

Männliche Opfererfahrungen in Familie,
Schule und öffentlichem Raum
Perspektiven und Aufgaben von Jungenarbeit

Fachtagung
Jungen als Betroffene von
Gewalt

Rüdiger Gollnick

Der „Fall Rainer“

BJB – Bremer Jungen Büro

Beratung für Jungen die Gewalt erleben
Schüsselkorb 17/18 • 28195 Bremen • 0421 / 59 86 51 60

Bremen 2009

Vorbemerkung

Im Rahmen der Fachtagung – „Jungen als Betroffene von Gewalt“ – wurde vom Autor ein Workshop mit dem Thema „Jungen als Mobbingopfer in der Schule“ – „Der Fall Rainer“ – durchgeführt.

Das Scriptum liegt nun als pdf-Datei vor, wobei die Workshop-Konzeption verfolgt wurde, den Fall interaktiv aufzuarbeiten. Deshalb wurde die Fall-Narration immer wieder unterbrochen, um Gelegenheit zu geben, im Gespräch miteinander die bisherigen Phasen des Prozesses zu bedenken, Möglichkeiten der eigenen Positionierung in dem Geschehensablauf zu geben, einen möglichen weiteren Verlauf sich vorzustellen, Interventionsaktivitäten zu entwickeln usw.

*Januar/Februar 2009
www.dr-gollnick.de*

Dr. Rüdiger Gollnick

Der „Fall Rainer“

Aspekte der Vorgeschichte

Werfen wir einen Blick in eine 9. Klasse eines mittelstädtischen Gymnasiums. Sie zählt 24 Schülerinnen und Schüler, wovon 15 weiblich sind (ohne Migrationshintergrund). Der Leistungsstand dieser Klasse wird allgemein als niedrig eingestuft, was vor allem auf ein ausgesprochen schlechtes Lernklima zurückgeführt wird: Hausaufgaben werden nur regelmäßig von den Mädchen gemacht, aber von einem Teil auch häufig unvollständig und nachlässig. Bei den Jungen hat sich ein harter Kern von vier „strategischen Leistungsverweigerern bzw. –unwilligen“ entwickelt, die meistens unmotiviert im Unterricht dasitzen, sich nicht am Unterrichtsgespräch beteiligen, Beiträge anderer mit ironischen oder negativen Kommentaren versehen und latent stören sowie als dominante Teilgruppe negativen Einfluss auf andere Jungen und auch Mädchen ausüben. Nur wenn es gefährlich wird, wenn ein enormer Druck ausgeübt wird (Sanktionen – Disziplinarkonferenz, Elterngespräch), bequemen sie sich u.U. zu Leistungen, fallen dann aber sehr bald zurück in ihre alte Mentalität. Ver-

deckt oder offen arbeiten sie daran, eine Optimierung des Unterrichts und eine Erhöhung des Leistungsniveaus zu verhindern. Ein Großteil der Jugendlichen dieser Klasse ist durchschnittlich begabt, auch (diskontinuierlich) leistungsbereit (v.a. die Mädchen), wird aber von dem harten Kern sowie der schlechten Arbeitsatmosphäre daran gehindert, sich leistungsmäßig zu entwickeln und zu profilieren. Der Klassenraum macht einen vernachlässigten, z.T. unsaubereren Eindruck (Tafel, Papierkorb, Boden, Aushänge usw.). Von der Klassenlehrerin eingeteilte Dienste (Tafelsäuberung, Klassenbuchführung usw.) werden nur unzureichend und widerwillig von allen wahrgenommen. Im Hintergrund dieser Misere stehen auch extrem häufiger Lehrerwechsel sowie Unterrichtsausfall und ein Weiterreichen der Problemklasse von Jahr zu Jahr.

- ***Wenn wir hier einen Moment innehalten! Wie würden Sie sich in einer solchen Situation als Lehrer/in verhalten? Welche Schritte würden Sie evt. einleiten?***

Gespräche mit den Eltern, die aus unterschiedlichen Schichten stammen, enden letztlich in Appellen, Versprechungen usw. (Elternsprechtage, Sondertermine), aber eine Nachhaltigkeit ist nicht festzustellen. Häufig sind beide Elternteile oder die Alleinerziehenden berufstätig, - gerade auch bei den o.a. Jungen des Kerns. Die meisten männlichen Pubertierenden unterminieren die Erziehungsautorität ihrer Eltern manifest oder latent, wie einige Eltern offen zugeben; sie stehen häufig den Jugendlichen völlig hilflos gegenüber, weil sie letztlich keinen wirklichen Zugang zu ihren Kindern mehr haben, die alles an sich abprallen lassen und schlechthin „cool“ sind.

Die Klassenlehrerin unterrichtet zweistündig in ihrer Klasse und ist tendenziell nur an ihrem Fach interessiert (Biologie), die meisten Fachlehrer reduzieren ihre Einsatzbereitschaft auf ihren Pflichtteil, weil sich das Engagement nicht lohnt (mangelnde Lernmotivation/-effizienz). Die Klassenlehrerin vermag eigene Anordnungen mit ihrer personalen, aber auch mit ihrer Amtsbefugnis nicht oder nur unzureichend durchzusetzen. Zudem lehnt sie es ab, die Klasse über ihre Stundenanwesenheit hinaus diskontinuierlich am Tage zu kon-

trollieren (sporadische Überprüfung von Sauberkeit, Einhaltung ihrer Anordnungen usw.). Sie verschiebt diese Verantwortung auf die Fachkollegen während deren Unterrichtsanwesenheit. Interne genuin pädagogische Konferenzen finden nicht statt (Ausnahme: Prozedere z.B. bei Disziplinarkonferenzen). Ein phantasievolles Engagement der Lehrenden, die Lernunlust aufzubrechen, erfolgt nicht.

Ein Junge, namens Rainer

In dieser Klasse befindet sich ein Junge, namens Rainer, mit einer einseitigen Beinkrümmung, die in diesem Alter und gerade in diesem laufenden Schuljahr (9. Klasse) operativ immer wieder und Erfolg versprechend korrigiert werden muss, so dass er auch öfter kurze Krankenhausaufenthalte auf sich nehmen muss. Sein Bein ist über eine Stahlstütze fixiert und muss während der Unterrichtszeit hoch gelagert werden. Auf Grund seiner Gehbehinderung wird er meist von der Mutter morgens zur Schule gefahren. Während er sich an Krücken die Treppen hoch bemüht, begleitet ihn in der Regel seine Mutter, die ihm auch die Schultasche bis in die Klasse hinein nachträgt und ihn umsorgt. Er kann

sich ferner in dieser gesamten Zeit, die über ein volles Jahr geht, meist nur mit Krücken fortbewegen (kein Aufzug in der Schule, keine Zuweisung einer Klasse im Erdgeschoss). So ist er generell auf Hilfe von Mitschülern/innen angewiesen, wenn z.B. der Unterrichtsraum gewechselt werden muss. Diese Hilfe leisten aber in der Regel immer nur einige Mitschülerinnen.

Die anderen Jungen, gerade auch die des „harten Kerns“, meiden Rainer, weil er nicht so „ist“ wie sie, - sie sind:

- bewegungsdynamisch,
- mit flotten Sprüchen auf den Lippen, großspurig,
- freizeit-aktiv, sportlich,
- durchsetzungsfähig, ellbogenstark gegen Gleichaltrige und Jüngere,
- dem Anschein nach selbstbewusst, stark,
- modebewusst mit einem Anflug von Machismo,

dabei in keiner Weise im alltäglichen, persönlichen Umgang rüpelhaft, renitent, unhöflich. Anders ist das Verhalten gegen Frauen, v.a. gegen die Klassenlehrerin, die sie häufig auflaufen lassen (z.B. bei der Erledigung von Klassengeschäften, bei termingebundenen Angele-

genheiten (z.B. Einsammeln von Geld), Ordnungsdiensten etc.). „Hab’ ich vergessen! – Tut mir leid!“ – „Schon wieder ich, andere sind auch noch da! Nee, mach’ ich nicht!“ – „Tja, langsam werde ich wohl dement ...!“ – Dies sind einige der gängigen Floskeln, die in einer penetranten Weise gepflegt werden, wobei den Anordnungen der Klassenlehrerin häufig unzureichend und schlampig nachgekommen wird.

