besondere Bedrohung und Gefährlichkeit ausging.<sup>3</sup> Die Jugend war spätestens mit den 80er-Jahren, eher aber schon während der 70er-Jahre des letzten Jahrhunderts zum Thema für die Innere Sicherheit geworden. Dies wurde beeinflusst durch die neuen sozialen Bewegungen, z.B. die Ökologie- sowie die Friedensbewegung, und die Hausbesetzungen in den 70er und 80ern, bzw. durch die Bewegung der Globalisierungsgegner in den 90ern. Und die 90er Jahre begannen mit einer Sensibilisierung für die (Jugend-)Gewalt in den Schulen. Begründung und Bestätigung zugleich fand diese Position massenmedial, denn selbst die sogenannten seriösen Medien thematisierten Anfang der 90er-Jahre die scheinbar ausufernden und nicht mehr zu kontrollierenden Gewalttaten von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Hierbei wurden allerdings Fälle von harter und brutaler Gewalt durch Schüler in unzulässiger Weise generalisiert.

Neuen Auftrieb erhielt der Diskurs durch eine Serie von Tötungsdelikten bzw. Amokläufen, ab Ende der 90er Jahre – z.B. in Meißen, Brannenburg, Erfurt oder Coburg – und die den Eindruck erweckten, als sei damit eine neue Qualität der Gewalt von Schülern erreicht. Beinahe parallel dazu lenkten die Zahlen der polizeilich registrierten Kriminalität die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit, Medien und Politik ebenfalls auf die Jugend. Ab Mitte der 90er Jahre rückten, ebenfalls aufgrund der Tatverdächtigenzahlen, junge männliche Migranten ins Zentrum öffentlicher Wahrnehmung und lösten Kriminalitätsfurcht aus.

Jugend ging und geht daher in die öffentliche Diskussion sehr leicht mit einer stigmatisierenden Engführung ein, denn mit „Gewalt“ werden inzwischen fast alle Bereiche jugendlichen Verhaltens und jugendlicher Probleme in Verbindung gebracht. Werden einzelne Jugendliche oder Gruppen verdächtigt, gewalttätig zu sein oder sein zu können, löst das Angst vor ihnen aus.<sup>4</sup> Das führt dazu, dass gesellschaftliche Probleme wie Kriminalität und Gewalt leicht als Jugendprobleme umdefiniert werden können.<sup>5</sup> Jugend wird so zwar nicht von vornherein zum universellen Sündenbock, sie kann aber für die Erwachsenengesellschaft eine psychosoziale Entlastungsfunktion haben.

---

3 Dies hielt z.B. Hafener in seinen Überlegungen zu gesellschaftlich erzeugten „Jugendbildern“ fest. Hafener (1995)

4 Bauman 2000

5 Hafener 1994



Jugend und Gewalt bzw. Kriminalität sind ein hochgradig emotional und moralisch besetztes Thema und können von diversen Moralunternehmern instrumentalisierbar werden. Allerdings sind derartige Beunruhigungen bis hin zu "Sicherheits-Paniken (...) ein endemischer Bestandteil des Rechtsstaats"<sup>6</sup>. Folgenreich wird es jedoch, wenn aus der unterstellten oder vermuteten Entwicklungen mangelnde Integrationsfähigkeit der Gesellschaft, ein staatliches bzw. gesellschaftliches Versagen oder ein sozial- und sicherheitspolitischer Änderungsbedarf herausgelesen werden. Folgenreich wird es weiter, wenn darüber hinaus Verantwortliche festgelegt werden wie z. B. die neuen und alten Medien, die Familie, die Schule, daneben aber auch weitere Ursachen wie Armut, Arbeitslosigkeit, der Perspektivenverlust der Jugend usw. gefunden werden.<sup>7</sup>

Diese Wahrnehmung kann auch die Kriminalitätsfurcht der Akteure beeinflussen. In Deutschland wirken Orts- und Kulturfremde, aber auch Jugendliche – vor allem, wenn sie Fremde sind – in der Bevölkerung relativ stabil als Auslöser von Kriminalitätsfurcht. Interessant sind dabei die Unterschiede in den Aussagen je nach der Befragungsform, also ob mit offenen oder geschlossenen Fragen. In letzterem Fall gab die Hälfte der Befragten Kriminalitätsfurcht als Problem an, bei der offenen Frage nach Problemen in der Gemeinde dagegen nur fünf bis zehn Prozent, also deutlich weniger.<sup>8</sup> Geschlossene Fragen, die auf dem Wiedererkennen basieren, erfassen damit eher die allgemeinen Stereotypen, offene Fragen, die auf dem Erinnern aufbauen, dagegen die Phänomene in ihrer lebensweltlichen Bedeutung.

Prävention wurde daher zu einem wichtigeren Thema, seit Mitte der 90er Jahre geht der Diskurs um die Schulgewalt verstärkt in Richtung von Interventions- und Präventionsmaßnahmen (vgl. dazu: Tabelle 1).

---

6 Cremer-Schäfer 1995, S. 134

7 Albrecht 1998

8 Interessant ist, dass die „mittelbaren Opfer“, die „Opfer vom Hörensagen“, ein deutlich höheres Maß an Kriminalitätsfurcht zeigen als Personen, die realiter Opfer einer Straftat geworden sind. Vgl. Feltes 2003

Tab.1: Maßnahmen an Schulen gegen Gewalt (Auswahl)<sup>9</sup>

Präventiv	Korrektiv
<p><b>Besseres Schul- und Lernklima, Schulentwicklung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Engagement der Lehrer für Schüler</li> <li>-Versagerkarrieren vermeiden</li> <li>-Selbstwertgefühl stärken</li> </ul> <p><b>Setzen von Regeln:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Umgang der Schüler miteinander</li> <li>-Mehr Kontrolle durch Lehrer</li> </ul> <p><b>Kompetenztraining:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Konstanzer Modell</li> <li>-Soziales Lernen</li> </ul> <p><b>(Klassen-)Beratung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Schulsozialarbeit</li> </ul>	<p><b>Schlichtung/Mediation:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Mehr Konfliktlösungspotential</li> <li>-Mehr Sozialkompetenz</li> <li>-Mehr Vertrauen</li> </ul> <p><b>„Auszeit“-Modelle:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Schulverweigerer/Verhaltensauffällige ausschließen</li> <li>-Einzelbetreuung/besondere Schulen</li> </ul>

Die Maßnahmen können schulintern sein wie z.B. die Mediation, das Soziale Training, das Konstanzer Trainingsmodell oder schulumfangend wie das Anti-Bullying-Konzept oder das Konzept Lebenswelt Schule. Das Anti-Bullying-Konzept von Olweus<sup>10</sup> ist ein Mehrebenenansatz. Auf der Schulebene setzt es auf mehr Aufsicht, auf die Kooperation zwischen Eltern und Lehrkraft sowie auf aktiv mitwirkende Elternbeiräte. Auf der Klassenebene sind das Entwerfen und Kontrollieren von Umgangsregeln, Konsequenzen bei Regelverstößen und angemessenes Verwenden von Lob und Strafe wichtig. Auf der Personenebene werden Einzelgespräche mit den Schülern, das Einbinden der Eltern oder der Klassen- bzw. Schulwechsel, wenn die Fälle im vorhandenen sozialen Kontext nicht lösbar sind, betont.

Andere Maßnahmen weisen zusätzlich einen Gemeinwesenbezug auf, der bereits in die Richtung kommunaler Kriminalprävention geht.<sup>11</sup> Ein Beispiel ist die Öffnung der Schulen im Rahmen von community education. Schulen sollen zum betreuten Freizeitort im Viertel werden und sich mit anderen Institutionen vernetzen, die sich auf Quartiers- bzw. Wohnviertelebene mit Kindern und Jugendlichen beschäftigen.

Prävention ist aber im schulischen Bereich mit einer Reihe konzeptioneller Probleme behaftet.<sup>12</sup> Es ist schwierig, Lehrer, Schulleitung und Schülerschaft zu motivieren. Viele Maßnahmen sind Einmal-Maßnahmen ohne Nachhaltigkeit. Die Belastung der Lehrer durch die Maßnahmen ist teilweise hoch. Externe Fachberatung bei der Konzeption, der Umsetzung und der Kontrolle der Wirksamkeit wird zu selten hinzugezogen. Die Maßnah-

9 Vgl. Schubarth 2000; Schubarth 2003; Holtappels 1999; Tillmann et al. 1999; Dann 1997; Petermann et al. 1997; Tennstädt et al. 1991

10 Olweus 1997; Olweus 1995; Olweus 1991

11 Hermann/Laue 2003; Heinz 1997

12 Schubarth 2000

men sind z. T. nicht zielgruppengenau. Zu wenige Maßnahmen werden systematisch evaluiert. Prävention ist mehr als eine schnelle Schadensbearbeitung.

Es wird deutlich, dass bei Jugendgewalt und -kriminalität häufig zu spät eingegriffen wird, oft erst bei bereits verfestigten Devianzkarrieren. Statt der Aussonderung sollte daher frühzeitig versucht werden, schulnahe Betreuungsmöglichkeiten durch sozialpädagogische Hilfeangebote in Form von Einzelfallhilfen oder Klassenberatungen anzubieten. Gerade die Forderung nach einem zielgruppengenauen Herangehen lässt sich als Begründung für die Notwendigkeit der hier behandelten Thematik sehen. Bei Gewalt an Schulen sind sehr häufig Jungen beteiligt. Zielgruppengenau zu sein hieße damit, Maßnahmen für Jungen zu entwickeln und umzusetzen. Das ist mehr als eine öffentlich-politische Präventionsmode, sondern bedeutet, an einem zentralen Punkt des Phänomens und Problems „Gewalt an Schulen“ anzusetzen.

Präventionsansätze mit Geschlechterbezug kamen erst gegen Mitte der 90er-Jahre auf, allerdings vorrangig mit dem Blick auf die Mädchen (Stärkung). Maßnahmen, die sich explizit an Jungen richten, waren wenige und neu. Das kann möglicherweise auch in Zusammenhang gebracht werden mit einer sich weitenden Perspektive in der Gewaltforschung allgemein. (Junge) Männer gerieten nicht mehr nur als Täter, sondern auch als Opfer von Gewalt in den Blickpunkt. Und Frauen wurden nicht mehr nur als Opfer, sondern auch als Täterinnen wahrgenommen. Das waren nicht eigentlich neue Phänomene, sondern der Blick auf das Gesamtphänomen weitete sich, dessen gesamter Umfang wurde damit ein wenig besser sichtbar und verstehbar. Der Blick auf jungenbezogene Gewaltprävention, auch mit der Perspektive, diese Maßnahmen zu intensivieren und auszubauen, bedeutet ebenfalls eine notwendige Ausweitung der Sicht.

Jugendgewalt ist ganz besonders „Jungengewalt“, in der Wahrnehmung der Öffentlichkeit, in den Zahlen der Polizeilichen Kriminalstatistik, in den wissenschaftlichen Dunkelfeldstudien und auch in der Schule. Gerade die sichtbare Gewalt im öffentlichen Raum, die einen großen Einfluss auf die Kriminalitätsfurcht hat, ist zumeist Angelegenheit junger Männer.<sup>13</sup>

---

13 Steffen 1995

## 2 Geschlechtsgruppenspezifische Ergebnisse aus der Schulgewaltforschung

### 2.1 Empirische Ergebnisse zur („männlichen“) Gewalt an Schulen

Nachdem die Medien Gewalt an Schulen zum Thema machten und die Politik dies aufgriff, sah sich die Wissenschaft herausgefordert, das Thema zu bearbeiten und fundierte Aussagen über die Lage und Entwicklung zu geben.<sup>14</sup> Rückblickend gesehen sind wir allerdings trotz vieler Jahre intensiver Forschung immer noch nicht in der Lage, bundesweite Aussagen zur Gewalt an Schulen zu machen, denn eine bundesrepräsentative (Längsschnitt)-Studie darüber fehlt bislang. Nur für eine Minderheit der Bundesländer gibt es entsprechende Repräsentativuntersuchungen. Hinderlich sind neben organisatorischen Fragen, z.B. die notwendige Vernetzung in der scientific community, vor allem die unzureichenden finanziellen Mittel für eine solche Forschung – was letztlich auch eine Aussage über das gesellschaftliche Interesse daran macht! –, aber auch die Heterogenität der Ansätze und Instrumente.<sup>15</sup> Letzteres hat jedoch im Interesse einer wissenschaftlichen Vielfalt auch wieder seine Berechtigung. Methodische Probleme treten außerdem durch die unterschiedliche Art, Qualität und Reichweite der erhobenen Daten auf. Beobachterdaten von Schulleitern oder Lehrern z.B. machen nur Aussagen über deren Wahrnehmung, nicht aber über die Schüler selber. Notwendig sind daher auf jeden Fall selbstberichtete Daten von Schülern und Lehrern, die am besten mit einem multimethodischen Design erhoben werden müssen.

Studien zur Gewalt an Schulen<sup>16</sup> zeigen, dass die Gewalt scheinbar ein dominant „männliches“ Phänomen ist. Jungen machen einen umso größeren Anteil an den Gewaltaktiven aus, je gravierender die Gewalthandlung wird – und dies weitgehend unabhängig von Schulart oder Alter. Mädchen sind zwar bei weitem nicht nur Opfer oder Unbeteiligte, aber mit zunehmender Härte der Gewalt überwiegt der Anteil männlicher Schüler.<sup>17</sup> In Bayern war die physische Gewalt 1999 unter Schülern viermal so intensiv ausgeprägt wie unter Schülerinnen, wogegen der Unterschied bei verbalen Gewaltformen beim Faktor 1,25 lag.<sup>18</sup> Ähnliche Ergebnisse brachte auch die Städtevergleichsstudie des KFN.<sup>19</sup> Diesen Vorsprung bewahren sich die Schüler auch beim Opferstatus: Schüler werden – auch hier unabhängig von Schul-

---

14 Schubarth 1999

15 Vgl. die Kritik von Krumm 1997

16 Tillmann et al. 1999; Forschungsgruppe Schulevaluation 1998; Fuchs et al. 1996; Fuchs et al. 2001

17 Popp 1997

18 Fuchs et al. 2001, S. 110

19 Wilmers et al. 2002

art oder Alter – deutlich häufiger Opfer der Gewalt ihrer Mitschüler als Schülerinnen.<sup>20</sup>

Tab. 2: Anteil des kleinen harten Kerns<sup>21</sup> am Gewaltaufkommen.  
Bayern, 1994, 1999, 2004

Jahr	Gewaltform			
	Physisch	psychisch	gg. Sachen	verbal
1994	31,2%	35,0%	35,6%	8,3%
1999	28,3%	25,6%	27,8%	6,9%
2004	24,9%	24,1%	25,2%	6,9%

Eine für das Gewaltaufkommen an Schulen besonders interessante Gruppe sind die stark gewaltaktiven, der sogenannte kleine harte Kern.<sup>22</sup> Gewalt an Schulen geht in hohem Maße auf diese kleine Gruppe zurück, die in den verschiedenen Studien über Gewalt an Schulen je nach Strenge des Abgrenzungskriteriums zwischen zwei bis drei und acht bis neun Prozent der Schüler umfasst. Die Bedeutung des harten Kerns mag daran ersichtlich werden, dass z. B. in Bayern 1994, 1999 und 2004 seine Mitglieder (3,4 bis 2,4% der Schüler) in jedem erfassten Jahr erheblich überproportional am Gewaltaufkommen beteiligt waren. Verbale Gewalt ist damit eine Sache aller Schüler, die anderen Gewaltformen zählen dagegen zum Verhaltensrepertoire einer kleinen Gruppe. Auch hier zeigt sich auf niedrigem Niveau ein deutlicher Überhang der Jungen. Etwa 4,5 % der Schüler, aber nur weniger als jede Hundertste Schülerin lassen sich in Bayern dem harten Kern zurechnen.

Diese Ergebnisse dürfen aber nicht zu dem Umkehrschluss führen, dass weibliche Gewalt außer Acht zu lassen sei. Gewalt durch weibliche Jugendliche und Heranwachsende<sup>23</sup> ist sehr wohl ein Thema und muss aufmerksam beobachtet werden. Auch typische Formen von Interaktionsbeziehungen zwischen Jungen und Mädchen, die mildernd oder verstärkend auf das Verhalten von Jungen in Konfliktsituationen einwirken, müssen beachtet werden.<sup>24</sup>

## 2.2 Erklärungsansätze

Jugendliches Verhalten ist ohne Zweifel in Teilen problematisch, für die Akteure selber und ihre (un-)mittelbare Umwelt.<sup>25</sup> Dazu gehören körperlich schädigende Essgewohnheiten wie Anorexie oder Bulimie ebenso wie ex-

20 Fuchs et al. 2001

21 Schüler mit einem Werte von 5 und mehr auf der 10er-Skala bei physischer Gewalt.

22 Fuchs/Luedtke 2003; Luedtke 2004; vgl. Tabelle 2

23 Bruhns/Wittmann 2000; Bruhns 2003; Heiland 2003

24 Popp 2001; Silkenbeumer 1999

25 Raithel 2004; Raithel 2001; Hurrelmann 1995; Hurrelmann/Engel 1994

zessiver Sport, (zu) lautes Musikhören, Drogenmissbrauch, S-Bahn-Surfen, illegale Autorennen, Auto- und Motorradfahren mit unangemessen hoher Geschwindigkeit. Dazu zählen auch Gewalt bzw. Kriminalität.

Dieses Verhalten von Jugendlichen ist neben anderem auch auf alterstypische Verhaltensformen, wie höhere Risikobereitschaft, Neugier, Experimentierbereitschaft und das Bedürfnis nach dem Austesten von Grenzen, zurückzuführen. Unter der Geschlechterperspektive wird der größte Teil des sichtbaren, nach außen wirkenden, provokativen Verhaltens von männlichen Kindern, Jugendlichen und Heranwachsenden ausgeübt. Hinter ihrem Risikoverhalten steht auch der Versuch, die eigene Identität „über den Zusammenstoß mit der Welt und dem Risiko“ herzustellen, eine „Suche nach dem Augenblick der Wahrheit“<sup>26</sup>. Dahinter steht der Verlust von Sinn- und kulturellen Grenzen. Jugendliches Risikohandeln, bzw. korrekter: das Risikoverhalten von männlichen Jugendlichen, ist der Versuch, dennoch solche Grenzerfahrung zu machen.

Gewalt ist soziales Handeln, das in der Sozialisation erlernt wird. Ganz besonders lerntheoretische Ansätze (Modell- und Verstärkungslernen, Differenzielle Kontakte/Assoziationen, Gelegenheiten, Verstärkungen<sup>27</sup>, Neutralisierungsstrategien<sup>28</sup>) lassen sich als Erklärungsansätze heranziehen.

### 2.2.1 Milieu- und kulturtypische Männlichkeitsmuster

Ein anderer Grund für die Gewalt liegt – neben dem „Kick“ durch Grenzüber tretungen im Gruppenkontext – in milieu- und kulturtypischen Männlichkeitsmustern, die Risikobereitschaft als Ausdruck männlichen Verhaltens z. T. normativ einfordern.

Gewalt ist gerade in traditionell patriarchalen Männlichkeitsmustern integraler Bestandteil. Diese sind eine sozial entwertete, milieu- und kulturtypische Variante des heroischen männlichen Subjekts, das sich gegen die Widrigkeiten seiner natürlichen und sozialen Umwelt durchsetzt<sup>29</sup> – und wenn es sein muss, mit der Androhung oder Ausführung von Gewalt. Dahinter steht, dass „Mann“ auf diese Weise seine Dominanz ausdrücken soll und muss, gegen andere Männer aber auch gegen Frauen und Kinder.

Mit diesen Mustern werden auch die Jungen aus gewaltaffinen Milieus konfrontiert. Es ist das Muster, das ihnen zu Hause am väterlichen Modell vorgelebt wird, das sie aus den Familien der Nachbarschaft mitbekommen und das sie im alltäglichen Mit- und Gegeneinander des Quartiers erfahren.

---

26 Breton 2001, S. 111

27 Sutherland 1982

28 Sykes/Matza 1982

29 Keupp 1990

Dabei zeigen verschiedene Jugendformationen unterschiedliche Gewaltstile<sup>30</sup>: Typisch für das Verständnis gewaltbereiter Cliques ist der „Krieger“, der territorial an die Nachbarschaft gebunden ist und gewaltförmige Revierverteidigung betreibt. Der Wertebezug, der den Gewalteininsatz rechtfertigt; wird durch Solidarität, männliche Ehre und Erzwingen von Respekt bestimmt. Dieses Muster entspricht den bei Baacke<sup>31</sup> beschriebenen quartiergebundenen Action-Szenen der Arbeiterklasse. Demgegenüber wird der Hooligan als Kämpfer, als Wochenendsöldner beschrieben, der seinen Gewalteininsatz in der Kampfgemeinschaft mit Gleichgesinnten erlebt<sup>32</sup>. Dagegen folgen Skinheads mehr einem Landsermodell. „Ein ‘fossiles’ maskulines Leitbild legitimiert die Gewaltbereitschaft der ... Skins“<sup>33</sup>, das durch Kameradschaftsvorstellungen, Ehre und Respekt geprägt ist. Es geht hier letztlich um die Auseinandersetzung zwischen einem bürgerlichen, mittelschichtbezogenen Verhaltensmodell auf der einen und Praktiken auf der anderen Seite, die entweder traditionell in der Arbeiterschicht verankert sind (z.B. Halbstarke) und/oder auf patriarchale Männlichkeitsmuster zurückgehen, in denen die Fähigkeit und Bereitschaft zur Anwendung von Gewalt wichtig ist.

## 2.2.2 Gewalttransfer: Die Rolle von Familien, Peergroups, Jugendkulturen

Nach der Annahme vom „Gewalttransfer“ wird Gewalt von außen, aus anderen sozialen Kontexten, in die Schule hineingetragen. Einer der Faktoren, der hinter dem inner- und außerschulischen Gewalthandeln von Kindern und Jugendlichen steht, ist die erlebte Gewalt in der Familie. Darunter fällt sowohl die unmittelbar erfahrene Eltern-Kind-Gewalt als auch die beobachtete Partnergewalt. Die Kinder und Jugendlichen können dabei lernen, dass Gewalt eine subjektiv sinnvolle und legitime Handlungsalternative zur Bewältigung von Konfliktsituation bilden kann. Daraus resultiert ein Kreislauf, Gewalt wird von der Elterngeneration sozial weitergegeben an die nachwachsende Generation.<sup>34</sup>

Jugendliche und Heranwachsende werden in der Erwachsenengesellschaft sehr leicht als Täter wahrgenommen. Übersehen wird meist, dass sie häufiger Opfer gerade von Erwachsenengewalt sind. Das Ausmaß der Gewalt ist zwar bei weitem nicht mehr mit der Prügelpädagogik des 19. Jahrhunderts in der Familie und besonders in der Schule vergleichbar, aber keinesfalls zu vernachlässigen.<sup>35</sup> Gerade in der Familie sind sie der Erwachsenengewalt ausgesetzt und dies umso häufiger, je jünger sie sind. Für die USA ergaben die National Family Violence Surveys, dass 94 % der Eltern mit Kindern

---

30 Kersten 1998

31 Baacke1993, S. 161

32 Eckert et al. 2000; Eckert et al. 2001

33 Kersten 1998, S. 115

34 Straus et al. 1980; Wahl 1989

35 Bussmann 2001

zwischen drei und fünf Jahren körperliche Gewalt anwendeten, bei 12-jährigen Kinder betrug der Anteil noch 51 %, bei 15-jährigen Kindern nur mehr 31 %.<sup>36</sup>

Eltern setzen Gewalt gegen ihre Kinder ein, nicht zuletzt, weil dies in Teilkulturen immer noch legitim ist. Anfang der 90er Jahre gaben in einer deutschlandweiten Repräsentativbefragung vier von fünf Jugendlichen an, schon einmal geohrfeigt worden zu sein. Gut vier Zehntel berichteten von "deftigen Ohrfeigen" und drei Zehntel von einer "Tracht Prügel".<sup>37</sup> Nach der KFN-Opferbefragung von 1992 erlebten sieben Zehntel der 16- bis 20-jährigen im Laufe ihres Lebens körperliche Elterngewalt, ein gutes Drittel häufiger. Misshandelt, d.h. zusammengeschlagen, mit Gegenständen geprügelt, gewürgt oder mit einer Waffe verletzt wurde etwa ein Zehntel.<sup>38</sup> Eine repräsentative Schülerbefragung in Bayern<sup>39</sup> ergab, dass 1999 unter den 10- bis 21-jährigen 42,3 % Gewalterfahrungen machen mussten, am häufigsten waren Ohrfeigen. Schwere Formen körperlicher Züchtigung wie Schläge mit dem Stock oder dem Gürtel erlebten immerhin ein Achtel, knapp die Hälfte davon in intensiver Form. In einer Städtevergleichsstudie von 1997/98<sup>40</sup> gaben 42 % an, in den letzten 12 Monaten von Elterngewalt betroffen gewesen zu sein, wobei zusammen knapp ein Sechstel sogar schwer gezüchtigt oder misshandelt wurde. Sie wurden zusammengeschlagen, getreten, mit der Faust geschlagen oder gewürgt, mit einem Gegenstand oder einer Waffe verletzt.<sup>41</sup>

Vergleichbare Werte brachte eine Untersuchung Münsteraner Schüler der 7., 9. und 11. Klassen (10 bis 17 Jahre).<sup>42</sup> Eine starke Minderheit von 37 % erfuhr körperliche Züchtigungen und wurde hart angepackt, gestoßen, geohrfeigt, mit einem Gegenstand beworfen oder gar misshandelt.<sup>43</sup> Für Kinder und Jugendliche steigt das Risiko, am eigenen Leib Gewalterfahrungen machen zu müssen, wenn die soziale Lage der Familie von relativer ökonomischer und sozialer Marginalisierung, so z.B. von unsicherer Beschäftigungssituation, (Langzeit-)Arbeitslosigkeit und Sozialhilfeempfang, mitbestimmt wird. Auffallende Unterschiede liegen dann gerade in der Häufigkeit der Gewaltanwendung.<sup>44</sup> Diese Lagemerkmale können für Eltern zu Stressoren werden, die in Verbindung mit milieutypischen Gewaltnormen bei einem Fehlverhalten des Kindes oder bei Auseinandersetzungen zum Einsatz auch schwerer Gewalt führen können.<sup>45</sup> Andere, damit z.T. einhergehende, Belastungsfaktoren sind die soziale Isolation der Familie, man-

---

36 Straus 2001, S. 4

37 Bussmann 2001, S. 31

38 Pfeiffer/Wetzels 1997, S. 35

39 Fuchs et al. 2001

40 Pfeiffer et al. 1999

41 Pfeiffer/Wetzels 1999

42 Boers/Kurz 2000

43 ebd. S. 37

44 BMI/BMJ 2001; Pfeiffer et al. 1999; Tillmann et al. 1999; Wetzels et al. 1998; Pfeiffer/Wetzels 1997; Bussmann 2001; Fuchs et al. 1996

45 Gelles 1975



gelnde Unterstützung der Familie in Problemlagen und das Leben in Risikonachbarschaften. Hinzu kommen Vorbelastungen der Eltern mit Gewalterfahrungen in der eigenen Kindheit.<sup>46</sup>

Langfristig gesehen gehen nach dem Selbstbericht vor allem die schwereren Körperstrafen leicht zurück.<sup>47</sup> Darauf deuten auch die Ergebnisse der zweiten KFN-Städtestudie (Hamburg, Hannover, München und Leipzig) hin. Im kurzen Zeitraum von 1998 bis 2000 ging der Anteil derer, die in den vergangenen 12 Monaten leicht gezüchtigt wurden, um fast 7 %-Punkte auf 20,9 % zurück, bei den schwer Gezüchtigten lag der Rückgang bei 2,3 %-Punkten auf 6,1 %.<sup>48</sup> Um daraus stabile Trendaussagen ableiten zu können werden wegen des kurzen Zeitraums aber Folgeuntersuchungen nötig sein. Eine ähnliche Tendenz zeigt sich auch in Elternbefragungen. Eine Deutschlandweite repräsentative Längsschnittuntersuchung<sup>49</sup> belegt ab Mitte der 90er Jahre im Selbstbericht einen deutlichen Rückgang der Eltern-Kind-Gewalt. Zwischen 1994 und 2001 sank allgemein der Anteil ohrfeigender Eltern von 72 % auf 60 %. Bei den gewaltbelasteten Eltern nahmen nicht nur Körperstrafen im Mittel um 6%-Punkte ab.<sup>50</sup> Möglicherweise erfolgt eine Verlagerung von den physischen hin zu den psychischen Gewaltformen, weil vor allem die härteren Formen körperlicher Gewalt immer weniger als legitim gelten. Dies sollte Anlass zum Nachdenken geben, denn psychische Gewalt weist deutliche Spätfolgen z. B. beim Selbstwertgefühl und beim Gefühlsleben der Betroffenen auf, die unterschätzt werden.<sup>51</sup>

Eine Mehrzahl von Untersuchungen hat inzwischen eindeutig nachgewiesen, dass Gewalt in der Erziehung sozial, psychisch und je nach Intensität körperlich nicht folgenlos bleibt. Die Einschränkung des körperlichen Wohlbefindens durch physische Elterngewalt ist unmittelbar und bis auf schwere Fälle eher kurzfristig. Das psychische Wohlbefinden leidet dagegen mittel- bis langfristig. So schreiben sich Geschlagene deutlich geringere Möglichkeiten zu, sich bzw. ihre Vorstellungen verwirklichen zu können. Gelingt es dem Opfer nicht, die Demütigung selbst durch eine scheinbar harmlose Ohrfeige zu verarbeiten, kann sich das Wohlbefinden verschlechtern und das Selbstwertgefühl sinken.<sup>52</sup> Letzteres erfolgt so gut wie unabhängig von Alter, Schulart und Geschlecht umso stärker, je schwerer die Körperstrafen werden. Zugleich nimmt die Häufigkeit zu, Opfer der Gewalt von Mitschülern zu werden. Dies ist bei Schülern ausgeprägter als bei Schülerinnen!

---

46 Garbarino/Bradshaw 2002, S. 904 ff.

47 Pfeiffer/Wetzels 1997, S. 29

48 BMI/BMJ 2001, S. 504 f.

49 Frehsee/Bussmann 1994; Bussmann 2001; Bussmann 2003

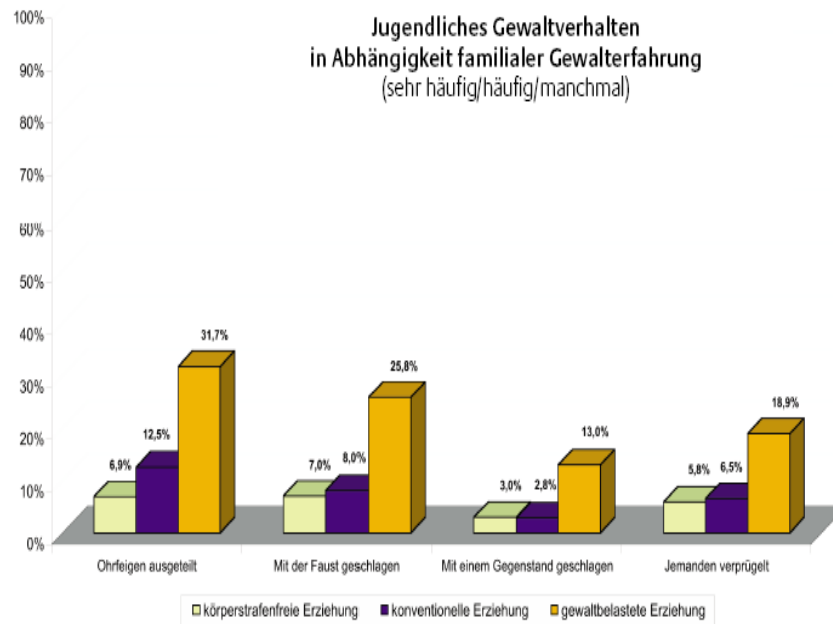
50 Bussmann 2002

51 Garbarino/Bradshaw 2002; Werneck 1999

52 Fuchs et al. 2001; Mansel 2001; BMI/BMJ 2001; Honig 1990

## Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule

Schwerwiegende und anhaltende Gewalterfahrungen können Reaktionen bis hin zu posttraumatischen Belastungsstörungen auslösen.<sup>53</sup> Wegen ihrer negativen Selbstwahrnehmung werden geschlagene Jugendliche in Konfliktsituationen leichter zu Opfern.<sup>54</sup> Auf der anderen Seite lernen Geschlagene am elterlichen Modell, dass körperliche Gewalt eine legitime Konfliktlösungsmöglichkeit zu sein scheint, ein legitimes Mittel zur Stressbewältigung und zur Durchsetzung eigener Vorstellungen. Daher wenden Geschlagene ihrerseits auch vergleichsweise häufiger physische Gewalt an.<sup>55</sup>



Das belegt auch eine bundesweit repräsentative Längsschnittuntersuchung.<sup>56</sup> Vor allem bei gewaltbelasteter Erziehung sind die Anteile gewaltaktiver Jugendlicher, die andere geohrfeigt haben, sie mit der Faust und/oder mit Gegenständen geschlagen oder verprügelt haben, um das Mehrfache (3- bis 6fach) höher als bei auf andere Weise Erzogenen.

Eltern-Kind-Gewalt wirkt vor allem indirekt. Sie fördert gewaltbegünstigende Einstellungen. Häufig Geschlagene teilen die positive Haltung ihrer Eltern zum Gewalteinsatz. Ihre Konfliktkompetenz und Empathiefähigkeit sinken, die Gewaltbereitschaft steigt.<sup>57</sup> Daneben wirkt sich häufige Elterngewalt auf die Wahl des sozialen Kontextes aus. Je häufiger und intensiver Eltern schlagen, desto wahrscheinlicher wird das Kind spätestens als Jugendlicher Kontakt zu gewaltaktiven Peers haben und ebenfalls durch mehr

53 van der Kolk/Streeck-Fischer 2002; Garbarino/Bradshaw 2002; Buchner et al. 2001

54 Fuchs 2001; Mansel 2001

55 Wilmers et al. 2002; Fuchs et al. 2001; Straus 2001; Pfeiffer et al. 1999; Eisner et al. 2000

56 Bussmann 2003

57 Bussmann 2001; BMI/BMJ 2001; Mansel 2001; Arbeitsgruppe Schulevaluation 1998

Gewalt auffallen.<sup>58</sup> Das Bezeichnende an allen Ergebnissen ist, dass die Effekte zwar bei Jungen und bei Mädchen (bzw. männlichen und weiblichen Jugendlichen) ähnliche sind, die Folgen bei den Jungen aber weiter verbreiteter sind, was nicht zuletzt auf die Männlichkeitsmuster zurückzuführen ist. Gewalt ist immer noch legitimer Bestandteil bestimmter Männlichkeitsmuster. Auf sie kann von Jungen leichter zugegriffen werden, ohne die Geschlechtsrolle in Frage zu stellen.

### 2.2.3 Verarbeitung von Schüler-Lehrer-Interaktionen

Ein Punkt, der seit einigen Jahren langsam in die Diskussion einfließt, sich aber einer empirischen Bearbeitung in Teilen sperrt, ist der Einfluss des Lehrerverhaltens auf das Gewalthandeln gerade männlicher Schüler. Die Rede ist von Lehrgewalt, die es qua pädagogischem Verständnis und qua rechtlicher Bestimmungen gar nicht geben dürfte. Dazu zählen Beschimpfungen, Beleidigungen, verbale Erniedrigungen vor der Klasse, körperliche Gewalt wie Ohrfeigen oder Bewerfen mit Gegenständen. Die Gewalt von Schülern gegen Lehrer wird thematisiert, aber der prügelnde Dorfschulmeister soll der Vergangenheit angehören.

Vorliegende deskriptive Ergebnisse verdeutlichen, dass Lehrgewalt gegen Schüler quantitativ nicht zu vernachlässigen ist. Allerdings stehen einer weitergehenden Erfassung Datenprobleme im Wege. Es wird nur der retrospektiv erinnerte Opferselbstbericht der Schüler einbezogen bzw. werden können, nicht die Lehrerseite. Denn Lehrer werden aus berechtigter Furcht vor den sozialen Folgen die Angaben vermeiden. Vielleicht kann aber mit qualitativen Untersuchungen einen Anfang gemacht werden, um diese wichtige Kategorie von Auskunftspersonen einzubeziehen. Der Opferselbstbericht ist verzerrungsanfällig, da eigenes Problemverhalten (z.B. Unangenehmes), das einen Beitrag zum Entstehen oder Eskalieren der Situation leisten kann, seltener erinnert wird oder werden kann. Auch von dieser Seite bestehen also Einschränkungen bei der Datenqualität.

