

Schoeder, Joachim

Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule

Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 485-497



Quellenangabe/ Reference:

Schoeder, Joachim: Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 4, S. 485-497 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-311079 - DOI: 10.25656/01:31107

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-311079>

<https://doi.org/10.25656/01:31107>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

87. Jahrgang 1995 / Heft 4

Offensive Pädagogik

404

Andreas Flitner und Klaus Klemm:

Unternehmensberater machen Schulpolitik

In der Not der öffentlichen Haushalte droht das betriebswirtschaftliche Denken die pädagogische Phantasie mehr und mehr zu begrenzen. Dagegen wird hier – offensiv – auf Sachverhalte aufmerksam gemacht, die den Blick auf die Notwendigkeiten der Reformentwicklung wieder freisetzen können.

Annedore Prengel

Gesamtschule – Schule der Vielfalt

408

Die pädagogische Schlüsselfrage, wie sich Gleichheit und Verschiedenheit zueinander verhalten, fordert insbesondere die Gesamtschulen heraus. Die „Pädagogik der Vielfalt“ zielt auf die bewußt gewollte Arbeit mit heterogenen Lerngemeinschaften, in denen nicht mehr ein Teil der SchülerInnen systematisch zu „schlechten“ SchülerInnen gemacht wird. Wie keine andere Schulform treibt die Gesamtschule als Schule der Vielfalt jene Reformentwicklung voran, der sich das Bildungswesen auf Dauer nicht wird entziehen können.

Ludwig Duncker

Mit anderen Augen sehen lernen

421

Zur Aktualisierung des Prinzips der „Mehrperspektivität“

Angesichts der „Vielfalt“, die sich in vielen Dimensionen unserer Lebenswelt mehr und mehr entfaltet, sollten Kinder frühzeitig lernen können, mit verschiedenen „Perspektiven“ umzugehen und ihre eigene Sicht der Dinge zu erarbeiten. Unter dem Konzept der Mehrperspektivität“ (Giel/Hiller 1974 ff.) kann ein solcher Prozeß unter erkenntnistheoretischen, philosophischen, strukturalistischen sowie politischen Aspekten didaktisch produktiver gestaltet werden als in einigen aktuellen Konzepten der Schultheorie, von denen der Autor sich kritisch abgrenzt.

Martin Baethge

Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule

434

Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung

Spätestens seit den 60er Jahren haben sich die ökonomischen, politischen und sozialen Rahmenbedingungen der Bildungspolitik stark verändert, ohne daß die Schule darauf angemessen reagiert hätte. In sechs Thesen wird diese Widersprüchlichkeit zwischen Schule und Gesellschaft verdeutlicht. Es wird erkennbar, wie notwendig eine entsprechend weitgehende Reform der Schule wäre – aber zugleich wird deutlich, daß eine solche Politik nicht einmal im Ansatz vorhanden ist.

Herbert Kastner

Entwicklungsaufgaben der Schulreform

443

Neue Herausforderungen für die Gesamtschulen

Die Gesamtschulen können durchaus auf ihre bisherigen Entwicklungen stolz sein, weil in vielen Bereichen eine gute Entwicklungsarbeit geleistet worden ist. Aber angesichts der veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen steht die Schule vor neuen Herausforderungen, denen die Gesamtschulen am besten gewachsen sein dürfen.

Ulf Preuss-Lausitz

Private und Freie Schulen – besser als die öffentliche Schule?

447

Zur Privatisierung des Bildungswesens in den neunziger Jahren

Immer wieder und mit eher wachsender Intensität wird in der Öffentlichkeit gefragt, ob es nicht möglich sein könnte, einige Probleme des öffentlichen Schulwesens dadurch zu lösen, daß man den privaten Schulen einen größeren Raum gibt. – Bevor man sich so entscheidet, sollte allerdings bewußt sein, wie es sich mit diesen „Alternativen“ tatsächlich verhält. Manches Merkmal dieser Institutionen dürfte eher zu Skepsis Anlaß geben!

Horst Dichanz

Die Finanzautonomie öffentlicher Schulen

463

Die Schulen der USA zwischen privater und öffentlicher Finanzierung

In den USA ist eine Entwicklung zu beobachten, die dazu führt, daß die öffentlichen Schulen nicht mehr – wie bisher – in erster Linie durch kommunale Grundsteuern, sondern zunehmend durch Verbrauchssteuern finanziert und überhaupt immer mehr als eine „private“ Angelegenheit gesehen werden. Gleichzeitig werden den Schulen immer mehr Aufgaben zugemutet, ohne sie in die Lage zu versetzen, diese auch bewältigen zu können. Die erkennbaren Folgen geben zu Besorgnis Anlaß.

Jörg Schlömerkemper

Von der Koedukation zur Kooperation

474

Statt gemeinsamer Belehrung konstruktive Lernarbeit

In der Koedukationsdebatte scheint es schwierig zu sein, eindeutige Lösungsperspektiven zu finden, die unter allen Bedingungen „richtig“ sind. Dies könnte daran liegen, daß die Betroffenen unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen haben. Lehren und Lernen sollte deshalb so arrangiert sein, daß solche Antinomien transparent werden und eine neue Verbindlichkeit entwickelt werden kann.

Nicht mehr die Jungen, sondern die Mädchen sind in der Schule bevorzugt – die „kleinen Helden“ sind immer deutlicher „in Not“. Eine wirksame Mädchenerziehung muß folglich durch eine sinnvolle Jungenpädagogik ergänzt werden. Der Beitrag begründet diese Forderung und gibt für die praktische Umsetzung bedenkenwerte Anregungen.