Ferner lässt sich beobachten, dass gegenüber den weiter entwickelten Mädchen dieser Klasse, die z.T. auch in entsprechender Kleidung und entsprechendem Make-up auftreten, eine gewisses erotisches Spannungsverhältnis gegeben ist, das öfter in ein leicht verbal-aggressives Verhältnis abkippen kann, da sich diese Mädchen nicht für gleichaltrige Klassenkameraden interessieren. Doch die nicht zielführenden Unterrichtseinlagen und Bemerkungen amüsieren diese Mädchen.

Die Kommunikation und Interaktion der Jungen mit Rainer beschränken sich auf das schlechthin Notwendige.

Er ist im Vergleich zu den anderen Jungen

- ruhig, nicht laut,
- fleißig, diszipliniert,

- vernünftig,
- vorausschauend,
- sensibel, weich,
- bei Widerstand zurückweichend,
- manchmal etwas ungeschickt in der Verbalisierung,
- etwas naiv,
- teamfähig,
- dankbar für Zuwendung,
- auf Unterstützung angewiesen (Treppen, Tragen der Tasche usw.).

Kommunikation / Interaktion

Es zeigt sich eine weitere Auffälligkeit, dass Rainer nämlich seinen Platz wegen seiner Behinderung vorne in der seitlichen Tischreihe (U-Form) hat und von Mädchen umgeben ist, während die Jungen jenseits des berühmten Geschlechtergrabens sitzen (hinten und auf der Gegenseite).

Die Gruppe der „forschen“ Mädchen zeigt sich zwar nicht abweisend Rainer gegenüber, indem die Einzelnen z.B. ein freundliches Wort für ihn haben, ihn begrüßen; doch insgesamt ist er für sie uninteressant. Dies wird

u.a. daraus ersichtlich, dass er in den großen Pausen, in denen er im Klassenzimmer bleiben muss, immer von einigen noch nicht voll entwickelten, z.T. auch etwas jüngeren Mädchen umgeben ist, die ein kameradschaftliches, fürsorgliches Verhältnis zu ihm haben.

Bei Gruppenarbeiten arbeitet Rainer häufig mit ein paar Mädchen dieser Entwicklungsphase zusammen; die anderen, oben erwähnten Gruppen verweigern - offen oder verdeckt - eine Zusammenarbeit mit ihm, mit den entsprechenden Kommentaren, Sprüchen und Ausflüchten: „Der weiß immer alles besser!“ – „Mit dem kann ich nicht zusammenarbeiten! Kann ja ein anderer machen!“ – „Nö, tu' ich nicht – der ist mir zu blöd!“ – „Das ist doch ein Weichei!“ Es geht dabei so weit, dass die Jungen in der Gruppenarbeit, worunter immer auch einer (oder auch einige aus der Kerngruppe) ist (sind), sich platzmäßig von Rainer absetzen, unter sich kommunizieren (übrigens häufig über andere Themen als die zu bearbeitenden) und ihn nicht mit einbeziehen. Sie reden an ihm vorbei: er ist Luft für sie! Er selbst ist bereit, in der Jungengruppe mitzuarbeiten, ordnet sich sogar in gewisser Weise unter und arbeitet partiell für

sie mit, wenn schließlich die Zeit drängt, dass ein Arbeitsergebnis vorgelegt werden muss.

Er ist bemüht, einen Konflikt mit den Klassenkameraden unter allen Umständen zu vermeiden und nimmt sich weitgehend zurück. Er zuckt manchmal bei entsprechenden Anwürfen im normalen Unterricht regelrecht zusammen, wird sprachlich leiser, sein Beitrag versendet, wenn einer während seines Beitrages zischt, hämisch grinst oder gelangweilt „Ach, Mann ... – hör dir den an!“ – „Mensch, wo lebst du denn?“ – „Der hat doch vom Leben überhaupt keine Ahnung!“ (mit entsprechender Körperhaltung) verlauten lässt, wobei u.U. auch die reiferen Mädchen entsprechende Kommentare abgeben, wenn ihnen ein Beitrag Rainers naiv erscheint. Rainer zieht sich allmählich aus dem Unterricht zurück. Mit seinem Lehrer im Fach Deutsch, der vergeblich versucht hat, ihn in unterschiedliche Jungengruppen einzubinden (Gruppenarbeit; Anzahl der Jungen ist in dieser Klasse ja extrem begrenzt), vereinbart er das Schweigen im Unterricht, stattdessen erhält er diskret Sonder- bzw. Übungsaufgaben.

Nur mit einigen Mädchen (s.o.) und ganz wenigen Jungen kommuniziert er, bei den anderen „blitzt“ er regel-

recht ab. Rainer wird kommunikativ/interaktiv immer wieder von Klassenkameraden/innen zurückgesetzt, wobei im math.-naturwissenschaftlichen Bereich die Situation wegen der fachspezifischen Methodik gemäßiger ist, weil Rainer hier schneller problem-/aufgabenlösend agieren kann.

Die meisten Lehrpersonen sehen sich einer elastischen Front der Verweigerung gegenüber, der sie – fast – machtlos gegenüberstehen, da diese sich nicht massiv aggressiv manifestiert. Es kommt nicht zu markanten Grenzüberschreitungen, wo dann – auch – disziplinarrechtlich eingeschritten werden kann.

➤ ***Halten wir einen Augenblick inne und fragen wir uns: Haben wir es hier mit einem Mobbing-Prozess zu tun?***

Vergegenwärtigen wir uns zuvor eine klassische **Mobbing-Definition**, auf den Schulbereich hin übertragen!

„Unter Mobbing wird eine konfliktbelastete Kommunikation in der Klasse/im Kurs, also unter Mitgliedern der Lerngruppe, oder zwischen Lehrperson(en) und Schülern/innen verstanden, bei der die angegriffene Person unterlegen ist und von einer oder mehreren Personen systematisch, oft und während längerer Zeit mit dem Ziel und/oder dem Effekt der Ausgrenzung aus der Lerngruppe direkt oder indirekt angegriffen wird und dies als Diskriminierung empfindet. Dabei sind die Angriffe in verletzender Weise intendiert (beabsichtigt) und können sich gegen einzelne, aber auch gegen eine Gruppe richten und von einzelnen oder von einer Gruppe ausgehen.“

(Gollnick 2008, S. 35 f.)

➤ ***Haben wir es hier mit einem Mobbing-Prozess zu tun?***

Überdenken wir einen Augenblick die oben angeführte Definition und übertragen sie auf die Klassensituation. Wir können „im Fall Rainer“ feststellen,

- dass offene oder verdeckte Konflikte (Konfliktpotenzial) in der Lerngruppe vorhanden sind;
- dass Machtansprüche rücksichtslos durchgesetzt und Machtpositionen gesichert werden;
- dass die Attacken offen oder verdeckt ablaufen, z.B. als Akte verbaler Gewalt: Abwertungen, Beleidigungen, Anspielungen usw.; Akte nicht-verbaler Gewalt: Mimik, Gestik, Körperhaltung usw.;
- dass sie immer wieder vorkommen, nicht einmalig sind;
- dass sie zielgerichtet sind;
- dass die Negativ-Handlungen beabsichtigt sind;
- dass die Attacken die Ausgrenzung aus der Lerngruppe zum Ziele haben (Statusverlust bis hin zur geduldeten Randexistenz, „kalte Stigmatisierung“);
- dass die betroffene Person diese Attacken als schmerzlich und leidvoll im psycho-physischen Sinne empfindet und erfasst.

Im „Fall Rainer“ werden zudem klassische Mobbing-Ziele deutlich:

- Angriff gegen die personale Anerkennung – Missachtung seiner personalen Würde (Verachtung, Herabsetzung),
- Angriff gegen die soziale Anerkennung – Missachtung seiner sozialen Würde (keine soziale Anerkennung, Ausgrenzung, Stigmatisierung),
- Angriff gegen das existenziell notwendige Kommunikations- und Interaktionsbedürfnis – Isolation,
- Angriff gegen seine individuelle und soziale Entfaltung und Entwicklung (Verweigerung von Kooperation) – Diskriminierung,

Hier haben wir es mit einem subtil schwelenden Mobbing-Prozess zu tun, der nicht dramatisch eskaliert:

- Der behinderte Junge wird ausgegrenzt, er wird in seinen Sozialkontakten und in seinem Selbstwertgefühl erheblich beeinträchtigt, aber er wird innerhalb gewisser Grenzen - als Randexistenz - geduldet.
- Physische Attacken unterbleiben.