Relativ viele Schüler berichten von erfahrenen, beobachteten oder wahrgenommenen Lehreraggressionen. Ein Zehntel der sächsischen und ein Siebtel der hessischen Schüler erklärt, dass Lehrer körperlich gegen Schüler vorgehen. Dass Lehrer bei ihnen einen Schüler vor der Klasse blamieren, trifft bei jeweils einem Sechstel der hessischen bzw. der sächsischen Schüler entweder auf volle oder überwiegende Zustimmung.<sup>59</sup> In der Städtevergleichsstudie des KFN gab etwa jeder Dritte Schüler an, vor der Klasse heruntergeputzt oder lächerlich gemacht worden zu sein, zumeist ein- bis zweimal im letzten Halbjahr, knapp ein Sechstel wurde beleidigt und eine kleine Gruppe von 2,7 % sogar geschlagen. Schultypische Unterschiede im Lehrerverhalten, die aber mit dem Gewalthandeln der Schüler korrespondieren, traten bei physischer Gewalt auf. 5 % der Hauptschüler, aber

---

58 Pfeiffer et al. 1999; Eisner et al. 2000

59 Schubarth et al. 1997

nur 0,8 % der Gymnasiasten wurden geschlagen. Umgekehrt war es bei den verbalen Formen. Gut ein Drittel der Gymnasiasten, aber „nur“ ein Viertel der Hauptschüler wurden von Lehrkräften vor der Klasse lächerlich gemacht.<sup>60</sup> Verbale bzw. psychische Gewalt, die hier eher zum Mobbing durch Lehrer zählt, ist also mehr eine gymnasiale Angelegenheit. Entweder nehmen Gymnasiasten mehr Praktiken des Lehrers als „fertigmachen“ wahr oder Gymnasiallehrer wenden es wirklich häufiger an, sei es, dass sie diese Praxis als wirksam empfinden, um mit leistungsschwächeren oder problematischen Schülern umzugehen oder dass sie möglicherweise körperliche Praktiken mehr ablehnen. Eine qualitative retrospektive Befragung unter 3.000 Studenten in Deutschland, Österreich und der Schweiz, die berichteten, ob sie kränkendes Lehrerverhalten erlebten, wie sie es wahrnahmen und wie sie darauf reagierten, kam zu folgenden Ergebnissen.<sup>61</sup> Bei knapp vier Fünfteln der untersuchten Studenten lagen Kränkungserfahrungen vor. Zentrale Gründe waren ungerechte Leistungsbeurteilungen durch willkürliche Notengebung, unklare Leistungsanforderungen, leistungsfremde Faktoren, Verfahrensfehler, Vorurteile sowie Vergeltung. Die Untersuchung spricht hier von „Machtmissbrauch“.<sup>62</sup> Bei etwa zwei Dritteln derjenigen, die über ungerechte Noten berichteten, trat dies nach eigener Angabe wiederholt auf. Je drei Zehntel von ihnen schätzten die erfahrenen Kränkungen als mittelschwer bis schwer ein, dagegen zusammen nur ein Sechstel als sehr leicht oder leicht.<sup>63</sup>

Die Analyse der Lehrergewalt und vor allem ihr Einbeziehen in die Maßnahmen der Gewaltprävention sind deswegen von erheblicher Bedeutung, weil das Lehrerverhalten sozial nicht folgenlos bleibt. Auch Verbalattacken von Lehrern, die auf die Integrität der Person, ihre Identität und soziale Integration zielen, sind keinesfalls harmlos. Die Schülerinnen und Schüler fühlen sich hilflos gegenüber einem definitionsmächtigeren, verbal kompetenteren Erwachsenen, der sie vor den Altersgleichen erniedrigt.<sup>64</sup> Ein Indikator dafür ist, trotz der erwähnten methodischen Restriktionen, die erinnerte Reaktion des Opfers auf den Machtmissbrauch, also kränkendes Lehrerverhalten.<sup>65</sup> Über zwei Fünftel derjenigen, die Kränkungen erfahren hatten, unternahmen nichts dagegen „weil es nichts genützt hätte“, drei Zehntel befürchteten, alles wäre ansonsten noch schlimmer geworden, ein Viertel traute sich nicht und drei Zehntel wussten nicht, was sie machen sollten. „Das sind Begründungen von Ohnmächtigen“.<sup>66</sup> Wie die Dresdener Forschungsgruppe aufzeigte, hat die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung einen deutlichen, wenngleich nicht unmittelbaren Einfluss auf das Gewaltverhalten der Schüler. Restriktives und autoritär-disziplinierendes Lehrer-

---

60 Wilmers et al. 2002

61 Krumm/Weiß 2000

62 Ebd. S. 58

63 Ebd. S. 70

64 Lamnek 1995

65 Krumm/Weiß 2000

66 Ebd. S. 72

verhalten bewirkt eher ein gewaltförderndes Sozialklima.<sup>67</sup> Die öffentliche und vor der Klasse vorgenommene Etikettierung und Stigmatisierung einzelner Schüler reduziert deren Selbstwertgefühl, grenzt sie aus und befördert damit eher Gewalt.<sup>68</sup>

Gerade bei Jungen und männlichen Jugendlichen kann das Lehrerverhalten sich insofern förderlich auf die Gewaltbereitschaft und die Gewaltaktivität auswirken, weil darüber auch Männlichkeiten bzw. die männliche Ehre in Frage gestellt werden. Analog zur hegemonialen Männlichkeit<sup>69</sup> definiert der Lehrer das sozial erfolgreiche Männerbild, das sich gegen die andern entwerteten Männlichkeiten durchsetzt. Bei Schülern können Verärgerung, Frustration oder Wut über ein entwürdigendes Lehrerverhalten in den Versuch münden, die eigene Männlichkeit trotz eines relativen Mangels an Mitteln zu behaupten. Bei der Einbindung in ein Milieu, das körperliche Gewalt positiv sanktioniert, bildet die Männlichkeit ein Mittel, mit dem Jungen sich zumindest temporär zu behaupten und Überlegenheit subjektiv erfolgreich herzustellen versuchen, gegen Mitschüler und gegen Lehrer.

Ein weiterer Punkt ist, dass männliche Lehrkräfte aufgrund der Häufigkeit und Dauer des Zusammentreffens auch als Verhaltensmodell für Gewalt handeln dienen können. Wenn sich der Lehrer nicht von gewaltförmigen Konfliktlösungspraktiken distanziert und das in seinem Verhalten über den Gewaltverzicht deutlich macht, dann erfahren männliche Schüler auch von dieser Seite her keine Motivation, eigenes Gewaltverhalten zu ändern, sondern im Gegenteil eine Legitimation für Gewalt.

Das Lehrerverhalten erweist sich auch beim Schulabsentismus bzw. (Dauer-)Schwänzen als einflussreicher Faktor. Die eigenmächtige Abwesenheit der Schüler von der Schule wird intensiver, wenn Lehrer und Eltern mangelndes Interesse an der Anwesenheit der Jungen in der Schule zeigen.<sup>70</sup> Schulen bzw. Lehrer stehen dann in der Verantwortung, wenn sie wissen, dass ein Schüler schwänzt, die Information aber nicht an die Eltern weitergeben. Die Rostocker Ergebnisse machen deutlich, "dass auch massives Schwänzen nicht entdeckt wird und (...) dass häufig das Gespräch von Vertretern der Schule mit den Eltern nicht gesucht wird."<sup>71</sup> Reaktionen können auch aufgrund von Desinteresse ausbleiben. Vielleicht sind Schule und Lehrer manchmal nicht unzufrieden, wenn Probleme mit schwierigen Schülern durch Absentismus beendet werden.

Gerade die Reaktionen der Lehrer, also die (in)formellen sozialen Kontrollen, sind von erheblicher Bedeutung für das Fortführen oder Beenden der Schwänzerkarriere, vor allem bei männlichen Jugendlichen. Bleibt die Reaktion (ergo: Sanktion) aus, kann das lerntheoretisch als Bestätigung des

---

67 Melzer/Ehninger 2002

68 Schubarth et al. 1997; Melzer/Ehninger 2002

69 Connell 1999

70 Wetzels et al. 2000

71 Wetzels et al. 2000, S. 126

Verhaltens mit der Folge interpretiert werden, dass es sich wiederholt. Wie eine DJI-Untersuchung zeigt, können auch unangemessene Reaktionen der Lehrer Schwänzerkarrieren intensivieren.<sup>72</sup> Spott und Ironie als hilflose Lehrerreaktion gegen sporadische Schwänzer können sie leicht zu Dauerschwänzern machen, obwohl sie damit oft nur auf ihre Probleme mit der Schule aufmerksam machen wollen. Die klassenöffentliche, sozial wirksame Definition als Schwänzer, die Exklusion als nicht mehr Dazugehöriger, bewirkt eine self-fulfilling-prophecy und der Schwänzer wird als (Dauer-)Schwänzer sekundär produziert. Eine weitere Strategie ist das bewusste Nichtreagieren bzw. Ignorieren durch die Lehrkräfte. Auch dies grenzt aus, denn dem schwänzenden Schüler wird Desinteresse an seiner Person demonstriert, er wird im Schulalltag als überflüssig etikettiert. Ob dahinter Unsicherheit oder bewusste Ausgrenzung steht, sei dahingestellt. In der DJI-Untersuchung gaben etwa ein Fünftel der massiven Schwänzer an, sie seien in der Schule bewusst ignoriert worden, wenn sie wieder im Unterricht erschienen sind.<sup>73</sup>

Daher müssen Präventionskonzepte und -projekte analysiert werden, ob und inwieweit sie das Lehrerverhalten als Hintergrundfaktor für Gewalt von männlichen Schülern berücksichtigen. Weiter muss gefragt werden, ob die Programme eine Reflexion der Lehrkräfte mit Blick auf ihre Rolle, ihr Rollenverständnis und ihr Rollenverhalten anstreben. Dies kann zur möglichen Veränderung des Lehrerverhaltens beitragen und damit auch eine Verringerung des Gewalthandelns männlicher Schüler bewirken. Ganz besonders gilt dies mit Blick auf Schüler mit doppeltem oder einfachem Migrationshintergrund, weil es hier möglich ist, dass kulturell bedingtes Missverstehen die Gewaltbereitschaft der männlichen Jugendlichen erhöht, zumal, wenn sie bereits durch Probleme im schulischen Bereich wie Leistungsschwäche, Schulschwänzen oder unangemessenes Verhalten im Unterricht auffallen.

### 2.2.4 Migration und ihre Folgen

Seit Jahren wird die Gewalt von männlichen jugendlichen Migranten intensiv diskutiert. Seit Mitte der 90er Jahre sind vor allem die 16- bis 24-Jährigen wegen ihrer erhöhten Gewalt- und Kriminalitätsbelastung im Hellfeld ins Gerede gekommen. Sie wurden öffentlich-politisch als neue gefährliche Gruppe ausgemacht.

Jugendliche mit Migrationshintergrund stammen oft aus statusniedrigem Elternhaus und haben eine unzureichende Ressourcenausstattung, vor allem durch fehlende Bildungsabschlüsse und durch unzureichende Sprachkenntnisse. Mangelnde eigene Integrationsbereitschaft sowie ein unzureichender Integrationswille der deutschen Gesellschaft ergänzen sich, verschlechtern die objektiven Chancen dieser Jugendlichen zur Teilhabe an der Gesellschaft und können Devianz nach sich ziehen.

---

72 Schreiber-Kittl 2001

73 Reißig 2001; ähnlich auch Warzecha 2001

In den empirischen Schülerstudien, die Gewalt durch Migranten analysiert haben, zeigt sich, dass Vandalismus und körperliche Gewalt bei Migranten häufiger vorkommen, verbale Gewalt dagegen bei deutschen Schülern.<sup>74</sup> Die Datenlage ist bei der Delinquenz von jungen Migranten relativ heterogen. So liegen z.B. in Nordrhein-Westfalen ausländische Jugendliche im Selbstbericht insgesamt gesehen nur geringfügig über den altersgleichen Deutschen. Das variiert nach Delikten. Junge Migranten geben deutlich häufiger Eigentumsdelikte und schwerere Delikte an.<sup>75</sup>

Pfeiffer/Wetzels<sup>76</sup> sehen die vergleichsweise erhöhte Migrantengewalt als Folge einer nicht gelungenen bzw. nicht erfolgten Integration, auch bedingt durch unzureichende Ressourcenausstattung der jungen Migranten. Je länger sie in Deutschland leben, umso mehr entwickelten sie deutsche Ansprüche, denen aber keine entsprechenden deutschen Chancen gegenüberstünden. Die mit der Zeit steigende Enttäuschung führt dann zu gewaltförmigen Reaktionen. Je länger die Ausgrenzung, die Integrationsprobleme und die Erfahrungen sozialer Ungerechtigkeit dauerten, desto größer werde die Wahrscheinlichkeit, sich delinquenten Gruppen anzuschließen. Dies aber sind Auswirkungen von Eingliederungs- bzw. Ausgrenzungsproblemen, die mit der Zeit zu einer sinkenden Bindung an die Normen und Werte der Aufnahmegesellschaft führen und die Delinquenzbereitschaft steigern. Dreh- und Wendepunkt der Problematik ist damit die Integration. „Sofern die Eingliederung neu zuwandernder Jugendlicher misslingt, entsteht ein Gefahrenpotential“.<sup>77</sup> In der Städtevergleichsstudie machte das KFN dann gewaltlegitimierende Männlichkeitsnormen wie die Kultur der Ehre als relevanten Prädiktor für männliche Gewalt aus. Diese Einstellung war vor allem unter Migranten türkischer Herkunft stärker ausgeprägt als bei den Deutschen.<sup>78</sup> Maßnahmen für Migrantenjugendliche sollen keinen besonderen Status dieser Gruppe betonen, z. B., dass sie als besonders präventionsbedürftig betrachtet werden könnten. Aufgrund der kulturellen Differenzierungen, die sich u. a. im Männlichkeitsverständnis niederschlagen können, scheint es aber aus Gründen der Erreichbarkeit dieser Gruppe sinnvoll zu sein, Angebote gezielt für jugendliche Migranten zu machen.

### **2.2.5 Der urbane Raum: Die Bedeutung ethnischer/sozialer Segregation**

In den 70er und 80er Jahren erodierte die homogenen urbanen Sozial- und Raumstrukturen, z.B. die „typischen“ Arbeiterstädte, und neue soziale Milieus und Lebensstilszenen bestimmten fortan das Bild. Zudem traten auch in Europas Großstädten ansatzweise die in den US-amerikanischen Städten

---

74 Funk 1995; Fuchs 1997

75 Mansel 2001a, S. 304 f.

76 Pfeiffer/Wetzels 1999

77 Ebd. S. 11

78 Wilmers et al. 2002, S. 183 ff.

beobachteten negativen Entwicklungen auf. In Anlehnung an Arbeiten<sup>79</sup> über US-amerikanische Slums wird auch für europäische Städte davon ausgegangen, dass hier durch Massenarbeitslosigkeit, Armut bzw. Verarmung eine ausgegrenzte „urban underclass“ entstehen kann. Sie ist durch Mangel an ökonomischen und bildungsbezogenen Ressourcen, fehlende Zukunftschancen, Apathie, Hilflosigkeit, gestörte familiäre Unterstützung bzw. Solidarität und zunehmende Delinquenz gekennzeichnet.<sup>80</sup> Damit entwickeln sich auch europäische Städte in Richtung einer ökonomischen und ethnischen Segregation, wenngleich der Konzentrationseffekt in Deutschland sozialstaatlich abgemildert wird.<sup>81</sup> Dennoch manifestiert sich die soziale Polarisierung im Räumlichen, so dass die Städte als Einheit zerfallen. Die Zunahme von Langzeit-Arbeitslosigkeit und die damit verbundene Armut sowie die verstärkte Migration führten seit Ende der 80er Jahre zu einer erneuten räumlichen Konzentration benachteiligter Bevölkerungsgruppen – Arbeitslose, Arme, Ausländer – in sog. Armutsgebieten.<sup>82</sup> Das führte inzwischen zu einer Zersplitterung der Städte in wohlhabende, prekäre und arme Quartiere.<sup>83</sup>

Eckert sieht im Entstehen solcher neuen Unterklassen einen Grund für mehr Jugendgewalt und Jugendkriminalität, wobei mehrere Risikofaktoren ineinander greifen: Misserfolge in Bildung und Beruf, mögliche Gewaltbelastung der Familien, räumliche Segregation von Problemfamilien in benachteiligten Wohngebieten, Konkurrenz zwischen inländischen sozialen Absteigern und Einwanderern sowie Verdienstmöglichkeiten durch Delinquenz.<sup>84</sup>

Für Eisner<sup>85</sup> bildet die „Krise der (Innen)Städte“ einen Risikofaktor für die Kriminalitätsentwicklung auch im Jugendbereich. Die Gelegenheitsstrukturen erhöhen sich, weil die Städte ihren Charakter als Wohnbereich verlieren und zu Freizeitregionen werden. In der urbanen Entwicklung entstehen Verarmungs- und Ausgrenzungsprozesse, die dem Entstehen einer sozial und/oder ethnisch segregierten „urban underclass“ Vorschub leisten.<sup>86</sup> Das kann nicht nur dazu führen, dass die Jugendkriminalität wohnortnah zunimmt, sondern es kann ein Kriminalitätsimport in die Innenstädte erfolgen, wenn nämlich die Jugendlichen aus den segregierten und reizarmen Quartieren mit eingeschränkter Freizeit-Infrastruktur in die Innenstädte strömen.<sup>87</sup>

Die neue „urban underclass“ der sozial und ökonomisch wenig Erfolgreichen – dazu zählen Migranten, Fortschrittsverlierer, Arbeitslose, marginal

---

79 Wilson 1987

80 Häußermann 1997

81 Kronauer 2002, S. 51

82 Keim/Neef 2000

83 Schmals 2000, S. 38 ff.

84 Eckert 2000, S. 44 ff.

85 Eisner 1997

86 Häußermann 1997; Kronauer 2002

87 Karstedt 2000



Beschäftigte, Obdachlose, Arme, ökonomisch „Nutzlose“ – konzentriert sich räumlich in sogenannten Brennpunkten und fixiert sich in ihrer sozialen Lage.<sup>88</sup> Der Raum etikettiert seine Akteure. Diese Personen(gruppen) räumlich zusammenzufassen bedeutet, sie auch symbolisch zu degradieren und ihre Deprivation zu verstärken.<sup>89</sup> Das Quartier kann also zu mehr Ausgrenzung führen, wenn es durch sein negatives Image die Akteure stigmatisiert, wenn es von staatlicher oder kommunaler Seite aufgegeben wurde oder durch interne Spannungen soziale Ressourcen zerstört. Es kann aber auch dazu führen, dass das Viertel den Betroffenen Schutz sowie soziale und infrastrukturelle Ressourcen bietet.<sup>90</sup>

Es gelten aber in den Wohnvierteln verstärkt subkulturelle Normen und Wertvorstellungen, die hinsichtlich von Gewalt bzw. Gewalteinsatz nicht oder nur bedingt mit den für moderne Gesellschaften gültigen Normen und Werten übereinstimmen. Diese räumlichen Entwicklungen sind keinesfalls unproblematisch, denn „Gewalt tritt auf, wenn sich die Gesellschaft zurückzieht.“<sup>91</sup>

Dies kann durch ein „Leben in Risikonachbarschaften“ verstärkt werden. Die Wohnumwelt kann förderlich oder weniger förderlich sein, je nach Ausstattung und Nachbarschaften: mittelständische Einfamilienhaussiedlungen oder soziale Brennpunkte mit Risikonachbarschaften. Letztere bedeuten oft, dass eine soziale und/oder ethnische Absonderung stattfindet, sozial eher Randständige und/oder Migranten sich in bestimmten Wohngebieten konzentrieren. Hier kann Gewalt leicht zur „Verkehrsform“<sup>92</sup> werden, in der Familie, unter den Peers oder als Mittel zur Behauptung im Wohnumfeld. Vor allem die Jungen und männlichen Jugendlichen erleben in ihrem Umfeld immer wieder gewaltförmiges Männer-Verhalten, Modelle für gewaltarme Konfliktbewältigung fehlen weitgehend. Und ihr Männlichkeitsbild und ihr Verhalten werden – zumal, wenn die lerntheoretischen Annahmen der Theorie differenzieller Kontakte bzw. differentieller Verstärkung herangezogen werden – mit großer Wahrscheinlichkeit in erheblichem Maße gewaltaffin bzw. gewaltförmig sein. Und dieses Verhalten wird aus dem Milieu in die Schule hineingetragen und von den Jungen gelebt.

---

88 Niedermüller 2000, S. 121 f.

89 Bourdieu 1991, S. 32 f.

90 Kronauer 2002

91 Dubet 2002, S. 1172

92 Eckert 2000

### 3 Identitätsentwicklung: Wie werde ich ein Mann?

Gewalt kann identitätsstiftend oder -erhaltend wirken. Das kann der Übernahme traditionaler Männlichkeitsmuster aus der Arbeiterkultur entspringen<sup>93</sup> oder zur Stabilisierung einer „gefährdeten“ Männlichkeit dienen<sup>94</sup>. Folgen wie Veröffentlichungen der vergangenen Jahre dann bilden Jungen die neue bzw. die eigentliche Problemgruppe, nicht nur in der Schule. Anfangen von der Sterblichkeitsquote, den Schulleistungen, der Leistungsverweigerung gegenüber der Schule über die Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe (Arbeitsmarkt) bis zur Gewalt- und Kriminalitätsbelastung scheint der männliche Teil der nachwachsenden Generation eher zu den Verlierern, der weibliche dagegen eher zu den Gewinnern zu zählen. Der makrostrukturelle Wandel und seine Auswirkungen ließen die Selbstverständlichkeit, qua männlichem Geschlecht zu den gesellschaftlichen Gewinnern zu gehören, erodieren. Vielmehr erfahren sich Jungen und männliche Jugendliche gerade gegenüber gleichaltrigen Mädchen und weiblichen Jugendlichen aufgrund ihres relativen Entwicklungsrückstandes in den Leistungen nicht selten als unterlegen. Dies wiederum kann sich belastend auf die Phase der Herausbildung der Geschlechtsrollenidentität auswirken. In der Jugendphase tritt für männliche und weibliche Jugendliche das Problem der Identitätsentwicklung bzw. der Entwicklung hin zu einer Geschlechtsrollenidentität auf, die ihnen die Erwachsenengesellschaft als eine der altersgemäßen Entwicklungsaufgaben abverlangt. Sie müssen eine eigenständige Ich-Identität entwickeln und eine autonome Persönlichkeit herausbilden. Treten hier Verunsicherungen auf, können, abhängig von der Milieueinbindung, gewaltförmige Praktiken zur Stabilisierung eingesetzt werden. Für bestimmte Gruppen männlicher Jugendlicher ist der Gewalteintritt Bestandteil der transitorischen Phase: Sie versuchen, sich dadurch abzugrenzen, eine eigenständige männliche Identität, einen Weg „vom Männlichkeitsritual zur Autonomie“<sup>95</sup> zu finden.

In einer Gesellschaft, die stark durch Individualisierungsprozesse gekennzeichnet ist, zeichnet sich das „gute“ Leben auch durch eine gelungene oder zumindest gelingende Selbstverwirklichung aus, die als individuell zurechenbar gilt, im Positiven wie im Negativen. Individualisierung wird zunächst möglich, dann beinahe normativ gefordert, wenngleich die dazu notwendigen Individualisierungsmöglichkeiten knappe Güter und damit sozial ungleich verteilt sind. Das bewirkt eine zunehmende Geltungskonkurrenz, gerade unter Jugendlichen, die noch in der Phase der Identitätsfindung stehen.<sup>96</sup> Das bedeutet: Jugendliche betreiben Profilierung und Selbststilisierung, um so Anerkennung in den verschiedenen Betätigungs-

---

93 Baacke 1993; Möller 2001

94 Findeisen/ Kersten 1999

95 Matt 1999, S. 273

96 Eckert 1995, S. 196

feldern zu erzielen. Das Herausbilden von Stilen ist eine Möglichkeit, Grenzen zu setzen, Unterschiede herzustellen und darüber Distinktion zu betreiben.

Der makrostrukturelle Wandel vermehrte zwar die Wege zur Distinktion, doch nicht alle können sie nutzen. Gerade Jugendliche statusniedriger Herkunft mit schlechter eigener Ressourcenausstattung und schlechten oder auf jeden Fall als schlecht antizipierten Zukunftsoptionen greifen dafür auf andere, unmittelbare und gesellschaftlich entwertete Strategien zurück: Sie produzieren ihren Status und ihr Selbstwertgefühl durch das sichtbare Inszenieren von vorübergehend dominanter Männlichkeit, deren Kernpunkt die männliche Ehre bildet, die es auch und gerade mit körperlicher Gewalt zu verteidigen gilt.<sup>97</sup> Diese männlichen Jugendlichen sind aufgrund ihrer sozialen Lage, d. h. wegen ihres Mangels an anderen Ressourcen, auf ihren Körper und seine Möglichkeiten zurückgeworfen. Der Körper bildet das zentrale Kapital für ihre Identitätsbildung. Damit wird ein Muster, das gerade unter Jugendlichen ohnehin relativ stark ausgeprägt ist<sup>98</sup>, in diesen Gruppen noch einmal gesteigert. Ein anderer Grund für den Körpereinsatz liegt in dem Mangel an sozialen Kompetenzen, die eine nicht-körperliche, verbale Konfliktaustragung unterstützen. „Sprachlosigkeit“ in Konfliktsituationen fördert physische Gewalt.<sup>99</sup>

Verbale Provokationen werden von diesen jungen Männern aber auch ganz bewusst eingesetzt, um das männliche Gegenüber zu brüskieren, zu beleidigen oder in seiner Ehre zu treffen. Diese muss der Provozierte dann verteidigen, wenn er nicht sein Gesicht verlieren bzw. in der Statushierarchie absinken will<sup>100</sup>, entweder wie es z. B. mit dem Sprechgesang des Rap praktiziert wird durch verbale Gegenbeleidigung oder eben durch physische Gewalt. Für diese Gruppen bildet damit der Gewalteinsatz eine, für die Akteure vielleicht sogar die einzig subjektiv sinnhafte, Möglichkeit, die für sie notwendige Distinktion zu betreiben. So können sie sich gegen Männer aus anderen Statusgruppen, aber auch in der Konkurrenz untereinander, behaupten. Für ihren Gewalteinsatz orientieren sich die Gruppen männlicher Jugendlicher und junger Männer normativ an überlieferten kulturellen Mustern<sup>101</sup> – allerdings sind die Muster und Normen gesellschaftlich entwertet. Das Vorgehen hat Folgen. Gewalt lässt sich ohne Zweifel als Mittel zur Distinktion einsetzen, wirkt aber auf die Akteure negativ zurück, da sie von der Exklusion bedroht sind.<sup>102</sup>

Auf (potentielle) Mitglieder dieser Gruppen rechtzeitig im Lebenslauf einzuwirken durch Förder-, Integrations- und Präventionsmaßnahmen würde bedeuten, diesem Zyklus entgegenzuwirken. Präventive Maßnahmen in der

---

97 Kersten 1998, S. 116; Kersten 1997, S. 105

98 Schmals 2000

99 Lamnek 1997

100 Honneth/Clarke 1979

101 Kersten 1998: 128

102 Ludwig-Mayerhofer 1998, S. 230

### **Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule**

Schule, die zur altersgemäßen Reflexion über traditionale Männlichkeitsmuster anhalten, können aber nur ein Schritt in die Richtung sein, da Schule die Orte, an denen diese Muster (re)produziert werden, mit ihrem Vorgehen (alleine!) üblicherweise gar nicht erreichen kann.

## Literatur

- Albrecht, Hans-Jörg (1998):** Jugend und Gewalt. In: MschKrim , Jg. 81, H. 6, S. 381-398.
- Arbeitsgemeinschaft Jugend und Bildung e.V. (o. J.):** basta - Nein zur Gewalt. Online-Magazin. Download unter: [www.basta-net.de/](http://www.basta-net.de/).
- Arbeitsgruppe „Gewaltprävention“ (2003):** Gewaltprävention. Ächtung der Gewalt und Stärkung der Erziehungskraft von Familie und Schule. (Staatskanzlei Saarland).
- Baacke, Dieter (1993):** Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. Weinheim.
- Bauman, Zygmunt (2000):** Alte und neue Gewalt. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung. Jg. 2, H. 1, S. 28-42.
- BMSFSJ/BMI (Hrsg.) (2003):** Gewaltfreie Erziehung. Eine Bilanz nach Einführung des Rechts auf gewaltfreie Erziehung. Bearbeitet von Bussmann, Kai. Berlin.
- Bundesministerium des Inneren/Bundesministerium der Justiz (Hrsg.) (2001):** Periodischer Sicherheitsbericht (PSB), Kap. 5, Jugendliche als Opfer und Täter: Wissenschaftliche Befunde unter besonderer Berücksichtigung der KFN-Schülerbefragung zur Jugendgewalt. [www.bmi.bund.de/Downloads/5.pdf](http://www.bmi.bund.de/Downloads/5.pdf).
- Boers, Klaus/Kurz, Peter (2000):** Schule, Familie, Einstellungen, Lebensstile, delinquentes und abweichendes Verhalten von Schüler. Erste Ergebnisse der Münsteraner Schulbefragung 2000. Münster (Ms.).
- Bourdieu, Pierre (1991):** Physischer, Sozialer und angeeigneter physischer Raum. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Stadt-Räume. Frankfurt a. M., S. 25-34.
- Bruhns, Kirsten (2003):** Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen: Gewaltbereitschaft als Geschlechterkonstruktion. In: Lamnek, Siegfried/Boatca, Manuela (Hrsg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen, S. 215-230.
- Bruhns, Kirsten/Wittmann, Svendy (2003):** Mädchenkriminalität – Mädchengewalt. In: Mansel, Jürgen/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, S. 41-63.
- Buchner, Gabriele/Cizek, Brigitte/Gössweiner, Veronika/Kapella, Olaf/Pflegerl, Johannes/Steck, Maria (2001):** Gewalt gegen Kinder. In: Bundesministerium für Soziale Sicherung und Generationen (Hrsg.): Gewalt in der Familie. Wien, S. 75-259.
- Bussmann, Kai (2002):** Ergebnisse der Experten- und der Eltern-Studie. [www.jura.uni-halle.de/download/ bussmann/ ws01/berlin.pdf](http://www.jura.uni-halle.de/download/ bussmann/ ws01/berlin.pdf).
- Bussmann, Kai (2001):** Recht und Praxis gewaltfreier Erziehung – Zu den Chancen eines rechtlichen Gewaltverbots in der Familie aus internationaler und kriminologischer Perspektive. In: BMFSFJ (Hrsg.): Gewaltfreies Erziehen in Familien. Materialien zur Familienpolitik Nr. 8. Berlin, S. 30-46.
- Cierpka, Manfred (2003):** Gewalt in der Schule - nein danke! FAUSTLOS - ein Lernprogramm für Kindergarten und Grundschule. [Online Familienhandbuch](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_751.html) (download unter: [http://www.familienhandbuch.de/cmain/f\\_Aktuelles/a\\_Schule/s\\_751.html](http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_751.html).)
- Connell, Robert W. (1999):** Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.
- Cremer-Schäfer, Helga (1995):** Über den politischen und professionellen Nutzen "steigender Kriminalität". In: Bauhofer, Stefan/Bolle, Pierre (Hrsg.): Innere Sicherheit – Innere Unsicherheit. Reihe Kriminologie, Bd. 13, Zürich, S. 131-151.
- Dubet, Francois (2002):** Jugendgewalt und Stadt. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 1171-1192.
- Eckert, Roland (2000):** Jugendgewalt in Deutschland. In: Foljanty-Jost, Gesine (Hrsg.): Schule, Schüler und Gewalt. München, S. 13-30
- Eckert, Roland (1995):** Distinktion durch Gewalt. In: Ferchhoff, Wilfried/Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (Hrsg.): Jugendkulturen – Faszination und Ambivalenz. Opladen, S. 186-202.
- Eckert, Roland/Reis, Christa/Wetzstein, Thomas (2001):** Lust an der Gewalt. In: Journal für Konflikt- und Gewaltforschung, Jg. 3, H. 1, S. 28-43.
- Eckert, Roland/Reis, Christa/Wetzstein, Thomas (2000):** „Ich will halt anders sein wie die anderen“. Abgrenzung, Gewalt und Kreativität bei Gruppen Jugendlicher. Opladen.
- Eisner, Mael/Manzoni, Patrick/Ribeaud, Denis (2000):** Gewalterfahrungen von Jugendlichen. Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich. Aarau.
- Feltes, Thomas (2003):** Kommunale Kriminalprävention. Studien zur Viktimisierung, Verbrechensfurcht und Polizeibewertung als Ansätze zu einer Neuorientierung von Polizeiarbeit. In:
- Dölling, Dieter et al. (Hrsg.):** Kommunale Kriminalprävention – Analysen und Perspektiven. Holzkirchen.
- Findeisen, Hans Volkmar/Kersten, Joachim (1999):** Der Kick und Die Ehre. München.

## Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule

- Forschungsgruppe Schulevaluation (1998):** Gewalt als soziales Problem in Schulen. Untersuchungsergebnisse und Präventionsstrategien. Opladen.
- Fuchs, Marek/Luedtke, Jens (2003):** Gewalt und Kriminalität an Schulen. In: Mansel, Jürgen/Raithel, Jürgen (Hrsg.): Kriminalität und Gewalt im Jugendalter. Hell- und Dunkelfeldbefunde im Vergleich. Weinheim, S. 161-181.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens (2001):** Tatort Schule. Gewalt an Schule 1994-1999. Opladen.
- Fuchs, Marek/Lamnek, Siegfried/Luedtke, Jens (1996):** Schule und Gewalt. Realität und Wahrnehmung eines sozialen Problems. Opladen.
- Funk, Walter (Hrsg.) (1995):** Nürnberger Schüler-Studie 1994: Gewalt an Schulen. Regensburg.
- Garbarino, James/Bradshaw, Cathrine P. (2002):** Gewalt gegen Kinder. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 899-920.
- Geißler, Rainer (2002):** Die Sozialstruktur Deutschlands. 3. grundl. üb. Aufl., Wiesbaden.
- Gelles, Richard (1975):** Kindesmisshandlung als Psychopathologie. In: Bast, H. et al. (Hrsg.): Gewalt gegen Kinder. Reinbek, S. 263-277.
- Grimm, Susanne (1987):** Soziologie der Bildung und Erziehung. Hafenerger, Benno (1995): Jugendbilder. Opladen.
- Hafenerger, Benno (1994):** Jugend-Gewalt. Zwischen Erziehung, Kontrolle und Repression. Opladen.
- Hanewinkel, Reiner/Knaack, Reimer (1997):** Prävention von Aggression und Gewalt an Schulen. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Holtappels, Heinz-Günter/ Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, S. 299-314.
- Häußermann, Hartmut (1997):** Armut in den Großstädten - eine neue städtische Unterklasse. In: Leviathan, Jg. 25, H. 1, S. 12-27.
- Heiland, Günther (2003):** Aktionsmächtige Girls. In: Lamnek, Siegfried/Boatca, Manuela (Hrsg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen, S. 231-245.
- Hitzler, Ronald (1999):** Gewalt als Tätigkeit. Vorschläge zu einer handlungstypologischen Begriffserklärung. In: Neckel, Sighard/Schwab-Trapp, Michael (Hrsg.): Ordnungen der Gewalt. Beiträge zu einer politischen Soziologie der Gewalt und des Krieges. Opladen, S. 9-19.
- Honig, Michael Sebastian (1990):** Gewalt in der Familie. In: Schwind, Hans-Dieter, Baumann, Jürgen et al. (Hrsg.): Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt. Analysen und Vorschläge der unabhängigen Regierungskommission zur Verhinderung und Bekämpfung von Gewalt (Gewaltkommission), Bd. III, Berlin, S. 343-361.
- Honneth, Axel/Clarke, John (1979):** Jugendkultur als Widerstand. Milieus, Rituale, Provokationen. Frankfurt a. M.
- Hradil, Stefan (1999):** Soziale Ungleichheit in Deutschland. 7. Aufl., Opladen.
- Hurrelmann, Klaus (1993):** Aggression und Gewalt in der Schule. In: Schubarth, Wilfried/Melzer, Wolfgang (Hrsg.) (1993): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. Opladen, S. 44-56.
- Engel, Uwe/Hurrelmann, Klaus (1994):** Was Jugendliche wagen. 2. Aufl., Weinheim.
- Keim, Rolf/Neef, Rainer (2000):** Ausgrenzung und Milieu: Über die Lebensbewältigung von Bewohnerinnen und Bewohnern städtischer Problemgebiete. In: Harth, Annette/Scheller, Gitta/Tessin, Wulf (Hrsg.): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen, S. 248-273.
- Kersten, Joachim (1998):** Sichtbarkeit und städtischer Raum. Jugendliche Selbstinszenierung, Männlichkeit und Kriminalität. In: Breyvogel, Wilfried (Hrsg.): Stadt, Jugendkulturen und Kriminalität. Bonn, S. 112-128.
- Kersten, Joachim (1997):** Risiken und Nebenwirkungen: Gewaltorientierungen und die Bewerkstelligung von "Männlichkeit" und "Weiblichkeit" bei Jugendlichen der underclass. In:
- Krasmann, Susanne/Scheerer, Sebastian (Hrsg.):** Die Gewalt in der Kriminologie. Kriminologisches Journal, 6. Beiheft. Weinheim, S. 103-114.
- van der Kolk, Bessel/Streeck-Fischer, Annette (2002):** Trauma und Gewalt bei Kindern und Heranwachsenden. Eine entwicklungspsychologische Perspektive. In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hrsg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung. Wiesbaden, S. 1020-1040.
- Kronauer, Martin (2002):** Die neue soziale Frage: Armut und Ausgrenzung in der Großstadt heute. In: Walther, Uwe-Jens (Hrsg.): Soziale Stadt – Zwischenbilanzen. Opladen, S. 45-56.
- Krumm, Volker (1997):** Methodenkritische Analyse schulischer Gewaltforschung. In: Holtappels, Heinz-Günter/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, S. 63-79.
- Krumm, Volker/Weiss, Susanne (2000):** Ungerechte Lehrer. Zu einem Defizit in der Forschung über Gewalt an Schulen. In: psychosozial, Jg. 23, H. 1, S. 57-73.
- Kury, Helmut/Obergfell-Fuchs, Joachim (2003):** Kriminalitätsfurcht und ihre Ursachen. In: In: Der Bürger im Staat, Jg. 53, H. 1: Sicherheit und Kriminalität, S. 9-18.
- Lamnek, Siegfried (1995):** Zur Phänomenologie der Gewalt an Schulen. In: Alemann, Heine von (Hrsg.): Mensch Gesellschaft. VIII. Tagung für Angewandte Soziologie. Opladen, S. 70-88.