Hans-Eberhard Nuhn

Lehrerbildung in der Sekundarschulwerkstatt

498

Erfahrungen an der Universität/Gesamthochschule Kassel

Offener, schüler- und handlungsorientierter Unterricht erfordert eine Lehrerbildung, die sich nicht auf gutes Zureden beschränkt, sondern entsprechende Arbeitsformen bereits in der Ausbildung erleben läßt. Nach dem erfolgreichen Vorbild der Kasseler Grundschulwerkstatt wurde versucht, eine Werkstatt für die Sekundarstufe einzurichten. Die ersten Erfahrungen sind ermutigend.

Katrín Schaar

Durch Naturerlebnisse zum Naturschutz?

509

Über den Zugang von Kindern zu ihrer natürlichen Umwelt

Daß Kinder zur Natur ein fürsorgliches Verhältnis haben sollen, gilt als selbstverständlich. Bestritten wird hier anhand von Beobachtungen, daß dies am besten durch Naturerlebnisse gefördert werden kann. Alternativ wird dafür plädiert, die Unterschiedlichkeit von Naturerlebnissen reflexiv zu bearbeiten.

Neuerscheinungen:

- Hermann Röhrs: Gesammelte Schriften. (JöS)
- Hans-Martin Stimpel: Krieg, Bildung, Überleben. (JöS)
- Hans-Peter de Lorent: Schule ohne Vorgesetzte. (Andreas Köpke)
- Hans-Christoph Berg: Suchlinien. (Ewald Terhart)
- Hans-Christoph Berg und Theodor Schulze: Lehrkunst. (Ewald Terhart)
- H.-P. de Lorent und G. Zimdahl (Hg.): Autonomie der Schulen. (Andreas Köpke)
- Rolf Gutte: Lehrer – ein Beruf auf dem Prüfstand. (JöS)
- Kathrin Kramis-Aebischer: Stress, ... im Lehrberuf. (BG)
- Lothar Krappmann/Hans Oswald: Alltag der Schulkinder. (BG)
- K. Goetsch und A. Köpke (Hg.): Schule neu denken und gestalten. (JöS)
- Otto Seydel: Zum Lernen herausfordern. (JöS)
- Claus-Günter Frank: Schulreformen an deutschen Auslandsschulen. (JöS)
- H. Muszyński und E. Walterová: Curricula in der Schule: Polen – Tschechische Republik. (JöS)
- M. Löw, D. Meister und U. Sander (Hg.): Pädagogik im Umbruch. (JöS)
- Johanna Barbara Sattler: Der umgeschulte Linkshänder. (JöS)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1996 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Steigende Kosten machen Anpassungen unerlässlich. Ab 1. Januar 1996 kostet das Abonnement DM 85,-, für Studenten DM 75,-. Die Versandkosten betragen künftig DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-. Wir hoffen auf Ihr Verständnis.

Juventa Verlag

Aufgabenfelder einer Jungenpädagogik in der Schule

Es galt lange Zeit als ausgemacht, daß die „traditionelle“ Schule *jungenfreundlich* sei, weil sie Mädchen benachteiligt und Jungen bevorzugt. Gegenwärtig mehren sich jedoch die Indizien, daß Jungen in Schulen gar nicht so erfolgreich bestehen, wie bisher einfach unterstellt wurde. Es zeigt sich, daß mit Dringlichkeit der Frage nachzugehen ist, wie „glücklich“ denn die Jungen tatsächlich mit ihrer, angeblich auf sie zugeschnittenen Schule sind. Und Hinweise müssen ernstgenommen werden, daß auch in der Schule „die kleinen Helden in Not“ geraten können: „So sehr die Schule den Jungen dabei zu helfen scheint, sich in unschuldigem Anachronismus als das überlegene Geschlecht zu fühlen, viele, viel zu viele Jungen scheitern bei der Ausbildung zum Herrn der Dinge. Eine gute Frage lautet: Wer benachteiligt sie?“ (Schnack/Neutzling 1990, S. 143).

Die Diskussion um eine *Jungenpädagogik in der Schule* ist in Deutschland noch eher die Ausnahme, obwohl Enders-Dräger/Fuchs schon 1988 in der bislang einzigen Überblicksexpertise zu Fragen schulischer Probleme von Jungen einen „anderen Blick auf die Erziehung von Jungen“ angemahnt haben. Intensivere Debatten um die männliche Sozialisation einerseits, um eine jungenorientierte Pädagogik andererseits, finden sich hierzulande allenfalls in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern. Die Fragestellung einer jungenorientierten Schulpädagogik erschöpft sich dabei nicht in einer (feministischen) Kritik an der männlich geprägten Schule. Ausgehend von der Einsicht, „daß insbesondere die Auffassung von den Jungen als Gewinnern der Koedukation nicht zu halten ist“ (Buschmann 1994, S. 194), gilt es vielmehr zu klären, welche Jungen denn tatsächlich Vorteile aus dem Schulsystem ziehen, so wie es ist, und welche Jungen unter der „Männerschule“ leiden, an und in ihr scheitern. Wie Jungen in der Schule zu Jungen gemacht werden, ist die eine Frage (für die der Feminismus einleuchtende Antworten und Erklärungen bereithält); wie Jungen diesen Prozeß erleben, deuten und verarbeiten, ist eine Frage, die überhaupt erst mit Nachdruck gestellt werden muß.