- Hier dokumentiert sich, dass Mobbing ein aggressiver, damit ein gewalttätiger Akt ist, auch wenn er psychisch abläuft.
- Es manifestiert sich ein Machtgefälle zwischen den Mobbern und dem Mobbing-Betroffenen, so dass dieser jenen weitgehend schutzlos ausgeliefert ist.

Was hier abläuft ist kein **Konflikt** im klassischen Sinne:

„Unter einem Konflikt versteht man einen Zusammenprall unterschiedlicher Interessen, wobei man in der Regel versucht, zu einem Abgleich der Interessen zu kommen. Das heißt, dass zunächst der Konflikt gelöst werden kann; evt. ist er nicht zu lösen, aber man bemüht sich, ihn nicht in eine sich ausweitende Konfrontation auswachsen zu lassen. Ferner ist zunächst nicht beabsichtigt, den Konfliktgegner zu schädigen oder ihn total auszugrenzen, ihn zu vernichten.“

(Gollnick, 2008, S. 37)

Was hier abläuft ist ein **Gewalt**-Prozess:

„Unter Gewalt verstehen wir Handlungen, die darauf abzielen, eine Verfügungsmacht über einen oder mehrere Menschen zum Zwecke der Erhaltung von Interessen, häufig Eigeninteressen, und/oder zur Herstellung eines Machtgefälles zu erreichen. Letztlich bedeutet die Verfügungsmacht über andere eine wesentliche Einschränkung von deren individueller Selbstbestimmung.“

(Gollnick 2008, S. 34)

Der **gemobbte Mensch erlebt Gewalt**, dass nämlich

- er in der Verfügungsgewalt eines anderen Menschen oder von anderen Menschen ist,
- er ihnen nicht total, aber oftmals weitgehend wehrlos und ohnmächtig ausgeliefert ist,
- er in seiner Selbstachtung gedemütigt wird,
- er ungleichwertig im Hinblick auf andere ist,
- er - zunächst ungestraft, weil nicht erkannt oder unentdeckt - manipuliert werden kann (Verfügbarkeit über ihn, Befriedigung des Machtanspruchs).

(s. Gollnick 2008, S. 114)

Das Lehrpersonal erfasst z.T. die Schwierigkeiten des Jungen, verschiebt sie aber letztlich individualisiert auf ihn (Krankheit). Der ablaufende Prozess wird nicht als klassischer, teilweise verdeckt ablaufender Mobbing-Prozess erkannt, - gerade auch nicht von der Klassenlehrerin, weil sie sonst in eine direkte und harte Konfrontation mit den Ausgrenzern (vor allem den Jungen) käme. Die Tendenz bei ihr und einem Teil der Lehrkräfte besteht darin: keine Konfrontation – keine unnötige Arbeit und zusätzliche Belastung – Durchziehen des Unterrichts - Noten.

➤ ***Wie wird es wohl weitergehen – mit der Klasse, - mit Rainer? Was meinen Sie!***

Gegenmaßnahmen bez. der Klasse

V.a. zwei Lehrer, die zu Beginn des Schuljahres neu in die Klasse gekommen sind, wollen aber bestimmte Zustände nicht weiter hinnehmen. Sie sprechen offen die schlechten Arbeitsbedingungen und Leistungsergebnis-

se an, fordern die Bringschuld der Schüler/innen ein und skizzieren die pädagogischen Grenzziehungen im Klassengespräch (Disziplin), damit sich alle darauf einstellen können. Sie setzen höhere Leistungsmarken durch, dokumentieren systematisch Minderleistungen in Hausaufgaben und mündlichen Beteiligungen sowie schriftlichen Prüfungen, führen kontinuierlich Elterngespräche u.a. mit der Perspektive eines Ausbildungsberufes oder später eines Wechsels auf eine beruflich orientierte Oberstufe (Berufsschul-Kolleg), - gerade auch mit den Eltern des „harten Kerns“. Die Bereitschaft der Eltern, einen Schulwechsel bzw. eine andere Lebensorientierung für den Jugendlichen mit zu tragen, ist erstaunlich groß,

- alles zu sehen vor dem Hintergrund der Leistungsfähigkeit und -motivation sowie der erbrachten Leistungen der einzelnen Schüler/innen,

- alles zu sehen vor dem Erreichen des ersten qualifizierenden Schulabschlusses mit der 10. Klasse.

Die Schüler/innen machen ganz konkret die Erfahrung, dass sie ihr Leistungsverhalten in der Klasse 9 im Hinblick auf Grundanforderungen ändern müssen. Die Grenzziehungen sind im offenen Gespräch markiert

worden. Das erste Halbjahr der Jahrgangsstufe 9 ist inzwischen in der Mitte angelangt; eine Änderung ist also grundsätzlich möglich.

Bei den Initiativen dieser beiden Lehrer kommt es auch zu Spannungen mit anderen Lehrkräften (gerade auch der Klassenlehrerin), die letztlich v.a. keine Konfrontationen im Sinne der Grenzziehungen haben wollen. Trotzdem: Diese Gegenteilstendenzen können sich mehrheitlich aber bei Abstimmungen nicht durchsetzen.

Resultat: Am Ende des 9. Schuljahres verlassen vier Jungen und zwei Mädchen die Klasse (Schulwechsel oder Nichtversetzung); der „harte Kern“ wird gesprengt. In der zehnten Jahrgangsstufe erreicht die Klasse insgesamt ein höheres Niveau. Gemeinsam mit den Eltern wird weiterhin für einen Teil dieser Klasse ein anderer, berufsorientierter Schulweg bzw. ein beruflicher Weg überlegt und auch verbindlich (!) vereinbart, da die Oberstufen-Perspektiven sehr problematisch erscheinen (Zensurendeals bez. Abgangszeugnis). Ca. sechzig Prozent dieser Klasse (von den verbliebenen 18 Sch.) geht dann in die gymnasiale Oberstufe über. Ein erheblicher

und letztlich schmerzlicher Schnitt! Für Rainer wird die Situation in der Jahrgangsstufe 10 etwas moderater, doch tritt letztlich keine wirklich fundamentale, atmosphärische Änderung ein.

➤ ***Und was geschieht mit Rainer? Was wird aus dem Jungen?***

Rainers Gegenstrategie

Rainer nimmt die gegebene Situation hin, ist dankbar für jeden Zuspruch auch seitens der Lehrpersonen. In diskreten Gesprächen deuten sich ein Leidensdruck, aber auch ein starker Überlebenswille an. Hier helfen ihm die Kontakte der fürsorglichen Klassenkameradinnen, so dass er nicht total vereinsamt und ausgeschlossen ist, wobei sich diese Kontakte auch in den häuslichen Bereich ausdehnen.

Und manchmal hat Rainer auch seine Erfolge: Da er ein recht guter Schüler ist, kann man ihn manchmal als

„nützlichen Idioten“ gebrauchen, wenn man eine unterrichtliche Frage oder ein diesbezügliches Problem hat. Und kameradschaftlich hilft Rainer, wenn er kann, - aber auch aus Gründen des sozialen Überlebens in dieser Mittelstufenklasse. Darüber hinaus kann er gerade im math.-naturwissenschaftlichen Unterricht sowie insgesamt in den schriftlichen Prüfungsaufgaben recht gute Leistungen erbringen. Von daher hat Rainer eine Überlebenschance, die er auch nutzt. Zudem kapselt er sich nicht generell von allen Mitschülern ab, was eine Reaktion sein könnte (Restriktion, Isolation, Obsession, Tunnelblick), sondern steht in losem Kontakt mit denen, die zugänglich sind. Und hier v.a. in Kommunikation/Interaktion mit einigen Klassenkameradinnen, während zu den anderen Jungen, die nicht zum „harten Kern“ gehören, sich nur ein sporadischer oder oberflächlicher Kontakt ergibt. Von daher verhält er sich taktisch optimal, da er die Konfrontation meidet und – für sein Alter immens reif – langfristig denkt. Typisch für die Gesamtsituation ist aber auch, dass niemand das unsoziale Verhalten Rainer gegenüber anprangert und Partei für ihn ergreift. Auch keines der hilfsbereiten und kontaktoffenen Mädchen! Diese bedauern zwar die

belastete Atmosphäre in der Klasse, werden aber in keiner Weise und in keine Richtung hinein aktiv, diesen Zustand qualitativ zu verändern. Einige signalisieren auch, dass ihnen das niedrige Leistungsniveau entgegenkommt, da sie sich nicht besonders anstrengen müssen.