- Lamnek, Siegfried (1997):** Kommunikative (Streit-)Kompetenz und physische Gewalt von Schülern. In: Zeitschrift für Politik, Jg. 44, H. 1, S. 21-45.
- Le Breton, David (2001):** Riskantes Verhalten Jugendlicher als individueller Übergangsritus. In: Raithel, Jürgen (Hrsg.): Risikoverhalten Jugendlicher. Opladen, S. 111-128.
- Ludwig-Mayerhofer, Wolfgang (1998):** Disziplin oder Distinktion? Zur Interpretation der Theorie des Zivilisationsprozesses von Norbert Elias. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 50, H. 2, S. 217-237.
- Luedtke, Jens (2004):** Gewalt und Kriminalität bei Jugendlichen: Vorkommen, Erklärungen und Möglichkeiten (kommunaler) Prävention und Intervention. Vortrag, gehalten am 29. September 2004 auf der Fachtagung "Jugend-spezifische 'Gewaltphänomene' und ihre öffentliche Wahrnehmung" des Arbeitskreises gegen Gewalt und Ausgrenzung, Saarlouis. (Ms.).
- Mansel, Jürgen (2001):** Kriminalitätsberichterstattung und Anzeigeverhalten. Informelle Kontrollstrategien gegenüber kriminalisierbarem Verhalten Jugendlicher. In: Albrecht, Günter/ Backes, Otto/Kühnel, Wolfgang (Hrsg.): Gewaltkriminalität zwischen Mythos und Realität. Frankfurt a. M., S. 301-325.
- Mansel, Jürgen (2001a):** Familiäre Erziehung und Gewalterfahrungen. Hintergründe und Folgen der Viktimisierung. In: Zeitschrift für Familienforschung, Jg. 13, H. 3, S. 27-51.
- Matt, Eduard (1999):** Jugend, Männlichkeit und Delinquenz. Junge Männer zwischen Männlichkeitsritualen und Autonomiebestrebungen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation., Jg. 19, H. 3, S. 259-276.
- Melzer, Wolfgang/Ehninger, Frank (2002):** Veränderung der Schulkultur als Ansatz schulischer Gewaltprävention. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 44, S. 38-46.
- Möller, Kurt (2001):** Coole Hauer und brave Engelein. Opladen.
- Olweus, Dan (1997):** Täter-Opfer-Programme in der Schule: Erkenntnisstand und Interventionsprogramm. In: Holtappels, Heinz-Günter/Heitmeyer, Wilhelm/ Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, S. 281-298.
- Olweus, Dan (1995):** Gewalt in der Schule. Was Eltern wissen sollten – und tun können. Bern.
- Parsons, Talcott (1968):** Die Schulklasse als soziales System. In: Parsons, Talcott (Hrsg.): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt a. M., S. 161-193.
- Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter (1999):** Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf Basis aktueller Forschungsbefunde. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 26/99, S. 3-21.
- Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter (1997):** Kinder als Täter und Opfer. KfN-Forschungsberichte Nr. 68. Hannover.
- Pfeiffer, Christian/Wetzels, Peter/Enzmann, Dirk (1999):** Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. KfN-Forschungsberichte Nr.80. Hannover.
- Popp, Ulrike (2003):** Das Ignorieren „weiblicher“ Gewalt als „Strategie“ zur Aufrechterhaltung der Konstruktion vom männlichen Täter. In: Lamnek, Siegfried/Boatca, Manuela (Hrsg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen, S. 195-211.
- Popp, Ulrike (1997):** Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen, in: Holtappels, Heinz-Günter/Heitmeyer, Wilhelm/Melzer, Wolfgang/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen, Weinheim, S. 207-223.
- Popp, Ulrike (2001):** Gewalt als Interaktionsprodukt der Geschlechter. In: Mansel, Jürgen/Schweins, Wolfgang/Ulbrich-Herrmann, Matthias (Hrsg.): Zukunftsperspektiven Jugendlicher. Weinheim, S. 241-255.
- Popp, Ulrike/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2001):** Es gibt auch Täterinnen. Zu einem bisher vernachlässigten Aspekt der schulischen Gewaltdiskussion. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 21, H. 2, Risikoverhalten, S. 170-191.
- Raithel, Jürgen (Hrsg.) (2001):** Risikoverhalten Jugendlicher. Opladen.
- Schäfer, Mechthild/Frey, Dieter (1999):** Subjektive und objektive Empirien zur Einschätzung und Diskussion von Aggression und Viktimisierung. In: Schäfer, Mechthild/Frey, Dieter (Hrsg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen, S. 11-18.
- Schmals, Klaus M. (2000):** Die Zivile Stadt. In: Wentz, Martin (Hrsg.): Die kompakte Stadt. Frankfurt a. M., S. 30-46.
- Schmals, Klaus M. (2000a):** Entstrukturierung von Raum und Zeit im Jugendalter. In: Clemens, Wolfgang/Strübing, Jörg (Hrsg.): Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis. Opladen, S. 261-278.
- Schubarth, Wilfried (1999):** „Jugendprobleme“ machen Karriere. Zum Verhältnis von Medienöffentlichkeit, Politik, Wissenschaft und Praxis am Beispiel der Gewaltdebatte. In: Timmermann, Heiner/Wessela, Eva (Hrsg.): Jugendforschung in Deutschland. Eine Zwischenbilanz. Opladen, S. 81-94.
- Schubarth, Wilfried (2000):** Gewaltprävention in Schule und Jugendhilfe. Neuwied.
- Schubarth, Wilfried (2003):** Gewaltprävention nach Erfurt und PISA. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis, Jg. 26, H. 2, S. 199-212.

## Einige Überlegungen zu Jungengewalt in der Schule

- Schubarth, Wilfried et al. (2002):** Konfliktvermittlung an Schulen in Meckelnburg-Vorpommern: Konzepte – Erfahrungen – Wirkungen. Eine Evaluationsstudie zur Schulmediation. Greifswald.
- Schubarth, Wilfried/Darge, Kerstin/Mühl, Manuela/Ackermann, Christoph (1997):** Im Gewaltausmaß vereint? Eine vergleichende Schülerbefragung in Sachsen und Hessen. In: Holtappels, Heinz-Günter/Heitmeyer, Wilhelm /Melzer, Wolfgang/ Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Weinheim, S. 101-118.
- Schuster, Beate (1999):** Gibt es eine Zunahme von Bullying in der Schule? Konzeptuelle und methodische Überlegungen. In: Schäfer, Mechthild/Frey, Dieter (Hrsg.): Aggression und Gewalt unter Kindern und Jugendlichen. Göttingen, S. 91-104.
- Silkenbeumer, Mirjam (1999):** Mädchen ziehen an den Haaren, Jungen nehmen die Fäuste – oder? In: Böttger, Andreas/Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.): Jugendgewalt – und kein Ende? Hintergründe – Perspektiven – Gegenstrategien. Hannover, S. 67-86.
- Simsa, Christine (2000):** Mediation an Schulen. In: Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (Hrsg.): Wider die Ratlosigkeit im Umgang mit Kinderdelinquenz. Präventive Ansätze und Konzepte. München, S. 56-72.
- Steffen, Wiebke (1995):** Polizeilich registrierte Gewalt Jugendlicher in Bayern, in: Lamnek, Siegfried (Hrsg.): Jugend und Gewalt. Devianz und Kriminalität in Ost und West, Opladen: S. 277-290.
- Straus, Murray (2001):** Physical Aggression in the Family. In: Martinez, Manuela (Ed.): Prevention and control of aggression and the impact of its victims. New York, p. 1-20.
- Straus, Murray A./Gelles, Richard J./Steinmetz, Susanne K. (1980):** Behind Closed Doors. Garden City, N. Y.
- Sutherland, Edwin (1982):** Die Theorie der differentiellen Kontakte. In: Sack, Fritz/König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M., S. 395-399.
- Sykes, Gresham M./Matza, David (1982):** Techniken der Neutralisierung. Eine Theorie der Delinquenz. In: Sack, Fritz/ König, René (Hrsg.): Kriminalsoziologie. Frankfurt a. M., S. 360-371.
- Tillmann, Hans-Jürgen/Holler-Nowitzki, Birgit/Holtappels, Hans-Günter/Meier, Ulrich /Popp, Ulrike (1999):** Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim.
- Wahl, Klaus (1989):** Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt. Frankfurt a. M.
- Welz, Eberhard/Dussa, Ulla (1998):** Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Bd. I: Dokumentation eines Modellversuchs (hrsg. v. d. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport Berlin). Berlin.
- Werneck, Harald (1999):** „Also sprach in ernstem Ton der Papa zu seinem Sohn“ – Väter im Erziehungsalltag. „Wehe, wehe, wenn ich an das Ende sehe“ – Psychische Gewalt am Kind (Wien, Bundesministerium für Umwelt, Jugend und Familie).
- Wetzels, Peter/Enzmann, Dirk/Mecklenburg, Eberhard/Pfeiffer, Christian (1998):** Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Schülerinnen und Schülern in Stuttgart. Hannover.
- Wilmers, Nicole/Enzmann, Dirk/Schaefer, Dagmar/Herbers, Karin/Grewe, Werner/Wetzels, Peter (2002):** Jugendliche in Deutschland zur Jahrtausendwende: Gefährlich oder gefährdet? Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 23. Baden-Baden.
- Wittmann, Svendy/Bruhns, Kirsten (2000):** „Starke Mädchen“ oder „Schlägerweiber“? – Mädchen in gewaltauffälligen Jugendgruppen. In: Diskurs 1/2000, S. 68-74.



Bärbel Geiß

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

### 1 Einführung

Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele guter Praxis im schulischen Umgang mit Jungengewalt dargestellt. Die Ansätze zur Jungenarbeit werden in Einzelprojekten von Schulen, freien Trägern oder freien Trainern durchgeführt.

Bei den Recherchen wurde deutlich, dass die Bildungserver die Vielfalt an Projekten zum Thema „Jungenbezogene Gewaltprävention an Schulen“ zum Zeitpunkt der Erhebung nur unvollkommen wiedergaben.

Die vorgestellten Projekte guter Praxis lassen sich nach den folgenden Kriterien unterscheiden:

- Gender- und jungenorientierte Schulentwicklungsplanung;
- Jungenbezogene Angebote zur Gewaltprävention, die in den Schulen verankert sind;
- Genderorientierte Schulnetze, die jungenorientierte Gewaltprävention leisten;
- Jugendhilfeträger, die in der Kooperation mit den Schulen jungenbezogene Angebote zur Gewaltprävention durchführen;
- Freie Trainer, die in der Kooperation mit den Schulen jungenbezogene Angebote zur Gewaltprävention durchführen sowie
- Fortbildungsangebote für Lehrer zu jungenbezogener (gewaltpräventiver) Arbeit.

Das Handlungsfeld „Schule“ hat für jungenbezogene Gewaltprävention eine hohe Relevanz und ist für Kooperationspartner aus anderen Handlungsfeldern, wie z.B. für viele Projekte aus der Jugendhilfe, von großer Attraktivität. Schule ist stabil und arbeitet mit den Jungen über lange Zeiträume. In diesen Phasen können sich Lehrer, nicht selten auch Lehrerinnen, sowie Fachkräfte aus anderen Bereichen mit Jungengewalt auseinandersetzen und es gibt eine Vielzahl von Möglichkeiten, um den so wichtigen Beziehungsaufbau mit den Jungen zu realisieren.

Weil die Thematik Jungengewalt an Schulen seit einigen Jahren an Bedeutung gewonnen, hat sind viele Projekte und Angebote zur jungenbezogenen Gewaltprävention an Schulen entwickelt und durchgeführt worden. Sie sind von ihrer Qualität her unterschiedlich zu bewerten.

Das höchste Qualitätsmerkmal stellt die Verankerung von Jungenarbeit (genderorientierter Arbeit) an der Schule selbst dar: Jungenarbeit findet hier nicht in Projektform statt, sondern ist regelmäßiger Anteil in den Freizeitangeboten im Schulalltag bzw. besser noch wird als in den Unterricht integriertes Angebot durchgeführt.

Eine weitere Steigerung der Qualität jungenbezogener Ansätze an Schulen wird erreicht, wenn diese nicht – wie vielfach immer noch üblich – nur über die Schulsozialarbeit, sondern auch über die Lehrer eingebracht werden und wenn beide Berufsgruppen im Team zusammenarbeiten. Damit wird eine besondere Nachhaltigkeit erzeugt. Schulen mit einem solchen Setting haben in der Regel auch eine Genderorientierung in ihren Schulprogrammen verankert.

Beispiele für solche Qualitätsstandards werden im Folgenden vorgestellt.

## 2 Gender- und jungenorientierte Schulentwicklungsplanung

### Kurzer Überblick

Gewaltpräventive Arbeit mit Jungen gehört zu den Angeboten eines freien Trägers bzw. Instituts: Das Institut für Persönlichkeitsentwicklung (IFP) führt Seminare und Workshops zur Weiterentwicklung von Persönlichkeiten durch. Sein ganzheitliches Menschenbild betont nicht nur kognitives Begreifen und Lernen sondern auch die Schärfung der Sinne, die Pflege der Seele und des Körpers sowie die Entfaltung des Geistes. Die Zielsetzungen der IFP-Angebote sind auf die Initiierung von Prozessen zur freien Selbstentfaltung der Persönlichkeit ausgerichtet. Zentraler inhaltlicher Querschnitt der Angebote ist die Genderorientierung.

Kategorie

Dazu zählen neben Anderem genderorientierte Schulentwicklungsplanung, Fortbildungsangebote in Jungenarbeit für Lehrer sowie gewaltpräventive Seminararbeit mit Schülern.

Angebote des IFP

Uwe Bleicher gehört zu den Pionieren der Jungenarbeit. Seine Erfahrungen gehen bis in die zweite Hälfte der 80er Jahre zurück, als der geschlechtsbewusste Blick auf Jungen noch neu war. Zwölf Jahre bei Pro Familia und selbstständige Tätigkeiten seit 1998 ermöglichten vielfältige Erfahrungen in der Jungenarbeit. Sein Engagement führte schließlich auch zur Implantation von Jungenarbeit an einer Gesamtschule in Bielefeld, aus dem sich das „Bielefelder Modell zur Jungenarbeit“ entwickelte. Über dieses Modell hinaus hat das IFP auch andere Angebote zur Jungenarbeit und ihre Verankerung in Schulen und pädagogischen Institutionen entwickelt (siehe hierzu [www.persoenlichkeit-entwickeln.de](http://www.persoenlichkeit-entwickeln.de)).

Entstehungshintergrund

### Kontakt

Uwe Bleicher Dipl.-Päd.

Mobil: 0170 5588799

persoenlichkeitsentwicklung@gmx.de

internet: [www.persoenlichkeit-entwickeln.de](http://www.persoenlichkeit-entwickeln.de)

#### Büro Nordrhein-Westfalen

Kirchweg 2a  
32657 Lemgo

Tel.: 05261 7704939  
Fax: 05261 7704941

#### Büro Berlin

Giesebrechtstr. 11  
10629 Berlin

Tel.: 030 88917958  
Fax: 030 88917959

## **Strukturprofil**

Träger	Träger ist das Institut für Persönlichkeitsentwicklung (IFP).
Handlungsfelder	Schwerpunkte der Arbeit sind Jungenpädagogik sowie Soziales Training (in Zusammenarbeit mit Schulen und kommunalen Trägern u.a. der Jugendberufshilfe).
Arbeitsfelder	Arbeitsfelder sind: <ul style="list-style-type: none"><li>• Informationsveranstaltungen/Vorträge, Berufliche Fort- und Weiterbildungen, Fachberatung, Coaching, Supervision, Konzeptentwicklung für Fachkräfte (z.B. Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher sowie andere pädagogische Fachkräfte);</li><li>• Genderorientierte Schulentwicklungsplanung, genderorientierte Berufs- und Lebensplanung, Projekte zur Persönlichkeitsentwicklung, Projekte zum Initiativprogramm des Landes NRW „Selbstbehauptung und Konflikttraining für Mädchen und Jungen an Schulen“, Qualifizierungsprozess zur geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen (ein- bis dreijähriges Curriculum) für Institutionen (z.B. Schulen und Einrichtungen von pädagogischen Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe);</li><li>• Gruppenangebote: Erfahrungs- und erlebnisorientierte Projekte, Einzelfallhilfe und psychologische Beratung für Jugendliche und junge Erwachsene (z.B. für Jungen und Mädchen, Kinder und Jugendliche aus dem außerschulischen und schulischen Bereich);</li><li>• Veranstaltungen für Eltern (z.B. Elternabende), Vater-Sohn-Outdoor-Erlebnis-Tage, Beratung für Eltern;</li><li>• Weitere inhaltliche Themenfelder: z.B. geschlechtsbewusste Erziehungsarbeit mit Jungen, gewaltfreie und kooperative Konfliktlösungstrainings, Streitschlichterqualifizierung, Identitätsentwicklung, Sexualerziehung im Kindes- und Jugendalter, Lebensphase Pubertät.</li></ul>
Zielgruppe	Zu den Zielgruppen gehören Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte, pädagogische Fachkräfte sowie Eltern.
Migration	Es handelt sich u.a. um Jungen mit türkischem oder kurdischem Hintergrund und um Aussiedler.
Zugang	Der Zugang wird nicht nur, aber auch über Schulen gesucht.
Dauer der Maßnahme	Die Dauer der Maßnahme ist von der Angebotsart abhängig.
Beschäftigte	Die Beschäftigten sind Expertinnen und Experten in Genderorientierung.

## Merkmale guter Praxis

Es handelt sich um geschlechtsbewusste, gewaltpräventive Jungenarbeit eines freien Trainers an Schulen.

Geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen und Mädchen wird am IFP als Querschnittsaufgabe verstanden. Die kooperierenden Schulen (Nordrhein-Westfalen) haben zumeist eine Genderorientierung in ihren Schulprogrammen.

Genderorientierung

Das IFP ist in die „Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Nordrhein-Westfalen e.V.“ eingebunden.

Kooperationen

Geschlechtsbewusste Jungen- und Mädchenarbeit braucht Orte und Konzepte für den Austausch der Sozialisationserfahrungen von Mädchen und Jungen. Eine so gestaltete Integrationsarbeit der Geschlechter ist ein wichtiger Bestandteil des IFP-Ansatzes (Konzept zur geschlechtsbewussten Koedukation). Das IFP will Jungen- und Mädchenarbeit vor Ort, insbesondere an Schulen, initiieren, unterstützen, ergänzen und/oder weiterführen. Die Integration der Erfahrungen für die jeweiligen Einrichtungen (Schulen), das Einbeziehen und Gewinnen von (pädagogisch tätigen) Männern und Frauen, die die Arbeit fort- und weiterführen, ist Bestandteil des Konzeptes. Den Jungen und Mädchen werden in den IFP-Projekten ganzheitliche Lernerfahrungen und -erlebnisse ermöglicht. Dabei ist Respekt und Rücksicht auf die besondere Individualität der teilnehmenden Personen erforderlich. Deren Erfahrungen werden einbezogen, neue Erfahrungen ermöglicht, ihr Verhaltensspielraum erweitert. So wird die Identitätsentwicklung gefördert. Das IFP hat ein erfahrenes Team für geschlechtsbewusste Jungen- und Mädchenarbeit.

Zielsetzung des Projekts

Die bewusst gestaltete und reflektierte Jungenarbeit stellt den Jungen Übungs- und Erprobungsräume bereit. So wird neues Verhalten, das in der Auseinandersetzung mit traditionellen Männerbildern verschlossen bleibt, möglich. Lebenstüchtigkeit soll ganzheitlich in emotionaler, kognitiver und sozialer Hinsicht erlernt und kooperatives Handeln in den eigenen Lebenszusammenhängen erfahren werden. Stärken sollen sozialverträglich eingesetzt und die Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten der Jungen erweitert werden.

Rollenvorbilder

In der Jungenarbeit, die das IFP in Kooperation mit Schulen durchführt, werden die kulturspezifischen Besonderheiten von Jungen mit Migrationshintergrund bewusst gemacht und herausgearbeitet.

Migration

Gewaltprävention ist die vom IFP durchgeführte Jungenarbeit, indem die Schulen den Jungen quasi einen „Proberaum für neue Formen von Männlichkeit“ bereitstellen. Dort werden bisher unbekannte Formen der Konfliktbewältigung möglich. Wichtig sind: ein breit angelegter Diskussionsprozess im Kollegium, die Einbeziehung der Eltern und ein Stadtteilbezug.

Gewaltprävention

Gemeinsam werden Ziele für eine Gewalt vermeidende Lebenskultur entwickelt.

### Jungenspezifische Qualifikation

Für die Beschäftigten des IFP werden Fortbildungen zur Jungenarbeit, Teilnahme an Fachtagungen und kollegialer Austausch angeboten. Im Rahmen des Bielefelder Modells zur Jungenarbeit (siehe unten) wurde ein flankierendes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte entwickelt, in dessen Rahmen Methoden und Materialien zur Jungenarbeit vorgestellt werden und ausprobiert werden können.

### Elternarbeit

Es gibt Veranstaltungen für Eltern (z.B. Elternabende, Vater-Sohn-Outdoor-Erlebnis-Tage) und Beratung für Eltern. Die Eltern sollen in die Ziele des jungenspezifischen Ansatzes einbezogen werden.

### Sozialraumbezug

Die Angebote des IFP zur Jungenarbeit beziehen die Initiierung von Prozessen zur Entwicklung geschlechtsbewusster Sichtweisen, Zugangswege und Handlungsweisen in institutionell übergreifender Form (Sozialraumbezug der Schule) konzeptionell mit ein.

### Qualitätssicherung

Im Rahmen der Entwicklung des Bielefelder Modells, in dem das IFP und eine Gesamtschule in NRW eine Struktur zur Verankerung von genderorientierter Arbeit und insbesondere Jungenarbeit entwickelte, wurde in der Prozessentwicklung evaluiert. Die gesetzten Ziele und die Einzelseminare wurden immer wieder überprüft.

## Projektdarstellung

Nachfolgend werden zwei Projekte vorgestellt: die Strukturen des Bielefelder Modells und ein exemplarisches Jungenangebot aus diesem Rahmen

sowie eine Rahmenkonzeption zur Implantation von geschlechtsbewusster Jungenarbeit in Schulen (genderorientierte Schulentwicklungsplanung).

## 2.1 Strukturen des Bielefelder Modells

Der Anstoß zur Entwicklung des Bielefelder Modells zur Jungenarbeit kam von einer Lehrerin der Gesamtschule. Sie lud Bleicher ein, an der Schule Angebote für Jungen durchzuführen.<sup>103</sup> Während des Prozesses wurde dann das Bielefelder Modell zur Jungenarbeit entwickelt, das sich inzwischen mehr als 15 Jahre bewährt hat.<sup>104</sup> Das Konzept umfasst Projekttag,

<sup>103</sup> In den Anfängen der Jungenarbeit war es oft der Fall, dass weibliche Lehrkräfte den Anstoß zur Jungenarbeit gaben.

<sup>104</sup> Es wird in der Zwischenzeit allerdings ohne externe Trainer durchgeführt, da es hierfür keine Gelder mehr gibt.

durchgeführt von externen Teamern und weist den Klassenleitungen, die an der Schule gemischgeschlechtliche Teams (eine Frau und ein Mann) sind, eine zentrale Rolle zu. Die Klassenleitungen führen die an den Projekttagen initiierten Prozesse über das Schuljahr hinweg weiter und vertiefen diese.

Im Bielefelder Modell werden ab der fünften Klasse getrennt geschlechtliche Projekttage (ein ganzer und ein halber) durchgeführt und es sind immer zwei Klassen parallel beteiligt. Der ganze Tag wird von zwei externen Moderatoren geleitet, der halbe Tag „gehört“ dem Lehrer. Während eine der zwei Klassen mit den externen Moderatoren beginnt, startet die andere Gruppe mit dem Lehrer. Diese Struktur gewährleistet eine enge und effektive Zusammenarbeit und es werden gemeinsame Nachbesprechungen zwischen dem Lehrer und den Moderatoren durchgeführt.

Ein Team:  
Lehrer und externe Trainer

Der Einstieg in die genderorientierte Arbeit erfolgt in der fünften Klasse. Es wird davon ausgegangen, dass ein so früher Beginn noch vor der Pubertät nachhaltige Verhaltensänderungen bringen kann. Mädchen und Jungen nehmen an getrennt geschlechtlichen Projekttagen und anderen genderorientierten Angeboten teil, die mit auf die Geschlechter zugeschnittenen Methoden, Inhalten, Sprache usw. über das Schuljahr verteilt angeboten werden.

Früher Einstieg

Nachhaltige Veränderungen können sich bei den Jungen nur über kontinuierliche Auseinandersetzungen während des ganzen Schuljahres entwickeln. So müssen es auch die Klassenleitungen sein, die diesen Prozess verfolgen.

Nachhaltigkeit und Kontinuität

Für die Jungenarbeit müssen die Lehrkräfte geeignete Methoden und Materialien kennen lernen und ausprobieren können. Es gibt einführende Fortbildungen sowie Vor- und Nachbereitungsgespräche. Zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Trainingsprogramms gehören: Lebens- und Konfliktbewältigung, Freundschaft und Nähe, Gefühle und Sexualität, das Erlebnis Männlichkeit, Umwelt- und Naturverantwortung sowie die Bewältigung von körperlicher und sexueller Gewalterfahrungen.

Lehrerfortbildung

Die Fortbildung findet meist außerhalb der Schulen (z.B. in Jugendfreizeiteinrichtungen) statt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit macht die Entwicklung von Einstellungskompetenzen und psychosozialen Handlungskompetenzen bei den Lehrkräften möglich. So bekommen sie Sicherheit im Umgang mit den Jungen und die Integration der neuen Verhaltensweisen in den Schulalltag wird unterstützt, und sie können eigene jungenbezogene Arbeitseinheiten entwickeln und durchführen. Gleichzeitig können die erfahrenen Lehrkräfte ihr Wissen innerhalb der eigenen Schule weitergeben und als Multiplikatoren für Jungenarbeit fungieren.

Um Kontinuität und Nachhaltigkeit der Jungenarbeit zu gewährleisten, sind neben der Fortbildung auch andere Rahmenbedingungen an Schulen wichtig. Dazu gehören: Zieldiskussionen, regelmäßige Supervisionen und die

Weitere Rahmenbedingungen

Zusammenarbeit verschiedener Institutionen bzw. der Aufbau eines Netzwerkes.

Regelmäßige Diskussionen über die Zielsetzungen von Jungenarbeit sind wichtig. Dafür ist ein regelmäßiges Forum sinnvoll, in dem Lehrkräfte und außerschulische Fachleute Erfahrungen austauschen können.

Der Aufbau von Kooperationsstrukturen zwischen verschiedenen Institutionen ist erforderlich. Die Zusammenarbeit soll langfristig angelegt sein und die Beteiligten sollen sich über gemeinsame Zielsetzungen verständigen. Der Aufbau eines Netzwerkes, das bei Planung und Durchführung von Projekten zur Jungenarbeit helfen kann, wird unterstützt. Es soll schulbezogen und schulübergreifend aufgebaut sein. Dazu gehören externe Trainer und Jungenarbeiter ebenso wie bereits in Jungenarbeit erfahrene „klassenfremde“ Lehrkräfte und nicht zuletzt die Klassenleitungen selbst. Schließlich sind Supervisionen notwendig, um Konflikten und Kommunikationsschwierigkeiten zwischen den Beteiligten zu begegnen.

### Themenschwerpunkte

Der Einstieg in das Bielefelder Modell ist für die meisten Jungen in der Regel die erste Möglichkeit, sich über eine längere Zeit mit sich selbst auseinandersetzen zu können. Der erste Projekttag beginnt mit einem Wahrnehmungstraining. Inhalte sind Rollenreflexionen, Vertrauensübungen, Selbst- und Fremdwahrnehmungsübungen, das Erkennen von Konfliktlösungsfähigkeiten und sozialen Kompetenzen.

Darüber hinaus sind als Themen obligatorisch:<sup>105</sup>

5. Klasse: Selbst- und Fremdwahrnehmung, Selbstbehauptung,
6. Klasse: Haushaltstraining,
7. Klasse: Konfliktbewältigungsstrategien,
8. Klasse: Freundschaft, Liebe, Sexualität,
9. Klasse: AIDS,
10. Klasse: Lebensentwurfplanung und Berufsorientierung.

### Jungenarbeit

Zentral für die Jungenarbeit ist die Beziehung zwischen den Lehrkräften und den Jungen. Sie sollen durch persönliche Zuwendung, Respekt vor der Person des Heranwachsenden und Aufrichtigkeit gekennzeichnet sein. Auch die Auseinandersetzung der Lehrkraft mit sich selbst gehört dazu. Fachwissen allein reicht nicht, um Jungenarbeit durchführen können.

Eine wichtige Voraussetzung für die innere Veränderung in den Schulen ist der „lernende Lehrer“. So werden die Beziehungen zwischen Lehrkräften und Schülern neu gestaltet und die Schule öffnet sich für neue Inhalte wie z.B. Liebes- und Gefühlsschulung, Kommunikations- und Beziehungstraining, Selbst- und Potenzialstärkung, Lebensplanung und Umgang mit Geld.

---

105 Die dargestellte zeitliche Abfolge kann bedarfsorientiert verändert werden.



## Ein Jungenangebot zu Selbstwahrnehmung/Gruppenatmosphäre

Alle Jungenangebote haben jeweils dasselbe Einstiegs- und Abschlusstritual und widmen sich jeweils nur einem Thema. Die Inhalte werden nach den Bedürfnissen und Anliegen der Jungen ausgerichtet und im Laufe des Seminars flexibel angepasst.

Strukturen

Es beginnt mit der Begrüßung, der Besprechung der organisatorischen Rahmenbedingungen und dem Festlegen der Regeln: Es darf spaßig zugehen, aber Witze auf Kosten Anderer sind nicht erlaubt. Alles Persönliche bleibt in der Jungengruppe. Jeder entscheidet selbst, was und wie viel er einbringt. Bei Besprechungs- und Reflexionsphasen in der Gruppe redet nur einer. Jeder trägt Verantwortung für die Einhaltung dieser Regeln. Reden darf, wer den „Redeball“ in der Hand hat. Gefragt ist nach: Wie geht es mir heute? Was erwarte ich vom Tag? Was sollte nicht passieren? Was ist wichtig für mich?

Tägliches Einstiegsritual

Mit dem „Redeball“ beantwortet jeder: Wie geht es mir jetzt? Wie war das Treffen heute? Was wünsche ich mir für morgen?

Tägliches Abschlusstritual

Spiele und Übungen werden je nach Bedarf und Befindlichkeit der Jungengruppe ausgewählt und durchgeführt. Sie ergänzen die inhaltliche Arbeit, führen zu einem Thema hin, dienen der Auflockerung oder der Einstimmung. Die Übungen stammen aus Bereichen wie z.B. den Kennenlernspielen, den Vertrauensübungen, den Körperkontaktspielen, den Massageübungen, den Kampf- und Tobespielen sowie den Konzentrations- und Entspannungsübungen. Der Rhythmus der Trainingseinheiten und der Pausen werden nach dem Prozessverlauf und den Bedürfnislagen der beteiligten Jungen gestaltet. Da die Durchführung in der Regel außerhalb der Schule stattfindet kann ein eigener Rhythmus entstehen.

Spiele und Übungen

Die Jungen sollen lernen eigene Gefühle wahrzunehmen, zu beschreiben und zu verstehen, sowie angenehme von unangenehmen Gefühlen zu unterscheiden. Sie sollen mit der eigenen körperlichen Kraft umgehen, Auswirkungen des eigenen (auch gewalttätigen) Handelns erkennen, Verantwortlichkeit für sich selbst übernehmen, Hilfe holen und akzeptieren sowie die eigenen Grenzen und die Anderer wahrnehmen können. Sie sollen lernen, sich von Anderen abzugrenzen und die Grenzen Anderer zu akzeptieren. Neue soziale Verhaltensregeln sollen sie ausprobieren und neue Strategien zur Konfliktbewältigung entwickeln. Sie sollen sich des eigenen Bildes vom Junge- und Mann-Sein bewusst werden und das Selbstbild mit dem Fremdbild in Einklang bringen. Und schließlich sollen sie die Qualitäten anderer Jungen und Mädchen Wert schätzen lernen, eigene Stärken und Vorlieben wahrnehmen, ausdrücken und wertschätzen können sowie die Zusammenarbeit mit anderen Jungen und Mädchen als Qualität erleben.

Zielsetzungen

Vor der Durchführung einer Jungengruppe gibt es ein Vorgespräch zwischen der Lehrkraft und externem Teamer. An der im Folgenden beschrie-

Die Jungengruppe

benen Gruppe waren 15 Jungen der 6. Klasse einer Gesamtschule beteiligt. Nach Auskunft des Lehrers kennen sich die Jungen gut und innerhalb der Klasse gibt es Untergruppen. In ihrem Verhalten herrscht viel Schusseligkeit, einige erleben die Schule als Nötigung und nehmen sie nicht ernst. Andere provozieren mit Schimpfwörtern aus dem sexuellen Bereich. Ein Junge hatte einen anderen zusammengeschlagen. Den meisten fällt es schwer, Regeln einzuhalten und einige sind „charmant respektlos“. Der Lehrer hat mit Einigen bzw. mit deren Verhalten Schwierigkeiten. Die Jungen bringen Erfahrungen mit Jungenarbeit ein.

### Erster Tag

#### Ablaufskizze

Die Jungen werden vom Klassenlehrer und dem externen Trainer betreut, die 15 Mädchen der Klasse arbeiten mit einem weiblichen Team. Die Projekttag beginnen mit einem gemischtgeschlechtlichen Frühstück, das Jungen und Mädchen gemeinsam gestalten. Dies ermöglicht ein gegenseitiges Kennen lernen in angenehmer Atmosphäre und die Teamer bekommen einen ersten Eindruck vom Gruppenverhalten. Es folgt das bereits beschriebene Einstiegsritual und dann wird die Klasse in eine Mädchen- und eine Jungengruppe aufgeteilt.

#### Kennenlernspiel

Zum Warming up zu Musik bewegen sich die Jungen durch den Raum. Wenn die Musik aufhört finden sich Gruppen mit bestimmten Merkmalen zusammen. So müssen die Jungen miteinander reden. Es finden sich immer wieder neue kleine Gruppierungen, manche sind auch mal allein, wenn sich niemand mit ähnlichen Eigenschaften findet.

Danach stellt der Teamer Fragen zum familiären Hintergrund, z.B. Wie ist es als Einzelkind, als Junge nur mit Brüdern, nur mit Schwestern, als Ältester, als Jüngster? Wer lebt noch zu Hause? Wie ist das Verhältnis untereinander? Der Teamer beantwortet diese Fragen auch. So erfahren die Teilnehmer der Gruppe Vieles voneinander.

### **Übung zum Themenschwerpunkt Selbstwahrnehmung / Gruppenatmosphäre**

Viele Jungen fürchten sich, einzeln vor die Gruppe oder die Kamera zu treten. Mit der Videovorstellung sollen Gefühle der Unsicherheit sichtbar gemacht werden. Es soll erkennbar werden, dass es Allen ähnlich geht. Wie gehen sie mit den Gefühlen um, könne sie diese zeigen? Kann es der Junge mit seiner Vorstellung vom Jungesein vereinbaren, aufgeregt zu sein oder Angst zu haben? Ist das in dieser Gruppe möglich? Was benötigt ein Junge, damit er Gefühle zeigen kann? Mit dieser Übung können die Unterstützungsstrukturen in der Gruppe sichtbar werden.

#### **Themen und Schwerpunkte:**

Selbstwahrnehmung – Fremdwahrnehmung

Selbstdarstellung – Gruppenatmosphäre – Raum-Ergreifung

Kennen lernen – Einstieg

### **Übungseinheit:** Videovorstellung

#### **Durchführung:**

Medien:

Notwendig sind eine Videokamera mit Stativ, Monitor und Videorekorder mit Standbildfunktion sowie eine Flipchart. Die Kamera wird an einem Ende des Raumes aufgestellt und auf der gegenüberliegenden Seite wird eine „Bühne“ auf dem Boden und der Wand abgeklebt, auf der sich die Jungen vorstellen.

Vorbereitungsphase:

Klärung der Rahmenbedingungen, Vorstellung von Themen, auf die die Jungen bei ihrer Vorstellung eingehen sollen; gemeinsames Erarbeiten der Antworten, Festlegen der Reihenfolge der Auftritte. Wichtig ist das Eingehen auf Ängste, mögliche Unruhe und Vermeidungsverhalten.

Themen, die sich für die Videovorstellung der Jungen bewährt haben: Mein Name, Vorname, Spitzname, meine Familie: Geschwister, Berufe von Vater und Mutter, meine Hobbys, mein Lieblingsberuf (was ich einmal werden möchte), mein aller schlimmstes Erlebnis, mein aller schönstes Erlebnis, mein bester Freund. Warum habe ich einen besten Freund? Was ist der Unterschied zu anderen Freunden? Ich bin gerne ein Junge, weil ... (dieser Satz soll von den Jungen ergänzt werden – und ist immer der obligatorisch letzte Satz bei der Vorstellung)

Durchführungsphase:

Es werden drei Rollen vergeben: die Kamerabedienung (an- und ausstellen, Kontrolle des Bildes und der Aufnahme), die Klappe (Startzeichen, alle anderen halten ihre „Klappe“, d. h. es herrscht Stille) und der Auftritt/die Vorstellung (Die Frageliste ist sichtbar ausgehängt. Der auftretende Junge kann sich allein vorstellen oder die Form des Interviews wählen. Reporter ist ein Junge oder der Teamer). Wichtig: Auch der Teamer stellt sich vor. Grundhaltung: Jeder Junge sollte, aber keiner muss sich vorstellen! Diese Grundhaltung wird vom Teamer zwar nicht ausgesprochen, aber er geht moderierend damit um. Mögliche Interventionsschritte im Kontakt zu „Verweigerern“ bestehen in der Frage: Was brauchst Du, damit es für Dich möglich ist, Dich vor der Kamera vorzustellen (Thema: Sicherheit)? Falls ein Junge gar nicht vor die Kamera möchte, muss das akzeptiert werden (Thema: Respekt in der Gruppe). Am Ende jeder Vorstellung, gibt es Applaus für den Jungen, der sich vorgestellt hat, als Würdigung seiner Leistung und seines Mutes!

Reflexionsphase:

Die Reflexionsphase wird durch den Hinweis des Teamers eingeleitet, dass es ein weiterer mutiger Schritt ist, sich noch einmal mit seiner Aufnahme vor der Gruppe zu zeigen. Das verdient Respekt! Zum Anschauen der

Aufnahmen wird ein enger (!) Stuhlkreis um den Fernsehmonitor gebildet. Die Vorstellungen der Jungen werden einzeln gezeigt und am Ende mit dem Standbild angehalten. Der Teamer fragt den Jungen, dessen Vorstellung gerade gezeigt wurde: Wie gefällt mir der Junge, den ich dort auf dem Bildschirm sehe (Außenwahrnehmung)? Was war gut (das Beste)? Mit was war ich nicht zufrieden bzw. was möchte ich verbessern? Regel: Es redet nur derjenige, um dessen Aufnahme es geht und nur dieser darf entscheiden, ob er Rückmeldungen von den anderen Jungen hören möchte und zu welchen Aspekten.

### **Lern- und Erfahrungsdimensionen:**

Gibt es Unterstützungsstrukturen in der Gruppe und wie sehen diese aus? Kommen Hilfsangebote aus der Gruppe für diejenigen, die sich nicht trauen? Gibt es die Möglichkeit, Gefühle wie Aufregung oder Angst zu äußern oder wird das mit Abwertung (z.B. Auslachen oder Hänkeln) quittiert? Kann ich selbst für Sicherheit sorgen und mir Hilfe holen (z.B. einen Stuhl zum Sitzen, meinen Freund an meine Seite)? Wenn ich gar nicht will, darf ich das sagen? Wie reagiert die Gruppe darauf? Welche Form der (Selbst-)Darstellung wird gewählt? Woran erkenne ich einen guten Freund? Wie fülle ich einen zur Verfügung gestellten Raum aus (die Bühne)? Brauche ich die Wand zum anlehnen? Stehe ich selbstbewusst in der Mitte?