Was macht die Schule mit den Jungen? Diese Frage ist doppelt zu beantworten: Aus einer schulkritischen Sicht ist zu klären, welche spezifischen *Schwierigkeiten* sich für Jungen im Schulsystem stellen, und welche schulpädagogischen Probleme sich aus einer Jungenperspektive ergeben. Konstruktiv gewendet ist sodann zu überlegen, welche *Möglichkeiten* sich für eine jungenorientierte Unterrichtsarbeit in der Schule eröffnen. Es werden Vorschläge unterbreitet, wie Schule zur männlichen Emanzipation beitragen könnte, und es werden einige konzeptionelle Probleme diskutiert, die sich der Realisierung einer Jungenarbeit in der Schule nicht selten entgegenstellen.

Inhalte einer notwendigen Diskussion über männliche Pädagogik in der Schule

Es ist die große Leistung der *feministischen Schulforschung*, auf die Bedeutung der Geschlechterdifferenz im Bildungssystem aufmerksam gemacht, Schulen in ihrer Funktion als Reproduktionsinstanz einer überkommenen Geschlechterteilung kritisiert und die Auswirkungen dieses Systems auf Mädchen und Frauen untersucht zu haben. Miteingeschlossen ist in dieser Schulkritik aus Frauensicht immer zugleich eine Kritik an der „traditionellen“ Jungenerziehung und Männerpädagogik, verbunden mit der Aufforderung, diese zu reflektieren und neu zu konzipieren. Für eine so verstandene jungensorientierte Schulpädagogik wird es somit wichtig, den Auswirkungen der „männlichen“ Strukturen im Bildungssystem *auch* auf Jungen und Männer sehr detailliert nachzugehen und zu klären, wie eine wünschenswerte *Knabenlehre* auszusehen hätte.

Schon ein oberflächlicher Blick auf den Schulalltag macht deutlich, daß Schule zwar auf eine *bestimmte Art des Mannseins zugeschnitten* ist, Jungen aber in der Regel keineswegs in ihrer Suche nach Männlichkeit in ausreichendem Maße unterstützt. Sie ermöglicht den Jungen weder eine intellektuelle Auseinandersetzung mit den sozialen Konstruktionen ihrer Geschlechterrolle, noch bietet sie ihnen praktische Anleitungen, um aus der problematischen Polarisierung der Geschlechterrollen auszubrechen. Was Schule Jungen bislang bietet, kann kaum als ein offener Zugang zu einer definierbaren und lebenswerten Männerrolle interpretiert werden. Denn Schule stellt an Jungen (heimlich oder auch offen) Forderungen, die noch sehr den konventionellen familiären und gesellschaftlichen Erwartungen an „brauchbare“ Männer entsprechen: Junge, streng dich an! Junge, du mußt doch mal eine Familie ernähren! Junge, das packst du doch mit links! Und die schon in der Grundschule aufgeregt vorgetragene Elternfrage: Schafft mein Kind das Abitur? ist ja, genau betrachtet, in den meisten Fällen eine Sorge um den Schulerfolg des Jungen. Doch viele Jungen können diesen hohen *Rollen- und Leistungserwartungen* nicht entsprechen und ihre Lebensrealität sieht völlig anders aus. Wie und mit wem verarbeiten Jungen und junge Männer aber diese alltäglich spürbaren Diskrepanzen? Die Not von Jungen in der Schule ist dabei vielfältig:

(1.) Jungen haben spezifische *Schulschwierigkeiten*, die bislang nicht in ausreichendem Maße ernstgenommen werden: Bedeutend mehr Jungen als Mädchen besuchen wegen mangelnder Schulreife den Schulkindergarten; über 60% der Jugendlichen, die ohne einen Hauptschulabschluß die Schule verlassen, sind Jungen; über 60% derjenigen, die in der Hauptschule eine Klasse wiederholen müssen, sind Jungen; auch der Jungenanteil in Förderschulen ist bedeutend höher als der der Mädchen, wobei die Schulen für Erziehungshilfe aber auch für Sprachgeschädigte fast reine Jungenschulen sind (Schnack/Neutzling 1990, S. 142). Unterrichtsstörungen und Disziplinverstöße in der Schule werden zumeist von Jungen verursacht, Aggressionen und Gewalt ebenfalls (Enders-Dragässer/Fuchs 1988, S.13 ff.).

(2.) Jungen haben spezifische *Fragen und Sorgen*, auf die sie zumeist keine Antworten erhalten: Die Aufmerksamkeit der Schule dafür, daß Jungen sich ihre Geschlechtsidentität bewußt aneignen können, ist vor allem in den Se-

kundarstufen weitaus geringer als die für Mädchen. Gelingt es der feministischen Pädagogik, im Unterricht vielfältige Modelle interessanter „Weiblichkeit“ zu thematisieren, die zudem von vielen Lehrerinnen auch vorgelebt werden, so bleiben jugendspezifische Identitätsfragen und Fragen nach „akzeptablem Mannsein“ weiterhin eher ausgespart. Auch männerzentrierte Themen zum Körper, zur Sexualität, zum eigenen wie anderen Geschlecht, zu Fragen der Männergesundheit und Männerhygiene, zu typischen Männerkrankheiten finden sich kaum. Biographische Leitvorstellungen zum Beruf oder zur Familie stellen sich vor allem für sozial benachteiligte Jungen und junge Männer anders als für Mädchen dar, bestimmte soziale Probleme, wie Alkoholismus und Drogen, Kriminalität oder Gewalt wirken auf Jungen in spezifischer Weise, ohne daß in der Schule davon die Rede wäre.