Rainer überschaut seine Situation sehr klar, auch die Grenzen seiner Möglichkeiten und arrangiert sich unter dem Aspekt der begrenzten zeitlichen Perspektive, diese Ausgrenzungen auszuhalten. Sein Ziel ist es nämlich, einen möglichst guten Zehnerabschluss zu bekommen, um dann in einer neuen Kursstruktur der gymnasialen Oberstufe neu durchstarten zu können. Sein weiteres Ziel: die Aufnahme eines ingenieurwissenschaftlichen Studiums. Darauf hin orientiert sich Rainer, massiv gestützt von seiner Familie.

➤ **Was meinen Sie – wie geht das Ganze aus?**

Im Rückblick

Dieser Fall kann auch rückblickend betrachtet werden: Es ist so gekommen, wie Rainer es sich vorgestellt hat. Ein Teil der Mitschüler/innen, die für seine Entwicklung sehr problematisch gewesen sind, haben – am Ende der Jahrgangsstufen 9 und 10 – keine Versetzung erhalten, das Schulsystem gänzlich verlassen oder haben den Schultyp aus Leistungsgründen gewechselt. Dadurch hat sich seine problematische Situation bereits in der Klasse 10 gemildert. Er ist in die Oberstufe eingetreten und hat neue Kontakte knüpfen können. Er wurde von den neuen Kursmitgliedern völlig unproblematisch akzeptiert. Hinzu kommt noch, dass seine Behinderung durch erfolgreiche Operationen und Therapien unauffällig geworden ist. Rainer hat die Oberstufe erfolgreich mit dem Abiturzeugnis verlassen.

Nota bene: Es muss in diesem Zusammenhang aber besonders hervorgehoben werden, dass Rainer durch seine Familie wesentlich gestützt und unterstützt worden ist. Er hatte immer einen emotional und sozial gesicherten Rückzugsraum, der ihn für das Überleben fit machte. Ohne diese Geborgenheit wäre dieser Junge

wohl mit hoher Wahrscheinlichkeit untergegangen bzw. zerbrochen!

In der analytischen Retrospektive

Den „Fall Rainer“ können wir unter verschiedenen Aspekten analysieren, wobei wir hier zunächst den Fokus auf den Aspekt einer Jungenpädagogik legen wollen.

Der Etikettierungs- und Ausgrenzungsaspekt: Typus des Weicheis und Losers

Rainer ist in den Augen mancher Jugendlicher nicht „vollwertiger Mensch“. Wenn man sich mit ihm in der Öffentlichkeit zeigt, fällt seine Behinderung auf. Gleichzeitig wird man selbst daran gehindert, sich frei, ungezwungen und dynamisch zu bewegen und zu verhalten. Fast radikal werden deshalb Kommunikation und Interaktion „gekappt“. Rainer ist ein erfahrbares Beispiel dafür, wie gefährdet menschliche Existenz und Gesundheit sind. Vor dem Hintergrund seiner individuellen Erfahrungen ist Rainer gereifter und ernster als seine

Klassenkameraden. Es ergibt sich für Rainer eine gewisse Begrenzungssituation (motorische, gesundheitliche Einengung), deren Signale gerade die männlichen Jugendlichen aufnehmen und eine Ausgrenzung und Etikettierung vollziehen: Rainer ist nicht nur der „Spasti“, sondern er ist auch das „Weib“, er ist kein richtiger Mann! Sitzt einer der Jungen, gerade auch des harten Kerns, einmal neben ihm, so ist er tendenziell „Luft“ für ihn: eben kein adäquater Kommunikationspartner. Bei ungeschickt formulierten, unterrichtlichen Antworten seinerseits erfolgt ein Grinsen oder Raunen oder eine spitze Bemerkung der anderen, - ein weiterer Kommentar erübrigt sich eh.

Infolge seiner Behinderung wird Rainer in ihren Augen „bemuttert“, er repräsentiert nicht den sich von den Eltern lösenden Typus des Jugendlichen, der auch die Konfrontation sucht und täglich ausprobiert. Rainer ist in ihren Augen ein Loser, kein Fighter!

Um den „harten Kern“ gruppieren sich Jungen, die noch perspektivlos sind, mit sich und ihrer Freizeit noch nichts tragfähig Sinnvolles anfangen können oder die Interessen haben, die aber der Schule und den Unterrichtspflichten nicht dienlich sind.

Alle Jungen eint das Interesse für Motorisierung (Kleinkrafträder) und Computer. Das interessiert Rainer natürlich auch, doch das Ziel, die Erlangung des „Mopedführerscheins“, kann er z.Zt. nicht erreichen. Bei Computerproblemen gibt er Fragenden bereitwillig Auskunft und Hilfe. Und trotzdem ist keine wirkliche Akzeptierung seiner Person gegeben.

Darüber hinaus wächst Rainer einerseits die Teilerfahrung zu, dass er als Junge, als „Mann“ für Mädchen uninteressant und indiskutabel ist. Sie wollen sich mit ihm in der Öffentlichkeit nicht zeigen, man würde im Geschlechter-Ranking abstürzen. Doch andererseits begegnet ihm ein Teil der Mädchen fürsorglich, freundschaftlich, kameradschaftlich, - eine andere Seite des „Frauseins“, was wiederum bei den anderen Jungen Argwohn und Verachtung hervorruft, weil er sich mit den „kleinen Mädchen“, mit dem „Kindergarten“ abgibt.

Jungen-pädagogische Hilfe

Bisher haben wir uns stärker auf Rainer konzentriert. Der „Fall Rainer“ ist aber komplexer, da mehrere Jun-

gen dieser Klasse in den Mobbing-Prozess direkt involviert sind und schließlich selbst „Opfer“ ihrer Einstellungen und Haltungen werden, indem sie die Konsequenzen zu tragen haben (Leistungsselektion). Trotz der Bemühungen einiger Lehrer über Gespräche eine Verhaltensänderung herbeizuführen, ändert sich die Sozial- und Lern-Kultur in dieser Klasse nicht nachhaltig und qualitativ zufrieden stellend. Hier hätte bereits wesentlich früher präventiv und interventiv eingegriffen werden müssen, was aber aus bereits angegebenen Gründen unterblieben ist: Lehrerwechsel, Wegschieben der Verantwortung, mangelndes Engagement, Resignation, Hilflosigkeit, pädagogische Phantasielosigkeit usw.

Bei diesem authentischen Fallbeispiel dokumentiert sich aber auch, dass es zu einer rechtzeitigen, weit über den Unterricht hinausgehenden Hilfe kommen muss (!), weil letztlich die Lehrkräfte diese begleitende Unterstützung – dauerhaft – nicht leisten können. Gerade die Jungen des sog. „harten Kerns“ haben eine Genese durchgemacht. Hier wäre sozialpädagogische Hilfe notwendig gewesen, wozu außerschulische Ansprechpartner, die

aber auch Insiderkenntnisse des Schulbetriebs haben, da sein müssen.

Es stellen sich für eine solche Hilfe z.B. folgende, grundsätzliche Fragen, die einer Lösung bedürfen, wenn man o.a. Situationen minimieren oder verhindern will:

- ❖ **Wie erfährt man von den Schwierigkeiten eines Jungen, namens Rainer?**
- ❖ **Wie erhält man Zugang zu den Lehrkräften, zur schulischen Institution?**
- ❖ **Wie erhält man – möglichst frühzeitig – Informationen von dem obsessiven, sich verweigernden Verhalten und von den sich aufschaukelnden Schwierigkeiten der Jungen (z.B. des „harten Kerns“)?**
- ❖ **Wie erhält man gegebenenfalls Zugang zu den Eltern dieser Jungen?**
- ❖ **Wo sind in diesem Falle strategische Ansatzpunkte für eine Jungenarbeit?**

Fazit: Die einzelne Schule muss diesbezüglich ihre Kommunikations- und Interaktionsstruktur radikal än-

dern, muss diesbezüglich Anlaufstellen etablieren und sich in ein sozialpädagogisches Netzwerk einklinken.