### **Weiterführende Übungen und Themen:**

Umgang mit Gefühlen wie Angst, Scham, Mut in der Gruppe? Was macht einen guten Freund aus? Umgang mit Privatem und Persönlichen aus der Familie? Was ist ein schlimmes Erlebnis für mich und kann ich darüber in meiner Jungengruppe reden

## **Zweiter Tag**

### **Ablaufsskizze**

Wieder beginnt das Seminar mit dem gemeinsamen Frühstück und danach wird die Klasse nach Geschlecht aufgeteilt. Dann kann jeder Junge sein Befinden schildern: Wie geht es mir heute Morgen? Wie war es gestern nach dem Seminar? Haben meine Eltern danach gefragt? Habe ich etwas erzählt? Wie habe ich den Tag nach dem Seminar verbracht? Daran schließen sich unterschiedliche Spiele wie z.B. „Samurai“, „Der faire Kampf“ oder „In fremden Schuhen“ an.

### **Übung Samurai: Kein klassischer Zweikampf**

Zwei Jungen (Samurai) werden mit verbundenen Augen so oft gedreht, bis sie keine Orientierung mehr haben. Über den Hörsinn müssen sie den „gegnerschen“ Samurai finden. Die anderen Jungen sitzen im Kreis und müssen absolute Ruhe bewahren. Wer den anderen zuerst findet und berührt gewinnt. Der Unterlegene scheidet aus bzw. bekommt eine zweite Chance.

## Übung zum Themenschwerpunkt Streitkultur: Der faire Kampf<sup>106</sup>

### Themen & Schwerpunkte:

Aktivitätsübung – Zweikampf – Geschicklichkeit - Streitkultur – Verantwortung in Auseinandersetzungen - Spaß und Spiel – Kräftemessen

### Übungseinheit

Der faire Kampf z.B. als Schwerter-, Ring- oder Boxkampf.

### Durchführung

z.B. mit Roughsticks<sup>107</sup> oder Batakas.<sup>108</sup> Angebot des körperlichen Austobens und Kräftemessens.

Durchführung: Die Jungengruppe sitzt im Kreis um das „Kampffeld“ und bildet die Arena. Der Teamer übernimmt die Rolle des Kampfrichters. Ein Junge (Freiwilliger) sucht sich einen Gegner aus, mit dem er kämpfen möchte. Der ausgewählte Junge kann zustimmen oder ablehnen. Die Kämpfer begrüßen sich durch dreimaliges Kreuzen der Schwerter und sprechen deutlich im Kontakt zum Gegner: „Auf einen fairen Kampf“.

Der Kampf dauert zwischen 60 und 90 Sekunden. Er beginnt und endet mit dem Zeichen des Kampfrichters oder bei Aufgabe eines Partners. Ist der Kampf beendet, geben sich die beiden Gegner die Hände und bedanken sich für den fairen Kampf mit den Worten „Danke für den fairen Kampf.“

Es ist verboten, den Gegner ins Gesicht oder in die die Geschlechtsorgane zu schlagen. Der Kampf wird unterbrochen, wenn einer der kämpfenden Jungen sein Schwert verliert oder einer der Kämpfer bzw. der Kampfrichter „Stopp“ ruft.

### Lern- und Erfahrungsdimensionen:

Ist es in der Gruppe möglich Nein zu sagen? Stopp zu rufen? Auf seine Grenzen und Gefühle zu achten und diese zu äußern? Wenn nicht, was hindert mich daran? Helfen z.B. ein Ritual, Regeln und ein Kampfrichter die Auseinandersetzung leichter zu führen? Stelle ich mich der - und/oder suche ich die - Auseinandersetzung? Wie ist mein Verhalten, eher agierend oder reagierend? Wie gut kann ich Kontakt halten während eines Kampfes?

106 Quelle: Weiterentwicklung einer Anregung aus: Aktion Jugendschutz Bayern, (Georg Vogel): „... immer gut drauf?“

107 Roughsticks, vom Lehrerkollegen M. Jannan nach dem Prinzip der Batakas entwickelte Kampfschwerter, die den Vorteil haben, dass sie für wenig Geld selbst gebaut werden können. Eine Bauanleitung kann über den Autor bezogen werden. Kontakt über das Institut für Persönlichkeitsentwicklung / IFP, Adresse siehe oben

108 Batakas (Schaumstoffschwerter), die über den Versandhandel bezogen werden können (z. B. Verlag Donna Vita, [www.donnavita.de](http://www.donnavita.de)).

Was ist notwendig um eine Situation und den Gegner zu kontrollieren?  
Was passiert, wenn ich die Kontrolle verliere?

**Weiterführende Übungen und Themen:**

Alternativ als Ring- oder Boxkampf durchzuführen. Asiatische Schwertkampfrituale mit den Schwerpunkten:

Kon-Zen-Tration: Führen – Verteidigen – agieren – reagieren.

Konflikte fair austragen – streiten.

Umgang und Steuerung von Kraft und Gefühlen.

Meine Verantwortung in Aus-Einander-Setzungen.

Respekt vor Stärke / Respekt vor Unterlegenheit.

Was ist Stärke? Was gehört dazu?

**Übung zum Themenschwerpunkt Rollentausch: „In fremden Schuhen“<sup>109</sup>**

**Themen & Schwerpunkte:**

Stimmungsabfrage – Meinungsabfrage (anonymisiert).

Rollentausch – Gefühle oder Meinungen anderer nachvollziehen.

Problemlösungs-Baustein (anderen Standpunkt einnehmen)

**Übungseinheit:** In fremden Schuhen.

**Durchführung:**

Die Jungen sitzen im Stuhlkreis und jeder zieht eine Karte zur zweiten Frage (nicht gemocht, weil...). Sollte jemand seine eigene Antwort erwischen, gibt er sie zurück und zieht neu. Somit hat zum Schluss jeder Junge eine „fremde“ Antwortkarte. Nachfolgend liest jeder von ihnen eine Antwort vor, nach jeder Karte gibt es eine kurze Pause. Anschließend folgt in derselben Weise die Runde mit Antworten zur ersten Frage (gemocht, weil...).

**Lern- und Erfahrungsdimensionen:**

Wie fühlt sich die Erfahrung an, die eigenen Antworten aus „fremdem Munde“ zu hören? Und umgekehrt: Fremde Antworten vorzulesen? Auf freiwilliger Basis können sich Einzelne zu ihren Antworten bekennen oder Nachfragen zulassen. Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung werden verglichen.

**Weiterführende Übungen und Themen:**

Die Übung kann eingesetzt werden bei heiklen Themen oder einem Problem/Konflikt in der Gruppe; um sich in das Gefühl oder den Standpunkt eines anderen hineinzuversetzen; um wahrnehmen zu lernen, wie andere mit einem bestimmten Problem umgehen.

---

<sup>109</sup> Idee aus K. Faller u. a. (1996): Konflikte selber lösen, Mühlheim.

## 2.2 Rahmenkonzeption zur Implantation

Aus dem Bielefelder Modell und den Erfahrungen mit Jungenarbeit ist die Entwicklung einer Rahmenkonzeption zur Implantation von geschlechtsbewusster Jungenarbeit in der Schule durch das IFP hervorgegangen. Diese wird nachfolgend dargestellt.

Die Diskussionen einzelner Schulen zur Qualitätsentwicklung und -sicherung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrages münden zunehmend in der Erkenntnis, dass es notwendig ist, die fachbezogene Weiterbildung und Qualifizierung von Lehrkräften unter Genderaspekten zu erweitern und mit den schulischen und organisatorischen Strukturen zu koppeln. Die Elemente, die zu einer systematischen Implantation von geschlechtsbewusster Jungenarbeit bzw. geschlechterbewusster Jungen- und Mädchenarbeit gehören, bestehen u.a. in den folgenden Punkten: Diskussion im Schulkollegium, Fortbildung der Lehrkräfte, begleitende Projektsupervision, Trainings- und Workshopeinheiten, geschlechtsbewusste Koedukation, Elternarbeit und Aufbau eines Netzwerkes.

Eine effektive Verankerung von Jungenarbeit und genderorientierter Pädagogik in einer Schule kann nur gelingen, wenn alle Beteiligten zu Beginn in ein Boot geholt und Konsens über die Implantation von Jungenarbeit hergestellt werden kann. Dazu ist zu Beginn eine intensive Diskussion im Rahmen des Kollegiums notwendig. Ziel ist es, den Lehrkräften die Notwendigkeit geschlechtsbewusster Jungen- und Mädchenarbeit zu verdeutlichen und sie zu überzeugen, dass der Genderaspekt eine Querschnittsaufgabe künftiger Schulentwicklungsplanung sein muss.

Diskussionen im  
Schulkollegium

Nach diesem ersten Schritt müssen gemeinsam mit den Lehrkräften der Bedarf an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die inhaltlichen Schwerpunkte und der zeitlichen Rahmen festgelegt werden. Wichtig ist es auch, die Finanzierungsgrundlage zu klären.

Und es ist wichtig, eine Kommunikationsstruktur („strukturierter Dialog“) zur Abstimmung der Inhalte, die während der Fortbildung zum Tragen kommen, und der Weiterentwicklung der Schulentwicklungsplanung aufzubauen.

Eine bewusst gestaltete und reflektierte Jungenarbeit stellt einen Übungs- und Erprobungsraum zur Verfügung, der den Jungen ein Spektrum von Verhaltensmöglichkeiten eröffnet, was ihnen gewöhnlich in der Auseinandersetzung mit den traditionellen Männerbildern verschlossen bleibt. Es geht darum, Lebenstüchtigkeit ganzheitlich in emotionaler, kognitiver und sozialer Hinsicht zu erlernen, kooperatives Agieren in den eigenen Lebenszusammenhängen zu erfahren, Stärken sozialverträglich einzusetzen und die Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten zu erweitern. Vor diesem Hintergrund nehmen die Lehrer in der schulischen Jungenarbeit eine zentrale

Fortbildung der Lehrkräfte

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

Rolle ein. Damit sie diese auch professionell wahrnehmen können, werden insbesondere die folgenden Themen in der Fort- und Weiterbildung als obligatorisch angesehen:

Auseinandersetzung mit dem Dasein als Lehrer in einer Arbeitswelt, in der Lehrerinnen oftmals (zahlenmäßig) dominieren oder aufgrund ihres jahrelangen Erfahrungsvorsprungs in Frauengruppen bewusster mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit umgehen können; Erkennen der besonderen Verantwortung für eine bewusste und selbstbewusste Arbeit mit Jungen, die geschlechtsbewusste Aspekte nicht vernachlässigt; Annäherung an die eigene Jungen- und Männersozialisation; Kennen lernen eines Praxismodells zur geschlechtsbewussten Arbeit mit Jungen; Planung und Durchführung eines Projektes „geschlechtsbewusste Jungenarbeit“.

Begleitende  
Projektsupervision

Lehrer, die noch nie mit Jungenarbeit konfrontiert waren, benötigen eine begleitende Projektsupervision, in der sie ihre inhaltlichen und persönlichen Fragestellungen bearbeiten können.

Trainings- und  
Workshopeinheiten

In den Trainingseinheiten lernen die Lehrer konkrete Jungenprojekte zu planen und durchzuführen. Die folgenden Schwerpunktthemen werden durchlaufen: Lebens- und Konfliktbewältigung, Freundschaft und Nähe, Gefühle und Sexualität, Erlebnis Männlichkeit, Umwelt- und Naturverantwortung sowie die Bewältigung von körperlichen und sexuellen Gewalterfahrungen.

Geschlechtsbewusste  
Koedukation

Die Ergebnisse der geschlechtergetrennten Arbeit müssen in die gemeinsame Kommunikation eingebracht werden. Dazu sind Informationsaustausch, Verständigung und Entwicklung von „Orten“ und / oder Interaktionskultur an der Schule erforderlich. Diese Kommunikationsstrukturen werden in einem Seminarworkshop gemeinsam mit den Lehrkräften entwickelt („geschlechtsbewusste Koedukation“).

Elternarbeit

Ein Konzept zur Einbeziehung der Eltern soll erarbeitet werden.

Aufbau eines Netzwerkes

Der Aufbau eines Netzwerkes hat das Ziel die unterschiedlichen Kompetenzen und Erfahrungen einzelner Lehrkräfte und Schulen nutzbar zu machen und zur Verfügung zu stellen.



### 3 Jungenbezogene in der Schule verankerte Angebote zur Gewaltprävention

#### 3.1 Die Rudolf-Roß-Gesamtschule in Hamburg

##### Kurzer Überblick

Jungenbezogene Gewaltprävention ist in der Schule (Jungenarbeit als Bestandteil des Schulkonzepts) verankert. Kategorie

Angeboten werden spezifische Ansätze für Mädchen und Jungen: antisexistische, gewalt- und suchtpreventive Ansätze. Dazu gehören z.B. das Programm „Faustlos“ in den 1. und 2. Klassen der Grundschule sowie theater- und sexualpädagogische Ansätze. Außerdem gehören Übungen zu Körper- und Grenzerfahrungen, interaktive Rollenspiele, interkulturelle Verständigungen sowie Reflexionen bezüglich Fremd- und Selbstbild dazu. Inhalte

##### Kontakte

Dr. Anne Buhr, Schulleiterin

Neustädter Straße 60  
20355 Hamburg  
Tel.: 040 357412-13 Fax: 040 357412-10  
E-Mail: buhr@rudolf-ross-gesamtschule.de

Michael Irle, Abteilungsleiter Jahrgang 5-8  
Tel.: 040 357412-17  
E-Mail: irle@rudolf-ross-gesamtschule.de

Ayhan Tasdemir (zuständig für Jungenarbeit)  
Tel.: 040 357412-50  
E-Mail: Beratungsdienst@rrg.hh.schule.de

##### Strukturprofil

Zentraler Akteur ist die Rudolf-Roß-Gesamtschule. Schule

Das Projekt findet in der Schule statt. Handlungsfeld

Zu den Arbeitsfeldern gehören Projekte und Regelangebote sowie geschlechtsbezogene Pädagogik (Mädchen- und Jungenarbeit sowie geschlechtsreflektierende Koedukation). Es gibt Pausen- und Nachmittagsan- Arbeitsfelder

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

gebote. Der Pausenschulhof kann je nach Witterungsverhältnis in Kombination mit dem Jungenraum sowie dem Jungengarten genutzt werden. Es gibt Jungenvollversammlungen, die Gestaltung eines Jungenraumes und verschiedene Angebote im Jungenraum. Außerdem eine Kochgruppe, Akrobatik, Freibewegung, Gymnastik und Massage In Planung sind: Bodenbrettspiele, Inline-Skatebahn bzw. eine Quartepipe, eine Jungengruppe, die sich regelmäßig trifft sowie verschiedene Jungenprojektwochen (Themen u.a. Körper, Gefühl, Macht, Solidarität, Ohnmacht, Konkurrenz, Grenzen).

Zielgruppe	Alle Jungen der Schule gehören zur Zielgruppe, es gibt aber gezielte Angebote für die Klassenstufen 5 und 6. Die älteren Schüler werden über Beziehungsarbeit einzeln erreicht und beteiligen sich zum Teil an der Betreuung im Rahmen der Jungenarbeit. In der Grundschule werden derzeit Einzelprojekte ausprobiert. Die Schüler sind deutscher, portugiesischer (bilinguale Schule ab der 1. Klasse) und türkischer Herkunft, es gibt wenige Aussiedler.
Zugang	Der Zugang findet über die Schule statt.
Dauer des Angebots	Es handelt sich um Projekte und Regelangebote. Die Angebote sind in das Schulkonzept integriert und werden vorrangig als Pausen und Nachmittagsangebote im Rahmen des Ganztagschulkonzeptes durchgeführt.
Beschäftigte	Es gibt vier Stellen für Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen, davon ein Experte für Jungenarbeit. Die Jungenarbeit wird durch die Lehrkräfte unterstützt, ist jedoch derzeit noch nicht in den Unterricht eingebunden (eine Einbindung ist aber in Planung).
Kooperationen und Mitgliedschaften	Es gibt einen Austausch über Jungenarbeit mit anderen Schulen, außerdem Zusammenarbeit mit dem Jugendamt, den freien Trägern der Jugendhilfe, mit Pro Familia, einem Mädchenarbeitskreis, verschiedenen Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsgruppen sowie überregionalen Gremien. Eine Vernetzung im Stadtteil (Stadtteilkonferenz, Kinder- und Jugendeinrichtungen) findet statt.
Finanzierung	Die Finanzierung wird von der Schulbehörde (Ganztagschule, Beratungsdienst, Stadtteilentwicklung) getragen.
Gesetzliche Grundlagen	Grundlegend sind das Hamburgische Schulgesetz und das Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG).

### **Merkmale guter Praxis**

Die Geschlechtsbewusste (gewaltpräventive) Jungenarbeit ist in das Schulkonzept integriert.

Genderorientierung	An der Rudolf-Roß-Schule ist die geschlechtsbezogene Pädagogik (Mädchen- und Jungenarbeit sowie geschlechterreflektierende Koedukation) im
--------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Schulkonzept verankert. Dazu gehören u.a. separate Räume für Jungen und Mädchen, Konzepte für Jungen- und Mädchenarbeit, Projektarbeit mit Jungen und Mädchen, Mädchen- und Jungengruppen.

Es gibt einen Austausch mit anderen Schulen über Jungenarbeit.

Kooperationen

Das Projekt „Geschlechtsspezifische Jungenarbeit“ ist ein Modell, um gewaltpräventiv mit Jungen arbeiten zu können. Es wird davon ausgegangen, dass die geschlechtliche Identität kulturell geprägt ist. Jungen orientieren ihr Handeln und ihre Verhaltensweisen an den gesellschaftlich konstruierten männlichen Geschlechtsrollenzuschreibungen. Ein Element dieser Männlichkeitsstereotype ist der „harte“, gefühlsarme bzw. seine Gefühle verbergende Mann. Zielsetzung der Jungenarbeit ist es daher, den Jungen die Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle äußern und ausdrücken zu können und zu lernen. Gefühle und Handeln werden dabei mit dem Raum in Beziehung gesetzt: Respekt, Verantwortung, Planung, Kooperation und Solidarität (statt „männlicher“ Konkurrenz), Diskussionen und Rückzugsmöglichkeiten werden durch Raumgestaltung und Handeln in diesen Jungenräumen erlernt. Der Ansatz sieht auch einen Jungengarten als Übungsfeld zum fürsorglichen, pflegerischen und zärtlichen Umgang mit der Natur und einen Bewegungsraum als Ort für Körperkontakte, Massage, Gymnastik und Tanz vor.

Zielsetzung

Das Konstrukt traditioneller Männlichkeit wird in der Jungenarbeit an der Rudolf-Roß-Schule ebenso wie moderne Rollen- und Männlichkeitsbilder reflektiert. Der typische, dem männlichen Rollenklischee entsprechende Mann, ist hart gegen sich und andere. Seine Aggressionen richten sich in erster Linie gegen Frauen und Mädchen, aber auch gegen andere Männer und immer wieder gegen sich selbst. Er ist immer mutig, muss sich immer Herausforderungen stellen, hat keine Schwächen oder darf sie nicht zeigen. Sein Körper ist eine Leistungsmaschine, die entweder als Kampfmittel oder als Belastungsobjekt eingesetzt wird. Zärtliche Körperkontakte zwischen Männern bzw. Jungen werden negiert oder vermieden. Der Mann ist zielorientiert und immer erfolgreich. Verfehlt er sein Ziel oder hat er Misserfolg, wird er als Versager hingestellt oder empfindet sich selbst so. Er macht wenige Erfahrungen in fürsorglichen Bereichen. Dadurch wird die Entwicklung bestimmter Gefühle behindert. Solche Geschlechtsrollenzuschreibungen prägen die Entwicklung der Geschlechtsidentität der Jungen. Ihre tatsächlichen Alltagserlebnisse und die dabei entwickelten Gefühle verschweigen sich die Jungen gegenseitig, sie werden ausgeblendet und können so auch nicht reflektiert werden. Es ist kaum möglich, untereinander über Gefühle wie Angst, Vertrauen, Liebe, Hass, Freude, Zuneigung, Glückseligkeit, Verliebtheit usw. zu sprechen. Da das Grundbedürfnis, diese Gefühle auszuleben, eingeengt ist, brechen unter den Jungen häufig aggressive Verhaltensweisen wie Raufereien, Rempelen oder Gewalt aus. Um über ihre verborgenen Gefühlswelten mit den Jungen sprechen zu können, muss man spezifische Methoden anwenden und passende Kommunikationsmittel finden. Es muss Raum geschaffen werden, in dem Jungen ihre

Rollenbilder und Konzepte

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

Gefühle spüren und erfahren können. Unterschiedliche männliche Rollenbilder (männliche Identitäten) werden den Jungen darüber hinaus auch über Kollegen, Väter, etc. nahe gebracht, mit denen sie täglich konfrontiert sind. Es wird versucht, die Aufmerksamkeit der Jungen auf die unterschiedlichen Lebens- und Verhaltensweisen von konkreten Männern zu lenken und so „Männlichkeit“ als unveränderbare konstante Größe zu hinterfragen. Durch die Vielfalt der Angebote sollen die Jungen ein breites Spektrum an Möglichkeiten der Lebensplanung kennen lernen.

### Migration

Das Personal wird aus unterschiedlichen Kulturen rekrutiert, weitere Konzepte sind in Bearbeitung.

### Gewaltprävention

Methoden: Programm „Faustlos“ für beide Geschlechter; Projektarbeit zu gezielten Themen wie u.a. „konstruktive Konfliktlösungen“ oder „erfolgsorientierte handwerkliche Projekte“. Das Hauptziel der Jungenarbeit an der Rudolf-Roß-Schule liegt in der Beziehungsarbeit, d. h. darin, die Jungen in eine Beziehung einzubinden, die auf Vertrauen, Freiwilligkeit, Respekt und Verlässlichkeit beruht. Gruppenangebote: Jungen sollen andere Formen von Auseinandersetzungen ausprobieren sowie Gemeinschafts- und Solidaritätsgefühle erleben (an Stelle traditioneller männlicher Konkurrenz). Rollenspiele: Durch besondere jungenspezifische Rollenspiele werden die Jungen in unterschiedliche Situationen gebracht, in denen sie spielerisch neue Verhaltensweisen testen können, wozu ihnen im Alltag der Mut fehlt. Reflektierende Gespräche über das Verhalten gehören dazu. Körperarbeit: Jungen fehlt häufig eine positive Einstellung zu ihrem eigenen Körper und dadurch auch zu ihren Mitmenschen. Sie nehmen sich nicht wahr, kennen ihren Körper nicht genau. Daher fällt es ihnen oft schwer, Verantwortung für sich selbst zu tragen. Das überträgt sich auch auf andere. Der Körper wird als Kampfmittel oder Maschine betrachtet, muss nur funktionstüchtig sein. Durch den Einsatz von geeigneten Spielen und Übungen (wie Massage, Gymnastik, Akrobatik, Geschicklichkeits-, Gruppen- und Partnerspielen) werden andere Körperwahrnehmungen ermöglicht (Reflexionen über den Körper als soziales Konstrukt von männlicher Geschlechtsidentität).

### Jungenspezifische Qualifikation

Vier Stellen für Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen, davon ein Experte für Jungenarbeit; die Jungenarbeit wird durch die Lehrkräfte unterstützt, die Einbindung in den Unterricht ist geplant.

### Elternarbeit

Es gibt z.B. Elternabende mit türkischen Eltern zur Jungenarbeit.

### Sozialraumbezug

Der Sozialraumbezug der Jungenarbeit ist über die Vernetzung mit anderen Institutionen hinaus auch durch eine starke Verankerung im Stadtteil (über die Zusammenarbeit mit Sozialen Diensten, Jugendhäusern, Jugendcafe, der Straßensozialarbeit und der Polizei) gegeben.

### Qualitätssicherung

Genderorientierte Evaluation ist erwünscht, aber aufgrund geringer personeller Ressourcen nicht möglich.

Gezielte Jungenarbeit existiert an der Rudolf-Roß-Schule seit vier Jahren. Sie ist aus der Mädchenarbeit entstanden, deren separate Räume und Angebote motivierten die Jungen, dasselbe auch für sich einzufordern.

Geschlechtsspezifische  
Jungenarbeit

Die geschlechtsspezifische Jungenarbeit ist ein Modell, um mit Jungen gewaltpräventiv arbeiten zu können. Das Konzept geht davon aus, dass sich Jungen im Handeln an gesellschaftlichen Geschlechtsrollenzuschreibungen orientieren. Ein Element dieser traditionellen Männlichkeitsstereotype ist der harte, gefühlsarme bzw. seine Gefühle verbergende Mann. Ziel der Jungenarbeit ist es daher, Jungen die Möglichkeit zu geben, ihre Gefühle äußern und ausdrücken zu lernen. Dabei werden konzeptionell Gefühle und Handeln mit dem Raum in Beziehung gesetzt. Respekt, Verantwortung, Planung, Kooperation und Solidarität (statt „männlicher“ Konkurrenz), Diskussionen und Rückzugsmöglichkeiten werden durch Raumgestaltung und Handeln in diesen Räumen erlernt. Der Ansatz sieht auch einen Jungengarten als Übungsfeld zum fürsorgerischen, pflegerischen und zärtlichen Umgang mit der Natur und den Pflanzen und einen Bewegungsraum für Körperkontakte, Massage, Gymnastik und Tanz vor.

Die Jungenarbeit an der Rudolf-Roß-Schule verfolgt das Ziel, möglichst frühzeitig traditionelle Männlichkeitsbilder in Frage zu stellen und das Erlebnis- und Verhaltensrepertoire der Jungen zu fördern. Deshalb wird bereits in der Grundschule mit Einzelprojekten zur Jungenarbeit begonnen. Der Fokus liegt derzeit aber auf den Klassenstufen 5 und 6. Die älteren Schüler werden über Einzelbeziehungsarbeit erreicht und sie beteiligen sich teilweise selbst an der Betreuung der Jungenangebote. An der Schule besteht der Wunsch, die Jungenarbeit weit über das jetzige Spektrum hinaus weiterzuentwickeln. Dies ist jedoch aufgrund der aktuellen Personalsituation derzeit nicht möglich. Eine zweite Stelle für Jungenarbeit ist geplant.

Präventive Jungenarbeit

Ausgangslage geschlechtsspezifischer Arbeit an der Rudolf-Roß-Schule sind die geschlechtlichen Identifikationsmuster der Schülerinnen und Schüler. Trotz einiger Veränderungen in den Rollenzuschreibungen von Mann und Frau orientieren sich viele Mädchen und Jungen noch an traditionellen Geschlechtsrollenklišeen. In diesen stellt sich der typische Mann als hart gegen sich und anderen dar. Seine Aggressionen richten sich in erster Linie gegen Frauen und Mädchen, aber auch gegen andere Männer. Er ist immer mutig, muss sich fortlaufend Herausforderungen stellen, hat keine Schwächen bzw. darf diese nicht zeigen. Sein Körper ist eine Leistungsmaschine, die entweder als Kampfmittel oder als Belastungsobjekt eingesetzt wird. Zärtliche Körperkontakte zwischen Männern bzw. Jungen werden negiert und vermieden. Der Mann ist zielorientiert und immer erfolgreich. Verfehlt er sein Ziel oder hat Misserfolge, wird er als Versager abgestempelt oder empfindet sich selbst so. Er macht wenige Erfahrungen in fürsorgerischen Bereichen. Dadurch wird die Entwicklung bestimmter Gefühle behindert. Dies ist der Alltag für die Jungen an der Rudolf-Roß-Schule. Die tatsächlichen Alltagserlebnisse werden untereinander verschwiegen, ausgeblendet, nicht reflektiert. Es ist kaum möglich, über Gefühle, wie Angst, Vertrauen,

Allgemeines zur Jungenarbeit

Liebe, Hass, Freude, Zuneigung, Glücklichkeit, Verliebtheit usw. zu sprechen.

Da das Grundbedürfnis, diese Gefühle auszuleben, eingeengt ist, kommen aggressive Verhaltensweisen wie Raufereien, Rempelen oder andere Gewalt unter den Jungen häufig vor. Um über solche Gefühlswelten mit den Jungen sprechen zu können, muss man spezifische Methoden anwenden und passende Kommunikationsmittel für sie finden. Es muss Raum geschaffen werden, in dem Jungen ihre Gefühle spüren und erfahren können. Dazu gehören:

- Ein Jungenraum als Übungsraum für respektvollen und verantwortungsbewussten Umgang miteinander, als Möglichkeit zum Rückzug, für Planungen und gemeinsame Absprachen, Diskussionen, Spiele, etc.
- Ein Jungengarten als Übungsfeld zum fürsorglichen, pflegerischen und zärtlichen Umgang mit der Natur und den Pflanzen.
- Ein Bewegungsraum als Ort für Körperkontakte, Massagen, Gymnastik und Tanz.

### Ziel der Jungenarbeit

Ziel der Jungenarbeit ist es, die Jungen methodisch so zu begleiten, dass sie ihr Verhaltensrepertoires erweitern bzw. neue Verhaltensweisen erlernen können. Es wird davon ausgegangen, dass fast alle menschlichen Verhaltensweisen erlernt sind. Deshalb können die Jungen ihr Verhalten ändern, wenn man ihnen die Gelegenheit dazu gibt. Geeignete Übungen sollen zeigen, dass es angenehm ist, gut und nett behandelt zu werden, und dass es ebenso angenehm sein kann, mit anderen Menschen freundlich umzugehen.

### Methoden

So werden vielfältige Methoden angewendet und weiter entwickelt sowie Grundstrukturen für eine langfristige qualifizierte Jungenarbeit geschaffen.

- Beziehungsarbeit: Das Hauptziel der Jungenarbeit liegt in der Beziehungsarbeit, d. h. die Jungen werden in Beziehungen eingebunden, die auf Vertrauen, Freiwilligkeit, Respekt und Verlässlichkeit beruhen.
- Gruppenangebote: Die Jungen sollen andere Formen von Auseinandersetzungen kennen lernen sowie Gemeinschaft und Solidaritätsgefühle erfahren, anstatt traditionellem männlichen Konkurrenzverhalten ausgesetzt zu sein.
- Rollenspiele: Durch jungenspezifische Rollenspiele werden Jungen in Situationen gebracht, in denen sie spielerisch Verhalten ausprobieren können, zu dem ihnen im Alltag der Mut fehlen würde. Reflektierende Gespräche über das Verhalten gehören dazu.
- Körperarbeit: Jungen haben häufig keine positive Einstellung zum eigenen Körper und dadurch auch zu ihren Mitmenschen. Sie nehmen sich kaum wahr und kennen ihren Körper nur ungenau. So fällt es ihnen schwer, Verantwortung für sich selbst zu tragen und das überträgt sich auf Andere. Der Körper wird als Kampfmittel oder Maschine betrachtet, muss nur funktionstüchtig sein. Durch den Einsatz geeigneter Spiele und

Übungen – wie Massage, Gymnastik, Akrobatik oder Geschicklichkeits-, Gruppen- und Partnerspiele – sollen neue Körperwahrnehmungen ermöglicht werden.

- Medienpädagogische Ansätze: Die Angebote werden auf Video dokumentiert und für die anschließende Reflexion genutzt. Durch Kurzfilme kann die Jungenarbeit auch anderen vorgestellt werden.

## **Projektdarstellung**

### **Pausen- und Nachmittagsangebote**

An der Rudolf-Roß-Schule werden vorrangig Pausen- und Nachmittagsangebote durchgeführt.

- Pausen auf dem Schulhof: Je nach Witterungsverhältnis können auch Angebote auf dem Schulhof genutzt werden. Mit Bodenbrettspielen sollen Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer der Jungen gefördert werden. Zum Trainieren von Geschicklichkeit, Gleichgewicht und Selbstvertrauen wurde gemeinsam mit den Jungen eine Inline-Skatebahn gebaut.
- Jungenvollversammlung: Durch diese Form der Partizipation sollen die Jungen sich kontinuierlich über ihre Anliegen auseinandersetzen und langfristige Projekte entwickeln können. In der Vollversammlung wird u.a. die Planung und Gestaltung des Jungenraums, Ideen und Probleme sowie besondere Veranstaltungen besprochen.
- Kochgruppe: Sie gab es zu Beginn der Jungenarbeit über zwei Jahre.
- Akrobatik, Freibewegung, Gymnastik, Massage im Bewegungsraum: 15 bis 20 Jungen haben im Bewegungsraum Platz zum Toben, zu freier Bewegung, Akrobatik, Raufen und ähnlichem. Am Anfang und zum Schluss der Pause werden Gymnastik und Massagen durchgeführt. Die Jungen genießen dies besonders, obwohl sie solche körperlichen Kontakte eigentlich negativ bewerten.
- Gestaltung des Jungenraumes und Angebote im Jungenraum: Der erste Jungenraum wurde wegen der großen Nachfrage zu klein und so wurde den Schülern ein größerer Raum zur Verfügung gestellt, den sie gemeinsam umgestalteten.
- Jungengarten: Auf dem Schulgelände wurde ein Jungengarten eingerichtet. Die Jungen haben mit großer Freude und Begeisterung im Garten gearbeitet, und gezeigt, dass der Garten für sie ein Ort der Gefühle ist. Die Jungen entdecken neue Fähigkeiten an sich: Schöpferische Arbeit, Fürsorge, Naturliebe, Versorgung, Verbundenheit, Genuss, Geduld, Zärtlichkeit, Achtsamkeit, Gemeinschaftsarbeit usw. Da diese Erfahrung sich als erfolgreich erwiesen hat, wird die Gärtnertätigkeit erweitert werden.

- Jungengruppen zu unterschiedlichen thematischen Inhalten sind ein fester Bestandteil des Nachmittagsangebots. Es werden Gruppen angeboten, z.B. zur Gartenpflege oder eine Fahrradwerkstatt. Dort werden alte Fahrräder aufgearbeitet und anschließend z.B. auf dem Schulfest verkauft. Das erfolgreiche Projekt wurde ausgebaut und nun z.B. von der Städtischen Abfallbeseitigung mit Fahrrädern versehen. Die Einnahmen fließen in die Fahrradwerkstatt
- Jungenprojektwochen werden regelmäßig zu unterschiedlichen Themen angeboten: u.a. zu Körper, Gefühl, Macht, Solidarität, Ohnmacht, Konkurrenz, Grenzen.
- Arbeitsgruppe zur Jungenarbeit: Die Jungenarbeit ist zu einem wichtigen Bestandteil des Schulkonzepts geworden. Die Angebote werden von den Jungen mit Begeisterung wahrgenommen und auch das Kollegium und die Elternschaft unterstützen das Konzept. Vor diesem Hintergrund soll eine Arbeitsgruppe zur Jungenarbeit eingerichtet werden, um das Konzept für die Unterrichtsgestaltung und Methodenentwicklung weiter entwickeln zu können.

### Projekt: Jungen unter sich (Konfliktbewältigung)

Das Projekt richtet sich an Jungen der siebten Klassen. Sie sind zwischen 12 und 14 Jahre alt. Das Projekt umfasst vier Tage mit je vier Unterrichtsstunden.

#### Problembeschreibung

Das Konkurrenzverhalten unter Jungen führt häufig zu Konflikten, die mit Beschimpfungen, Beleidigungen und auch mit körperlicher Gewalt ausgetragen werden. Diese Verhaltensweisen sind stark körperbezogen, grenzüberschreitend und verletzend. Es ist auffällig, dass die Körperkontakte die Jungen „beschäftigen“. Deshalb wird in der Projektwoche der Körper an sich thematisiert. Hieraus abgeleitet werden Themen wie Grenzen, Streit, Freundschaft und Solidarität und die gemeinsame Entwicklung konstruktiver Konfliktlösungsstrategien.

#### Erster Tag

Am ersten Tag finden vier Unterrichtsstunden statt.

Es werden Stifte, Buntstifte, Tapetenrollen und Scheren benötigt.

Thema ist der Körper.

#### Methoden

Der Einstieg erfolgt über interaktive Spiele aus dem Programm „Eine Welt der Vielfalt“<sup>110</sup>. Danach werden gemeinsam Regeln aufgestellt (wie z.B. melden, Respekt, Freiwilligkeit, Zuhören).

---

110 Methode für die Fortbildung der Lehrkräfte, deren Zielsetzung die Förderung interkultureller Kompetenzen ist.



Körperumrisse: Paarweise zeichnen die Jungen ihre Körperumrisse und markieren ihnen bekannte Organe wie Herz, Lunge, Leber, Magen. Danach versehen sie ihre Kraftzentren<sup>111</sup> mit Sternen (z.B. Gefühle wie Wut, Angst, Freude, Trauer, Liebe) und mit einer Farbe Gefühle (z.B. Wut = Rot, Angst Blau, Freude = Grün, Trauer = Schwarz, Liebe = Lila). Im Anschluss werden die Bilder an die Wand gehängt (eventuell anonymisiert, weil Jungen sich oft fürchten, blamiert zu werden).

Körpergrenzen: Es geht darum, die eigenen Grenzen festzulegen und „Halt“ sagen zu können, wenn einem jemand zu nahe kommt. Dazu werden Paarübungen durchgeführt: z.B. einer der Partner steht, der andere geht auf ihn zu. Die stehende Person muss die Grenze um den eigenen Körper bestimmen.

Nach einer Pause schließt sich die Reflexion der Körperumrisse von an: Wie ist mein Körper? Ist er anders als ...? Was ist anders an meinem Körper? Gibt es Gemeinsamkeiten? Was finde ich mit anderen Körpern gemeinsam? Wo sind meine Kraftzentren? Gibt es ein Zentrum oder mehrere? Welche Gefühle empfinde ich als angenehm/schön? Welche Gefühle empfinde ich als unangenehm?

Auch am zweiten Tag finden vier Unterrichtsstunden statt.

**Zweiter Tag**

Material: Gesichtsbilder, Bilder zu unterschiedlichen körpersprachlichen Ausdrücken (z.B. Wut, Trauer, Freude).

Thema sind „Körpergrenzen“.

Der Einstieg beginnt mit einer „Restekiste“ vom letzten Tag und einer Einführung in die neuen Übungen.

**Methoden**

Paarübungen: In einer weiteren Paarübung geht es darum, gemeinsam zu agieren. Danach folgt eine Paarübung, in der von einer Person festgelegten Grenzen um den eigenen Körper mit verbundenen Augen erspürt werden müssen.

Gefühle, Mimik erkennen: Gesichtsausdrücke müssen von den Anderen interpretiert werden.

Zeichen erkennen: Ein Junge wird aus dem Raum geschickt. In der Zwischenzeit wählt die Gruppe einen Anführer und macht aus, durch welche Zeichen er erkennbar ist. Der Junge von draußen wird wieder hereingeholt. Die Gruppe ahmt die Zeichengebung des Anführers nach. Der ausgewählte Junge muss durch genaue Beobachtung der Gruppe herausfinden, wer der Anführer ist.

---

111 Verschiedene Bereiche im Körper, in denen die Jungen ihre Kraft spüren (z.B. Kopf, Herz, Oberarme etc.). Die Kraftzentren werden individuell unterschiedlich empfunden.