(3.) Jungen haben spezifische Schwierigkeiten mit dem *Erwachsenwerden*, um die *mann* sich selten kümmert. Aufgrund der noch immer vorherrschenden, geschlechtsspezifisch rollengeteilten Sozialisation fehlen dem *Mängelwesen Mann* einerseits wichtige instrumentelle, kognitive und emotionale Kompetenzen, die zur befriedigenden Ausgestaltung eines emanzipierten Lebens für Jungen und Männer notwendig sind. Andererseits forcieren die gesellschaftlichen Prozesse eine Entkoppelung und Ausdifferenzierung der ehemals an Ehe und Familie orientierten männlichen Lebensformen und stellen an Heranwachsende neue Herausforderungen. So verdeckt zum Beispiel der Begriff Vater „*die wachsende Vielfalt* von Lagen und Situationen, die sich dahinter verbergen (z. B. geschiedene Väter, Stiefväter, arbeitslose Väter, Hausmänner, Väter in Wohngemeinschaften, Wochenendväter, Väter mit einer berufstätigen Ehefrau usw.)“ (Beck 1986, S. 164). Jungen erleben diese Vielfalt moderner Väterlichkeit häufig genug „am eigenen Leib“: In ihrer biographischen Entwicklung erfahren sie sehr konkret die zumindest zeitweise Vaterlosigkeit ebenso wie die Konfrontation mit Zweit- und Drittvätern, ohne daß sie ausreichend Gelegenheit haben, dieses Erleben und diese Erfahrungen zu thematisieren. Ebenso unklar ist, wer sich mit den Jungen über diese unterschiedlichen Vaterkonzepte auseinandersetzt, und mit ihnen zusammen differenzierte Vorstellungen über erziehende Männer entwickelt.

Es sind aber nicht nur diese Defizite, Probleme und Schwierigkeiten, die eine Diskussion zur männlichen Pädagogik dringend notwendig machen. Die Tatsache, daß es in der modernen Gesellschaft ganz unterschiedliche Formen und Modelle gibt, wie *mann* leben kann ist es, die eine jungenorientierte Schularbeit erfordert: Gibt es den *Mann nur im Plural*, so ist zu klären, wie sich dies im Unterricht zeigen läßt.

Umriß eines Konzeptes für eine jungenorientierte Unterrichtsarbeit

Eine vernünftige Geschlechtererziehung in der Schule braucht einen hinreichend weitgespannten Horizont, in dem sie konzipiert wird. Das Thema Männlichkeit ist, ebenso wie das Thema Weiblichkeit, nicht ausreichend, um damit „Schule zu machen“. *Aus der Kategorie Geschlecht allein können Schulkonzepte nicht entwickelt werden.* Die Geschlechterverhältnisse gehören zwar ganz gewiß zu den bedeutsamen Schlüsselthemen der mo-

dernen Gesellschaft, doch sind auch andere Themen nicht weniger wert, in Bildungskonzepten bedacht zu werden: seien es Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, sei es das Verhältnis von Ökologie und Technologie, sei es der Nord-Süd-Konflikt. Eine Erziehung zur Männlichkeit oder Weiblichkeit reicht als Grundlage schulischer Arbeit nicht aus, schützt vor allem nicht vor unnötigen Verengungen und Übertreibungen.

Allerdings: Die bisherigen Konzepte einer *durchgesetzten Koedukation in altershomogenen Gruppen* unterdrücken viel zu sehr die Potentiale von Kindern und Jugendlichen, auch was ihre Geschlechterrollen betrifft. Für eine vorsätzliche Geschlechtererziehung ist es daher erforderlich, daß Schule mehr Gelegenheiten als bislang bietet, um Kindern und Jugendlichen reflektierte Erfahrungen mit Andersaltrigen zu eröffnen; um sich mit unterschiedlichen kulturellen Konstruktionen sozialer Geschlechterrollen auseinanderzusetzen; und um dem eigenen wie dem anderen Geschlecht in vielfältiger Weise begegnen zu können. Es hat sich ja als Irrtum herausgestellt, daß in einem bloßen Miteinander-Umgehen und Miteinander-Unterrichtwerden eine reflektierte Geschlechtererziehung schon quasi „nebenbei“ erfolgen würde. Ganz im Gegenteil ist die gezielte *Erfahrungsproduktion* gefragt, in der ein bewußter Umgang miteinander und eine reflektierte Geschlechtererfahrung in Unterricht und Schule produziert und provoziert wird.