- ***Wenn wir den gesamten „Fall Rainer“ betrachten, so lassen sich einige geschlechtsspezifische Merkmale hinsichtlich der Jungen ausmachen! Tragen wir einige zusammen!***
-

Typische Merkmale: Jungen-Typus

Gerade der „harte Kern“ der Jungen geht seinen eigenen Weg. Dabei kristallisieren sich in der Retrospektive (!) in etwa folgende **Merkmale bei den Jungen** heraus:

Subjektbezogenheit: Ich-Stärke, allein gegen die Welt, Durchhaltewille, Sturheit, latente, smarte Opposition gegen Autoritäten, weiches Auflaufenlassen des Lehrpersonals und der Eltern;

Ich-Orientierung, Autonomie: stille Verweigerung von Pflichten und Arbeitseinsätzen sowie „unpassenden

Normen“, wenn sie nämlich dem Ich-Gefühl nicht entsprechen; Hochschätzung der eigenen Person, des eigenen Geschlechtes;

Gegenwartsorientierung: Orientierung an eigenen lustbetonten Vorstellungen, Ausleben dieser Vorstellungen im außerschulischen Bereich (Hobbys, Cliques, Musik usw.);

Zukunftsorientierung: entweder völlig diffuse oder unrealistische persönliche Zukunftsvorstellungen vor dem Hintergrund der negativen oder defizitären schulischen Leistungssituation, weitgehende Gegenwartsbezogenheit;

Defizitäre Flexibilität: wenige Arrangements mit den sozialen Lebensbedingungen und Normen, wenig Kompromissfähigkeit;

Gruppen-Orientierung: Sozialkontakte sind auf die männliche Teilgruppe in der Klasse ausgerichtet, Orientierung an der dominanten Teilgruppe;

Geschlechterdistanz: Zu den „reifen“ Mädchen ein ambivalentes Verhältnis, da diese Beziehungen zu älteren Jungen oberer Klassen suchen, zu den jüngeren Mädchen ein ausgeprägtes Distanzverhältnis („Kindergarten“), Tendenz der „Übertragung“ auf weibliches

Lehrpersonal (Aversion gerade gegenüber der Klassenlehrerin);

Emotionale Distanz: restriktive Emotionalität, coolness.

Müdigkeit und Dekonzentration: markant eine pubertäre Müdigkeit im Hinblick auf Motivationen bez. geistiger Anstrengungen, schulischer Leistungsanforderungen, gruppenorientierter Aktionen (Gemeinschaftsinteresse), häufige Unkonzentriertheit, Zerreden von Projekten, wenn sie Anstrengung und Disziplin erfordern;

Destruktivität: gegen Fremdperson – Mobbingaktivitäten gegen Rainer; gegen Eigenperson - stures Beharren bis zur eigenen (schulischen) Selbstgefährdung / Selbstzerstörung im Umgang mit Autoritäten.

Fasst man diese Merkmale zusammen, so ergibt sich folgendes **Merkmalschema**, vor allem auf die dominante Teilgruppe bezogen.

Mann-Sein heißt:

- scheinbar fest in sich ruhend, aber unbeweglich auf äußere Anforderungen seitens der Erwachse-

nen als Autoritätspersonen reagierend, cool, risikobereit bis zur Selbstzerstörung;

- Ich-Fixierung, geschlechtshomogene Gruppen-Fixierung, ambivalentes Geschlechterverhältnis (pubertäres Verhalten, differierend je nach Alter);
- spontan, in den Tag hinein lebend, unzuverlässig hinsichtlich aufgebener Pflichten;
- potenzielle Aggressivität gegenüber dem Andersartigen (Mädchen, Behinderte, Autoritäten);
- Gegenwartsbezogenheit, letztlich eine Gleichgültigkeit hinsichtlich der individuellen Zukunft, keine tragfähigen, lebensbestimmenden Fernziele.

Vergleicht man nun diese Merkmale mit den in der Literatur zur Jungen-Pädagogik genannten Merkmale, so ergeben sich nachvollziehbare Übereinstimmungen:

Einige jungentypische, psychophysische Merkmale

- Wertschätzung des eigenen Geschlechtes, maskulines Selbstgefühl, Aufschneiden, unrealistische Selbstüberschätzung (Stärke),
- starke Gegenwartsbezogenheit, konkretes Denken und Handeln,

- Kontaktaufnahme über Provokation, gerade auch verbal,
- Aggressivität, Konkurrenz, Rivalität,
- Sich-Messen, Wettkampf,
- Freude an körperlichen Auseinandersetzungen (z.B. Sport),
- Verlangen nach klarer Handlungsorientierung, Direktiven, aber auch Hilfestellungen,
- Sachorientierung, weniger Beziehungsorientierung,
- Schlechtes Emotionsmanagement, Vorbehalt hinsichtlich vertiefender emotionaler An- und Aussprache,
- Gruppenorientierung, Gruppenintegration, Wertschätzung durch die Gruppe, gruppengemäßes Verhalten.

Vor diesem Hintergrund ergeben sich Konsequenzen für die Gestaltung des Unterrichtes, - gerade im Hinblick auf die Zielgruppe „Jungen“, obwohl hierbei berücksichtigt werden muss, dass nicht alle Jungen (z.B. hier auch Rainer) sich in diese klassische Jungentypologie einpassen. Es ist also immer von einer Bandbreite des „Männ-

lichseins“ auszugehen. Eine sog. „reflexive Jungenarbeit“ berücksichtigt dies.

Einige pädagogische Folgerungen

- Klare Zielvorgaben,
- begründete Normen- und Verhaltensvorgaben, Offenheit, Plausibilität,
- nachhaltige Durchsetzung dieser Vorgaben, notfalls Sanktionierung,
- straffe Unterrichtsführung, z.T. auch Frontalunterricht,
- konkrete, verbindliche Handlungsanweisungen,
- Unterrichtsinhalte: konkret, sinnlich, handfest, lebens-, umwelt-relevant,
- begleitende Hilfe, Unterstützung.

➤ ***Wenn wir jetzt den Fall rückblickend reflektieren, wo können wir etwa Schwachstellen in der Problementwicklung sehen, - Schwachstellen, die vielleicht auch zu einer Strukturänderung in der Organisationseinheit Schule führen könnten oder müssten?!***

Versuch einer abschließenden Interpretation des komplexen „Falles Rainer“

Der institutionelle Aspekt: Die Institution Schule konkretisiert sich hier v.a. in der Repräsentanz von Lehrpersonen und Schülern/innen, Unterricht, Leistung. Die Leistungsdefizite lassen die Klasse zu einem Problem werden, das man aber letztlich nicht effektiv angehen kann, weil man auf die Lernbereitschaft der Klientel angewiesen ist. Diese ist teilweise nicht gegeben, so dass Lehrkräfte nach Gesprächen, Ermahnungen, ersten Ordnungsmaßnahmen im Endeffekt auf Rücknahme des eigenen Engagements und auf die „bewährte“ Selektion über den Versetzungsmechanismus setzen (Leistungsfilter). Steuerungs- und Ordnungsmaßnahmen sind in der Vorgeschichte nicht mit einer Nachhaltigkeit und einer notwendigen Dokumentierung durchgeführt worden, da die Klasse immer weitergereicht worden ist und damit auch die langsam anwachsenden Problematik. Eine pädagogische Analyse der Klassensituation ist in den vier zurückliegenden Jahren unterblieben, so dass die Schwierigkeiten jetzt kumulieren.

Eine Abberufung der Klassenlehrerin will man aus kollegialen Gründen und schulischen Imagegründen nicht durchsetzen, auch vor dem Hintergrund, dass der „Karren eh schon in den Sand gesetzt worden ist“. Wer will denn schon freiwillig mit pädagogischem Enthusiasmus hier aktiv werden, zumal auch die Gespräche mit den Eltern deren zunehmende Erziehungssohnmacht ihren Kindern gegenüber zeigen. Es stellt sich für die Lehrkräfte radikal die Frage der Autorität im Sinne der Amtsautorität; eine Erziehungsautorität besitzen sie für einen Teil der Schüler (und Schülerinnen) eh nicht mehr.