Burgspiel: Dies ist eine Übung zum Erkennen von Zeichen. Drei Jungen werden aus dem Raum geschickt, die anderen haken sich unter und bilden einen Kreis. Sie vereinbaren ein Zeichen durch das sich der Kreis öffnet und die drei Kinder werden hereingeholt und müssen den „Schlüssel“ für die Öffnung der Burg herausfinden.

Nach einer Pause schließt sich eine Reflexionsphase an. Dazu gehören Fragen wie: Wie reagiert mein Körper auf Außenwirkungen? Was ist eine Grenze? Wo sind die Grenzen meines Körpers? Was sagt mein Körper zu mir, wenn er es nicht mehr aushalten kann? Reagieren meine Körperteile unterschiedlich? Was sagt mein Körper zu mir, wenn ich seine Grenzen nicht beachte? Wie erkenne ich die Grenzen anderer Menschen? Wie reagiere ich auf ihre Grenzen?

### Dritter Tag

Am dritten Tag wird das Thema erneut an vier Unterrichtsstunden bearbeitet.

Material: Ein großes Blatt Papier, Fragebogen vervielfältigen

### Methoden

Erneut beginnt der Einstieg in den Tag beginnt mit einer „Restekiste“ vom letzten Tag und einer Einführung in das neue Thema „Streit“.

Jeder Junge erzählt von einem Streit der letzten Woche und bearbeitet dann einen Fragebogen zum Thema „Warum streite ich?“.

Schimpfwörter Illustrierte: Schimpfwörter werden auf einer Wandzeitung gesammelt (unterteilt in fünf Bereiche, z.B. witzige, beleidigende, verletzende, eine spezielle Person verletzende, diskriminierende).

Streitmauer: Zwei Gruppen von Jungen stehen sich gegenüber und es wird mit einem Band eine Grenze/Mauer gezogen. Die Gruppen dürfen sich wechselseitig kurz beschimpfen.

Es folgt eine Auswertung der Fragen: Warum streiten wir? Ist Streiten wichtig? Wozu streiten wir? Sollten wir uns lieber aus dem Weg gehen? Sollten wir Streitigkeiten lösen? Wie können wir einen Streit lösen? Welche Schimpfwörter benutzen Jungen häufig? Welche Schimpfwörter benutzen Mädchen? Welche Schimpfwörter wünschst du dir gar nicht? Welche Schimpfwörter benutzt du meistens? Welche Schimpfwörter könnten für alle Beteiligten Spaß bringen? Wie könntest du das umsetzen?

### Vierter Tag

Auch am vierten Tag stehen vier Unterrichtsstunden zur Verfügung.

Material: Augenbinde, großes Blatt Papier.

### Methoden

Wie immer beginnt der Tag mit einer „Restekiste“ vom Vortag der Einführung in das neue Thema „Freundschaft“.

Blindenführung: Jungen lassen sich mit verbundenen Augen führen.

Jeder Junge sagt, was ihm zum Wort „Freundschaft“ einfällt, seine Aussagen werden auf einer Wandzeitung festgehalten. Es folgt eine Auswertung der Fragen: Was ist an Freundschaft wichtig? Was erwartest du von deinem Freund bzw. Freundin? Soll dein Freund bzw. deine Freundin dir gegenüber ehrlich sein? Soll sich dein Freund, deine Freundin dir gegenüber unehrlich verhalten? Wie entsteht Freundschaft?

Vertrauensspiele schließen sich an.

Am fünften und letzten Tag findet die Auswertung des Projektes gemeinsam mit den Jungen sowie ein Ausflug oder eine Außenaktion statt.

**Fünfter Tag**

## 3.2 Die Erich-Kästner-Schule in Bochum

### **Kurzer Überblick**

Durchgeführt wird Jungenbezogene (gewaltpräventive) Arbeit in Form von Projekten.

**Kategorie**

Es handelt sich um spezifische Ansätze für Mädchen und Jungen (antisexistische, gewalt- und suchtpreventive Angebote) sowie um Sportprojekte.

**Inhalte**

### **Kontakt:**

Schulleitung: Walter Bald

Stephan Schreiner (Schulsozialarbeit)

Tel.: 0234 9734910, Fax: 0234 9734911

E-Mail: [schulleitung@eks.schule.tmr.net](mailto:schulleitung@eks.schule.tmr.net)

### **Strukturprofil des Projekts**

Erich-Kästner-Gesamtschule.

**Schule**

Das Projekt findet in der Schule statt.

**Handlungsfeld**

Es handelt sich um geschlechtsbezogene Projekte für Mädchen- und Jungen, bzw. um geschlechtsreflektierende Koedukation. Dazu gehören auch Sportprojekte und Klassenfahrten.

**Arbeitsfelder**

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

Zielgruppen	Die Geschlechtsbewussten Seminare werden in Kooperation mit der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ durchgeführt: „Jungenwelten – Mädchenwelten“; Sportprojekt für Jungen und Mädchen (7. Klassen); Jungen-AG (einzelne „auffällige“ Jungen im Alter zwischen 12 und 15 Jahren nehmen auf freiwilliger Basis teil). Teilnehmer sind meist türkische und kurdische Jungen sowie Aussiedler.
Zugang	Der Zugang findet über die Schule statt.
Dauer des Angebots	Regelmäßige Durchführung von geschlechtsbewussten Seminaren für Jungen und Mädchen in Kooperation mit der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“; Jungen-AG (einmal pro Woche für zwei Stunden).
Beschäftigte	Drei Sozialpädagoginnen und -pädagogen arbeiten im Team mit der Abteilungsleitung, Beratungslehrkräften und einem Schulpsychologen zusammen.
Kooperationen und Mitgliedschaften	Über die Jungenarbeit gibt es einen Austausch mit anderen Schulen, mit dem Jugendamt, den freien Trägern der Jugendhilfe sowie mit Pro Familia. Weiterhin existiert eine Vernetzung im Stadtteil (Stadtteilkonferenz, Kinder- und Jugendeinrichtungen), mit einem Mädchenarbeitskreis, mit Arbeitsgemeinschaften, Arbeitsgruppen und mit überregionalen Gremien.
Finanzierung	Finanziert wird die geschlechtsbezogene Arbeit von der Schulbehörde, vom Förderverein und von der Bosch-Stiftung.
Gesetzliche Grundlagen	Nordrhein-Westfälisches Schulgesetz und KJHG
Schule	<p>Die 1971 gegründete Erich-Kästner Gesamtschule ist eine Alternative zu Haupt-, Realschule und Gymnasium und vermittelt alle gängigen Schulabschlüsse, ohne dass die Kinder vorzeitig auf einen bestimmten Bildungsweg festgelegt werden. Sie ermöglicht durch ein reichhaltiges Kursangebot viele schulische Laufbahnen, die sich in keiner sonstigen Schulform finden lassen und bietet ihren Schülerinnen und Schülern mehr Chancen und Entfaltungsmöglichkeiten als andere Schulen. In der Sekundarstufe I hat sie die Struktur einer Ganztagschule mit vielfältigen Förderkursen, Freizeitangeboten und Übungsmöglichkeiten.</p> <p>Die Schule bekennt sich zum Auftrag, Kinder zu unterrichten und zu erziehen und ihnen bei sozialen Problemen zu helfen. Deshalb arbeitet sie eng mit den Eltern zusammen; sie bezieht die Eltern auch zur Betreuung in die Ganztagsorganisation ein und wird von einem Förderverein unterstützt.</p>
Schulsozialarbeit	An der EKS gibt es drei Sozialpädagoginnen, die im Team mit Abteilungsleiterinnen, Beratungslehrkräften und einem Schulpsychologen zusammenarbeiten. Jede Berufsgruppe bringt ihre spezifischen beruflichen Kompetenzen ein.

Leitlinien der Schulsozialarbeit sind, bei Schwierigkeiten Hilfen zu geben, die die Betroffenen in die Lage versetzen, Probleme selbst lösen zu lernen, sowie es den Betroffenen zu ermöglichen, Fähigkeiten zu entwickeln, um neuen Problemen vorzubeugen oder besser mit ihnen umgehen zu können.

Dazu müssen kognitives, soziales und emotionales Lernen in der Schule gleichrangig betrachtet und die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeit und in ihren unterschiedlichen Entwicklungsständen angenommen werden.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte führen in den Pausen „Sprechstunden“ für Schülerinnen und Schüler durch, betreuen diese bei Problemen in der Sozialen Gruppenarbeit und in der Einzelfallhilfe. Die Probleme können mit der Schule, mit der Familie oder dem gesamten sozialen Umfeld zu tun haben.

Die Teilnahme an den sozialpädagogischen Angeboten ist freiwillig, die Fachkräfte unterliegen der Schweigepflicht. Eine enge Zusammenarbeit mit den Eltern ist erwünscht ebenso wie mit allen beteiligten Lehrkräften.

Die Schulsozialarbeit organisiert außerdem Arbeitsgemeinschaften und Projekte mit sozialpädagogischen Akzenten, betreut ehrenamtlich tätige Eltern und beschafft Spielmaterial für die Freizeit. Zwei Jahrgangclubs in der Mittagszeit, in denen es Gesprächs-, Spiel- und Freizeitmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler gibt, werden geleitet.

Das Selbstverständnis der Schulsozialarbeit basiert auf geschlechtsbewusstem Handeln gegenüber Jungen und Mädchen als Querschnittsaufgabe des Handelns. Hierzu werden spezifische auf Mädchen bzw. Jungen ausgerichtete Angebote regelmäßig durchgeführt. Dazu gehören:

- Geschlechtsspezifische Gruppenarbeit in Kooperation mit der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ (6. Klassen / Klassenfahrten).
- „Check it! Mädchen sein – Junge sein – voll der Stress!“ Ein Projekt in geschlechtsgetrennten Gruppen (7. Klassen).
- Die Jungen-AG (für Jungen mit besonderen „Auffälligkeiten“ auf freiwilliger Basis im Alter zwischen 12 und 15 Jahren).

### **Merkmale guter Praxis**

Genderorientierung und Jungenarbeit ist im Schulprogramm verankert.

Genderorientierung

Genderorientierte Kooperationen und Netzwerke gibt es nicht.

Kooperationen

Aufgrund der geschlechtlichen Rollenzuweisungen entwickeln sich die Lebensentwürfe und Interessen von Mädchen und Jungen unterschiedlich. Für beide Geschlechter ist es oft schwer, Vorstellungen jenseits der traditionel-

Zielsetzung

len Rollenzuschreibungen (inklusive Umgang mit Gewalt) zu entwickeln. Aus diesem Grund soll im Rahmen der Jungenarbeit Raum gegeben werden, damit Jungen ihre Verunsicherung produktiv mit Blick auf die eigene Individualität wenden und auf Abgrenzung und Abwertung von Anderen verzichten können. Ziele sind der Abbau von Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und aggressivem Verhalten. Sie sollen sich mit der eigenen Geschlechtsrolle auseinandersetzen, Nähe, Einfühlungsvermögen und Solidarität als männliche Verhaltensweisen insbesondere durch den Kontakt mit Männern erfahren, fair-play-Regeln verinnerlichen, eigene und fremde Grenzen akzeptieren, Anderen mit Respekt und Toleranz begegnen lernen, mehr Selbstvertrauen bekommen, die Pubertät und die damit einhergehenden Veränderungen wichtig nehmen, Gewaltsignale rechtzeitig wahrnehmen können, lernen, dass Konflikte gewaltfrei lösbar sind, Möglichkeiten zur Deeskalation und gewaltfreien Konfliktbearbeitung kennen lernen. Inhalte der Jungenarbeit: Fun- und Sportangebote, Deeskalationstraining, Konfliktlösungs- und gewaltfreies Abgrenzungstraining (z.B. Kampfspiele), Kooperationstraining, Soziales Gruppentraining, Lebensplanentwicklung, Rollenvorbilder und Rollenverständnis, Thematisierung von Gewalt, Sensibilisierung gegen Gewalt, Gesundheitsprävention (Sucht u. Sexualität), Motivationstraining, Antimobbing, Sensibilisierung gegenüber sexuell übergriffigem Verhalten und Herstellung von Transparenz über eine mögliche (strafrechtliche) Sanktionierung.

### Rollenbilder und Konzepte

Die besonderen männlichen und weiblichen Lebensbedingungen werden reflektiert, die Alltagserfahrungen beider Geschlechter und die damit zusammenhängenden oft widersprüchlichen Rollenerwartungen beleuchtet. Die Gewinnseiten und die konfliktträchtigen Aspekte des Junge-Seins werden angesprochen, zu denen oft spezifisch männliche Macht- und Gewalterfahrungen ebenso wie der „coole“ Umgang mit verschiedenen Rauschmitteln (Nikotin, Alkohol), gehören; körperorientierte Arbeit in Sportprojekten.

### Migration

Ein Bezug zur Migration wird versucht.

### Gewaltprävention

Die Jungenarbeit verfolgt u.a. als Zielsetzungen, dass die Jungen lernen, Gewaltsignale rechtzeitig wahrzunehmen, Konflikte gewaltfrei zu lösen sowie Möglichkeiten zur Deeskalation und gewaltfreien Konfliktbearbeitung kennen zu lernen. Soziales Gruppentraining mit Jungen: Entwicklung Problemlösender und Konflikt reduzierender Verhaltensalternativen, Kooperationstraining, Lebensplanentwicklung, Rollenvorbilder und Rollenverständnis, Thematisierung von Gewalt, Sensibilisierung gegen Gewalt, Gesundheitsprävention (Sucht u. Sexualität), Motivationstraining (z.B. berufliche Lebensentwürfe), Antimobbing, Sensibilisierung gegenüber sexuell übergriffigem Verhalten gegenüber den Mädchen.

### Jungenspezifische Qualifikationen

Antigewalttraining an der Akademie Schwerte, Deeskalationstraining, Suchtprävention.

Geschlechterdifferenzierte Elternarbeit findet vorrangig mit Müttern statt.

Elternarbeit

Das Konzept sieht Sozialraumvernetzung vor.

Sozialraumbezug

Die EKS führt regelmäßig geschlechtsbewusste Seminare für Jungen und Mädchen in der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ durch. Diese werden bereits während der Veranstaltungen durch die beteiligten Lehrkräfte täglich mit dem HVS-Team sowie in einer Auswertung zu Beginn des Schuljahres evaluiert. Die Schülerinnen und Schüler haben Gelegenheit, sich in einem Fragebogen zu äußern.

Qualitätssicherung

## **Projektdarstellung**

„Jungenwelten – Mädchenwelten“-  
Kooperation mit der Heimvolkshochschule Frille

Die Erich-Kästner-Schule führt zum Einstieg in die genderorientierte Arbeit regelmäßig dreitägige geschlechtsspezifische Seminare für die sechsten Klassen an der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ in Petershagen durch.

Es wird in geschlechtsgetrennten Gruppen, die jeweils von zwei erfahrenen Teamerinnen und Teamern moderiert werden, gearbeitet. In den geschlechtshomogenen Gruppen werden die besonderen männlichen und weiblichen Lebensbedingungen und die damit verbundenen Alltagserfahrungen und die oft widersprüchlichen Rollenerwartungen beleuchtet. Sowohl die Gewinnseiten als auch die konfliktträchtigen Aspekte der Geschlechterrollen, zu denen bei den Jungen spezifisch männliche Macht- und Gewalterfahrungen ebenso wie der „coole“ Umgang mit verschiedenen Rauschmitteln (Nikotin, Alkohol etc.) gehören, werden besprochen.

Aufgrund der geschlechtlichen Rollenzuweisungen entwickeln sich die Lebensentwürfe und Interessen von Mädchen und Jungen unterschiedlich. Für beide Geschlechter ist es oft schwer, Vorstellungen zu entwickeln und zu verwirklichen, die jenseits der traditionellen Rollenzuschreibungen (inklusive Umgang mit Gewalt) liegen. Aus diesem Grund sollen die Mädchen in den Seminaren Gelegenheit erhalten, sich ihrer Stärken bewusst zu werden, um eigene Interessen und Grenzen auszudrücken und zum Anknüpfungspunkt für ihr selbst bestimmtes Handeln zu machen. Jungen soll Raum gegeben werden, ihre Verunsicherung in der Mannwerdung und im Junge-Sein mit Blick auf die eigene Individualität produktiv zu wenden. Gemeinsame Freizeitaktivitäten von Jungen und Mädchen runden die Tagesabläufe ab.

Themenschwerpunkte der Seminare sind neben der Gewaltprävention die Steuerung und Selbstkorrektur von Gruppenprozessen, die Entwicklung einer demokratischen Streitkultur sowie ansatzweise die Themenbereiche Lebensplanung und Suchtprävention.

Evaluiert werden die Seminare bereits während der Veranstaltungen durch die beteiligten Lehrkräfte, in Arbeitssitzungen mit den Teamerinnen und Teamern und in einer Auswertungsbesprechung zu Beginn des Schuljahres.

Auch die beteiligten Schülerinnen und Schüler erhalten die Gelegenheit, sich mit Hilfe eines Fragebogens umfassend zur Qualität der Seminare zu äußern. Das Umfrageergebnis bei ihnen brachte im Schuljahr 2004/05 ein positives Ergebnis. Die meisten Beteiligten waren von dem Seminar in Frille begeistert. Gelobt wurden Unterkunft und Verpflegung, die Arbeit der Teamerinnen und Teamer sowie die Themenauswahl, die ganz wesentlich von den Schülerinnen und Schülern mitbestimmt wurde. Auch die Aufteilung in Jungen- und Mädchengruppen wurde fast ausschließlich zustimmend bewertet.

Interessant sind die anonymen Antworten auf die Frage: „Hast du für dich in den Teamsitzungen etwas gelernt bzw. behalten?“ 35 der 49 Befragten gaben an, etwas, viel oder sehr viel gelernt zu haben. Die meisten Befragten gaben darüber hinaus an, ihre Mitschülerinnen und Mitschüler besser kennen gelernt zu haben. Der wichtige Aspekt „Stärkung der Klassengemeinschaft“ wurde nachhaltig bestätigt durch die Antworten auf die Frage: „Hat sich durch diese Fahrt die Stimmung in deiner Klasse verbessert?“ 33 der 49 Befragten bewerten diese Frage positiv. Dementsprechend gut war auch die Gesamtbewertung des Seminars.

Auch die beteiligten Lehrkräfte bewerteten die Wirkung der Seminare auf die Klassengemeinschaft positiv. Der Ausschluss der Lehrkräfte von den Teamsitzungen wurde positiv und negativ bewertet. Die Lehrkräfte empfanden die dreitägige Veranstaltung als zu kurz, da die Arbeit auf dem Höhepunkt ihrer Produktivität abgebrochen werden musste. Dies deckt sich mit den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler. Zum anderen wurde dem Wunsch Ausdruck verliehen, die in Frille initiierten Prozesse zeitnah in der Schule fortsetzen zu können.

### Ein Projekt in geschlechtergetrennten Gruppen

In der der genderorientierten Arbeit an der EKS langjährig erprobt ist auch das Projekt „Check it! Mädchen sein – Junge sein – voll der Stress!“, das in geschlechtsgetrennten Gruppen in den 7. Klassen durchgeführt wird. Es ist ein Sportprojekt zur Mädchen- und Jungenarbeit (zwei Doppelstunden pro Woche), das in enger Kooperation zwischen den beteiligten Sportlehrkräften und der Schulsozialarbeit durchgeführt wird.

Die Jungen und Mädchen sind 12 bis 15 Jahre alt und auf der Suche nach ihrer (Geschlechts)Identität. Sie durchleben starke körperliche Veränderungen, viele Wechsel in Kleidung, Stil und Frisur. Aber sie verändern sich auch im Verhalten. Manche Schülerinnen und Schüler werden stiller, andere gehen stärker nach außen, werden dominanter. Sehr viele zeigen sich durch



Entwicklungsprozesse verunsichert, wissen nicht, wie sie sich in Grenzsituationen verhalten sollen. Da gibt es manchmal heftige Auseinandersetzungen zwischen Jungen, meistens spielen Begriffe wie Ehre und Respekt eine Rolle. Es kommt auch – zum Glück vereinzelt – vor, dass ein Junge nicht weiß, wann er gegenüber einem Mädchen Grenzen überschreitet.

So kommt es in der Pubertät zu Belastungen, die auch die Lernfähigkeit der Einzelnen erheblich hemmen können. Um die Köpfe der Schülerinnen und Schüler wieder mehr für schulische Belange zu öffnen, wurde an der EKS ein Projekt entwickelt, das sich genau mit diesen Pubertätskonflikten auseinandersetzt.

Das Mädchenprojekt hat zwei Themenschwerpunkte: „das Recht, nein zu sagen“ und „Mobbing“. Beide werden in einer der beiden Sportstunden behandelt. In Spielsituationen wird gemeinsam geübt, wie die Schülerinnen Anderen deutlich machen können, wenn sie etwas nicht möchten und wie sie sich in Grenzsituationen verhalten können. Übungen zur Mimik, Haltung und Stimme stehen im Vordergrund. In der anschließenden Reflexion werden Regeln für richtiges Verhalten in schwierigen Situationen (z.B. beim Fehlverhalten eines Jungen) abgeleitet.

Im Jungenprojekt wird schwerpunktmäßig ihr Verhalten gegenüber den Mädchen thematisiert. Fernsehen, und andere Medien spiegeln den Jungen eine männliche Rolle vor, die im Alltag in der Regel nicht lebbar ist. Verunsicherte 13- bzw. 14-jährige Jungen glauben, das Männlichkeitsbild aus den Medien nachmachen zu müssen. So soll den Jungen demonstriert werden, wann sie z.B. die Grenzen gegenüber Mädchen überschreiten. Auch der faire Umgang untereinander (wie z.B. das Verhindern von Mobbing) ist Teil des Projektes.

Wichtig ist, dass die initiierten Prozesse mit den Eltern, den Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern immer wieder aufgegriffen und vertieft werden. Nur dann gibt es die Chance, ihr Verhalten nachhaltig zu beeinflussen.

### **Die Jungen-AG**

Die Jungen-AG ist aus einem Sportprojekt nur für Jungen hervorgegangen, das sich vor allem auf „verhaltensauffällige“ Jungen positiv auswirkt. So wird es für diese Zielgruppe weiter entwickelt und auf der Basis von Informationen der Lehrkräfte suchen die Schulsozialarbeiter das Gespräch zu diesen Jungen. Sie sollen für die Teilnahme motiviert werden. Die AG trifft sich einmal pro Woche für zwei Stunden und umfasst 10 bis 12 Teilnehmer.

Projektziele sind der Abbau von Verunsicherung, Orientierungslosigkeit und aggressivem Verhalten bei den Jungen. Sie sollen sich mit der eigenen Geschlechtsrolle auseinandersetzen, Nähe, Einfühlungsvermögen und Soli-

darität als männliche Verhaltensweisen erfahren (gerade durch den Kontakt mit Männern) und fair-play-Regeln verinnerlichen. Dazu eigene und fremde Grenzen akzeptieren und Anderen mit Respekt und Toleranz begegnen lernen, ihr Selbstvertrauen verbessern sowie die Pubertät und die damit einhergehenden Veränderungen wichtig nehmen. Außerdem sollen sie Gewaltsignale rechtzeitig wahrnehmen können und lernen, dass Konflikte gewaltfrei lösbar sind. Und schließlich gibt es Beratungsangebote bei Pro Familia, in denen der „geschützte Raum“ bei den Jungen die „Schwellenangst“ vor Beratung und Hilfe bei Problemen verringern soll.

### Angebote der Jungenarbeit

Die Angebotsstruktur der Jungenarbeit an der EKS umfasst das soziale Gruppentraining/Jungenförderung und die Einzelberatung. Im Einzelnen werden angeboten:

Fun- und Sportangebote; Entwicklung Probleme lösende und Konflikt reduzierende Verhaltensalternativen, Thematisierung von Gewalt/Sensibilisierung gegen Gewalt, Deeskalations-, Konfliktlösungs- und gewaltfreies Abgrenzungstraining (z.B. über Kampfspiele), Kooperationstraining; Sensibilisierung gegenüber sexuell übergriffigem Verhalten und Herstellung von Transparenz über eine mögliche (strafrechtliche) Sanktionierung, Sensibilisierung für sexualisiert übergriffiges Verhalten gegenüber Mitschülerinnen, Antimobbing; Akzeptanz der Unterschiede des jeweils anderen Geschlechts (respektvoll und rücksichtsvoll miteinander umgehen), Lebensplanentwicklung, Rollenvorbilder und Rollenverständnis, Gesundheitsprävention (Sucht und Sexualität), Motivationstraining (z.B. berufliche Lebensentwürfe), Bewerbungstraining für Jungen (z.B. Simulation von Vorstellungsgesprächen, Präsentationstraining und Outfitberatung).

### Sonstige Angebote

Darüber hinaus werden auch Einzelberatungen für Jungen durchgeführt. Dazu gehören: Motivationstraining, Soziales Training, Entwicklung problemlösender und Konflikt reduzierender Verhaltensalternativen, Beratung und Begleitung in belastenden Alltagssituationen mit Eltern, Mitschülern, Freundeskreis, Lehrkräften, Klassenkonferenzen, sonstigen Problemsituationen; Roundtablegespräche mit Lehrkräften, Eltern, dem betroffenen Schüler, Vertretungen aus Jugendhilfeeinrichtungen; Selbstwertstabilisierung und Behauptung, Gesundheitsprävention, Entwicklung von Lebensperspektiven, geschlechtsbezogenes Rollenverständnis und Hinterfragen negativer Leitbilder sowie Kritikgespräche.

### 3.3 Die Elly-Heuss-Knapp-Schule (FfM)

#### Kurzer Überblick

Es handelt sich um jungenbezogene (gewaltpräventive) Arbeit durch Verankerung in der Schule (Jungenarbeit ist Bestandteil des Schulkonzepts). Die Schule kooperiert mit der Jugendhilfe (es gibt eine in der Schule ansässige Schulsozialarbeit und enge Kooperationen zwischen ihr und den Lehrkräften) und ist ein Beispiel für eine lang verankerte gewaltpräventive Jungenarbeit mit großer Nachhaltigkeit durch kontinuierliche Angebote.

Kategorie

Angeboten werden spezifische Ansätze für Mädchen und Jungen (antisexistische, gewalt- und suchtpräventive Ansätze) sowie interkulturelle Verständigung.

Inhalte

#### Kontakt:

Schulleitung: Bianca Wiegink, StD'in, Tel.: 069 21246812

Elly-Heuss-Knapp-Schule  
Andreaestr. 24  
60385 Frankfurt  
Tel.: 0 69 21246810/11  
Fax: 069 21246809  
E-Mail: [info@e-h-k-s.de](mailto:info@e-h-k-s.de)

#### Jungenarbeit:

Klaus Birkelbach (Sozialpädagoge und Musiktherapeut) und Rainer Berwanger (Lehrer) im Büro der Schulsozialarbeit,  
Tel.: 069 467095 E-Mail: [sis-ehk@freenet.de](mailto:sis-ehk@freenet.de)  
oder

beim Träger der Schulsozialarbeit:<sup>112</sup> Evangelischer Verein zur Förderung von Jugendberufshilfe in Frankfurt a. M.

Pädagogischer Leiter: Bernhard Altert, Tel.: 069 95914936, E-Mail: [b.altert@ejuf.de](mailto:b.altert@ejuf.de)

#### Strukturprofil

Die Elly-Heuss-Knapp-Schule war eine zweijährige berufliche Schule der Stadt Frankfurt am Main für Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss. Hier wurden ein Berufsgrundbildungsjahr, besondere Bildungsgän-

Schule

<sup>112</sup> Die Elly-Heuss-Knapp-Schule ist inzwischen geschlossen worden. Deshalb sind die Adressen des Trägers der Schulsozialarbeit angegeben, um den Kontakt zu den Experten für Jungenarbeit aufrechterhalten zu können.

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

ge für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag in Teil- und Vollzeit (u.a. BVJ), Fachschule (zweijährig/Vollzeit) angeboten. Die Schule kooperierte eng mit der intern ansässigen Schulsozialarbeit, deren Träger der Evangelische Verein zur Förderung von Jugendberufshilfe in Frankfurt a. M., die Stadt Frankfurt am Main (Stadtschulamt) sowie der Verein Schulsozialarbeit Frankfurt a. M ist.

Handlungsfeld	Das Projekt fand in der Schule statt.
Arbeitsfeld(er)	Das Arbeitsfeld war ein Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe (Einrichtung: Schulsozialarbeit an der EHKS). Das Lernangebot wurde von den Lehrkräften und der Schulsozialarbeit gemeinsam geplant und durchgeführt (Teamteaching) und fand in geschlechtsgetrennten Mädchen- und Jungengruppen statt (u.a. Freizeit- und erlebnispädagogische Angebote, Gruppenarbeit, kulturelle und sportliche Angebote und Veranstaltungen, Freizeiten, Exkursionen zu außerschulischen Einrichtungen). Geschlechtsgemischte Gruppenzusammenführungen wurden themenbezogen und bei Bedarf durchgeführt
Zielgruppen	Angesprochen werden sollten insbesondere die Jugendlichen im BVJ- und BGJ. Die Schüler kamen aus über 40 Ländern, viele aus sozial benachteiligten Familien.
Umfang	Jungenarbeit wurde wöchentlich zwei Stunden in vier Klassen angeboten.
Beschäftigte	Die Arbeit wurde von einem Sozialpädagogen in Kooperation mit vier Lehrern durchgeführt. Im genderorientierten Bereich waren insgesamt zehn Beschäftigte tätig (drei Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie sieben Lehrkräfte). Es gab auch feste Stellen in der Schulsozialarbeit: eine für Sozialpädagogik und zwei für Pädagogik.
Kooperationen und Mitgliedschaften	Das Arbeitsfeld „Geschlechtsorientiertes soziales Lernen“ (GsL) kooperierte mit außerschulischen Einrichtungen (wie Pro Familia, Arztpraxen, Drogen- und Jugendberatungsstellen, Ausbildungsbetrieben, Täter-Opfer-Ausgleich, Jugendgericht).
Finanzierung	Die Schulsozialarbeit wurde vor allem durch die Stadt Frankfurt am Main finanziert. Die EHKS stellte für die genderorientierte Koordinationsarbeit „Geschlechtsorientiertes soziales Lernen“ (GsL) Deputatsstunden bereit. Dazu bot sie ein Büro und einen Beratungs- bzw. Materialraum für die sozialpädagogische Arbeit an. Darüber hinaus wurden noch weitere Räume für die geschlechtsspezifische Arbeit durch die Schule bereit gestellt..
Gesetzliche Grundlagen	Hessisches Schulgesetz in der Fassung vom 21. März 2002, § 2 Absatz 3 und KJHG, § 1, Absatz 1 und 3, § 9; Hessisches Ausführungsgesetz zum KJHG vom 22.1. 2001.

Die Elly-Heuss-Knapp-Schule wurde 1923 als Berufsschule in Frankfurt für arbeitslose Frauen gegründet, die vor allem durch die Fächer Hauswirtschaft und Pflege auf ihre Rolle als Frau und Mutter vorbereitet wurden. Die Schule arbeitete traditionell geschlechtsspezifisch, vorwiegend wurden unterprivilegierte junge Frauen und Mädchen unterrichtet. 1972 wurden auch männliche Jugendliche aus Portugal, die Deutschkenntnisse und deutsche Schulabschlüsse erwerben sollten, zugelassen. Seitdem wurde der Erwerb der Zweitsprache Deutsch für ausländische Jugendliche ein besonderer Schwerpunkt der Schule.

Schule

Seit 1990 wurde Schulsozialarbeit mit festen Stellen integrierter Bestandteil der Schule. Das Konzept „Geschlechtsorientiertes soziales Lernen“ (GsL) wurde gemeinsam von Schulsozialarbeit und Schule entwickelt und in das Schulprogramm übernommen. Ansätze der Jugendhilfe waren in das Pädagogische Konzept einer Beruflichen Schule integriert (siehe: Schulprogramm der Elly-Heuss-Knapp Schule).

Schulsozialarbeit

### **Merkmale guter Praxis**

Geschlechtsbewusste (gewaltpräventive) Jungenarbeit, die in das Schulkonzept integriert ist und in Kooperation von Schule und Schulsozialarbeit (in der Schule ansässig) durchgeführt wird.

An der Elly-Heuss-Knapp-Schule war geschlechtsbezogene Pädagogik (Mädchen- und Jungenarbeit sowie geschlechtsreflektierende Koedukation) im Schulprogramm als Arbeitsfeld „Geschlechtsorientiertes soziales Lernen“ (GsL) verankert. Dazu gehören u.a. auch separate Räume für Jungen und Mädchen, Konzepte für Jungen- und Mädchenarbeit, Projektarbeit mit Jungen und Mädchen sowie kontinuierlich stattfindende Mädchen- und Jungengruppen. Die Schule konnte auf eine langjährige Erfahrung in der Jungenarbeit (seit 1990/91) zurückblicken. Sie wurde in enger Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulsozialarbeit im Rahmen des Vormittagsunterrichtes durchgeführt und zeichnete sich durch große Kontinuität und Nachhaltigkeit aus.

Verankerung der Genderorientierung

Es gab keine genderorientierten Kooperationen und keine Einbindung in genderorientierte Netzwerke.

Kooperationen

Geschlechtsgetrennte Gruppen aus vier Klassen (BGJ und BVJ) mit zwei Stunden pro Woche, die in den Stundenplan integriert waren. In diesem Rahmen wurde keine Benotung vorgenommen; spezieller Jungenraum; Betreuung der Jungengruppen durch männliche Teams, die aus einem Lehrer und einem Sozialpädagogen bestanden. Das jeweilige Team arbeitete eng zusammen (gemeinsame Planung, Realisierung und Reflexion der Gruppensitzungen). Ein Koordinationsteam des Arbeitsfeldes „Geschlechtsorientiertes soziales Lernen“ (GsL) (zwei Lehrkräfte und zwei Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen) übernahm die Vorbereitung der Fachkonferenzen und -

Zielsetzung

tage, die halbjährlich (schulintern) durchgeführt wurden, und vertrat das Arbeitsfeld GsL in der Öffentlichkeit innerhalb und außerhalb der Schule. Inhalte und Methoden: Die Jungenarbeit an der Schule folgte einem bedürfnis-, erlebnis- und situationsbezogenen Lernansatz. Er zeichnete sich durch methodische Vielfalt aus: u .a. Rollenspiele, Körperwahrnehmungsübungen, musikalische Improvisationen, Spiele, Kreativangebote und gezielte Gespräche, Einzelberatungen etc. Projektschwerpunkte: Kompetenztraining, Gesundheitsprävention, Berufs- und Lebensplanung. Die Gruppenarbeit mit den Jungen war an bestimmte Regeln gebunden: keine Benotung, Vertraulichkeit, kein Mitteilungszwang, Respektierung von Gefühlen. Außerschulische Lernorte und Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen wurden genutzt (z.B. Pro Familia, Arztpraxen, Drogen- und Jugendberatungsstellen, Ausbildungsbetriebe, Täter-Opfer-Ausgleich, Jugendgericht).

### Rollenbilder und Konzepte

Auseinandersetzung mit weiblichen und männlichen Rollenbildern und Lebensentwürfen, Beschäftigung mit der eigenen Biografie, Unterstützung bei der männlichen Identitätsfindung; Reflexion und Erweiterung des persönlichen Erlebnis- und Verhaltensspektrums, „Männerberufe“ – „Frauenberufe“ (geschlechtsspezifische Aspekte der Berufswahl), Vereinbarkeit von Beruf und Familie (kennen lernen verschiedener Partnerschaftsmodelle).

### Migration

Die Elly-Heuss-Knapp-Schule war eine Schule, die die unterschiedlichen kulturellen und nationalen Voraussetzungen sowie Befähigungen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns machte und deren Individualität und unterschiedlichen Lernfortschritte förderte. Der Unterricht war interkulturell geprägt. Es sollte erreicht werden, dass ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler sich in den Lerninhalten wieder finden und mehr Verständnis für andere Kulturen und neue Einstellungen erwerben. Durch geschlechtsorientiertes soziales Lernen (GsL) wurden Jugendliche in ihrer weiblichen und männlichen Identitätsfindung unterstützt, um einen geschlechtssensitiven Blick für Konfliktanalysen und -bewältigungen zu bekommen. Interkultureller und multikultureller Unterricht versuchte, Brücken zwischen unterschiedlichen Kulturen und Herkunftsländern zu bauen. Es waren aber auch Grenzziehungen notwendig, um die eigene kulturelle Identität zu bewahren.

### Gewaltprävention

Zielsetzungen waren: deeskalierende Verhaltensweisen in den Identitätsstrukturen der Jungen sollten verankert werden. Weiter sollten eine Stärkung des Selbstbewusstseins, die Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Unterstützung bei der männlichen Identitätsfindung (Abbau von Ängsten – Stichworte: Homophobie und Frauenabwertung), die Erweiterung der Konfliktfähigkeit, ein konstruktiver Umgang mit Aggressionen sowie der Abbau von gewalttätigen autodestruktiven Verhaltensweisen gefördert werden.

### Jungenspezifische Qualifikationen

Es gab bereits zuvor jahrelange schulinterne und externe Fortbildungen (u.a. Hessisches Institut für Lehrer/innenfortbildung / Help).

Es gab keine geschlechterdifferenzierende Elternarbeit.

Elternarbeit

Die Einbindung der Jungenarbeit in den Sozialraum (u.a. Stadtteilexkursionen, Besuche von Beratungsstellen, um Hemmschwellen zu senken) wurde angestrebt.

Sozialraumbezug

Es gab eine kontinuierliche Selbstevaluation durch die halbjährlich stattfindenden Fachtagungen und -konferenzen.

Qualitätssicherung

Die Schule machte die unterschiedlichen kulturellen und nationalen Voraussetzungen sowie die Befähigungen der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt ihres pädagogischen Handelns und förderte deren Individualität und unterschiedlichen Lernfortschritte. Durch das im Schulprogramm verankerte Arbeitsfeld GsL wurden Jugendliche in ihrer weiblichen und männlichen Identitätsfindung unterstützt, um ihren geschlechtssensitiven Blick auf Konfliktanalyse und -bewältigung zu lenken. Interkultureller und multikultureller Unterricht versuchten, eine Brücke zwischen den Kulturen und Herkunftsländern zu bauen. Es waren aber auch Grenzziehungen notwendig, um die eigene kulturelle Identität zu bewahren. Dies wurde durch Differenzierungen im Unterricht (Tages- und Wochenplan, Projektunterricht, epochaler Unterricht), Förderung von Selbstständigkeit, Berücksichtigung des unterschiedlichen Leistungsstandes sowie der jeweiligen Biografien erreicht.

Integrierende Schule

In der Schule sollten gerade benachteiligte Jugendliche in ihrer Persönlichkeitsfindung durch spezifische sozialpädagogische Hilfen und Angebote gestärkt werden (Schulsozialarbeit, Einzelfallhilfen). Die Bedeutung von Ausbildung, Beschäftigung und Beruf musste den i. d. R. bildungsfernen Familien näher gebracht werden.