Um Überlegungen zu einer Jungenpädagogik in der Schule nicht von vornherein zu verengen, wird vorgeschlagen, schulische Angebote zur männlichen Emanzipation in mindestens *vier Anspruchsfeldern* auszulegen. Gefragt wird nach Lernbereichen in einem möglichst weitgespannten konzeptionellen Rahmen, der zuläßt, vielfältige Kommunikationsanlässe zwischen den Generationen zu bieten; der ermöglicht, die Fixierung auf starre Männlichkeits- und Weiblichkeitsphantasien zu durchbrechen; der zu einer behutsamen Entpolarisierung der gesellschaftlichen Geschlechterrollen beiträgt; der freundschaftliche und spannende Beziehungen zu Menschen des gleichen wie des anderen Geschlechts anregt oder intensiviert; der nicht zuletzt zur Kultivierung der eigenen Wünsche beiträgt, und auch zur Ritualisierung aggressiver Potentiale führen kann. Solche und ähnliche Forderungen, Schule als „Erfahrungsraum für das Geschlechterverhältnis“ (Knab 1993, S. 221) zu gestalten, gelten sicherlich generell für schulisches Lernen und Lehren. Da wir aber auch wissen, daß die hierbei relevanten und zu verhandelnden Themen für Mädchen bzw. für Jungen keineswegs dieselben sind, sondern sehr verschieden sein können (und müssen), wird im folgenden die *Perspektive auf Jungen und junge Männer* zentriert und in vier schulpädagogischen Aufgabenfeldern inhaltlich konkretisiert. Diese vier Lernbereiche leiten sich einerseits aus den verfügbaren unterrichtlichen *Lehrformen* ab, die eine „pädagogische Verständigung“ – hier: über Geschlechterfragen – anzuregen vermögen (Lektionen, Kurse, Spiel/ Übung, Projekte: vgl. Hiller 1994). Und diese begründen sich aus den gegenwärtigen Herausforderungen und Veränderungen *männlicher Lebenswelt* und der Frage, wie und mit wem sich Jungen darüber in der Schule verständigen können. (Unterrichtliche Konkretionen und Erfahrungen zu den hier vorgetragenen konzeptionellen Überlegungen sind dargestellt in: Hiller/Schroeder 1996).

1. Aufgabenfeld: Zeigen und Erkunden

Unterricht und Schule erheben schon seit längerem den Anspruch, der unbewußten („heimlichen“) Reproduktion traditioneller Geschlechterrollen mit „bewußter“ Geschlechtererziehung entgegenzuwirken. Mit nicht geringem Aufwand werden seit Jahrzehnten, in den unterschiedlichsten sozialwissenschaftlichen Disziplinen, leidenschaftliche Debatten um die Frage geführt, wie durch erzieherisches Handeln in der Schule, wie über Unterrichtsmaterialien und Lehrfilme, wie in Interaktionsprozessen zwischen Schülerinnen und Schülern untereinander sowie zwischen diesen und dem Erziehungspersonal, wie durch Sprache aber auch durch nonverbale Kommunikation Geschlechterstereotypen durch die Übernahme vorgefertigter Geschlechteridentitäten reproduziert werden. Gezeigt werden konnte auf diese Weise, daß *Schule ein Ab- und Spiegelbild der gesellschaftlich dominierenden Geschlechterverhältnisse* ist, und sich noch in jedem Lehrplan und Schulbuch Spuren einer überkommenen und kritisierten Geschlechterordnung nachweisen lassen.

Diesem heimlichen wird sodann ein „bewußtes“ Curriculum zur Geschlechtererziehung entgegengestellt: Schon im Kindergarten und im Grundschulunterricht soll nicht weniger gelingen als die Ausmerzung überkommener Geschlechterstereotypen und die Einübung in neues Rollenverhalten. Nicht auszuschließen ist allerdings, daß in solchen Ansätzen lediglich *die Geschlechterpolaritäten „modernisiert“* und neue starre Leitbilder vermeintlich wünschenswerter Weiblichkeit und Männlichkeit geschaffen werden: Selbstbewußte junge Frauen und einfühlsame junge Männer sollen „gemacht“ werden, heißt das gegenwärtige Plansoll. Schule begibt sich jedoch auf gefährliches Terrain, wenn sie sich damit zufriedenstellt, Kindern und Jugendlichen lediglich Modelle „neuer“ Männlichkeit und Weiblichkeit vorzuführen. Denn wie befriedigende, lebenswerte, gar wünschenswerte Geschlechteridentitäten für Jungen und Mädchen verschiedenster sozialer und kultureller Herkunft aussehen, wer will darauf die richtige Antwort geben? Ganz im Gegenteil erscheint es dringend notwendig im Unterricht zu zeigen, nach welchen Regeln und mit welchen Attributen *sich Geschlechterrollen im sozialen Umgang miteinander konstruieren*, wie Geschlechtercharaktere in Rollen und Zeichen, in der Kommunikation und in Kleidung, in Objekten und symbolischen Zuschreibungen ausgebildet und polarisiert werden. Kurz: wie sich früher und heute, hier wie dort, die Ordnung der Geschlechterverhältnisse konstruiert aber auch verändert.

Für den Aufgabenbereich eines solchen *Zeigens und Erkundens*, eines Auseinandersetzens mit Geschlechterrollen, läßt sich in der Schule im Rahmen einer Jungenpädagogik mit den Methoden des bewußtseinsbildenden Unterrichts in der Lehrformen der *Lektionen* sowohl mit den Fragen des „normierten Mannseins“ wie auch mit „Männlichkeit als Möglichkeit“ auseinandersetzen. Die konventionalisierte Selbstverständlichkeit männlicher Normalität, wie sie zum Beispiel in Kleinfamilienidyllen immer wieder neu beschworen wird, und das Befremdliche aber auch Spannende nicht-normierten Männerdaseins sind begreifbar zu machen. Hierzu notwendig sind die gewissenhafte und präzise unterrichtliche Rekonstruktion und Darstellung dominanter wie unterdrückter Männerkulturen, die sowohl in histori-

schen wie interkulturellen Vergleichen geleistet werden können. Zu diskutieren sind die unterschiedlichsten männlichen Lebensentwürfe und Lebensmodelle, und zwar gerade auch solche, die nicht in erster Linie familienzentriert konzipiert sind. Zu zeigen sind die Vielfalt von Möglichkeiten, in denen sich die biologische wie soziale Brüderlichkeit und Väterlichkeit auslegen, und wie sich Freundschaft unter Männern realisiert und operationalisiert. Schüler können auch an jene Orte geführt werden, an denen sich Männer treffen und zusammenfinden; und sie können mit den vielfältigen Formen moderner Männerbünde bekanntgemacht werden, um die Leistungsfähigkeit wie auch die Grenzen solcher Männerwelten vorzustellen und eine Auseinandersetzung damit zu ermöglichen.