Die zwei Lehrer, die dem gravierenden Motivationsdefizit und dem Leistungsabfall nicht tatenlos zusehen wollen, sehen keine andere Möglichkeit mehr, als über die dokumentierte Leistungsschiene zu fahren, um die Phalanx der Leistungsverweigerer und Störer in kurzer Zeit und effektiv aufzubrechen, nachdem sie die „neuen pädagogischen Maßnahmen“ dargestellt und begründet und eine Verhaltensänderung im Unterricht eingefordert haben, - auch zu sehen vor dem Hintergrund des qualifizierenden Schulabschlusses mit Beendigung der Klas-

se 10. Das bedeutet aber auch bei Überschreiten der Grenzlinien seitens der Schüler/innen, konsequent den Sanktionsapparat zu bedienen, - gemäß den Stufen der Vorschriften: ein langatmiger, Zeit kostender Weg, der eine schnelle Lösung eben aus formaljuristischen Gründen verhindert. Die zwei Lehrkräfte sehen institutionell keine andere Möglichkeit mehr zur Intervention. Pädagogisch präventiv arbeiten sie durch ihre Gespräche mit den Eltern und im Suchen nach Zukunfts- und Ausbildungs- bzw. Bildungsperspektiven für die Jugendlichen.

Insgesamt aber zeigt die Institution Schule, dass sie mit dem hier vorliegenden Kulminationsprozess nicht interventiv umzugehen bzw. ihn nicht zu lösen vermag. Daraus leiten sich Frage- und Problemstellungen im Hinblick auf die Strukturen, das Personal, die zur Verfügung stehenden Interventionsmittel und die definierten Kernaufgaben von Schule ab.

Folgerung: Es müssen Institutionen aus dem sozialpädagogischen Bereich mit den Schulen vernetzt werden, die bei Auffälligkeiten bereits frühzeitig eingreifen (Prävention/Intervention). Das bedeutet: die Vernetzung

mit Diplom-/Sozialpädagogen, die frühzeitig bei Auftauchen von Problemen/Verhaltensauffälligkeiten Kontakt zu den Jugendlichen bzw. zu den Familien aufnehmen. Die Kernaufgabe der Schule und des Lehrpersonals ist – per definitionem (juristischer Rahmen) – auf die Didaktik und Methodik der zu lehrenden Unterrichtsfächer und auf die Förderung einer sozialen und individuellen Schul- und Lernkultur gerichtet. Die Zuteilung von sozialpädagogischer Arbeit im Krisenfall sprengt letztlich den Arbeits- und Kompetenzrahmen der Lehrkräfte. Stattdessen ist ein funktionierendes Netzwerk zwischen Schule und Sozialagenten und -agenturen zu schaffen, so dass auch eine zielführende Recherche, Anamnese und eine individuelle Betreuung möglich wird. (s. dazu ausführlich: Gollnick 2007)

Der Leistungsaspekt: Überlagert wird die Gesamtproblematik durch die Schulmüdigkeit und Lernunlust v.a. des „harten Kerns“ der Jungen, die sich auch lähmend auf die anderen auswirken und die individuelle und soziale Entwicklung von Persönlichkeit (u.a. Interessen, Leistungserfahrungen, Bewältigung von schwierigen Aufgaben, Erfolge usw.) einschränken, behindern

und verhindern, wobei gerade Rainer davon betroffen wird, da er als „braver Junge“ und „Streberling“ taxiert wird, weil er nicht großmäulig/schlagfertig/cool auftritt. Immer wieder versucht der „harte Kern“, ihn sich nicht entfalten zu lassen, an ihm – exemplarisch – seine Dominanz zu demonstrieren. Über ihre demonstrierte „Stärke“ gegenüber dem Lehrpersonal wirken sie dominant und destruktiv auf die Jungen in der Klasse und atmosphärisch auch auf die Mädchen, so dass sich um den Kern Gruppen von Mitläufern und Passiven bilden. Auch Rainer wagt ja nicht, ihnen entgegenzustehen, obwohl er es von seinen Leistungen her könnte. Doch der psychische Druck und eine „smarte Aggressivität“ lassen ihm nur die Möglichkeit eines Rückzuges.

Die Schule als Institution hat sich hier sehr problematisch verhalten:

- Sich anbahnende Probleme wurden nicht öffentlich gemacht. Es wurde nicht dokumentiert, analysiert und daraufhin nachhaltig interveniert.

- Bei dem häufigen Lehrerwechsel konnte eine kontinuierliche pädagogische Betreuung der Schüler/innen nicht erreicht werden.
- Die Mobbing-Situation wurde letztlich nicht erkannt. Deshalb fand diesbezüglich auch keine Auseinandersetzung statt. Vielmehr wurde die Situation als individuelle Problemsituation gedeutet.
- Es wurde gelehrt, aber wohl weniger erzogen, obwohl die Lehrpersonen auch eine Erziehungspflicht haben.
- Z.T. entzieht sich Lehrpersonal dieser Erziehungspflicht. Aber auch dies muss angemerkt werden: In einer pluralen Gesellschaft und Lehrerschaft kann die Verbindlichkeit von Zielvereinbarungen (Normen) bereits problematisch sein bzw. werden.
- Es fragt sich generell, ob die Lehrer bei schwierigen Schülern überhaupt von Zeit und definierter Berufsaufgabe her in der Lage sind, zeitaufwändige Recherchen (Datenschutz) und Gespräche und Begleitungen für Schüler und Eltern zu leisten. Darüber hinaus – hier im

„Fall Rainer“ aber nicht – neigen Eltern heute zunehmend dazu, pädagogische Probleme zu juridifizieren. Man übertrage diesbezügliche gängige Maximalforderungen an Lehrer auf Ärzte im Verhältnis zu ihren Patienten. Die Grundproblematik wird evident! (s. dazu ausführlich: Gollnick 2007)

Radikale Fragestellungen in der Retrospektive

Es stellt sich weitergehend die Frage, ob durch das „Durchboxen“ des Leistungsprinzips die richtige Antwort auf das Grundproblem der Klasse bzw. v.a. der Kerngruppe gefunden worden ist. Diese Frage stellt sich vor dem Hintergrund des enormen Aderlasses am Ende der 9. Und 10. Jahrgangsstufe.

In dieser kumulierten Problemsituation ist es wahrscheinlich ein nahe liegender Weg, nachdem sich Teile der Klasse als beratungs- und veränderungsresistent gezeigt hatten. Sie erhielten massiv eine Grenze aufgezeigt und spürten dann die Konsequenzen einer Grenzüberschreitung: dokumentierte Negativleistungen mit

den schuljuristischen Konsequenzen. Dabei zeigte sich, dass v.a. die Mädchen tendenziell zu einer Verhaltensänderung bereit waren, was wiederum geschlechtsspezifisch typisch ist. Ein Teil der Jungen bequemte sich allmählich, Normen zu erfüllen (Hausaufgaben, Beteiligung am Unterricht, Repetitionsleistungen von vermittelten Unterrichtsstoffen usw.), insgesamt aber widerstrebend, doch den offenen Konflikt meidend, wenigstens aber nicht zu sehr aufzufallen. So war diesbezüglich eine Verhaltensänderung festzustellen, was aber bei der Kerngruppe weitgehend nicht der Fall war. Im Rückblick ist dieses Verhalten vielleicht u.a. so zu interpretieren, dass diese Schüler es infolge ihrer bisherigen Schulerfahrung nicht für möglich hielten, dass konsequent und nachhaltig vorgegangen wurde. Zudem schätzten sie wohl ihre Leistungsfähigkeit völlig falsch ein und glaubten, mit minimalem Einsatz die Qualitätsstandards erfüllen zu können, - wie bisher auch. Das signalisiert eine totale Selbstüberschätzung. Weiterhin waren sie nicht sensibel genug zu merken, dass ein Teil ihrer Mitschüler/innen sich allmählich anders verhielt. Angemerkt muss aber auch werden, dass einige Schüler recht antriebsmüde wirkten, sich gleichsam energie-

tisch nicht mehr auf die neue Situation einstellen konnten. Zudem wirkten sie orientierungslos, warum sie überhaupt die Schule besuchen sollten. Schule/Unterricht konnte sie nicht mehr motivieren, genormte Leistungen zu erbringen und Schwächephasen zu überwinden, - auch eine Frage der Ausdauer und Frustrationstoleranz.