Benachteiligungen

In der Schule wurden die Schülerinnen und Schüler in ihrer Identität gestärkt und auf ein selbstverantwortliches Leben in der Gesellschaft als Frau und Mann vorbereitet. Der Unterricht orientierte sich an den Grundsätzen der reflexiven Koedukation, mit GsL wurden spezielle Lern- und Erfahrungsangebote gemacht. GsL war ein Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe (Schulsozialarbeit). Das Lernangebot wurde gemeinsam geplant, durchgeführt (Teamentaching) und fand in geschlechtsgetrennten Gruppen statt. Geschlechtsgemischte Gruppen wurden themenbezogen und bei Bedarf eingesetzt.

Reflexive Koedukation

Die Persönlichkeitsbildung war bei den Jugendlichen der Schule besonders schwierig, da sie überwiegend traditionellen Rollenzuweisungen von Männern und Frauen verhaftet waren, die jedoch in Deutschland immer weniger Entsprechung finden. Die zunehmenden Emanzipationsprozesse von Frauen stellten die Lebensmuster von jungen Männern und ausländischen Jugendlichen in Frage.

### Interkulturelle Erziehung

Der Unterricht war interkulturell geprägt. So sollte erreicht werden, dass sich ausländische und deutsche Schülerinnen und Schüler in den Lerninhalten wieder finden und mehr Verständnis für andere Kulturen erwerben. Für die ausländischen Jugendlichen war der Erwerb der deutschen Sprache zentral. Interkulturelles Lernen bedeutet, dass sich der gesamte Unterricht für ausländische Jugendliche an dem Prinzip „Deutsch als Zweitsprache“ orientierte. Bei den deutschen Jugendlichen musste das Gefühl des Miteinanders gestärkt werden.

### Berufsorientierung und Berufsvorbereitung

Berufliche Orientierung war ein wichtiger Bestandteil persönlicher Lebensplanung. Der individuelle Berufswunsch der Jugendlichen prallte häufig auf die harte Realität des Ausbildungsmarktes. Viele Jugendliche hatten erhebliche Schwierigkeiten, auf dem schrumpfenden Ausbildungsmarkt erfolgreich zu konkurrieren. Unterstützung erhielten sie besonders durch die Lehrkräfte der AG Stellenfindung und durch die Schulsozialarbeit.

## Entstehung und Entwicklung der Jungenarbeit

Die Jungenarbeit war ein Teil des Arbeitsfeldes „Geschlechtsorientiertes soziales Lernen“ und wurde als Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe (Schulsozialarbeit) durchgeführt. Gemeinsames zentrales Anliegen war eine Erziehung zu Gleichberechtigung, zu der die Entwicklung eines anderen männlichen Rollenbildes erforderlich ist.

Der Ursprung von GsL und damit der Jungenarbeit reichte bis in das Schuljahr 1990/91 zurück. Damals machte ein Lehrer ein Gesprächsangebot zum Thema „Liebe und Sexualität“. Die Mädchen der Klasse wollten dieses Thema gern unter sich besprechen, was von einer Sozialpädagogin ermöglicht wurde. Daraufhin forderten auch die Jungen, das Thema mit einem Mann unter sich diskutieren zu können. Daraus entwickelte sich 1991 in einem Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) die erste pädagogisch betreute Jungengruppe.

In der Folgezeit gab es viele kleine und oft mühsame Entwicklungsschritte. Dazu gehörten die Verankerung der Jungenarbeit als ein eigenständiges Angebot im Unterrichtsplan, die Einrichtung eines Jungenraums, die Ausweitung der geschlechtsspezifischen Arbeit auf acht Gruppen (davon vier kontinuierlich laufende), die Einführung von GsL-Fachkonferenzen und -tagen, eine inner- und außerschulische Öffentlichkeitsarbeit sowie die Bereitstellung von Geldern für Mädchen- und Jungenarbeit aus dem Schuletat.

Im Laufe der Zeit wurde die Jungenarbeit ein fest an der Schule verankertes Arbeitsfeld, das auch durch die langjährige gelungene Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe als exemplarisch bezeichnet werden kann. (vgl. hierzu auch Rudolf-Roß-Schule in Hamburg sowie das Projekt „Starke Mädchen – Starke Jungen – Gemeinsam stark!“ in Groß-Gerau).



Die vier Jungengruppen wurden im Berufsvorbereitungs- und -grundbildungsjahr angeboten und so gehörten die Jungen fast ausnahmslos zur Gruppe der benachteiligten Jugendlichen, die hier eine „Warteschleife“ zogen, weil sie noch nicht „ausbildungsreif“ waren bzw. auf dem „ausgedünnten“ Ausbildungsmarkt keinen Ausbildungsplatz fanden. Sie waren in der Regel zwischen 15 und 18 Jahren alt.

Zielgruppen

In zwei der Jungengruppen waren Jungen ohne und mit Migrationshintergrund, die aber relativ gute Deutschkenntnisse haben müssen. Die beiden anderen Gruppen nahmen junge ausländische Männer, die erst kurz (zwischen drei Monaten und drei Jahren) in Deutschland waren und die deutsche Sprache erst erlernen mussten (z.B. Kriegsflüchtlinge) auf. In der Regel kamen die Jungen und jungen Männer aus instabilen Familienverhältnissen, zeigen Verhaltensauffälligkeiten, hatten Lernschwächen und ein geringes Selbstwertgefühl durch gehäufte Misserfolgserfahrungen. Insbesondere die zweite Kategorie von Jungen litt vielfach unter Orientierungslosigkeit, war suchtgefährdet und brachte durch den ständigen kulturellen Spagat starke Minderwertigkeitsgefühle mit.

Trotz des schwierigen Hintergrunds der Jungen verfolgte die Jungenarbeit keinen defizitorientierten Ansatz, sondern setzte an deren sozialen und kreativen Lernpotenzialen an, versuchte diese zu (re)aktivieren, herauszufordern und nachhaltig zu fördern.

Mit dem Kompetenztraining wurden angestrebt die Stärkung des Selbstbewusstseins, die Förderung von Selbst- und Fremdwahrnehmung, die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen weiblichen und männlichen Rollenbildern und Lebensentwürfen, die Beschäftigung mit der eigenen Biografie, die Unterstützung bei der männlichen Identitätsfindung (Abbau von Ängsten, Homophobie und Frauenabwertung), die Erweiterung der Konfliktfähigkeit, der konstruktive Umgang mit Aggressionen, die Förderung tragfähiger und unterstützender Freundschaften zwischen Jungen sowie Reflexionen und Erweiterung des persönlichen Erlebnis- und Verhaltensspektrums angestrebt.

Schwerpunkte und Zielsetzungen

Als Prävention wurden die Sensibilisierung für die Wahrnehmung von Körpersignalen und Krankheitssymptomen, der Abbau von Schwellenängsten (Besuch von Beratungsstellen und Arztpraxen), die Sexualaufklärung und Suchtprävention, die Hilfen beim Abbau von gewalttätigen autodestruktiven Verhaltensweisen angesehen.

Unter Berufs- und Lebensplanung wurden die Berufsorientierung (persönliche Vorstellungen und gesellschaftliche Realität), die geschlechtsspezifischen Aspekte der Berufswahl, die Vereinbarkeit von Beruf und Familie (verschiedene Partnerschaftsmodelle) sowie die Unterstützung bei der Vermittlung von Praktika, Ausbildungsplätzen und in weiterführende Schulen gerechnet.

### Voraussetzungen

Notwendige Rahmenbedingungen waren ein eigener Raum, der eine vertrauensvolle Atmosphäre förderte, die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrern, Sozialarbeitern und Jugendlichen sowie die Absicherung der Jungenarbeit im institutionellen Gefüge der Schule (Etat, Stundenplan, Fortbildung, Deputatstunden).

### Struktur

Aus der Projektarbeit GsL wurde im Laufe der Jahre eine feste Institution. Die Kooperation zwischen der Schulsozialarbeit und einem Teil des Kollegiums war dabei für die Jungenarbeit konstitutiv. GsL fand in BVJ- und BGJ-Klassen statt, die für zwei Stunden pro Woche in Jungen- und Mädchengruppen getrennt wurden.<sup>113</sup> Die Jungengruppen wurden von einem Sozialpädagogen und einem Lehrer gemeinsam geplant, durchgeführt und reflektiert. Die Gruppenarbeit hatte klare Regeln: keine Benotung, absolute Vertraulichkeit (nichts wird nach außen getragen) und kein Mitteilungszwang. Die Jungenarbeit fand in einem speziell für die Jungen ausgestatteten Raum statt.

Diese im Vergleich zum normalen Unterricht ungewöhnliche Arbeitsweise barg für beide Kooperationspartner (Lehrer und Sozialpädagoge) Vorteile: Der Lehrer konnte die eigene Praxis gezielter reflektieren und sich sozialpädagogische Arbeitsweisen aneignen, der Sozialarbeiter hatte durch die geschlechtsspezifische Arbeit die Möglichkeit, intensive Beziehungen zu den Schülern aufzubauen. Oft ergaben sich aus der Jungenarbeit längerfristige Einzelhilfen für Jugendliche.

Die besondere Arbeitsweise verlangte zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen, die von der Schule und der Schulsozialarbeit eingebracht werden mussten. Für jede Jungengruppe waren zwei zusätzliche Lehrerstunden pro Woche und ein entsprechendes Zeitbudget der Schulsozialarbeit notwendig. Außerdem verlangte die Jungenarbeit eigene Räume und Ausstattungen. Darüber hinaus gab es ein Koordinationsteam für genderorientierte Arbeit, das aus je zwei Lehrkräften und Sozialpädagoginnen bzw. -pädagogen bestand. Das Team plante die halbjährlich stattfindenden Fachkonferenzen und -tage, traf die notwendigen Absprachen mit der Schulleitung und vertat den Arbeitsansatz in Schule und Öffentlichkeit.

### Methoden

Methoden der Jungenarbeit wurden in der Elly-Heuss-Knapp-Schule als Türöffner oder Brücken zu Gesprächen mit den Jungen angesehen und halfen Kontakte zu ihnen aufzubauen und dauerhaft zu halten. Methodenkenntnis wurde zwar als wichtig angesehen, ersetzte aber nicht eine auf Vertrauen und Tragfähigkeit aufgebaute Beziehung zu den Jugendlichen. Die Methoden und Übungen konnten nicht automatisch auf alle Jungengruppen angewendet werden, sie mussten auf die jeweilige Gruppenzusammensetzung und die aktuelle Situation in der Gruppe zugeschnitten werden. Die Teamer mussten situationsgerecht flexibel reagieren können, d. h. Vorberei-

---

113 Jungengruppen waren somit keine „Randerscheinung“ an der Elly-Heuss-Knapp-Schule, die irgendwann mal am Nachmittag angeboten wird, sondern voll in den Unterrichts- und Tagesablauf integriert und erwiesen sich dadurch auch als nachhaltig.

tetes konnte auch mal ausfallen, wenn aktuell ein anderer Inhalt für die Jungen im Vordergrund stand. Ein attraktives und vielfältiges jungenspezifisches Methodenrepertoire konnte den Jungen neue Erlebnisräume und Erfahrungswelten öffnen.

Das breite Methodenspektrum (Körper, Kontakt-, Kommunikations- und Wahrnehmungsübungen) der Jungenarbeit setzte sich aus eigenen erprobten sowie in der Literatur beschriebenen Ansätzen zusammen. Unter anderem gehören hierzu: Rollenspiele jeder Art zu unterschiedlichen Themen, Pantomime, thematische Fotoexkursionen (z.B. Männer- und Frauenbilder in der Werbung), Stadtteil- und Berufserkundungen, gemeinsames (inter)nationales Kochen, Musik machen und tanzen, konstruktives Streiten mit Gesprächsführung sowie videounterstützte Angebote.

Wenn die Sprache nicht ausreichte, wurden Musikimprovisationen (z.B. Gruppenpuls, rhythmisch standhalten, Gefühle musikalisch ausdrücken, Dirigent und Orchester, geben und nehmen, Wellenbad) eingesetzt.

Da sexualpädagogische Fragestellungen bei den Jungen einen großen Stellenwert einnahmen, wurde Pro Familia eng in die Arbeit eingebunden. Jede Jungengruppe hatte zwei Termine mit Mitarbeitern von Pro-Familia.

Darüber hinaus standen auch themenorientierte Exkursionen auf der Tagesordnung, u.a.: Täter-Opfer-Ausgleich, Amtsgericht (Gerichtsverhandlung), Justizvollzugs-Anstalt (Sportbegegnung und Gespräch mit Inhaftierten), Arztpraxis, Jugend- und Drogenberatungsstelle, unterschiedliche Betriebe.

Auch ausgesuchtes Medienmaterial wurde eingesetzt, u.a. Faszination Liebe/Lennart Nilson, Good Will Hunting, Sex – eine Gebrauchsanweisung für Jugendliche, Billy Elliot – I will dance, Süchtig, Voll verpeilt (Schulschwänzer-Problematik), Ghetto-Kids, Cool sein – cool bleiben (Frankfurter Projektfilm mit Jugendlichen), Gnadenlos (zum Anti-Aggressivitätstraining in der JVA Hameln) sowie andere TV-Produktionen zu Anti-Gewalt-Projekten.

Auch der Themenbereich „Gesundheitliche Prävention“ gehörte dazu. Neben Besuchen bei einem Allgemeinmediziner und einer Drogenberatungsstelle werden u.a. auch Diabetes-Früherkennungstests durchgeführt, die mit anschließenden Gesprächsrunden zu gesunder Ernährung, Bewegungs- und Sportverhalten, gesundheitlichen Gefährdungen und familiären Vorbelastungen verbunden waren.

## 4 Jugendhilfeträger in Kooperation mit Schulen

### 4.1 Jugendbildungswerk (Groß-Gerau)

#### Kurzer Überblick

Kategorie	Ein Öffentlicher Träger der Jugendhilfe macht in Kooperation mit Schule Gewaltprävention für Jungen.
Inhalte	Es werden Seminare für Schülerinnen und Schüler, geschlechtersensible Koedukation sowie getrennt geschlechtliche Gruppen (Modellprojekt von April 1999 bis Ende August 2002, das in das Schulprogramm der Martin-Buber-Schule-Gesamtschule übernommen wurde) angeboten.

#### Kontakt:

Peter Schlimme

Jugendbildungswerk Kreis Groß-Gerau  
Wilhelm-Seipp-Str. 4  
64521 Groß-Gerau  
Tel.: 06152 989-451  
Fax: 06152 989-150  
E-Mail: [jbw@kreisgg.de](mailto:jbw@kreisgg.de)  
[www.kreis-gross-gerau.de/kreisverwaltung/bereiche/jugendpflege](http://www.kreis-gross-gerau.de/kreisverwaltung/bereiche/jugendpflege)

Jürgen Radeck  
Schulsozialarbeit an der Martin-Buber-Gesamtschule  
Wilhelm-Seipp-Straße 1  
64521 Groß-Gerau  
Tel.: 06152 858881  
E-Mail: [schulsozialarbeit.mbs@freenet.de](mailto:schulsozialarbeit.mbs@freenet.de)

Schulträger: Kreis Groß-Gerau, [www.mbs-gg.de](http://www.mbs-gg.de)

#### Strukturprofil

Träger	Träger ist das Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau.
Handlungsfeld	Kontinuierliche Kooperationen mit Schulen (Lebensplanung, soziales Training; Gewaltprävention) finden statt.

Es handelt sich um geschlechtsbezogene Pädagogik (im Sinne emanzipatorischer Mädchenarbeit, bewusster Jungenarbeit und geschlechtsreflektierender Koedukation).	Arbeitsfelder
Bisher wurden ca. 580 Schülerinnen und Schüler einer Gesamtschule (7. und 8. Klasse), das sind sozial- oder bildungsbenachteiligte Jugendliche im Alter von 12 bis 15 Jahren erreicht. 42 % hatten einen Migrationshintergrund und kamen aus über 30 Nationen.	Zielgruppen
Kontinuierliche Kooperationen mit Schulen / Modellprojekt.	Zugang
Die Angebote finden in den 7. und 8. Klassen statt. In der 7. Klasse werden neun geschlechtshomogene Unterrichtseinheiten absolviert. Zwischen diesen Unterrichtseinheiten führen die Klassenlehrerinnen bzw. -lehrer ergänzende Themen in zweistündigen koedukativen Einheiten durch. In der 8. Klasse finden ausschließlich geschlechtsgetrennte Veranstaltungen statt, davon je zwei Projektstage und zweistündige Einheiten in größeren Zeitabständen.	Dauer des Angebots
Die geschlechtergetrennte Projektarbeit verläuft in geschlechtshomogenen Teams (jeweils eine hauptamtliche Pädagogin und ein Pädagoge für den außerschulischen Bereich, die Klassenleitung sowie zwei Honorarkräfte (meist Studentinnen bzw. Studenten aus pädagogischer Fachrichtung). Die Gruppen werden jeweils von zwei Frauen und zwei Männern geleitet.	Beschäftigte
Das Projekt wurde in Kooperation zwischen dem Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau, der Martin-Buber-Gesamtschule und der kommunalen Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau durchgeführt. Im Verlauf der Modellprojektphase kamen die neu eingerichtete Schulsozialarbeit und die Jugendförderung Büttelborn hinzu.	Kooperationen und Mitgliedschaften
Kreis Groß-Gerau, Kommunale Jugendarbeit, einbezogene Schule (1/1999 bis 6/2001) überwiegend vom Kreis Groß-Gerau finanziert (plus hauptamtliches Personal des Kreises, der Kommunalen Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau und der Martin-Buber-Schule); 7/2001 bis 8/2002 in größeren Anteilen durch den Kreis Groß-Gerau sowie von der Martin-Buber-Schule (plus hauptamtliches Personal des Kreises, der Kommunalen Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau, der Schulsozialarbeit an der Martin-Buber-Schule); 8/2002 nur die Fortbildung durch den Kreis Groß-Gerau, danach überwiegend durch die Martin-Buber-Schule und die Kommunale Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau (plus hauptamtliches Personal der Kommunalen Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau, der Jugendförderung Büttelborn, der Schulsozialarbeit an der MBS und Schule).	Finanzierung
Rechtsgrundlagen/Programme: Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) §§ 9 (3) und 11 (1); Hessisches Jugendbildungsförderungsgesetz (JBFG).	Gesetzliche Grundlagen und Programme

### Merkmale guter Beispiele

Geschlechtsbewusste (gewaltpräventive) Jungenarbeit eines öffentlichen Trägers in Kooperation mit der Schule.

Jugendbildungswerk

Eine Verankerung von Genderorientierung ist beim Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau über die langjährig (seit den 80er Jahren) durchgeführte geschlechtsbewusste Arbeit und auch durch die Satzung<sup>114</sup> gegeben. Formal ist die Genderorientierung für beide Geschlechter im Jugendbildungsförderungsgesetz seit 1997 festgeschrieben. Das Jugendbildungswerk stellt sich generell die Aufgabe, Jugendlichen Chancen zur Emanzipation zu bieten und ihnen die Aneignung von Kenntnissen und Fähigkeiten für die Arbeitswelt, Freizeit und gesellschaftliche Tätigkeiten zu ermöglichen. Vorrangige Ziele sind der Abbau gesellschaftlicher Benachteiligungen und die Förderung der Partizipation und Gleichberechtigung von Mädchen und jungen Frauen sowie Jungen und jungen Männern (z.B. durch Wochenendseminare sowie Veranstaltungen an Schulen).

Schule

Die Martin-Buber-Schule hat eine Tradition an geschlechtsbewussten Projekten, die jedoch immer nur punktuell mit einem Träger der Jugendhilfe durchgeführt wurden. Durch die Teilnahme am Modellprojekt zeigte die Schule ein verstärktes Interesse an geschlechtsbewusster Arbeit, die nun auch in das Schulprogramm übernommen wurde.

Genderorientierte Kooperationen

Mädchen- (Hessenweite Vernetzung über die LAG „Mädchenpolitik Hessen“) und Jungenarbeitskreis (angesiedelt im Jugendbildungswerk / Hessenweite Vernetzung über die Fachgruppe „Jungenarbeit Hessen“). Hier wurden im Jahr 2000 auch die Leitlinien zur Förderung der Jungenarbeit in Hessen entwickelt.

### Projektdarstellung

#### Geschlechtsbewusste Jungenarbeit<sup>115</sup>

Das Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau (Träger des Projektes) hat eine lange Tradition in geschlechterbewusster Arbeit. Dazu gehören insbesondere Veranstaltungen in Schulen. Problematisch waren in der Vergangenheit die kurze Zeitdauer und die ungenügende Nachhaltigkeit solcher Angebote. Die Inhalte wirkten sich kaum auf die Lebenswege der Jugendlichen aus. Es fehlte an Systematik in der Erziehung zur Gleichberechtigung,

114 „Bei der Ausgestaltung der Leistungen und der Erfüllung der Aufgaben sind die unterschiedlichen Lebenslagen von Mädchen und Jungen zu berücksichtigen. Um Benachteiligung abzubauen und die Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen zu fördern, sind insbesondere geschlechtsspezifische Angebote für Mädchen und Jungen vorzuhalten.“

115 Basierend auf den Leitlinien zur Jungenarbeit (Erstellt vom Facharbeitskreis „Jungenarbeit“ der kommunalen Jugendbildungswerke in Hessen im Auftrag des Fachausschusses „Kommunale Jugendarbeit in Hessen“, September 2000).

aber auch an der notwendigen intensiven Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule. Es gab keine Fortführung der Angebote an der Schule oder gar Einbindung in den Unterricht. Anzustreben war eine langfristige intensivere Zusammenarbeit mit den Schulen zu einem biografisch frühen Zeitpunkt. Leitziele des Modellprojektes „Starke Mädchen – Starke Jungen – Gemeinsam stark!“, das in Kooperation zwischen dem Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau, der Martin-Buber-Gesamtschule, der kommunalen Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau sowie später der neu eingerichteten Jugendsozialarbeit durchgeführt wurde, sind die Stärkung von Mädchen und Jungen im Hinblick auf ein partnerschaftliches Verhältnis der Geschlechter zueinander sowie die Entwicklung neuer Standards und Methoden der Kooperation von Schule und Jugendhilfe auf struktureller Ebene. Diese Leitziele beinhalten die Begleitung der Mädchen und Jungen in der Entwicklung ihrer (Geschlechts-)identität, die Förderung ihrer Gleichberechtigung, die Vermittlung von Wissen zur Thematik Gleichberechtigung und Benachteiligung, die Förderung von sozialen Kompetenzen, insbesondere Konflikt-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Förderung von Lebensplanungskompetenzen. Die Bearbeitung solcher Inhalte erscheinen besonders in der Pubertät, in der in den Schulklassen häufig Probleme in Form von Aggressivität oder Gewalt auftreten, schwierig zu sein. Zielgruppe des Projekts sind weibliche und männliche Schülerinnen und Schüler der 7. und 8. Klassenstufen einer Gesamtschule. Das Projekt arbeitet mit beiden Geschlechtern. Es hat drei Säulen (emanzipatorische Mädchenarbeit, bewusste Jungenarbeit und geschlechtsreflektierende Koedukation), die aufeinander abgestimmt sind. Während des 7. Schuljahres werden neun geschlechtshomogene Unterrichtseinheiten, davon sechs zwei- und zwei vierstündige sowie ein Projekttag, durchgeführt. Zwischen diesen Einheiten führen die Klassenlehrerinnen und -lehrer themenergänzend zweistündige koedukative Einheiten durch. Im 8. Schuljahr werden ausschließlich geschlechtsgetrennte Veranstaltungen – davon zwei Projekttag und zwei zweistündige Einheiten in größeren Zeitabständen – veranstaltet. In den Arbeitseinheiten kommen vielfältige Methoden der schulischen und außerschulischen Jugendbildungsarbeit zur Anwendung.<sup>116</sup> Projektinhalte in der 7. Klasse sind vor allem: das konkrete Rollenverhalten von Mädchen und Jungen in der eigenen Klasse, Frauen- und Männerbilder, Pubertät, Freundschaft, Liebe, Sexualität, persönliche Stärken und Schwächen, Umgang mit Problemen und Gewalt, die Klasse/Gruppe. Projektinhalte im 8. Schuljahr sind Berufsorientierung, Lebensplanung und Bewerbung. Mit dem Projekt gelang es erstmals, eine intensive Zusammenarbeit zwischen Jugendbildungsarbeit und Schule herbeizuführen, die gleichberechtigt und von gemeinsamer Verantwortung getragen ist. Neue Standards der Zusammenarbeit und ein eigenes Methodeninstrumentarium zur Realisierung der Projektziele entwickelt haben sich bewährt.

---

116 Siehe hierzu die Dokumentation „Starke Mädchen – Starke Jungen – gemeinsam stark!“ Der Methodenreader „100 und eine Methode zur Projektarbeit mit Mädchen und Jungen in Jugendarbeit und Schule“ mit CD-ROM (Wendebuch) kann über das Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau bestellt werden.

### Rollenbilder und Konzepte

Jungenarbeit stellt ausdrücklich die Kategorie Geschlecht in den Mittelpunkt ihrer Arbeit und setzt sich kritisch mit der eigenen Geschlechterrolle auseinander. Jungenarbeit nimmt die Beziehung zwischen Jungenarbeiter und Jungen bewusst wahr und thematisiert die Beziehungen der Jungen untereinander, insbesondere unter den Aspekten von Konkurrenzverhalten, Hierarchisierung, Freundschaft, solidarisches Verhalten etc. Jungenarbeit setzt sich kritisch mit traditionellen Rollenfestlegungen auseinander und will ungleiche gesellschaftliche Machtverteilungen aufheben, Gleichberechtigung zwischen Jungen und Mädchen bzw. Männern und Frauen in allen Bereichen umsetzen und das Verhältnis zwischen den Geschlechtern partnerschaftlich gestalten. Ziel ist es, Handlungskompetenzen zu vermitteln, die es den Jungen erleichtern, selbst für ihr körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden Sorge zu tragen. Jungenarbeit bietet Erlebnisräume, damit sich Jungen in ihren Fähigkeiten, aber vor allem auch in ihren Begrenzungen wahrnehmen und so mit Aspekten wie Mitgefühl, Respekt, Körperlichkeit, Mut, Kraft, Aggressionen, Schwäche etc. auseinander setzen. Sie benötigt Pädagogen, die sich als Vorbild, Reibungs- oder Projektionsfläche anbieten und die sich als Orientierungshilfe für Jungen auf der Suche nach männlicher Identität anbieten. Jungenarbeit setzt voraus, dass Jungen mit ihren Brüchen, Hoffnungen und Wünschen sowie mit ihren Unsicherheiten, Ängsten und Bedürfnissen akzeptiert werden, aber nicht Lebensentwürfe, die auf der Unterdrückung anderer basieren. Jungenarbeit nimmt Jungen in ihrer jeweiligen Lebenslage an und unterstützt sie unter Berücksichtigung ihrer individuellen Fähigkeiten in der Entwicklung ihres Selbstwertes und einer positiven, männlichen Geschlechtsidentität. Jungenarbeit hat den Mut zur Konfrontation und bezieht eine klare Haltung gegen Gewalt und Grenzüberschreitungen. Jungenarbeit braucht den Diskurs innerhalb des eigenen Geschlechts und zwischen den Geschlechtern auf allen Ebenen (Kinder und Jugendliche, Pädagoginnen und Pädagogen, Fachgremien, politische Institutionen usw.). Ziele sind insbesondere die Förderung eines partnerschaftlichen Miteinanders, das von gegenseitiger Achtung und Wertschätzung getragen ist sowie die Förderung der Gleichberechtigung in allen gesellschaftlichen Bereichen.

### Gewaltprävention

Als gewaltpräventiv werden in der Jungenarbeit des Kreises Groß-Gerau insbesondere die Jungen stärkenden Angebote gesehen. Jungenarbeit bietet viele Erfahrungsräume und Chancen zum Erwerb und zur Erweiterung von kommunikativen, emotionalen und sozialen Kompetenzen an. Hierzu gehört z.B. eine Erweiterung der Kritik- und Konfliktfähigkeit, die vielfältige Fähigkeiten von Jungen und jungen Männern zur Bewältigung ihres alltäglichen Lebens fördert. Auch Solidarität fördernde Verhaltensweisen und die Reduzierung von Angriffsverhalten unter den Jungen gehören dazu. Ziel ist es, Handlungskompetenzen zu vermitteln, die es Jungen erleichtern, für ihr körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden selbst Sorge zu tragen.

### Migration

Jungenbezogene Ansätze für Migranten kann es nur geben, wenn die Fachkräfte Wissen über die kulturellen Hintergründe ihrer Klientel haben und diese in der Arbeit umsetzen.



Die jungenspezifischen Qualifikationen im Jugendbildungswerk basieren auf langjährigen Erfahrungen in der Jungenarbeit und auf der Konzeption „Bewusste Jungenarbeit“ (1991). Im Modellprojekt werden die nebenamtlichen Kräfte aus dem Jugendbildungswerk gemeinsam mit den Lehrkräften fortgebildet. So wird zu Schuljahresbeginn jeweils eine gemeinsame Arbeitsgrundlage geschaffen. Die theoretische Einführung in ein Thema ist ein wichtiges gemeinsames „Ausgangsplateau“ zu Beginn der jeweiligen Projektphase. Eine Verständigung über Haltungen, offene Fragen und persönliche Intentionen kann angeregt und individuell sowie in den Klassenteams weiterverfolgt werden. Insbesondere die Methodenvermittlung und -erprobung ist neben dem praxisnahen Anwendungsbezug in den Klassen geeignet, eine offene und interessierte Atmosphäre herzustellen. Diese erleichtert das Kennen lernen und die Teambildung. Die Motivation zur Weiterarbeit am Thema sowie zur Übertragung der gewonnenen Erkenntnisse auf die Arbeit mit den Jugendlichen kann so gestärkt werden. Entsprechend positiv wird die Auftaktfortbildung von den Lehrkräften in der Evaluation bewertet. Insgesamt kann die Auftaktfortbildung als wichtiger Grundstein für die spätere Zusammenarbeit in den Teams angesehen werden. An der Martin-Buber-Schule gibt es eine Tradition bei den geschlechtsbewussten Projekten, auch wenn diese nur punktuell mit einem Träger der Jugendhilfe durchgeführt worden waren. Die Lehrkräfte waren dabei weitgehend außen vor. Mit der Teilnahme am Modellprojekt zeigt die Schule ein verstärktes Interesse an geschlechtsbewusster Arbeit, die nun in das Schulprogramm übernommen wird.

Jungenspezifische Qualifikationen

Die Projektstage werden in den Jugendhäusern der Stadt durchgeführt und sind hier verankert. So kamen viele Jugendliche regelmäßig zu Besuch.

Sozialraumbezug

In Ansätzen werden Elternabende (Themen „Jungen und Mädchen in der Pubertät“) durchgeführt.

Elternarbeit

Das Projekt wird evaluiert, indem Einschätzungen der Klassenlehrerinnen und -lehrer erhoben und Fragebögen für Schüler/innen am Anfang des 7. Projektjahrgangs und am Ende der 8. Klasse verteilt werden. Die Fragebögen dienen der Bestandsaufnahme, der Konkretisierung von Zielprioritäten und der Zielkontrolle. Gleichzeitig ist eine Dokumentation Basis für eine ausführliche Reflexionen, Einschätzungen und Ableitungen von Schlussfolgerungen für die weitere genderorientierte Projektarbeit. Daneben erfolgen beständig unsystematische Bewertungen durch Schülerinnen und Schüler sowie Gespräche mit den Lehrkräften.

Qualitätssicherung

### Jungenbezogene Angebote zur Gewaltprävention

Es folgt eine Zusammenfassung des Gesamtkonzeptes des Modellprojektes. Daran schließt sich die Darstellung einer jungenbezogenen Methode zum Themenblock „Konflikte, Aggression, Gewalt“ an, die aus dem umfangrei-

chen Methodenreader zum Projekt „Starke Mädchen – Starke Jungen – Gemeinsam stark!“ entnommen wurde.

### Rahmenbedingungen

Das in Kooperation von Jugendhilfe und Schule entstandene Projekt geht auf Traditionen und Erfahrungen beim Träger sowie in der Stadt Groß-Gerau zurück. Die Projektkonzeption wurde vom Jugendbildungswerk erarbeitet und in Zusammenarbeit mit der am Modellprojekt beteiligten Martin-Buber-Gesamtschule (IGS mit Ganztagesangebot, ca. 950 Schülerinnen und Schüler) weiter entwickelt. Mit der Schule bestanden langjährige Kooperationserfahrungen, insbesondere in der geschlechtsspezifischen Seminararbeit. Zudem signalisierte die Schule kontinuierlich Bedarf an einer Zusammenarbeit mit Institutionen der außerschulischen Jugend(bildungs)arbeit. Der Anteil der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund beträgt 42 % aus mehr als 30 Nationen. Der Anteil von Kindern aus so genannten unvollständigen Familien ist überdurchschnittlich hoch. Besonders motiviert war die Schulleitung, weil die „am schwersten beschulbaren“ Pubertätsjahrgänge 7 und 8 erreicht werden sollten. Die Modellphase des Projekts begann im April 1999 und endete im August 2002. Danach schied das Jugendbildungswerk des Kreises Groß-Gerau aus der Zusammenarbeit aus, während die anderen Kooperationspartner (Martin-Buber-Schule, kommunale Jugendarbeit der Stadt Groß-Gerau sowie die später hinzugekommene Jugendförderung Büttelborn und die neu eingerichtete Schulsozialarbeit im Kreis Groß-Gerau) die geschlechtsbewusste Arbeit mit Jungen und Mädchen in modifizierter Form weiterführten. Damit war ihre Verankerung gelungen. In der Martin-Buber-Schule wurde das Projekt als Regelangebot in veränderter Form übernommen. Im 7. Schuljahr werden sieben Projektstage, deren Termine zu Schuljahresbeginn festgelegt werden (jeweils vier Stunden an einem Vormittag, davon zwei geschlechtshomogen und zwei koedukativ), durchgeführt. In der 8. Klasse werden zwei geschlechtshomogene Projektstage in die Berufswegeplanung an der Schule integriert.

### Projekthintergrund

Die Jugendlichen in den Jahrgängen sieben und acht sind in der Regel zwischen 13 und 14 Jahre alt und befinden sich in der Pubertät. Zu ihrem Schulalltag gehören häufiges Auffallen durch Zwischenrufe, Streitigkeiten mit Mitschülern und Mitschülerinnen und andere Regelverletzungen sowie Grenzüberschreitungen.<sup>117</sup> Dabei tragen häufiger die Jungen als die Mädchen untereinander Konflikte gewaltsam aus, verstricken sich in körperliche Auseinandersetzungen oder fordern auf andere unangenehme Weise erhöhte Aufmerksamkeit. Dies ist inzwischen nicht nur hinreichend in verschiedenen Veröffentlichungen, u.a. auch aus dem schulischen Bereich<sup>118</sup>, beschrieben, sondern wurde ebenso als Trend in der Eingangsevaluation des Modellprojekts bestätigt. Der Zusammenhang zu Verhaltensmustern, die einem traditionell-männlichen Rollenbild geschuldet sind, liegt nahe. Es

117 Aus dem aktuellen Schulprogramm der Martin-Buber-Schule, in der das Projekt eine Verankerung gefunden hat.

118 U.a. Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport, Berlin, 1998; Senatsverwaltung für Arbeit und Frauen, Berlin, 1993.

konnte beobachtet werden, wie kleine Anlässe Auslöser für aggressives Verhalten unter den Jungen waren oder wie Kleinigkeiten genutzt wurden, um Stellung und Ansehen einzelner Jungen zu untergraben. Unmittelbar daraus ergibt sich die langzeitpädagogische und in die Lebenswelt Schule integrierte Form, in der das Modellprojekt „Starke Mädchen – Starke Jungen – Gemeinsam stark“ umgesetzt wurde. Das Projekt hat den Anspruch, Teil des pädagogischen Alltags zu sein und darüber hinaus in ihn zu wirken. Die Angebote des Modellprojekts sollen keine „Eintagsfliegen“ bleiben, vielmehr zielt die genderorientierte Arbeit auf eine Einbettung in die „Lebenswelt Schule“.

Hintergrund des Projektes war die Erfahrung, dass die Anforderungen der „neuen“ Geschlechterrollen an die Jugendlichen in der Pubertät zu vielen Fragen bzw. ungelösten Problemen, zu Frust, Streitigkeiten und Aggressivitäten in den Schulklassen zwischen oder innerhalb der Geschlechtergruppen führen. Zugleich kann Gleichberechtigung für Mädchen und jungen Frauen auf Dauer nur herbeigeführt werden, wenn auch die Jungen und jungen Männer in den Prozess einbezogen werden. Neue Rollenbilder für Frauen sind nur durch neue Rollenbilder für Jungen und junge Männer, d. h. durch die Veränderung von deren traditionellen Denk- und Verhaltensweisen möglich.

Zur „Prävention“ erarbeitete eine Arbeitsgemeinschaft im Kreis eine praxisorientierte Handreichung zur Förderung von Kooperationen zwischen Kindereinrichtungen, Schulen und außerschulischen Institutionen. Fachtagungen wurden für beide Bereiche angeboten. Eine Tagung zum Thema „Jugendhilfe und Schule“ im November 1999 verfolgte diesen Strang weiter. Eine deutliche Annäherung von Schule und Jugendhilfe war im Kreis zu verzeichnen.

Leitziel des Projekts ist die Stärkung von Mädchen und Jungen in einem auf neue Rollen bezogenen geschlechterbewussten Denken und Verhalten, einschließlich des Abbaus von traditionellen Rollenzwängen und Benachteiligungen. Es geht um die Erziehung zur Gleichberechtigung und zur Gleichwertigkeit in der Differenz beider Geschlechtergruppen sowie um die Entwicklung neuer Standards und Methoden der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe auf struktureller Ebene.

Zielsetzungen

Zielsetzungen für die Jugendlichen sind die Begleitung bei der Entwicklung ihrer (Geschlechts-)Identität, die Förderung ihrer Emanzipation, die Vermittlung von Wissen zur Thematik Gleichberechtigung und Benachteiligung, die Förderung von sozialen Kompetenzen, insbesondere Konflikt-, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit sowie die Förderung von Lebensplanungskompetenzen.

Das Projekt stützt sich auf drei Säulen: emanzipatorische Mädchenarbeit, bewusste Jungenarbeit und Geschlechter reflektierende Koedukation. Zielgruppe sind Jugendliche in den 7. und 8. Klassenstufen einer Gesamtschule.