2. Aufgabenfeld: Anleiten und Trainieren

In vielfältigen Studien wurde gezeigt, daß die Männerrolle in den letzten Jahrzehnten rasanten Veränderungen ausgesetzt ist (u. a. Gilmore 1991; Lenzen 1991; Böhnisch/Winter 1993; Rohrmann 1994). Dennoch beziehen sich die schulisch vermittelten Grundmuster des Mannseins noch immer in erster Linie auf die den bürgerlichen Lebensformen des 19. Jahrhunderts zuzuordnenden Biographieentwürfen und auf deren kleinbürgerlichen Mittelschichtsvarianten. Glaubt man den Lehrplänen und Schulbüchern, so definiert sich der Mann noch immer über seinen (einträglichen) Beruf, seine (attraktive) Ehefrau und über seine (zwei) Kinder. Diese überkommene männliche Rolle unterliegt gegenwärtig einschneidenden Veränderungen, die sich aus dem Bestreben der Frauen nach Gleichberechtigung und der daraus erzwungenen Selbstreflexion der Männer über ihre eigene Rolle ergeben:

„Männer werden einerseits durch die größere Erwerbsbeteiligung der Frauen aus dem Joch der alleinigen Ernährerrolle entlassen. Damit wird der Zwangszusammenhang, sich für Ehefrau und Kinder im Beruf fremdem Willen und Zwecken unterwerfen zu müssen, gelockert. In der Konsequenz ist ein anderes Engagement im Beruf und in der Familie möglich. Andererseits wird die „Familienharmonie“ brüchig. Die frauenbestimmte Seite der männlichen Existenz gerät aus der Balance. Gleichzeitig dämmert den Männern ihre Unselbständigkeit in Alltagsdingen und ihre emotionale Angewiesenheit. In beiden liegen wesentliche Impulse, die Identifikation mit den Vorgaben der Männerrolle zu lockern und neue Lebensformen zu erproben“ (Beck 1986, S. 186).

Schulalltag spiegelt aber noch nicht sehr überzeugend solche neue Lebensformen wieder, und auch die vermittelten Bilder von Männlichkeit erscheinen lediglich ein wenig aktualisiert: Papi hilft neuerdings zwar beim Geschirrabtrocknen und er geht einkaufen, Papi hat auch weinen gelernt, Papi erscheint aber dennoch wenig emanzipiert: Denn Papi fallen auf die Frage nach männlichem Glücklichein noch immer genau drei Stichworte ein: Beruf, Frau, Kinder. Nicht nur der Schulbuchmann, auch der „echte“ Mann sieht dies, wie Untersuchungen und Umfragen hierzu immer wieder zeigen, in ähnlicher Weise: „Für die Männer ist die Frau die erste und wichtigste Vertrauensperson. Neben ihr werden Eltern, Freunde, Kollegen, Gesinnungsgenossen zu Statisten“ (Hollstein 1988, S. 154).

Während es vielen Frauen gelungen ist, sich aus der einseitigen wirtschaftlichen und emotionalen Abhängigkeit von (ihren) Männern zu befreien, muß

der umgekehrte Weg von den meisten Männern erst noch beschritten werden. Und zwar deshalb, weil mit fortschreitender Emanzipation der Frauen, mit fortschreitendem Zerfall der Kleinfamilie und mit fortschreitendem Zwang, sich in neuen Lebenslagen und Lebensformen zurechtfinden zu müssen, Männern gar nichts anderes übrig bleiben wird. Schule tut Jungen und jungen Männern aber ganz sicherlich keinen Gefallen, wenn sie nicht einmal die elementarsten instrumentellen und kognitiven Kompetenzen vermittelt, die notwendig sind für eine *zumindest zeitweise unabhängige männliche Lebensführung* jenseits geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung. Schule beläßt weiterhin und viel zu häufig Jungen und Männer in einer „umfassenden Reduziertheit“ (Enders-Drägässer/Fuchs 1988, S. 39), mehr noch, sie verpflichtet sie immer noch auf das kleinbürgerliche Modell des abhängigen Mannseins und ein entsprechend trügerisches Glück.