Auch hatten sie wohl nicht damit gerechnet, dass ihre Eltern, deren Ohnmacht sie ihnen gegenüber tagtäglich erprobten, letztlich wie die Lehrer ebenfalls eine grundlegende Änderung anstrebten, nämlich die Konfrontation mit den Konsequenzen und der Perspektive einer grundlegenden Änderung ihrer schulischen Situation über Berufsausbildung oder Überwechsel zum Berufskolleg, falls überhaupt möglich. Die Eltern waren mit dem bisherigen „Sich-Einnisten“ in ein Elternhaus- und Schul-Nest nicht mehr einverstanden, da sie die Problematik des langfristigen Scheiterns (Schule, Ausbildungsstelle) sahen.

Es sind v.a. die Jungen, die hier im „Fall Rainer“ und generell, wie die u.a. Statistik-Daten zeigen, erhebliche Probleme in Schule/Unterricht machen. Es fragt sich

mit Guggenbühl und anderen, ob die heutige Schule nicht tatsächlich weiblichem Lernen entgegenkommt. Jungen zeigen geschlechtstypische Verhaltens- und Lebensweisen, die – nach heutigen Erkenntnissen – eben nicht bloß gesellschaftlich vermittelt wurden und werden, sondern auch eine biologische Fundierung besitzen, was nicht die Propagierung eines modernen Machismo genetischer Provenienz bedeutet. (s. Bischof-Köhler 2008)

Zum Schluss: zwei kritische Exkurse

In dieser Klasse sind die Jungen das eigentliche pädagogische Problem: vor allem die dominante Teilgruppe (der „harte Kern“) mit ihrer Randgruppe von Unterstützern. Von daher ist es angebracht, diese Problematik unter jungen-pädagogischen Aspekten zu betrachten.

Exkurs: Die Jungenproblematik

Heute wird zunehmend die Lage der Jungen im deutschen Schulsystem problematisiert, ja beklagt. Sie gel-

ten als die Verlierer im Gender Mainstreaming und als Verlierer im Schulsystem und weiter gehend im Beschäftigungsmarktsystem. Eine „Jungenpädagogik“ ist nur im außerschulischen Bereich ein wirkliches Thema, im schulischen Bereich wird dieses Thema noch gar nicht angegangen, obwohl das statistische Material dies als notwendig erweist:

- Jungen haben bereits in der Grundschule eine höhere Wiederholerquote als Mädchen, was sich in der Sekundarstufe I weiter zu Ungunsten der Jungen erhöht (2003/04: Gesamtheit der Schüler/innen 2,9 %, geschlechtsspezifische Differenzierung: 3,4 % J / 2,5 % M). (s. Diefenbach 2008, S. 95)
- In den Jahren 1992-2003 besuchten (Gesamtheit aller Gymnasialschüler/innen - Geschlechterverteilung) 40 bzw. 41 % der Mädchen ein Gymnasium, bei den Jungen waren es 34 bzw. 35 %; in Folgejahren ca. 40 % der Jungen gegenüber ca. 46 % der Mädchen (s. Diefenbach 2008, S. 95; Gesamtheit Gymnasialschüler/innen 2006 44 % Jungen/56 % Mädchen, s. Köhler 2008, S. 331;

Übergangsquote aufs Gymnasium: Mädchen 22 %, Jungen 16 % ,s. Guggenbühl 2008, S. 151)

- Der Jungenanteil in der Hauptschule heute bundesweit 56 %. (s. Guggenbühl 2008, S. 152, Köhler 2008, S. 331)
- Für Jungen wird wesentlich häufiger sonderpädagogischer Förderbedarf taxiert als für Mädchen (Jungenanteil ca. 63/64 %, wobei in der Normalbeschulung der Anteil von Jungen bei ca. 50/51 % lag; 1992-2006). (s. Diefenbach 2008, S. 96, Guggenbühl S. 152)
- Über 60 % der Jugendlichen ohne Schulabschluss sind männlich. (s. Köhler 2008, S. 331)
- Die Erreichung von Fach-/Hochschulabschlüssen verschob sich immens: 1990/91 2,8 % weniger Jungen als Mädchen; 2005/06 7,5 % weniger Jungen als Mädchen. (vgl. Diefenbach 2008, S. 99, Guggenbühl 2008)
- Die weit überwiegende Zahl von Disziplinarkonferenzen/-fällen, von Schulausschlüssen, von Schulschwänzen (Köhler 2008, S. 331) betrifft Jungen.

- ‚Von allen Jugendlichen, die im Jahr 2006 eine allgemein bildende Schule verließen, blieb ungefähr jeder 13. ohne Abschluss. Ausländische Jugendliche erreichten ein deutlich niedrigeres Abschlussniveau als ihre deutschen Mitschüler/innen. Von den ausländischen Absolventen bzw. Abgängern verließen 17% die allgemein bildenden Schulen ohne Abschluss gegenüber 7% der deutschen. 11% der ausländischen Jugendlichen erwarben die Hochschul- bzw. Fachhochschulreife, bei den deutschen waren es immerhin 28%. Gegenüber den Vorjahren haben sich damit die Abschlüsse der Ausländer ein wenig denjenigen der Deutschen angenähert.‘ (s. Statist. Bundesamt, Datenreport 2008, Kap. 3, S. 56)
- „Das Statistische Bundesamt hat anhand von Zahlen aus dem Jahr 2007 den Schulerfolg von „Menschen mit Migrationshintergrund“ untersucht, die ihre schulische Ausbildung ausschließlich in Deutschland erhalten haben. Dazu mussten diese entweder in Deutschland geboren oder beim Zuzug höchstens fünf Jahre alt gewesen sein. Von den 2,0 Millionen Menschen mit Migra-

tionshintergrund, die ausschließlich in Deutschland zur Schule gegangen sind und das deutsche Schulsystem vollständig durchlaufen haben, haben 137 000 keinen allgemeinen Schulabschluss erreicht (44 500 mit und 92 500 ohne einen deutschen Pass). Damit haben 6,5% aller Migrantenkinder die Schule ohne Erfolg abgeschlossen. Zu den „Menschen mit Migrationshintergrund“ zählen alle seit 1950 Zugewanderten und ihre Nachkommen. Innerhalb der gesamten einheimischen Bevölkerung gab es im Übrigen 847 000 Menschen ohne Schulabschluss, das sind 1,5% aller ehemaligen Schüler.“ (Statist. Bundesamt 2008, Migranten)

Im Unterschied zu Jungen verhalten sich **Mädchen** generell, aber auch speziell in dieser o.a. Klasse:

- kommunikationsoffener und beziehungsintensiver,
- kompromissbereiter und verhaltensvariabler (Grenzziehungen, Normen),
- grenz- und risikobewusster (gerade auch in Auseinandersetzungen),

- rationeller und angepasster,
- fernziel-orientierter, zukunftsorientierter,
- autoritäts-orientierter,
- lernbereiter,
- leistungsbereiter

als Jungen allgemein und auch speziell in dieser Klasse.

Von daher können sich Mädchen allgemein besser mit Schule und ihren Anforderungen arrangieren. Hinzu kommt, dass über die „Feminisierung des Lehrpersonals“ männliche Identifikationsmodelle weitgehend fehlen oder sehr stark zurückgedrängt werden. Kommunikation und Interaktion und konkrete Unterrichtsgestaltung (v.a. auch Inhalte) bekommen eine weibliche Tönung (Stil, Themen, Literatúrauswahl; markant übrigens im Deutschunterricht!). Guggenbühl fragt pointiert und provokativ: „Die Schule - ein weibliches Biotop?“ – „Leiden die Jungen unter einem falschen Männerbild?“ (Guggenbühl 2008, S. 150/ 153).