Konzeption

In der 7. Klasse wurden neun geschlechtshomogene Unterrichtseinheiten (davon sechs zwei- und zwei vierstündige sowie ein Projekttag) durchgeführt. Sie wurden durch einen zweistündigen themenergänzenden Unterricht des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin mit der gesamten Klasse zwischen den geschlechtshomogenen Einheiten ergänzt. In der 8. Klasse wurden ausschließlich geschlechtsgetrennte Veranstaltungen (davon zwei Projekttag und zwei zweistündige Einheiten in größeren Zeitabständen) veranstaltet.

In der Projektarbeit werden viele Methoden schulischer und außerschulischer Jugendbildung eingesetzt. Diese betreffen langzeitpädagogische sowie lebensweltbezogene Ansätze, die zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten führen sollen. Das Projekt wirkt auch in den pädagogischen Alltag der Schule durch die Einbeziehung von Elementen aus der Medien-, Erlebnis- und Sexualpädagogik sowie aus Spiel, Sport und Theaterarbeit.

Die geschlechtergetrennten Veranstaltungen bieten Mädchen wie Jungen einen Schon- und Erfahrungsraum. Die koedukativen Einheiten fördern offenen und konstruktiven Austausch, Überprüfung des Gelernten und Reflexion über die andere Geschlechtergruppe.

Besonderheiten liegen vor allem im Wechsel zwischen geschlechtergetrennter und koedukativer Erziehung zur Gleichberechtigung, in der gleichberechtigten Kooperation zwischen Schule und Jugendarbeit, in erstmals gemeinsamer Konzeptionserarbeitung, in Verantwortung und Durchführung (in Teamarbeit) sowie in einer gemeinsamen Fortbildung aller Beteiligten zu Projektbeginn, in einem jährlichen Folgeeinstieg der neuen 7. Klassenstufe sowie in der Evaluation in den beteiligten Klassen mit verschiedenen Methoden.

Die Arbeitseinheiten finden in der Regel während der Unterrichtszeiten der Klassenlehrerinnen bzw. -lehrer statt. Die koedukativen Einheiten werden von ihnen allein durchgeführt und sind inhaltlich in das Gesamtprojekt eingebettet. Die Planung und Auswertung dieser Einheiten wird im Team geleistet. Die geschlechtsgetrennten Einheiten werden jeweils im Viererteam (zwei Männer, zwei Frauen) durchgeführt. Die Rahmenstruktur sieht vor, dass jeder Klassenlehrer bzw. jede Klassenlehrerin mit einer hauptamtlichen außerschulischen Kraft zusammenarbeitet, die ihm/ihr als Ansprech- und Austauschpartner/in zur Seite steht. Das jeweilige Klassenteam wird durch verbindlich zugeordnete Honorarkräfte aus der Jugendbildungsarbeit ergänzt.

### Umsetzung

Das Projekt startet jeweils zu Beginn des 7. Schuljahres. Die Eltern werden an einem Elternabend informiert. Die Schülerinnen und Schüler der betroffenen Klassen werden ebenfalls informiert. Ein anonymer Fragebogen für sie ist Grundlage der konkreten Projektarbeit. So haben die Arbeitseinheiten immer einen direkten Bezug auf die konkreten Interessen und Probleme der Jugendlichen. Ein ähnlicher Fragebogen am Ende der 8. Klasse gibt

Aufschluss über den Erfolg des Projekts. Dem gleichen Zweck dienen Einzelbefragungen der beteiligten Klassenlehrerinnen und -lehrer durch die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter sowie Fragebögen für die Lehrkräfte zu Beginn und Ende des Projekts.<sup>119</sup>

Projekthalte in der 7. Klasse sind vor allem: das Rollenverhalten von Mädchen und Jungen in der Klasse sowie die gegenseitigen Erwartungen, das spätere Rollenverhalten, die Frauen- und Männerbilder, die Pubertät, Freundschaft/Liebe/Sexualität, persönliche Stärken und Schwächen (Selbst- und Fremdwahrnehmung) sowie Vertrauen, Mut, Angst, Umgang mit Ärger, Problemen, Gewalt, die Klasse/Gruppe.

Dagegen sind die Projekthalte im 8. Schuljahr auf Berufsorientierungsprozesse fokussiert.

Jedes Thema wird zu einem Abschluss gebracht. Zielprioritäten, ggf. auch das Ausräumen von Konflikten, sind im Prinzip wichtiger als eine strenge Themenabfolge, denn mangelndes Ausdiskutieren gefährdet das Gesamtprojekt. Reste vom letzten Mal werden in der folgenden Projektstunde behandelt. Bei den Diskussionen zum Verhalten in der Klasse wird nach Ursachen und Wirkungen gefragt sowie auf Befindlichkeiten eingegangen.

Die Themen werden anhand verschiedener Methoden abgehandelt: jeweils ein Warm-Up am Anfang, teils auch zwischendurch (einstimmen auf die Arbeitseinheit, Aufmerksamkeit und Spaß an der Mitarbeit wecken), danach wechselnd Gesprächsrunden, verbale Diskussionen in unterschiedlichen Gruppen, Spiele und Übungen mit Materialien/Gegenständen/Worten, Rollen- und Theaterspiele, Malen und kreatives Gestalten, Übergabe kleiner Geschenke usw. Jede Arbeitseinheit diskutiert am Schluss im Team ihre Wirksamkeit (Reflexionsrunde). Die Einschätzungen werden von den Durchführenden schriftlich in Auswertungsbögen festgehalten (Wie war die Mitarbeit in den einzelnen Bereichen, wer hat an welcher Stelle blockiert/gestört, wann war die Aufgeschlossenheit besonders hoch, wo muss man noch nacharbeiten?) und anschließend wird die nächste Arbeitseinheit vorbereitet (standardisierte Planungsbögen).

Der Wechsel zwischen geschlechtergetrennten und koedukativen Veranstaltungen erfolgt nach festgelegtem Plan. Die Ergebnisse der getrennten Arbeitseinheiten werden zum Teil in den koedukativen Einheiten weiter behandelt, so kommt eine Information und Rückmeldung des jeweils anderen Geschlechts zustande.

Zu den gewünschten Themen gehören: das Zusammenleben in der Klasse, Gruppenregeln, Grenzen setzen, Grenzen erkennen und achten; Gewalt durch Sprache, Schimpfwörter, sexistische Witze; Frauen- und Männerrollen im interkulturellen Vergleich, Rollenvielfalt, Akzeptanz und Toleranz

---

119 Diese Fragebögen finden Sie in der Dokumentation zum Modellprojekt und auf der dazugehörigen CD-ROM als Datei.

gegenüber unterschiedlichen Rollenbildern; Konkurrenzverhalten und Solidarität in Gruppen, Liebe, Freundschaft, Sexualität, Flirt und Anmache; Ungleichzeitigkeiten in der Entwicklung von Mädchen und Jungen, geschlechtsrollenstereotypes Verhalten, Selbstwert, Wertschätzung und Beachtung, Individualität, Stärken, Pubertät, Anders sein, sich verändern; Umgang mit Konflikten und Gefühlen, Ablösung und Selbständigkeit; Gleichberechtigung, Vorbilder, Orientierungen, berufliche Orientierung. Bei den Jungen wurden Freundschaft, Sexualität, Sich durchsetzen und wehren können sowie ebenfalls Ausbildung und Beruf am häufigsten gewählt.

Die Mädchen wünschen sich, die Jungen sollen weniger „angeben“ und den „starken Mann markieren“, (sich) weniger prügeln und die Mädchen weniger ärgern oder schlecht über sie reden. Die Jungen wünschen sich von den anderen Jungen weniger Gewalt, Schimpfworte oder Streit. Dass sich einige Jungen „stark fühlen“ wird von anderen kritisiert. Denn ein Teil der Jungen versucht durch „starkes“ oder besonders „cooles“ Auftreten „männlich“ zu wirken. Es gibt ausgeprägtes Konkurrenzverhalten unter den Jungen. Cliquen bestehen eher innerhalb der Geschlechtergruppen. Jungen und Mädchen sitzen in den Klassen weitgehend getrennt voneinander, beginnen sich aber verstärkt für das Thema „Sexualität“ zu interessieren.

### Eine exemplarische Methode zu jungenbezogener Gewaltprävention<sup>120</sup>

Im Rahmen des Modellprojektes wurde ein umfangreicher Methodenreader für die Praxis erstellt. Er ist in die Themenbereiche: Warm-up/Kennen lernen, Kooperation/Kommunikation, Freundschaft/Vertrauen, Geschlechtsrollen, Liebe, Konflikte/Aggression/Gewalt, Selbstbehauptung, Lebensplanung/Werte/Berufsorientierung/Stärken, Verschiedenes und Cool down/Abschluss gegliedert.

Zu den einzelnen Themenbereichen werden mehrere Einzelmethoden vorgestellt, von Methoden zum Aufwärmen und Kennen lernen über themenspezifische Angebote zu den inhaltlichen Schwerpunkten des Projekts bis hin zu Methoden, die den Abschluss und Ausklang von Arbeitsprozessen unterstützen.

Die folgenden Methoden werden zum Themenschwerpunkt Konflikte/Aggression/Gewalt vorgestellt: Aggressionsrituale, Ausgrenzen, Brief an einen Außerirdischen, Das Forumtheater, Die Faust öffnen, Es ist Gewalt, wenn ..., Frag mich was Leichteres, Ganz alltäglich, Immer wieder sonntags, Solche und solche Schimpfwörter, Spinnefeind & Co, Standpunkte, Vier Ecken Spiel, Was der Körper sagt, Wenn Blicke töten könnten und Wut-Tüten.

---

120 Der Reader „100 und eine Methode zur Projektarbeit mit Mädchen und Jungen in Jugendarbeit und Schule“ wurde im Rahmen des Modellprojekts entwickelt.

Diese Methoden können fast alle in geschlechtshomogener und geschlechterreflektierter Koedukation durchgeführt werden. Als Beispiel sollen die Beschreibung der Methode „Wenn Blicke töten könnten“ sowie die Erfahrungen, die mit ihr in Jungengruppen gemacht wurden, dienen.

### **Methode „Wenn Blicke töten könnten“<sup>121</sup>**

Bis zu 16 Personen können teilnehmen.

Gruppengröße

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können 13 Jahre und älter sein.

Alter

Das Angebot richtet sich an Mädchen, Jungen und geschlechtsgemischte Gruppen.

Genderorientierung

Es dauert 30 bis 40 Minuten.

Dauer

Benötigt wird Platz für einen Gruppenkreis.

Vorbereitung, Material

Mechanismen in Gruppen zu den Themen „Ausgrenzung“ und/oder „Fertig machen“ sollen bewusst gemacht und reflektiert werden.

Ziele

Die Gruppe steht im Kreis. Zunächst soll die Gruppe versuchen, eine Person mit Blicken (ohne zu reden) so herauszudeuten, dass sich alle Blicke der Gruppe auf diese eine Person richten. Wenn die Person eindeutig merkt, dass sie herausgedeutet wird, sagt sie: „O. K., das reicht!“ und eine neue Runde beginnt.

Methodischer Aufbau

Nach ein paar Runden bekommt die Gruppe zusätzlich die Aufgabe, sich ab dem Moment, in dem die Gruppe meint, dass sie sich mit Blicken auf jemanden geeinigt hat, von der Person zu distanzieren und sich an einer von der Person entfernten Stelle im Raum zu versammeln. Mit dem Kommando „O. K., das reicht!“ kommen alle zurück in den Kreis und eine neue Runde kann beginnen. In einem weiteren Durchgang kann man der Gruppe auch die Aufgabe geben, zu dem Zeitpunkt, wenn sie meint, sich mit Blicken auf jemanden geeinigt zu haben, auf diesen zuzugehen und sich vor ihm/ihr „aufzubauen“. Auswertung: Die Erfahrungen sollen durchgesprochen werden, ebenso die unterschiedlichen Rollen in der Übung und wie es den Jugendlichen in den jeweiligen Rollen, z.B. als Täterin oder Täter, Mitläuferin oder Mitläufer, mögliches Opfer, tatsächliches Opfer, erging. Wichtig ist es, die Dynamik anzusprechen, die entstehen kann, wenn man, um nicht Opfer zu werden, lieber Täterin oder Täter, Mitläuferin oder Mitläufer wird oder wenn man ein Gefühl von Stärke bekommt, wenn man merkt, dass man Teil der Gruppe ist:

---

121 Quelle: Jugendbildungswerk Kreis Groß-Gerau. Angeregt durch Übungen aus der Theaterarbeit

- Welche Impulse und Gefühle hatten die Jugendlichen während der Übung?
- Gab es Situationen, in denen der Impuls kam, sich dem Ganzen zu entziehen, sich Regeln zu widersetzen oder den Opfern oder Ausgegrenzten beiseite zu stehen?
- Gibt es im Alltag ähnliche Situationen?
- Wie kann man sich im Alltag verhalten, wenn man merkt, dass man ausgegrenzt wird?
- Wie kann man sich verhalten, wenn man merkt, dass man gerade zum Opfer oder zum Sündenbock gemacht wird oder werden soll?
- Wie kann man sich verhalten, wenn man erkennt, dass andere gerade jemanden ausgrenzen oder fertig machen wollen?
- Warum geschieht so etwas überhaupt?

### Anmerkungen

Diese Übung ist besonders wertvoll, wenn Ausgrenzungserfahrungen in der Gruppe aktuell sind oder wenn immer wieder Einzelne in der Gruppe von anderen „fertig gemacht“ werden (das kann schon mit Lästern anfangen). Man soll sich im Vorfeld der Übung in Abhängigkeit von der Gruppe überlegen, welche Aufgabe durchgeführt werden und wie lange die Runden laufen sollen. Zu Beginn sollte eine Übung sein, die die Aufmerksamkeit der Jugendlichen für die Gruppe erhöht. An das Thema „Ausgrenzung“ und/oder „Fertig machen“ können Themen wie „Toleranz“ oder „Solidarität“ angeknüpft und mit Rollenspielen kann weitergearbeitet werden.

### Erfahrungen

Mit Jungen wird die Methode „Wenn Blicke töten könnten“! eher in Bezug auf „Anmache/Ärger suchen“ und „Stärke demonstrieren“ angewendet. Sie reagieren in der Übung unterschiedlich, wenn sie „Opfer“ werden. Manche versuchen, sich zu entziehen, andere nehmen die Opferrolle an, wieder andere trotzen der Situation mit Stärke (in Worten oder durch Drohgebärden) oder auch durch Lachen. Dennoch wird in der Übung von den meisten Jungen nachempfunden, wie unangenehm es ist, als „Opfer“ herausgedeutet zu werden.

## 4.2 Bremer JungenBüro (BJB)

### Kurzer Überblick

#### Kategorie

Freier Träger der Jugendhilfe in Kooperation mit Schule.

#### Inhalte

Angeboten werden u.a. in Kooperation mit Schulen Seminare für Jungengruppen, Veranstaltungen für Multiplikatoren sowie Selbstbehauptungskurse für Jungen.



**Kontakt:**

Volker Mörchen  
Leiter, Dipl.-Soziologe, (Gestalt-)Sozio-Therapeut, Bildungsreferent für  
Jungenarbeit

Rolf Tiemann  
Erstes Staatsexamen Lehramt, Bildungsreferent für Jungenarbeit

Bremer JungenBüro  
Rückertstr. 25  
28199 Bremen  
Tel.: 0421 59865160  
E-Mail: info@bremer-jungenbuero.de

**Strukturprofil des Vereins**

Das Bremer JungenBüro ist ein anerkannter Träger der freien Jugendhilfe und liegt in der Trägerschaft des gemeinnützigen Vereins Jungenarbeit in Bremen e.V. Träger

Die Angebote<sup>122</sup> werden in Schulen, aber auch in Jugendhilfe oder Jugendberufshilfe durchgeführt. Handlungsfeld

Seminare mit Jungengruppen (in Schulen, Jugendfreizeitheimen und freien Bildungseinrichtungen zu den Themen: Konflikttraining, Liebe, Freundschaft und Sexualität, Umgang zwischen Mädchen und Jungen, Perspektiven und Lebensplanung. Arbeitsfelder

Veranstaltungen für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Fortbildungen für pädagogische Fachkräfte, Lehrkräfte, Referendarinnen und Referendare zu den Themen: Jungensozialisation und Schule, Hintergründe, Haltung und Methoden der Jungenarbeit, Elternabende an Schulen und Kindertagesheimen). Präventionsprojekte für Mädchen und Jungen gegen sexualisierte Gewalt in Kindertagesheimen oder Horten; Fachberatungen zu sexualisierter Gewalt gegen Jungen; Selbstbehauptungskurse für Jungen zwischen 8 bis 14 Jahren.

122 Dazu gibt es eine Reihe von Veröffentlichungen:

**Tiemann, Rolf:** Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand. In: deutsche jugend, -/1999/2

**Tiemann, Rolf:** „Und was hat das mit Gewalt zu tun?“ Einblicke in die Praxis projektbezogener Jungenarbeit an Schulen; In: Jantz, Olaf / Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen 2002

**Berens, Christoph/ Tiemann, Rolf:** Praktische Jungenarbeit in der Grundschule. In: Praxis Grundschule 23/2000/3

**Dokumentation „respect“ – antirassistische Jungen- und Mädchenarbeit gegen Ausgrenzung und Gewalt,** Bremen 2004.

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

Zielgruppen	Die Angebote richten sich an deutsche Jugendliche und Aussiedler sowie Jugendliche mit Migrationshintergrund.
Zugang	Es gibt langjährige Kooperationen, außerdem ist die Öffentlichkeitsarbeit des BJB wichtig.
Dauer der Seminare	Die Seminare dauern zwischen zwei Vormittage bis zehn Wochen.
Beschäftigte	Die Angebote werden von zwei hauptamtlichen Mitarbeitern sowie Honorarkräften durchgeführt.
Kooperationen und Mitgliedschaften	Kooperationspartner sind: Schattenriss – Beratungsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen e. V.: <a href="http://www.schattenriss.de">www.schattenriss.de</a> , das BDP-Mädchenkulturhaus: <a href="http://www.bdp-maedchenkulturhaus.de">www.bdp-maedchenkulturhaus</a> , das Landesinstitut für Schule, Arbeit und Leben (eine Kooperation von DGB und VHS) sowie die Jugendbildungsstätte Lidice Haus Bremen: <a href="http://www.lidicehaus.de">www.lidicehaus.de</a> .
Finanzierung	Finanziert wird über diverse Modellprojekte zur Entwicklung jungenbezogener Angebote in Bremen. Dazu gehören u.a. das Aktionsprogramm „Entimon – Jugend für Toleranz und Demokratie – gegen Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Antisemitismus“, aber auch Teilnehmerbeiträge und Spenden.
Gesetzliche Grundlagen	Die Jungenarbeit bzw. die geschlechtsbezogene Pädagogik des Bremer JungenBüros zielt auf eine Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses im Sinne des KJHG § 9.3 (Gleichstellung und Gleichwertigkeit).

### Merkmale guter Praxis

Genderorientierung	Das Bremer JungenBüro besteht seit 1999 und führt seitdem Seminare mit Jungengruppen in Schulen, Jugendhäusern und Kindertagesheimen durch. Im Mittelpunkt dieser Seminare steht die Förderung der sozialen Kompetenzen von Jungen. Schwerpunktthemen sind z.B. Konflikttraining, Liebe, Freundschaft, Sexualität und Lebensplanung.
Genderorientierte Kooperationen	AG Jungenarbeit, trägerübergreifende AG zu jungenspezifischen Themen; AK Gewaltprävention Bremen-West. BDP-Mädchenkulturhaus: <a href="http://www.bdp-maedchenkulturhaus.de">www.bdp-maedchenkulturhaus</a> . Jugendbildungsstätte Lidice Haus Bremen: <a href="http://www.lidicehaus.de">www.lidicehaus.de</a> ; Landesinstitut für Schule, Abteilung für geschlechtsreflektierte Koedukation; Schattenriss – Beratungsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen e.V.: <a href="http://www.schattenriss.de">www.schattenriss.de</a> ;
Zielsetzungen	Das Bremer JungenBüro beschreibt Jungenarbeit als eine spezielle Form der sozialpädagogischen Arbeit mit Jungen und Jungengruppen, die in der Regel von männlichen Pädagogen angeleitet wird. Es arbeitet prozessorientiert

und abgestimmt auf die besonderen Problemlagen und Bedürfnisse der jeweiligen Jungengruppe. Dabei kommen vielfältige Methoden und Übungen zum Einsatz. Jungen sollen unter Berücksichtigung ihrer spezifischen Lebens- und Sozialisationsbedingungen gefördert werden. Pädagogik soll die geschlechtsspezifischen Bedingungen reflektieren, unter denen (Mädchen) und Jungen in unserer Gesellschaft aufwachsen. Während es inzwischen vielerorts spezielle Angebote für Mädchen gibt, führt geschlechtsreflektierende Jungenarbeit weiterhin ein Schattendasein. Zielsetzungen: Im Zentrum des Bremer JungenBüros steht die Förderung der sozialen Kompetenzen von Jungen und jungen Männern. In Ergänzung zur bestehenden Mädchenarbeit geht es um eine solidarisch-kritische Haltung zu den Jungen. Dies bedeutet die Jungen mit ihren Problemen ernst zu nehmen und sie zu unterstützen, aber auch Gewalt gegen Mädchen und andere Jungen entgegen zu wirken. Das Bremer JungenBüro will nicht die Defizite der Jungen betonen, sondern an ihren Ressourcen ansetzen. Es versteht seine Arbeit als Förderung der Jungen, damit sie eigene Stärken und Fähigkeiten wahrnehmen und umsichtig einsetzen können. Sie sollen Begleitung bei der Mannwerdung und Hilfen bekommen, um den Druck rigider männlicher Idealbilder abbauen zu können. Die Jungen sollen die eigenen Grenzen und die anderer wahrnehmen und achten und so Verantwortung für ihr Tun übernehmen können. Sie sollen zu einem liebevolleren Umgang mit sich selbst ermutigt werden und einander ausprobieren können.

In der Arbeit mit Jungengruppen verfolgt das Bremer JungenBüro einen solidarisch-kritischen Ansatz. Auch unter Männern und Jungen gibt es Unterscheidungen und Hierarchien (u.a. hetero – homo, weiß – schwarz, behindert – nichtbehindert, reich – arm). In unserer Kultur existieren darüber hinaus auch verschiedene Formen von Männlichkeit und verschiedene Männlichkeitsbilder. Dabei dominiert eine bestimmte hegemoniale Männlichkeit über andere Formen. Das vorherrschende Bild von Männlichkeit ist streng hierarchisch und unterdrückt sowohl Frauen als auch Männer. Patriarchale Unterdrückung findet auch unter Männern und Jungen statt und ist als innerer Prozess von jedem Mann und jedem Jungen internalisiert. Dies führt zu dem Versuch, „Weiblichkeit“ in sich selbst zu unterdrücken ohne das zu merken. In den patriarchalen Strukturen sind Jungen nicht automatisch auf der Täterseite, sondern Handelnde und Betroffene zugleich. Jungen haben verschiedene Fähigkeiten, Bedürfnisse, Interessen und Möglichkeiten und brauchen Zuwendung und Begleitung sowie Begrenzung ihrer Aktivitäten. So verschieden Jungen auch sind – alle müssen sich mit den gesellschaftlichen Bildern von Mann- und Jungesein auseinandersetzen. In der Praxis des Bremer JungenBüros findet eine Konfrontation damit statt, dass Jungen mit ‚Idealbildern‘ vom Mannsein aufwachsen, ohne diese erreichen zu können. Das traditionelle Männerbild stellt nach wie vor Eigenschaften wie Stärke, Unabhängigkeit, Erfolg und Durchsetzungsvermögen in den Mittelpunkt und schließt Verletzlichkeit, Empathie, Hilflosigkeit und Ohnmacht aus. Obwohl solche Eigenschaften an sich zum Menschsein dazugehören, wie Niederlagen beim Fußball, läuft ein Junge, der zu viele dieser traditionell Mädchen und Frauen zugeschriebenen Eigenschaften

Rollenbilder und Konzepte

zeigt, Gefahr, aus der Sicht der anderen Jungen (und vieler Erwachsener) kein „richtiger“ Junge zu sein. Obendrein sollen Jungen heute modernisierte Rollenanforderungen erfüllen, die zum Teil mit den alten Männlichkeitsbildern im Konflikt stehen. Jungen sollen zuhören können, kooperieren statt konkurrieren, sich schick kleiden, „süß“ sein und vor allem in der Schule nicht laut und schon gar nicht gewalttätig auftreten. Im Vergleich zu diesen Vorgaben schneiden Jungen aus der eigenen Perspektive meistens schlecht ab und haben zumindest auf den zweiten Blick selten ein positives Selbstwertgefühl. Denn im Leben von Jungen gibt es heute kaum reale und greifbare Männerfiguren, die diese komplett unrealistischen Vorbilder gerade rücken. Viele der den Jungen bekannten Männer präsentieren sich selbst immer noch hart am Idealbild. Und so scheinen das Bedürfnis nach Nähe, Ängste sowie Probleme für die meisten Jungen mit wirklicher Männlichkeit unvereinbar zu sein. Hier setzt Jungenarbeit an, in deren Mittelpunkt die Begegnung zwischen erwachsenen Männern und Jungen steht. Alle ungewohnten Aspekte, die sich für die Jungen in der Art und Weise finden lassen, wie die konkreten Männer im Seminar ihre „Männlichkeit“ vorleben, können so den Ruf „nur was für Mädchen“ zu sein verlieren. Die Männer geben den Jungen gewissermaßen die Erlaubnis, auch „unmännlich“ und trotzdem Jungen zu sein. Im Idealfall wird in den Seminaren Männlichkeit durch das Jungesein erweitert. In der geschlechtshomogenen Gruppe wird ein Rahmen geschaffen, der von dem Druck entlastet, gegenüber Mädchen dominant und cool sein zu müssen. Der kritische Blick auf die vorherrschenden Männlichkeitsnormen macht es möglich, über „weichere“ Themen zu reden. Das ist für die Arbeit gegen Rassismus und Gewalt unerlässlich.

### Migration

Parallel zur Kategorie Geschlecht wird auch mit der Herkunft die Notwendigkeit berücksichtigt, Benachteiligungsursachen und Hinderungsfaktoren für eine Gleichstellung konzeptionell und praktisch anzugehen. Gerade angesichts der aktuellen politischen Diskussion um Integration wird in der Seminararbeit des Bremer JungenBüros ein besonderes Augenmerk auf die Realisierung der Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten gelegt. Es ist von zentraler Bedeutung, migrationstypische Sozialisationsbedingungen und Lebenserfahrungen zu berücksichtigen und bei den Mehrheitsangehörigen und den jungen Menschen mit Migrationserfahrungen zu erreichen, die Zuschreibungen auf Grund der Herkunft zu reflektieren und die Bereitschaft zu entwickeln, sich davon zu lösen. Differenzen zwischen Personen gleicher Herkunft sollen wahrgenommen, Offenheit für die Selbstdefinitionen junger Menschen mit Migrationshintergrund soll entwickelt und gefördert werden. Sie sollen für Bewertungen auf Grund hierarchischer Einordnungen von Menschen nach ihrer Herkunft sensibel werden. Die Arbeit wird in transkulturellen Teams durchgeführt.

### Gewaltprävention

Mit einer Mischung aus Wahrnehmungsübungen, Kampfspielen und Gesprächsrunden werden die Jungen für mögliche Gefährdungs- und Konfliktsituationen sensibilisiert. Ausgehend von den Lebenssituationen und persönlichen Erfahrungen der Einzelnen werden Handlungs- und Lösungs-

strategien an Beispielen eingeübt. Die Jungen lernen, wie und wo sie sich Hilfe holen können, ihnen werden Alternativen im Umgang mit Konflikten gezeigt. Ihnen werden in Rollenspielen einfache Techniken und Tipps vermittelt, die sich schnell in die Praxis umsetzen lassen. Ergänzende Übungen aus der Erlebnispädagogik fördern die Kooperationsfähigkeit. Die Teilnehmer lernen gemeinsam und voneinander. Durch die Arbeit in der Gruppe kann das Selbstbewusstsein jedes Einzelnen gestärkt werden. Zielsetzungen: Empathiefähigkeit ausbauen, Selbstwahrnehmung schärfen, Handlungskompetenzen erweitern, Selbstwertschätzung vermitteln, vom Druck der Männlichkeitsideale entlasten. So kann sich ein positives Selbstbewusstsein entwickeln, das nicht auf die Abwehr von allem Weiblichen und dessen Abwertung angewiesen ist.

Langjährige Jungen- und Männerarbeit, Fortbildungen an der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ zu geschlechtsbezogener Pädagogik; Fortbildungen in interkultureller Pädagogik, Fortbildung zu Beratung und Therapie mit Jungen, die von sexueller Gewalt betroffen sind.

Jungenspezifische Qualifikationen

Der Sozialraumbezug wird aufgrund der Seminare in Jugendhäusern, die zu den sozialen Nahräumen der Jungen gehören, erreicht.

Sozialraumbezug

Elternabende, bei denen die Eltern von Mädchen und Jungen nach einer gemischten Anfangsphase getrennt werden.

Elternarbeit

Die Selbstevaluation der Seminare findet u.a. durch schriftliche Befragungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer statt. Außerdem wurde das Projekt „respect“ vom DJI wissenschaftlich begleitet.

Qualitätssicherung

### **Zentrale Bausteine**

Nachfolgend werden drei Bausteine der Arbeit des Bremer JungenBüros dargestellt, die sowohl einen Fokus auf die gewaltpräventive als auch auf die migrations- und genderorientierte Arbeit legen. Letzteres ist in seiner differenzierten Ausarbeitung innerhalb des aktuellen Spektrums der Jungenarbeit selten und positiv hervorzuheben.

#### **Seminar „Starke Mädchen – Starke Jungen“**

Das Seminar dauerte drei Vormittage.

Dauer

Es nahmen 12 Jungen einer Bremer Grundschule mit gemischter Sozialstruktur im Alter von neun bis zehn Jahren teil.

Teilnehmer

Ca. die Hälfte waren Deutsche, die andere Hälfte hatten einen Migrationshintergrund (etwa zur Hälfte türkisch-arabisch, die andere Hälfte sind Russlanddeutsche). Parallel wurde eine Gruppe für Mädchen durchgeführt.

Migrationshintergründe

### Erster Tag

Nach einer Vorstellungsrunde gab es ein Namensspiel und der Seminarablauf wurde vorgestellt. Alle Jungen wirkten von Beginn an motiviert und aufmerksam. Es folgten Bewegungsspiele zum Aufwärmen und zum Miteinander warm werden. Dann bekam die Jungengruppe einige Kooperationsaufgaben aus der Erlebnispädagogik, die allen Spaß machten und in denen auch leisere oder kleinere Jungen zum Zuge kamen sowie Übungen zur Selbstbehauptung. Einfache und leicht erlernbare Befreiungstechniken wurden vermittelt, doch keine Techniken, die sie vor jeder Gefahr wirklich effektiv schützen können. Am Ende des Vormittags standen eine kurze Auswertung und die Abschlussrunde.

### Zweiter Tag

Der zweite Vormittag begann mit einer Guten-Morgen-Runde. Nach Warming-up-Spielen wurden in Rollenspielen verschiedene Möglichkeiten thematisiert, sich Hilfe zu holen. Es ging auch um Feigheit (sprich: ist es unmännlich?), wenn der einfache Weg gewählt wird, weil auf dem eigentlichen Schwierigkeiten drohen. Die Unterschiede unter den Jungen beim Kontakt zu den Eltern als Ansprechpartner bei Problemen, das Vorwissen der Jungen über andere Hilfen und die eigenen Möglichkeiten, Anderen zu helfen, waren groß. Der Austausch über erlebte Situationen war ebenfalls vorgesehen.

Ein Höhepunkt war für die meisten Jungen die Einheit „Fair Kämpfen“ (auf der Matte), in der es klare Regeln aber keinen Gewinner gab. Die Regeln haben die Jungen selbst abgesprochen und brauchten dabei nur wenig Unterstützung. In dieser Einheit haben auch eher zurückhaltende Jungen Andere zum Kampf herausgefordert. Zum Abschluss wurden Übungen zum Nein sagen und Grenzen setzen in Zweier-Teams und in der Gruppe geübt. Woran erkennt man, dass einem jemand zu nahe kommt und wie drückt sich das in den eigenen Gefühlen aus? Eine kurze Auswertungs- und Abschlussrunde schloss den Vormittag ab.

### Dritter Tag

Der dritte Vormittag begann wieder mit der gewohnten Runde (s. o.). Kernübung des Tages war das Durchhauen von Holzbrettern mit der Hand. Bei der Übung wird deutlich, welchen Einfluss die eigene Vorstellungskraft und die Stimme auf die Kraft und damit den Erfolg haben können. Der Kurs wurde mit einer Vertrauensübung abgeschlossen, bei der es bei manchen Jungen zu einer Wiederbelebung traumatisierender Erfahrungen kommen kann. Am Ende war das Feedback der Teilnehmer positiv.

### Seminar „respect“<sup>123</sup>

#### Dauer

Das Seminar dauerte drei Vormittage.

#### Jungengruppe

Es nahmen 14 Jungen der 9. der Klasse einer Hauptschule, davon acht mit Migrationshintergrund im Alter von 15 bis 17 Jahren, teil.

<sup>123</sup> Siehe hierzu die Dokumentation „respect“ – Antirassistische Jungen- und Mädchenarbeit gegen Ausgrenzung und Gewalt, die beim Bremer JungenBüro bestellt werden kann.

Das Seminar fand an drei aufeinander folgenden Vormittagen in einem Jugendfreizeithaus in der Nähe der Schule statt. In getrennten Jungen- und Mädchengruppen wurden die verschiedenen Formen von Ausgrenzung und Gewalt aus der Gender-Perspektive thematisiert. Die Seminare wurden von geschlechtshomogenen Leitungen durchgeführt, jeweils eine Person mit Migrationshintergrund und eine ohne.

Nach einer Vorstellungsrunde wurde der Seminarablauf vorgestellt. Es folgte ein Kennen-Lern-Spiel. Danach wurden die Jungen gefragt: Welche Musik hörst du gerne (Hip-Hop, Rock, Klassik, gar keine)? Welchen Sport machst Du am liebsten (Basketball, Fußball, Kampfsport, gar keinen)? Wie viele Sprachen sprichst du (eine, zwei, drei oder mehr)? Wie oft bist Du schon umgezogen (einmal, zweimal, dreimal oder mehr)? Hast Du Geschwister (Bruder/Brüder, Schwester(n), Schwester(n) und Bruder/Brüder, gar keine)? Bist du schon mal bewaffnet gewesen (nie, manchmal, bei bestimmten Gelegenheiten, eigentlich fast immer)?

**Erster Tag**

Die Mehrzahl der Jungen hatte Interesse an den Anderen und den Teamern. Die Jungen mit drei oder mehr Sprachen konnten dies als Stärke präsentieren. Für einige schienen Waffen im Alltag eine Rolle zu spielen.

Mit einem Quiz<sup>124</sup> kamen Debatten unter den Jungen zu den angesprochenen Themen in Gang. Die Jungen diskutieren kontrovers die Frage, ob man seine Eltern immer respektieren müsse. Das Spektrum reicht von: „Es sind nun mal meine Eltern, ich muss sie ehren“ bis zu „meine Eltern sind Schweine, ich zieh bald aus.“ Besonders das Verhältnis zum eigenen Vater geht den Jungen nahe. Einige kennen ihren biologischen Vater nur aus Erzählungen. Auf die Frage „Willst du werden, wie Dein Vater?“ sagt ein Junge: „Nein, weil ich nicht bei der Müllabfuhr landen will.“

Den eigenen Vater bezeichneten die meisten Jungen als drohend oder sogar prügelnd. Für Aufregung sorgte eine Frage nach Homosexualität. Einige Jungen berichteten von Erfahrungen mit Rassismus im Alltag, an der Schule scheint das Klima aber in Ordnung zu sein. Alle Jungen fühlen sich den Mädchen gegenüber benachteiligt und ungerecht behandelt. Sanktionen gäbe es oft undifferenziert gegen „die Jungen“, egal wer dabei war und wer nicht.

Es wurden viele Themen angesprochen, die die Jungen berührten.

Nach der Anfangsrunde wurden Kooperationsübungen durchgeführt, die die Teamfähigkeit stärken bzw. bei Nicht-Gelingen diese thematisieren helfen sollten. Bei einigen Jungen wurde eine niedrige Frustrationstoleranz deutlich. Es war für sie ungewöhnlich, wertneutral gespiegelt zu bekommen,

**Zweiter Tag**

124 Für die respect-Seminare wurden Fragen zu den Oberbegriffen Familie, Konflikte, Zukunft, Jungen und Vermischtes entwickelt. Gespielt wird in drei Teams, es gibt Fragen nach der eigenen Meinung, Gruppenaufgaben und Rollenspiele zu bewältigen. Je nach ‚Schwierigkeitsgrad‘ sind 20 bis 100 Punkte zu erreichen.

wie der Gruppenprozess von außen wahrgenommen wurde. Im Anschluss wurde das Thema Ausgrenzung anhand von Spielen vertieft

### Dritter Tag

Nach der Anfangsrunde und einigen Aufwärmübungen schlossen sich Rollenspiele an, die für das respect-Projekt entwickelt worden sind. „Türsteher“ ist einer Szene am Eingang einer Disko nachempfunden, im „Busrollenspiel“ wurden Konfliktsituationen geübt. Welche Körperhaltung wirkt wie, welches Verhalten verspricht Erfolg und welches ist verletzungsrmer für die Jungen und für Andere. Das Leben der Mehrzahl der Jungen war so stark von Gewalt geprägt, dass es keinen Sinn machte, sie auf ein bestimmtes Verhalten festzulegen bzw. sie umzudrehen. Stattdessen standen die Erlebnisse der Einzelnen im Vordergrund. Auch die Frage, was Bewaffnung und Männlichkeit miteinander zu tun haben, wurde diskutiert. Die Teamer wollten die Jungen zumindest ansatzweise vom Druck bestimmter Männlichkeitsideale entlasten.

In einer längeren Auswertungseinheit am Ende zeichneten die Jungen ein differenziertes Bild des Seminars.

### „Ehre und Scham in der türkischen Kultur“

#### Dauer

Das Seminar dauerte 15 Stunden.

#### Teilnehmerinnen und Teilnehmer

Es nahmen Lehrkräfte verschiedener Schulformen, Fachkräfte aus der Offenen-Tür-Arbeit in Jugendzentren sowie aus der Jugendbildungsarbeit teil.