Wenn es stimmt, daß Frauen mit wachsendem Erfolg eine ökonomisch selbständigere Existenz anstreben und folglich die Männer „freisetzen“, so folgen daraus eine Reihe wichtiger Lernbereiche, die in der Lehrform des *Kurses* in vielfältiger Weise didaktisch ausgelegt werden können, mit dem Ziel, Jungen und junge Männer in unterschiedlichen Angeboten zu einem hierfür notwendigen *Training* anzuleiten. Der Erwerb instrumenteller Fähigkeiten und Grundkenntnisse in Hauswirtschaft, Ernährung, Kleider- und Kinderpflege werden hier zum unterrichtlichen Pflichtkanon der höheren wie niederen Söhne. Jedoch nicht, wie immer wieder im Schulunterricht nachgewiesen werden kann, orientiert an den Kriterien bürgerlicher Familien-, Wohn- und Ernährungskultur, sondern ausgerichtet auf die Lebensbedingungen des *doppelbelasteten Berufshauses* oder des *sich selbstversorgenden Singles*. Schnell und billig kochen, einkaufen trotz Berufstätigkeit und Schichtarbeit, Lebensorganisation in der gestreßten Männerwelt, Handhabung (und nicht nur Reparatur) von Staubsauger und Waschmaschine sind lohnende Trainingsfelder eines männerorientierten Unterrichts und wichtige Beiträge zur Befreiung der Männer aus der Abhängigkeit von Mutter, Freundin oder Ehefrau.

Der *männliche Umgang mit dem Körper*, traditionell als „Raubbau“ betrieben und durch „Sorglosigkeit“ geprägt (Friederich 1990, S. 33), ist ein weiteres wichtiges Themenfeld: Körperpflege, jungenorientierte Sexualaufklärung, das immer wieder heikle Thema Beschneidung, der Gebrauch von Verhütungsmitteln für Männer, Fragen zur Männergesundheit, Wissen über spezifische Männerkrankheiten, Kenntnis der Auswirkungen typisch männlicher Hilfsmittel der persönlichen Problembewältigung (Drogen, Alkohol, Gewalt) auf den eigenen Körper und auf andere gehören ebenfalls hierzu. Ein *Durchblick im Männeralltag* ist auch zu erwerben bei Themen wie: Männer in Frauenberufen; Bundeswehr oder Ersatzdienst; rechtliche Diskriminierung von Männern im Sozialhilfe- und im Sorgerecht, im Arbeitsschutz und von Hausmännern; was tun bei Vaterschaftsklagen oder bei Scheidung, u.v.a.m.

3. Aufgabenfeld: Ausprobieren und Genießen

Zum schulpädagogischen Programm, das Kinder und Jugendliche lehren will, Mann und Frau zu werden, gehört auch die spielerische Einführung in

die *Kunst und Tugendlehre der Selbstdarstellung*. Es geht darum, unterschiedliche Formen zu entwickeln, in denen Selbstinszenierung lehr- und lernbar wird, inklusive des raffinierten Spiels mit verschiedenen Möglichkeiten der Selbstdarstellung und ihrer Wirkungen. Gesucht werden Unterrichtsformen, die es Jungen wie Mädchen erlauben, ihre Möglichkeiten zu entdecken; in denen erfahren werden kann, worauf man Lust hat und was einem gut tut. Gesucht wird ein Unterricht, der Wünsche zu wecken vermag und in dem sich erproben läßt, mit welchen Mitteln sie sich befriedigen lassen; in dem Kinder und Jugendliche aber auch erkennen können, daß und wie Wünsche erzeugt, „gemacht“, verformt und in Dienst genommen werden. In der Lehrform der selbstvergessenen und genußvollen *Übung* kann die Geschlechtererziehung Jungen (und Mädchen) dieses *Ausprobieren* ihrer selbst, aber auch des Umgangs mit anderen anzubieten versuchen.

Ein jungensorientierter Unterricht wird aber auch Angebote machen, in denen Jungen und junge Männer Aktivitäten kultivieren lernen, mit Hilfe derer es ihnen gelingen kann, die eigenen *körperlichen, geistigen und seelischen Fähigkeiten vital zu halten*. Sie müssen ausprobieren dürfen, in welchen Betätigungen und Übungsformen sie sich gleichsam „selbstvergessen“ freisetzen können, sei dies im Judo oder im Tanz, beim Musik machen oder beim Ringen, Klettern, Kartenspielen, gar in Formen der Askese oder der Meditation. Erlebbar muß aber auch werden, wie sich ein produktiver Umgang mit Aggressivität, Abenteuerlust, Risikobereitschaft und Kampflust gestaltet, welche Ritualisierungen und welche Kunstlehren zum Beispiel in der Akrobatik oder in ostasiatischen Kampfsportarten hierfür entwickelt wurden. Es ist allerdings zu befürchten, daß die Vielzahl solcher erlebnis-, freizeit-, abenteuer-, natursport- und bewegungspädagogischer Angebote, die gegenwärtig in den Schulen hierzu gemacht werden, zu einem eher beliebigen Nebeneinander und aktivistischen Kunterbunt geraten. Wir benötigen eine noch präzisere Einsicht in das „Pädagogische“, in das „Förderliche“ und in das „Bildende“ solcher „Tätigkeiten“, wie Mollenhauer/Uhlendorff (1992, S.9-13) für vergleichbare Umtriebe in der Sozialpädagogik angemahnt haben. Wir brauchen sehr genaue Kenntnisse über das, was „erzieherisch“ in solchen Angeboten für die Kinder und Jugendlichen jeweils „zu holen“ ist. Für klassische ostasiatische Künste wie Kendo oder Karatedo hat beispielsweise Joachim Kersten dies zu beschreiben versucht:

„Die auf Akzeptanz und Respekt gegenüber den Lernenden, aber auch auf Autorität der Lehrperson beruhende Hierarchisierung und Disziplinierung von Gewaltpotentialen beispielsweise beim traditionellen Karatetraining entspricht Grundbedürfnissen der Jugendlichen (...). Es wird sich bewegt (und keineswegs ausgetobt), es gibt klare Strukturen, Aufstiegsmöglichkeiten durch eigenes Bemühen, keine direkte Kritik für Versagen, Gruppenkontakte, Kennenlernen von Partnern und Partnerinnen. Solche Angebote sind kein Wundermittel, aber sie können Jugendliche einbinden und machen gelegentlich möglich, was die Schule und die moralisierende Sozialpädagogik selten fertigbringt: die Erfahrung von Respekt vor der eigenen Person und ein auf Respekt und durchaus auch Distanz basierendes Kennenlernen von anderen.“ (Kersten 1993, S. 57).