Die pädagogischen Setzungen im Hinblick auf die Erziehung von Jungen – vorgetragen v.a. von feministischen Richtungen der 70er und 80er Jahre und von Ansätzen

soziologischer Provenienz – vernachlässigten bzw. leugneten die biologisch fundierten Entwicklungs- und Verhaltensdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen. Diese Setzungen haben nachhaltig den Gender Mainstreaming-Prozess beeinflusst, so dass die Perspektive der Geschlechter-Nivellierung auch heute noch auftritt und damit auch die Frage nach dem Spezifikum des Mann- bzw. Frau-Seins aufwirft. Somit ist die Frage nach der jeweiligen Identität gestellt. Letztlich wird hier – latent oder manifest – ein ideologischer Kampf zwischen biologischer Veranlagung und kultureller Formung (zwischen Genetik und gesellschaftlich fundiertem Konstruktivismus) geführt, der unsinnig ist wie die ätzenden Anlage - Umwelt - Auseinandersetzungen (z.B. um die Intelligenz). Es ist heute insgesamt davon auszugehen, dass es biologisch-chemisch fundierte Entwicklungs- und Verhaltensdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen gibt, deren Potenzial wiederum einer kulturell-gesellschaftlichen Formung unterliegen. Geschlecht wird nicht ausschließlich gesellschaftlich konstruiert, obwohl immer noch gender-orientierte Arbeiten soziologischer Provenienz die Ergebnisse von Bio-

chemie und Psychologie nicht oder nur unzureichend zur Kenntnis nehmen. (s. Bischof-Köhler 2006)

Exkurs: Die politische Dimension des Gender Mainstreaming

Bereits seit einem Jahrzehnt sind die Folgen der einseitigen Geschlechterförderung durch die maßgeblichen und verantwortlichen politischen Institutionen der Bundesrepublik Deutschland nachweisbar und bekannt. Die Institutionalisierung von „Girls‘Day“ (Beginn in der BRD: 2001) und anderen Förderungen (Lernbetreuungen, partielle Aufhebung des koedukativen Unterrichtes, spezielle Betreuungen in den MINT-Fächern, Förderungen weiblicher (!) Migrantinnen usw.) bis hin zu Fördermaßnahmen von Frauen bez. der Stellenbesetzungen hatten ohne Zweifel ihre Berechtigung im Sinne der sozialen Geschlechter-Gerechtigkeit. Doch die einseitige Förderungsstrategie hat zu Verwerfungen geführt, die dringend einer Korrektur bedürfen, wenn nicht Gender Mainstreaming und Gleichstellung zu einer Privilegienwirtschaft führen sollen. Allgemein wird die weitgehende oder totale „Feminisierung“ des Schul- und Kinder-

garten-Bereiches mit den entsprechenden Auswirkungen im unterrichtlichen Verhalten beklagt. Eigentlich müsste längst vom Personalmanagement der Schul- und Familienministerien eine „Maskulinisierung“ dieses Berufsfeldes, also eine Förderung des männlichen Nachwuchses, und eine dementsprechende Gleichstellungsstrategie initiiert worden sein. Doch diesbezüglich geschieht nichts. Die einseitige Zementierung der bisherigen „Gleichstellung“ wird von den Interessengruppen anscheinend effektiv verteidigt. Damit ist auch der Auszug von Männern aus diesem sozial-educativen Bereich weiterhin anzunehmen: zu sehen gerade auch vor dem rapide zunehmenden Lehrermangel. Übrigens: Warum erfolgt in der Regel die Besetzung des Postens der Gleichstellungsbeauftragten in den Behörden vornehmlich durch eine Frau? Eigentlich hat die „Gleichstellungsbeauftragte“ auch die Verpflichtung, Aspekte der Gleichstellung für beide Geschlechter zu berücksichtigen. Warum nicht auch „der“ Gleichstellungsbeauftragte? Warum nicht eine Doppelbesetzung von Frau und Mann?

Nota bene: Geschlechtergerechtigkeit im beruflichen Positionsbereich ist etwas fundamental Verschiedenes zur Geschlechtergerechtigkeit im pädagogischen, unterrichtlichen Bereich.

Einige Literaturhinweise zum Thema

- Bischof-Köhler, Doris: Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 3. Aufl. Stuttgart 2006.
- Dies.: Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutions-theoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim/Basel 2008. S. 18-33.
- Diefenbach, Heike: Jungern und schulische Bildung. In: Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim/Basel 2008. S. 92-108.
- Guggenbühl, Allan: Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim/ Basel 2008. S. 150-167.
- Köhler, Bruno: Jungen und Geschlechterpolitik. In: Matzner, Michael/ Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim/Basel 2008. S. 331-342
- Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim/Basel 2008.

Einige Publikationen des Autors zum Thema:

- Gollnick, Rüdiger: Mobbing in der Schule - ein tabuisiertes Problem des Systems. In: schulmanagement. 5/2000. S. 34-42.
- Ders.: Mobbing in der Schule - auch ein drängendes Thema der Alltagsethik. In: PÄD Forum Unterrichten/Erziehen. 3/2001. S. 219-228.
- Ders.: Gender Studies im Schulunterricht. Beziehungsgedichte als Beziehungsgeschichte als Identifikationsgeschichte - ein Beitrag zur gender-orientierten, narrativen Pädagogik. In: Pädagogik UNTERRICHT. (22. Jg.) 2/3/2002. S. 2-7.
- Ders.: Der schulische Mobbing-Fall Eva vor dem Hintergrund des Falles Sophie Amor. In: Pädagogik UNTERRICHT. (27. Jg.) 1/2007. S. 30-37.
- Ders.: Fallbeispiel: türkisch-muslimische Männer. In: Pädagogik UNTERRICHT. (27. Jg.) 1/2007. S. 49-53.
- Ders.: Geschlechter-Aspekte in konkreter schulpädagogischer Bedeutung. In: PÄD Forum: Unterrichten und Erziehen. (35./26. Jg.) 3, 2007. S. 172-179.
- Ders.: Schulische Mobbing-Fälle. Analysen und Strategien. Unter Mitarbeit von Tina Böcker, Karl-Heinz Dehn, Sabrina Schroeder.

3., aktualisierte Auflage Berlin 2008. [Schulpädagogische Interventionen Bd. 2]

Ders.: Berufsnotstand: Lehrer - Lehrerin. Analyse von alltäglichen Fallbeispielen psycho-physischer Verletzungen und Systembelastungen. Unter Mitarbeit von Tina Böcker, Karl-Heinz Dehn, Sabrina Schroeder und Katja Schwarz. Berlin 2007. [Schulpädagogische Interventionen Bd. 3]

Weiterführende Literatur mit Literaturhinweisen:

Budde; Jürgen: Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen /männlichen Jugendlichen. Hrsg. v. BMBF. Bonn/Berlin 2008.

Gollnick, Rüdiger: Der Gender-Aspekt im Mobbingprozess. Zwei schulische Mobbing-Fälle vor dem Hintergrund Schule im Gender Mainstream. Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung hrsg. von D. Janshen. Universität Duisburg-Essen 2006.

(Kostenloses Download auf der dortigen Homepage:
http://www.uni-duisburg-essen.de/ekfg/forschung/ekfg_49513.shtml

oder auf der Homepage des Autors: www.dr-gollnick.de)

Matzner, Michael/Tischner, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim / Basel 2008. (reichhaltige Bibliografie)

Zum Autor:

Rüdiger Gollnick: Dr. phil., langjährig lehrend am Gymnasium und an der Gerhard-Mercator-Universität Duisburg (fusioniert zur Universität Duisburg-Essen): Historische und Systematische Pädagogik, arbeitet heute als erziehungswissenschaftlicher Publizist. Biografie, Publikationen, Interessen- und Forschungsgebiete – siehe: www.dr-gollnick.de

© Rüdiger Gollnick. www.dr-gollnick.de

Alle Rechte vorbehalten.

All rights reserved. Reproduction or modification in whole or in part without expressed written permission is prohibited.

Zur privaten und wissenschaftlichen Nutzung kann die Publikation kostenfrei herunter geladen werden.

Die Wiedergabe und kommerzielle Nutzung in Print- oder Internet-Medien bedarf der ausdrücklichen Zustimmung des Autors.

Vom Autor sind zum erweiterten Thema im LIT-Verlag erschienen:

**Schulische Mobbing-Fälle
Analysen und Strategien**

Unter Mitarbeit von Tina Böcker,
Karl-Heinz Dehn, Sabrina Schroeder
3., aktualisierte Auflage
LIT Verlag Berlin 2008
Schulpädagogische Interventionen Bd. 2

**Berufsnotstand: Lehrer – Lehrerin
Analyse von alltäglichen Fallbeispielen
psycho-physischer Verletzungen und System-
Belastungen**

Unter Mitarbeit von Tina Böcker, Karl-Heinz Dehn,
Sabrina Schroeder und Katja Schwarz
LIT Verlag Berlin 2007
Schulpädagogische Interventionen Bd. 3