### Erster Tag

Nach der Vorstellungsrunde gab es eine Übung zum Kennen lernen. Der Vortrag „Ehre und Scham in der türkischen Kultur“ schloss sich an und bezog sich auf folgende Aspekte:

- Kollektivistische Gesellschaft vs. individualistische Gesellschaft.
- Türkischer Ehrbegriff vs. deutscher Ehrbegriff – Ein Vergleich auf dem historischen Entwicklungshintergrund des Ehrbegriffs in beiden Ländern.
- Namus (Ehre) – das türkische Ehrkonzept und sein Einfluss auf die Geschlechteridentität und das Geschlechterverhältnis.
- Ehrverhalten als Inszenierung und Erhalt von Männlichkeit.
- Männlichkeit und Gewaltbereitschaft.

Ein Positionierungsspiel zum Thema schloss sich an, dann folgte der zweite Teil des Vortrages über Scham und Ehrbarkeit im weiblichen Rollenkonzept, Ehre und Erwachsensein, den Wandel des Ehrbegriffs in der Türkei, ein Diskurs über den Ehrbegriff von Deutsch-Türken und der Erfahrungsaustausch im Plenum zur Frage: Was nehme ich von heute mit?

### Zweiter Tag

Zunächst wurde der Vortrag in Kleingruppen aufgearbeitet (Was war neu? Was sind die persönlichen Schlussfolgerungen? Was blieb offen?), dann schloss sich ein Exkurs zu interkulturellen Kompetenzen an. Was erwarte-



ten die Jungen von der Schule für die eigenen Kinder, wenn sie im Ausland leben würden (Pädagogisches Konzept, Lehrkräfte etc.)? Stereotype, Vorurteile und die Notwendigkeit der Unterscheidung zwischen interkulturellen Konflikten und interkulturellen Problemen.

Nach der Mittagspause wurde die Diskussion, ob alle Werte gleich gültig sind (Kulturrelativismus vs. Kulturuniversalismus und damit verbundene Probleme der Normgebung) geführt.

## 4.3 Heimvolkshochschule (HVHS) „Alte Molkerei Frille“

### **Jungenbezogene Seminarangebote für Schulen**

#### Kurzer Überblick

Frille ist freier Träger der Jugendhilfe und arbeitet in enger in Kooperation mit der Schule. Kategorie

Angeboten werden u.a. geschlechtsbewusste Seminare für Schülerinnen und Schüler (im Folgenden dargestellt am Beispiel der 5. Klasse einer Schule für Lernbehinderung sowie von zwei Fortbildungsangeboten zur geschlechtsbewussten Pädagogik für Lehrkräfte). Inhalte

#### **Kontakt:**

Michael Drogand-Strud (Diplom-Sozialwissenschaftler)  
Jungen- und Männerbildung, geschlechtsbezogene Pädagogik,  
politische Partizipation

Heimvolkshochschule (HVHS) „Alte Molkerei Frille“  
Mitteldorf 1  
32469 Petershagen  
Tel.: 05702 9771  
Fax: 05702 2295  
E-Mail: [info@hvhs-frille.de](mailto:info@hvhs-frille.de),  
[drogand-strud@hvhs-frille.de](mailto:drogand-strud@hvhs-frille.de), [www.hvhs-frille.de](http://www.hvhs-frille.de)

#### **Strukturprofil**

Träger ist die Heimvolkshochschule (HVHS) „Alte Molkerei Frille“. Träger

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

Handlungsfeld	Die Angebote finden u.a. in Schulen (Jugendhilfe, Jugendberufshilfe) statt.
Arbeitsfelder	Es gibt Jungen- und Männerbildung, geschlechtsbezogene Pädagogik sowie politische Partizipation.
Zielgruppen	Die Zielgruppen sind sozial- oder bildungsbenachteiligte Jugendliche aus Schulen sowie Institutionen für Bildung und soziale Arbeit; Alter: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene ab zehn Jahren, Herkunft: Deutsche Jugendliche, Aussiedler, Jugendliche mit Migrationshintergrund; pädagogische Fachkräfte aus Schulen sowie aus Institutionen der Bildung und der sozialen Arbeit.
Zugang	Der Zugang zur Zielgruppe geschieht über die Kooperationen (teilweise langjährig) mit Schulen, über die Institutionen der Bildung und die soziale Arbeit.
Dauer der Angebote	Die Seminare und Fortbildungsangebote dauern drei bis fünf Tage.
Beschäftigte	Pro Seminar arbeiten jeweils zwei weibliche und männliche Fachkräfte in geschlechtshomogenen Gruppen.
Kooperationen und Mitgliedschaften	Institut für Gender-Perspektiven, <a href="http://www.gender-perspektiven.de">www.gender-perspektiven.de</a> ; Fuma Fachstelle Gender NRW, <a href="mailto:www.fachstelle@fumanrw.de">www.fachstelle@fumanrw.de</a> ; Vives - Institut für Kommunikation und Begleitung in der Pflege, <a href="mailto:info@hvhs-frille.de">info@hvhs-frille.de</a> , <a href="http://www.institut-vives.de">www.institut-vives.de</a> ; Mitgliedschaften der HVHS Frille: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.; Arbeitskreis der Bildungsstätten und Akademien in Nordrhein-Westfalen; Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e.V.; Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e.V.; <a href="mailto:LAGJNW@jugenarbeiter.de">LAGJNW@jugenarbeiter.de</a> , <a href="http://www.jugenarbeiter.de">www.jugenarbeiter.de</a> .
Finanzierung	Finanziert wird u.a. vom Landesjugendplan NRW sowie Landes- und Bundesmitteln für politische Bildung.
Gesetzliche Grundlagen	Die Jungenarbeit bzw. die geschlechtsbezogene Pädagogik zielt auf eine Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses im Sinne des KJHG § 9.3.

### **Merkmale guter Praxis**

Geschlechtsbewusste (gewaltpräventive) Jungenarbeit eines freien Trägers in Kooperation mit Schulen.

Genderorientierung	Die „Alte Molkerei Frille“ ist eine Einrichtung für politische Jugend- und Erwachsenenbildung in Trägerschaft des „Vereins für ganzheitliches Lernen in der Weiterbildung e.V.“ (VEGA e.V.). Mit ihrem Angebot wendet sich Frille an soziale und pädagogische Fachkräfte sowie andere Interessierte. In
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Kooperation mit Schulen und Institutionen aus Bildung und sozialer Arbeit führt Frille Seminare u.a. für Schülerinnen und Schüler sowie für Lehrkräfte durch. Auf Nachfrage können auch Schulen, kommunale oder andere Einrichtungen eine Einführung in Gender-Kompetenz sowie ein Gender-Training erhalten. Die HVHS Frille hat bereits in den achtziger Jahren die Kategorie Geschlecht konzeptionell in der politischen Jugendbildung berücksichtigt. In der Folge hat sie den „Geschlechtsbezogenen Blick“ als Prinzip bei allen Inhalten und der Organisation der Seminare sowie bei der Personal- und Organisationsentwicklung gefördert. Gender Mainstreaming bedeutet die Integration der Geschlechterperspektive bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Projekten und Seminaren. Dies wird über die pädagogischen Fachkräfte umgesetzt. Konkret wird das Prinzip Gender Mainstreaming auf mehreren Ebenen realisiert. Organisatorisch: Für Entscheidungs- und Leitungsstrukturen, die Ausstattung der räumlichen und zeitlichen Struktur bis zur Programmplanung werden fortlaufend Ziele und Maßnahmen unter dem Kriterium der Geschlechtergerechtigkeit berücksichtigt. Personell: Die Jugendbildung ist im hauptamtlichen Bereich konzeptionell und praktisch durch eine Referentin und einen Referenten vertreten. Für die Konzeptionierung und Durchführung der politischen Jugendbildung besteht ein Arbeitskreis, der sich je zur Jungen- und Mädchenbildung noch einmal ausdifferenziert. Freie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden in Gender-Kompetenz geschult. Das Geschlechterverhältnis in den Seminaren beeinflusst auch die Zusammensetzung des Seminarteams. Seminararbeit: Von der Ausschreibung, über die Kontaktaufnahme mit den Kooperationseinrichtungen, die Projekt- und Seminarplanung bis hin zur Durchführung und Auswertung werden fortlaufend Gender-Aspekte einbezogen, die auf den konkreten Seminarverlauf Einfluss haben. Dies betrifft Themenwahl, Gruppenkonstellationen, Raumverteilung und Methodik gleichermaßen. Inhaltlichen Ausdruck findet die Gender-Kompetenz in der politischen Jugendbildung durch: die Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Sozialisationsbedingungen, die Überwindung dualer Geschlechtskonstruktionen, die Reflexion von geschlechtlichen Zuschreibungen, die Wahrnehmung von Differenzen (auch zwischen Personen gleichen Geschlechts), die Offenheit für die Selbstdefinitionen der Mädchen und Jungen, die Sensibilität für geschlechtshierarchische Bewertungen, den reflektierten Einbezug auf der Interaktionsebene zwischen Mann und Mädchen und zwischen Frau und Jungen, die Reflexion von Gruppenzusammensetzungen und -dynamiken unter Gender-Aspekten, die Auseinandersetzung mit der eigenen geschlechtlichen Identität und die Bereitschaft zu Auseinandersetzungen in geschlechtshomogenen und gemischtgeschlechtlichen Arbeitszusammenhängen. Kooperierende Schulen: Es existieren noch keine Gender-Mainstreaming-Konzepte.

Institut für Gender-Perspektiven; Landesarbeitsgemeinschaft Mädchenarbeit in NRW e. V.; Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NRW e. V.; Fuma Fachstelle Gender NRW; Bundesverband Gender Diversity-Fachverband für gender-kompetente Bildung und Beratung.

Genderorientierte  
Kooperationen

### Zielsetzung

Mit dem Konzept geschlechtsbezogener Pädagogik bietet die HVHS Frille die Gestaltung von Seminaren für Jugendliche und junge Erwachsene ab zehn Jahren an. Sie richten sich insbesondere an sozial- oder bildungsbenachteiligte Jugendliche (Sonder-, Haupt- oder Gesamtschulen) und von Arbeitslosigkeit bedrohte junge Erwachsene (Berufsfördermaßnahmen, Jugendwerkstätten etc.). Es sind Einzelkooperationen mit einer intensiven Vor- und Nachbereitung der Seminare im Austausch mit den Schulen bzw. Trägern. Die Finanzierung ist eingebettet in Landesjugendplanprojekte, um die Bedeutung geschlechtsbezogener Jugendarbeit auf Landesebene deutlich zu machen und dem Wunsch des Landes zu entsprechen, Angebote zur Jungen- und Mädchenarbeit in allen Bereichen sozialer Arbeit und Erziehung zu implementieren. Die Partizipation der Jugendlichen spielt in den Seminaren bei den Themenfeldern Lebensplanung, Konfliktlösung, Teamarbeit, Suchtprophylaxe u. a. eine zentrale Rolle, um ihre Selbstbestimmung und Verantwortung zu unterstützen und die Gruppe als Ort der Balance zwischen eigenen Interessen und einer Gemeinschaft zu erfahren. Auch der Entwicklung von Alternativen zu gewaltförmigen Ausdrucks- und Kommunikationsformen (sowohl selbst- als auch fremddestruktiver Art), d. h. von männerspezifischen, gewaltfreien Konfliktlösungsstrategien wird besonders beachtet.

Die Jungenarbeit in Frille will den sozialen Konstruktionsprozess der Identitätsbildung sichtbar machen, dies ist der erste Schritt für Veränderungen. Eine wichtige Aufgabe ihrer pädagogischen Arbeit ist es, Ressourcen für die Jungen zu entwickeln und bereit zu stellen, damit sie die Gestaltbarkeit und Veränderlichkeit von Männlichkeit nutzen können. Sie richtet sich somit gegen Bilder hegemonialer Männlichkeit, die Sexismus und Homophobie (re-)produzieren und zielt auf eine Demokratisierung des Geschlechterverhältnisses im doppelten Sinne des KJHG § 9.3 (Gleichstellung und Gleichwertigkeit). So wirkt sie an der Aufweichung vorherrschender Männerbilder mit. Die konkrete pädagogische Arbeit mit Jungen in Frille fördert, implementiert und vernetzt jungenspezifische Fragestellungen im Sinne des Gender Mainstreaming-Ansatzes. Damit männliche Pädagogen zu einer positiven Veränderung der Geschlechterordnung beitragen können, engagieren sie sich gemeinsam mit Kolleginnen aus der Mädchen- und der Gleichstellungsarbeit und Fachfrauen aus feministischer Politik (Sichtbarmachen des sozialen Konstruktionsprozesses männlicher Identitätsbildung, Förderung des Selbstwertgefühles der Jungen, Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse, Erweiterung ihrer Handlungskompetenzen, Bearbeitung geschlechtskonformen Konfliktverhaltens – Erprobung von Alternativen, Vorbilder für die Jungen, Ressourcen für benachteiligte Jungen entwickeln und bereit stellen, Berücksichtigung migrationstypischer Sozialisationsbedingungen und Lebenserfahrungen).

### Rollenbilder und Konzepte

Jungen werden in Frille als geschlechtliche Wesen mit spezifischen Erfahrungen und Lebenslagen gesehen. Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen soll dazu beitragen, Männlichkeitskonstruktionen bei Jungen in den Vordergrund der Auseinandersetzungen zu stellen, um ein besseres Ver-

verständnis für deren Lebenslagen zu ermöglichen. Dieses Verständnis fließt dann in die Konzepte zur Jungenarbeit ein, so dass die subjektive Erlebniswelt und die Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster der Jungen in den Blick geraten. Es wird deutlich, dass Jungen keine homogene Gruppe sondern unterschiedlich sind. Bei Jungen gibt es keine vorgefertigten Muster von Männlichkeit, sondern fragmentierte, widersprüchliche, noch nicht gefestigte männliche Identitäten. Neben der Differenz und Vielfalt lässt sich auch eine Gleichheit innerhalb der Differenzen nachweisen, die in erster Linie durch die Angst gekennzeichnet ist, als unmännlich oder schwul zu gelten. Die Jungen sind mit „idealen“ Männlichkeitsvorstellungen wie Stärke, Durchsetzungsfähigkeit und Überlegenheit konfrontiert, an denen sie sich tagtäglich messen, an denen sie aber ebenso oft scheitern.<sup>125</sup> Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen ist empathisch und liebevoll, die Jungen werden in ihren Unterschiedlichkeiten wahrgenommen. Die Jungen sollen in ihrem Selbstwertgefühl gefördert werden, Jungenarbeit will ihren Bedürfnissen gerecht werden, sie z.B. präventiv vor Gewalt und Missbrauch schützen bzw. ihnen nach Missbrauch Hilfe zukommen lassen. Andererseits wird in der Jungenarbeit auch Stellung zu Grenzüberschreitungen und Übergriffen durch die Jungen bezogen. Die Pädagogen konfrontieren die Jungen mit ihren Grenz- und Regelverletzungen: Gewalttaten, verbale und körperliche Aggressionen, sowie sexistisch oder rassistisch motivierte Attacken bleiben nicht folgenlos. Die Jungenarbeiter werden in Frille als das wichtigste Handwerkszeug der Jungenarbeit bezeichnet. Ihr authentisches Auftreten, ihre Verkörperung eines erwachsenen Mannes, der sich mit den Lebenslagen der jungen Männer mit ihren Erfolgen, Problemen und Fragen auseinandersetzt, ermöglicht glaubwürdige Auseinandersetzungen um geschlechterrollenkritisches Verhalten.

Parallel zur Kategorie Geschlecht wird auch die Kategorie Herkunft berücksichtigt, um Benachteiligungsursachen und Hinderungsfaktoren für eine Gleichstellung konzeptionell und praktisch anzugehen. Gerade angesichts der aktuellen politischen Diskussion um Integration wird die Beteiligung junger Migrantinnen und Migranten besonders angestrebt. Migrationstypische Sozialisationsbedingungen und Lebenserfahrungen werden berücksichtigt; Zuschreibungen auf Grund der Herkunft einer Person werden reflektiert und die Bereitschaft entwickelt, sich davon zu lösen; Differenzen auch zwischen Personen gleicher Herkunft werden wahrgenommen; Offenheit für die Selbstdefinitionen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund wird entwickelt; Für Bewertungen auf Grund hierarchischer Einordnungen von Menschen nach ihrer Herkunft wird sensibilisiert. Migranten werden als Jungen oder junge Männer angesprochen.

Migration

Zur Erweiterung der Handlungskompetenz von Mädchen und Jungen jenseits einschränkender Stereotypen werden die Seminare generell oder zu bestimmten Seminareinheiten geschlechtergetrennt – so auch zur Bearbei-

Gewaltprävention

125 Drogand-Strud, Michael/Ottemeier-Glücks, Franz: „Jungenleben bereichern. Zur Entwicklung Friller Jungenarbeit“, in: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit, Opladen 2003, S. 31 – 49.

## Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen

tung geschlechtsspezifischer Konfliktstile –, also geschlechtshomogen durchgeführt. Es wird an der Analyse geschlechtskonformen Konfliktverhaltens gearbeitet, Alternativen werden erprobt.

Methoden: Übungen aus dem Selbstbehauptungstraining und der Selbstwertentwicklung werden eingesetzt und je nach Themen- und Problembereich auch Inhalte und Methoden aus dem Lernen in Vielfalt, der Gewaltprävention und der Genderpädagogik. In der Jungenarbeit wird konsequent mit einem prozessorientierten Arbeitsansatz gearbeitet, d. h. die Alltags- und Lebenssituationen der Jugendlichen werden mit kreativen Methoden (u.a. Open Space, Zukunftswerkstatt, Werteversteigerung, erlebnisorientierte Kooperationsübungen) aufgegriffen und reflektiert.

Körperbezug: z.B. Übungen zur männlichen Raumeignung, Schulung der eigenen Körperwahrnehmung und der Fremdwahrnehmung durch Rollenspiele und erlebnispädagogische Übungen, Vermittlung von Körperspaß jenseits von Fitness und Leistungssport (z.B. mit Massagen, Entspannungsübungen oder fairen Kämpfen).

### Jungenspezifische Qualifikationen

Alle Beschäftigten der HVHS verfügen über intensive, vielfältige und langjährige Gender-Qualifikationen. Fortbildungen, wie z.B. die Einführungsveranstaltung „Jungenarbeit“, sind verpflichtend für alle Beschäftigten. Die Kooperationschulen können Lehrkräfte auch in Frille schulen lassen. Von den kooperierenden Schulen nehmen vereinzelt Lehrkräfte an den genderorientierten Fortbildungsangeboten der HVHS Frille teil.

### Sozialraumbezug

Als kurzzeitpädagogische Bildungsmaßnahme findet der Sozialraumbezug nicht unmittelbar statt, sondern in der Übertragung von den Kooperations-einrichtungen auf die Bedingungen vor Ort.

### Elternarbeit

Geschlechter differenzierte Elternarbeit wird nicht durchgeführt, denn es handelt sich um eine kurzzeitpädagogische Bildungsmaßnahme.

### Qualitätssicherung

Es gibt Selbstevaluation.

## Seminarangebot „Konstruktive Konfliktlösung“

Die HVHS „Alte Molkerei Frille“ bietet Seminare für Jugendliche und junge Erwachsene ab zehn Jahren an. Zielgruppen sind sozial- oder bildungsbenachteiligte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und von Arbeitslosigkeit bedrohte junge Erwachsene. Partizipation spielt eine zentrale Rolle, um Selbstbestimmung und Verantwortung zu unterstützen und die Gruppe als Ort der Balance zwischen eigenen Interessen und denen der Gemeinschaft zu erfahren. Nachfolgend wird die Arbeit am Beispiel der 5. Klasse einer Schule für Lernbehinderte zum Thema: „Wo hört der Spaß auf? – Die alltägliche Verletzung und Gewalt“ geschildert. Das Seminar wurde in einer koedukativen Gruppe mit zeitweiser Trennung in ge-

schlechtshomogene Gruppen durchgeführt. An dem fünftägigen Seminar nahmen acht Jungen und drei Mädchen im Alter von zehn bis 12 Jahren teil.

Für alle Seminare mit Kindern und Jugendlichen wird standardmäßig ein vorbereitender Besuch beim Träger bzw. im Projekt durchgeführt. Damit soll die Zielgruppe vorab kennen gelernt werden und sie werden an den Planungen beteiligt, so dass das Seminar spezifisch auf die Gruppe zugeschnitten ist. Das Vorbereitungstreffen für dieses Seminar fand in einer geschlechtsgemischten Gruppe statt. Es war eine ausgewählte Klassengemeinschaft, die viele Fragen hatte. Der Austausch mit der Lehrerin fand ebenfalls statt.

Vorbereitender  
Einrichtungsbesuch

Jungen sollen eigene Gefühle wahrnehmen und respekt- und liebevoll mit sich selbst und mit anderen umgehen können.

Zielsetzung

Jungen werden unterstützt, eigene Grenzen und die anderer wahrzunehmen, zu achten und so Verantwortung für ihr Tun zu übernehmen.

Jungen wird geholfen, Unsicherheiten und Ängste zuzulassen und auszudrücken sowie Gefühlsäußerungen als Fähigkeiten zu entdecken.

Zusammen mit den Jungen sollen starre, einschränkende Männlichkeitsbilder in Frage gestellt und Alternativen ausprobiert werden.

Das Selbstwertgefühl der Jungen soll gestärkt werden, ohne Andere abzuwerten.

### **Seminarverlauf (koedukativ und getrennt geschlechtlich)**

Der Lautstärkepegel dieser Gruppe war schwer zu regeln. Da die Gruppe nur aus acht Jungen und drei Mädchen bestand wurde das Seminar weitgehend koedukativ gestaltet. Der Umgang in der Gruppe war besonders stark von negativen emotionalen Ausdrücken wie Beleidigungen, Treten, Boxen, Kneifen und Schlagen dominiert. So fiel die inhaltliche Arbeit schwer. Die meiste Zeit waren die Teamerinnen und Teamer damit beschäftigt, die verbalen und körperlichen Übergriffe abzumildern. Die vielen erforderlichen Einzelgespräche wurden sofort als Strafe aufgefasst und die Opfer wurden anschließend als Petzen erneut bestraft. Immer wieder kam es zu „progrmartigen“ Situationen, in denen alle Kinder einen Jungen beschimpften, auslachten oder schlugen. Alle Interventionsversuche der Teamerinnen und Teamer hatten keine nachhaltige Wirkung. Deshalb wurde die Gruppe so oft wie möglich in eine Jungengruppe und eine gemischtgeschlechtliche Gruppe getrennt, um neben Prügel und Beleidigungsattacken überhaupt ein anderes Programm auf die Beine stellen zu können.

**Erster Tag**

Am ersten Nachmittag stand das Kennen Lernen und Vertrauen Fassen zu den Teamerinnen und Teamern und der Schülerinnen und Schüler untereinander im Mittelpunkt. Die meisten Kinder konnten sich nur schwer auf Andere konzentrieren und zeigten wenig Interesse an den Erzählungen der anderen Schülerinnen und Schüler.

Beim anschließenden Dorfspaziergang wurden die Teamerinnen und Teamer mit Kontaktanfragen überschwemmt. Einige Kinder konnten nicht direkt Kontakt aufnehmen sondern versuchten über negative Verhaltensweisen Aufmerksamkeit zu gewinnen.

### Zweiter Tag

Nach der Restekiste<sup>126</sup> klappte eine Koordinationsübung auf Anhieb. Als dies gelobt wurde wollten die Kinder die Übung wiederholen, doch klappte sie erst beim ca. 10. Anlauf wieder.

Weil die Gruppe so lebhaft war und die Kinder meist über Beleidigungen und Ausgrenzungen „miteinander in Kontakt“ traten, wurden einige Übungen geschlechtshomogen durchgeführt. Sie sollten so lernen, sich auf sich selbst zu konzentrieren und die Differenzen zwischen den Kindern Wert zu schätzen. Die meisten Jungen hatten Schwierigkeiten damit.

Nach dem Mittagessen, der Restekiste und Einstiegsübungen sollten die Mädchen und Jungen formulieren, was sie von den anderen Kindern im Seminar erwarteten. Die Kinder wünschten sich ein offenes freizeitorientiertes Angebot, die Mädchen wollten einen Tanz einstudieren, um ihn bei der Abschlussparty vorzuführen.

Die Jungen konnten sich nicht einigen, etwas Gemeinsames zu tun, gingen aber auch nicht den eigenen Interessen nach. So war einer der Teamer fast ausschließlich mit Prügeleien und verbalen Anfeindungen beschäftigt.

Die Kinder empfanden den Nachmittag als langweilig. Das Team entwickelte deshalb für den nächsten Tag ein gelenktes Programm, da die Jungen Freiräume kaum konstruktiv für sich nutzen konnten.

### Dritter Tag

Die Teamerinnen und Teamer forderten dazu auf, zuzuhören und nur mit einer Handpuppe (Symbol für das Rederecht) zu reden. Diese Regel wurde besser eingehalten. Die Gruppe wurde in die „Lauten“ (ausschließlich Jungen) und die „Leisen“ (Jungen und Mädchen) geteilt. Mit beiden Gruppen wurde über ausgewählte Themen gesprochen. Mit den Jungen gab es kurze gute Gespräche über Freundschaft, Beziehung zum Vater, Sexualität etc. In der geschlechtsgemischten Gruppe drehten die Jungen mehr auf.

Danach wurde die für den Abend anstehende Party gemeinsam geplant und vorbereitet. Alle genossen den freien Nachmittag und die Party gelang.

---

126 Restekiste: Was von gestern übrig geblieben ist; erzählen, was man auf dem Herzen hat.



Es wurde parallel in je einer Jungen- und Mädchengruppe gearbeitet. Um die Sensibilität und das Vertrauen der Jungen untereinander zu fördern, wurden Vertrauensübungen durchgeführt. Die Konzentration der Jungen war sehr niedrig, so dass die Gesamtgruppe noch einmal neu aufgeteilt werden musste. In eine Teilgruppe von Jungen und einem Mädchen mit Bedürfnis nach Ruhe und eine nach „action“.

**Vierter Tag**

In beiden Gruppen konnte zu Themen wie Unsicherheiten, Ängste oder ungewohnte Erlebnisse gearbeitet werden. In den Aktionen zeigten sich geschlechtstypische Verhaltensweisen, auf die sofort reagiert wurde.

Der Nachmittag wurde so gestaltet, wie es dem niedrigen Maß an Konzentrationsfähigkeit entsprach. Die Aufgaben wurden bewusst konträr zu klassischen Geschlechterrollen aufgeteilt: Mit den Mädchen waren Gespräche über Sexualität, Kinder kriegen, Verhütung etc. möglich. Informelle persönliche Kontakte zwischen Teamer und Jungen wurden ebenfalls möglich.

Nach der Restekiste und einer Aufwärmübung wurden in einem Spiel die Koordination der Gruppe und das gemeinsame Handeln versucht. Hierarchien und autoritäres wie kooperatives Handeln sollten deutlich werden. Die Übung gelang erst nach einigen Versuchen.

**Fünfter Tag**

In der Auswertung fanden die Kinder die Woche bis auf einen Jungen und ein Mädchen gut.

Die Arbeit mit dieser Gruppe ließ ein stringentes thematisches Arbeiten kaum zu. Umso wichtiger war die Flexibilität der Teamerinnen und Teamer, die mit einem prozessorientierten Arbeitsstil und vielen offenen Angeboten den Kindern und ihrer geringen Ausdauer entgegenkamen.

**Fazit**

Bei den Jungen gehört der Umgang mit Gewalt zum Alltag. Sie erleben häufig subtile Grenzverletzungen, die im Umgang mit gesellschaftlichen Organen stattfinden, z.B. wird bei der Zusammenstellung einer neuen Schulklasse unterstellt, dass sie ohne eine ausreichende Anzahl von Mädchen in der Klasse nicht beschulbar seien<sup>127</sup>. Oft sind sie selbst aktiv und passiv an Grenzüberschreitung und Verletzungen beteiligt. Den Jungen konnten viele Situationen bewusst gemacht werden, sie konnten aber auch Situationen erleben, die es ihnen ermöglichten, ihre eigenen Gefühle wahrzunehmen und einen freundlichen Umgang mit sich selbst und mit anderen zu erproben. Grenzen wurden thematisiert (eigene und die von anderen). Unsicherheiten und Ängste aber auch Mut und Freude konnten als normale Gefühle wahr- und ernst genommen werden. Klassische Bilder von Männlichkeit konnten in Frage gestellt und Gelegenheit geboten werden, neue Erfahrungen zu sammeln. Diese Erlebnisse steigerten das Selbstwertgefühl der Jungen.

---

127 Dies geschieht, ohne dass die Schule die Jungen bzw. die Mädchen überhaupt gesehen hat.

## **Jungenspezifische Angebote zur Gewaltprävention an Schulen**

Auch die koedukative Arbeit hatte positiven Einfluss auf die Gruppe: Jungen und Mädchen lernten neue Rollen und einen respektvollen Umgang miteinander.

## 5 Lehrkräftefortbildung zu Gewaltprävention für Jungen (Männer gegen Männer-Gewalt)

### Kurzer Überblick

Ein eingetragener, gemeinnützig anerkannter Verein „Männer gegen Männer-Gewalt e.V.“ aus Bremen arbeitet in Kooperation mit Schule und Jugendhilfe.

Kategorie:

Es handelt sich u.a. um Fortbildungsangebote für Lehrer mit Schwerpunkt auf geschlechtsbewusste (gewaltpräventive) Jungenarbeit.

Inhalte:

### Kontakt:

Frank Meyer  
Andreas Egbers-Nankemann  
Burkhard Jutz

Hollerallee 14  
28 209 Bremen  
Tel.: 0421 3039422  
E-Mail: [bremen@gewaltberatung.org](mailto:bremen@gewaltberatung.org)  
[www.gewaltberatung.org](http://www.gewaltberatung.org)

### Strukturprofil

Männer gegen Männer-Gewalt, Bremen e.V.

Träger

u.a. Schule.

Handlungsfeld

Es gibt Angebote zur Gewaltprävention für Jungen und Männer.

Arbeitsfelder

Die Angebote richten sich an Jungen und Männer.

Zielgruppe

Die Angebote dauern ein bis drei Tage.

Dauer

Die Angebote werden von drei Beschäftigten durchgeführt.

Beschäftigte

Männer gegen Männer-Gewalt ist ein Netzwerk von Beratungsstellen in Deutschland, Österreich und der Schweiz.

Kooperationen

Der Zugang geschieht über Schulen.

Zugänge

Finanziert wird über Eigenmittel, Spenden und Mitgliedsbeiträge.

Finanzierung

**Merkmale guter Praxis**

Fortbildungsangebote für Lehrer in geschlechtsbewusster (gewaltpräventiver) Jungenarbeit.

Genderorientierung	Zitat von der Website: „Wir arbeiten nicht als geschlechtsneutrale, distanzierte Berater mit geschlechtslosen Klienten, sondern als Männer mit Männern. Wir solidarisieren uns mit dem Rat suchenden Mann, gleichzeitig ent-solidarisieren wir uns von seinem gewalttätigen Verhalten.“
Genderorientierte Kooperationen	Der Verein ist ein Netzwerk von Beratungsstellen in Deutschland, Österreich und der Schweiz, das mehr als 200 speziell ausgebildete, langjährig erfahrene Gewaltberater, -pädagogen und Tätertherapeuten umfasst, die in einem kontinuierlichen Erfahrungsaustausch stehen und ihre Praxis über das europaweite Netz ständig weiter entwickeln. Der Verein kann auf 15 Jahre professionelle und erfolgreiche Arbeit mit tausenden von Gewalttätern zurückblicken.
Zielsetzungen	Der Verein besteht in Bremen seit 2001 und arbeitet mit drei Beratern mit der Qualifikation Gewaltberater/-pädagoge. Ihr Handeln reflektiert die geschlechtsspezifischen Lebensweltbedingungen von jungen Männern.
Rollenbilder und Konzepte	Kritische Reflexionen der traditionellen Männerrolle werden angestrebt.
Migration	Nur in Ausnahmefällen, denn es lassen sich nur wenige Männer mit Migrationshintergrund beraten.
Gewaltprävention	Gewaltkriminalität ist und war nie ein „Jugendproblem“, sondern ein Jungenproblem. Jungen stellen seit Jahrzehnten den Großteil der Täter und der Opfer. Gewalt spielt im Leben von Jungen und jungen Männern eine große Rolle. Als Täter oder Opfer sind sie mit dem männlichen Thema Gewalt alltäglich konfrontiert, aber kaum jemand redet darüber. Der Verein macht verschiedene Angebote zur Gewaltprävention. Nachfolgend wird auf die vom Verein „Männer gegen Männer-Gewalt“ durchgeführten Prozessbegleitenden jungenbezogenen Fortbildungsangebote für Lehrer zum Thema Gewalt eingegangen.
Jungenspezifische Qualifikationen	Ausbildung zum Gewaltberater/Gewaltpädagogen am Institut Lempert Hamburg sowie Beratungsforum Oelemann Hamburg (ehemals Institut for Male).
Elternarbeit	Kommt in der Beratung von Jungen und jungen Männern vor.
Sozialraumbezug	Einen expliziten Sozialraumbezug gibt es nicht.
Qualitätssicherung	Es gibt keine genderorientierte Evaluation.

## Projektdarstellung

### Projekt „Jungenarbeit – Eine Herausforderung und ein Qualitätsmerkmal im Bildungswesen“

Nachfolgend wird zunächst auf den Hintergrund für die prozessbegleitenden jungenbezogenen Fortbildungsangebote für Lehrer zum Thema Gewalt eingegangen, danach wird ein Fortbildungsablauf dargestellt.

Durch die PISA-Studie wurde deutlich, dass die Jungen im Schulsystem nicht nur Gewinner sondern auch Verlierer sind. In der Summe aller bewerteten schulischen Fähigkeiten (Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften) sind die Mädchen den gleichaltrigen Jungen weit überlegen. Außerdem sind Jungen bis zum 11. Lebensjahr gesundheitlich anfälliger und begehen lebenslang häufiger Selbstmord als Mädchen. Jungen sind in psychologischen Praxen und Erziehungsberatungsstellen überrepräsentiert. Bei der „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung“ (ADHS) sind überdurchschnittlich viele Jungen vertreten. Diese Fakten belegen, dass es eine deutliche Differenzierung der Lebenswelten von Jungen und Mädchen gibt, auf die im pädagogischen Alltagshandeln eingegangen werden muss. Trotzdem erscheint es noch für viele Lehrer unverständlich, an einer jungenbezogenen Fortbildung nur für männliche Lehrkräfte teilzunehmen. Jungenarbeit wird nicht für notwendig gehalten und stößt unter den Lehrkräften auf Widerstände.

Die wichtige Kategorie Geschlecht wird oft vernachlässigt, Kinder und Jugendliche werden als geschlechtslos betrachtet. So werden entscheidende Bestandteile ihrer Identität nicht wahrgenommen werden. Das hat Folgen für die Arbeit in der Schule sowie in der Gewalt-, Sucht- und Kriminalprävention. Es macht wenig Sinn, Gewaltprävention für Kinder und Jugendliche anzubieten, wenn die Gewalt vor allem von Jungen ausgeht. Erst durch den Blick auf das Geschlecht kann Gewaltprävention zielgerichtet agieren. Und so kann auch eine „geschlechtsneutrale“ Schule mit „geschlechtsneutralen Lehrplänen“ und „geschlechtsneutralen“ Lehrkräften den Bedürfnissen der Jungen kaum gerecht werden.

Genderorientierung

Jungenarbeit ist nicht einfach eine Methode unter anderen. Sie benötigt eine besondere Haltung des Lehrers gegenüber den Jungen. Jungenarbeit braucht ein Verständnis, wie Jungen aufwachsen und welche Folgen sich hieraus für sie und ihr soziales Umfeld ergeben. Jungenarbeit muss sich mit den Fragen der Jungen an das Leben und das Mann-Sein haben, mit ihren Gefühlen und ihren Vorbildern auseinandersetzen.

Jungenarbeit und Männer

Die Ressourcen hierfür hat jeder Mann als Mann, allerdings muss er sich mit dem eigenen Geschlecht und der eigenen Geschichte auseinandersetzen. Dazu gehören u.a. die folgenden Fragen: Wie habe ich meinen Vater erlebt? Welcher andere Mann war für mich wichtig? Was habe ich von ihm gelernt? Was ist für mich männlich? Was ist für mich unmännlich? Was hat

mir gut getan? Was hat mir gefehlt? Was hätte ich mir gewünscht? So entwickelt sich Zugang zur Jungenarbeit.

Jungenarbeit im Unterricht

Koedukation war ein Prinzip im Bildungswesen des letzten Jahrhunderts seit der Abschaffung von Mädchen- und Jungenschulen. Welchen Sinn macht Koedukation, wenn es beliebig ist, ob ein Lehrer oder eine Lehrerin unterrichtet? Werden der Lehrer oder die Lehrerin den unterschiedlichen Entwicklungsständen, Sichtweisen und Haltungen von Jungen und Mädchen gerecht?

Am Beispiel des Sexualkundeunterrichtes wird die Problematik deutlich: Sexualkunde ist mehr als eine reine Information zur Sexualität. Sie kann nicht geschlechtsneutral vermittelt werden! Das Modell der „Tandems“ (Lehrer und Lehrerin unterrichten, gemeinsam) ist richtungweisend für geschlechtsspezifische Arbeit.

### Lehrerfortbildung zu Jungenarbeit und Gewalt

Jungenpädagogik

An der zwei bis drei Tage dauernden Fortbildung nehmen zehn bis zwölf Lehrer teil. Zu Beginn werden sie nach ihrer Motivationen zur Teilnahme befragt, es folgen sechs thematische Einheiten:

Wie soll ein Junge sein (Spiegelung der eigenen Erwartungshaltung gegenüber Jungen; Überforderung und Bild von Männlichkeit)?

Wie erlebe ich Jungen im Alltag (Persönliches Erleben und Bewertung)?

Einblick in die Welt von Jungen – Verlauf der Jungensozialisation und ihre Folgen (Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der eigenen Sozialisation).

Was ist für Jungen Gewalt (Klärung der Begriffe Gewalt und Aggression nach dem Hamburger Modell)?

Was heißt das für meine aktuelle persönliche Praxis (Beschäftigung und Auseinandersetzung mit der aktuellen persönlichen Praxis)?

Was heißt das für die zukünftige alltägliche Praxis (Beschäftigung und Auseinandersetzung mit Veränderungen der eigenen Praxis und Entwicklung neuer Verhaltensmodelle)?

Reflexion

Dieser Teil der Fortbildung beginnt ca. drei Monate nach dem ersten Teil und dauert zwei Tage. Die Einheiten sind: Reflexion der Erfahrungen in der Zeit seit der ersten Fortbildung sowie Einblick und Kennen lernen der Praxisberatung.

Dieser Teil dauert ca. drei bis vier Monate und es finden pro Einrichtung jeweils 2 Termine statt. Thema ist die Praxisberatung in den Einrichtungen vor Ort.

Praxisberatung