Im Kontext von Übung und Askese ist schließlich auch nach Formen zu fragen, in denen Jungen lernen können, der permanenten *Selbstüberforderung* zu entkommen, aber auch einen „kultivierten“ Umgang mit anderen zu pfle-

gen: Wie läßt sich Mädchen oder Frauen, Jungen oder Männern zeigen, daß *mann* sich für sie interessiert? Achtung und Respekt vor anderen ist ja auch eine Frage der „Leibeserziehung“: Formen des Sichkleidens und Herrichtens signalisieren und entscheiden darüber, wie man angesprochen und „angemacht“ werden will. Wie gibt man sich eine Aura, was will *mann* damit „rüberbringen“? Wie kann durch ein geeignetes Outfit signalisiert werden, mit welchem Mädchen, mit welchem Jungen man sich einlassen will und mit wem nicht? Wie lernt man andere abzuweisen, ohne sie zu verletzen? Eine solchermaßen ausgelegte „ästhetische Erziehung“, in der die Inszenierung von Männlichkeit (wie Weiblichkeit) kreativ und spielerisch eingeübt und ausprobiert werden kann, steht in einer engen Verbindung zur „sittlichen Erziehung“ und damit zur Frage, wie Achtung und Respekt im Umgang mit sich selbst und mit anderen eingeklagt, kultiviert und erbracht werden können.

4. Aufgabenfeld: Beanspruchen und Begleiten

Wo es ein Kennzeichen gesellschaftlicher Entwicklungen ist, daß familiäre Lebenszusammenhänge fast schneller zerfallen als sie sich bilden; wo immer mehr Jungen und Mädchen immer häufiger in unvollständigen oder zerrissenen Familienverbänden aufwachsen; wo durch das Verkümmern der Verwandtschaftsbeziehungen einerseits, durch die gestiegene individuelle Mobilität andererseits Kinder und Jugendliche heutzutage nahezu keine verbindlichen Kontakte zu Erwachsenen mehr haben, die nicht ihrer nächsten Verwandtschaft angehören, da ist es nicht ausreichend, im Unterricht immer nur das „Leben in der Familie“ zu thematisieren, und auf „natürlich-biologische“ Interaktionszusammenhänge zu setzen. In ähnlicher Weise erscheint es sehr fragwürdig, sich in bezug auf die konstatierte „Vaterlosigkeit“ moderner Gesellschaften (in Form chronischer Abwesenheit, Unsichtbarkeit oder Verantwortungslosigkeit erwachsener Männer in erzieherischen Verhältnissen) auf Appelle für eine Wiederentdeckung der Väterlichkeit zu beschränken.

Schule muß zur Kenntnis nehmen: Die Altersheterogenität der familiären Lebenszusammenhänge beschränkt sich immer mehr auf einen Erfahrungsaustausch zwischen lediglich *zwei Generationen*; zudem ist die Verfügbarkeit männlicher Erwachsener in diesen Strukturen des Aufwachsens, zumindest phasenweise, gleich Null. Schule muß auch zur Kenntnis nehmen: In ihrer Organisation erzwingt die Gesellschaft, in der Regel ab dem dritten Lebensjahr, *altershomogene Interaktionsgruppen*. Kinder und Jugendliche sind vom Kindergarten bis zum Abitur und selbst noch in der Bundeswehr und in der Berufsausbildung (Berufsschulen, Lehrwerkstätten) weitgehend in ihrer jeweiligen Altersklasse unter sich. Und durch die *Überfeminisierung des Erziehungspersonals* bieten Einrichtungen der öffentlichen Erziehung Kindern bis weit über das zwölfte Lebensjahr hinaus fast ausschließlich weibliche Erwachsene an. Somit stellt sich, nicht zuletzt für eine Geschlechtererziehung, die Frage, welchen Beitrag die Schule zur *Pluralisierung sozialer Kontakte* im Familienbereich aber auch im Schulalltag leisten kann.

Das meist ambivalente, aber doch vorhandene Bedürfnis von Jungen nach älteren Brüdern, Vätern und einem „guten Freund“ kann Schule sicherlich

nicht befriedigen. Doch kann sie zeigen, wo *mann* Menschen finden kann, die solchen Vorstellungen sehr nahe kommen, und wie man miteinander umgehen muß, damit sich ein verlässliches Miteinander entwickelt. Schulpädagogisch gewendet heißt dies, daß in den Unterricht systematisch Männer „einzubauen“ sind. Konkrete Angebote und Möglichkeiten hierzu könnten sein: *Männer als Gäste im Unterricht* zu präsentieren, wobei hier an junggebliebene und somit kinder- und jugendtaugliche Großväter genauso zu denken ist wie an Quasi-Brüder in Gestalt älterer Jugendlicher (Haupt oder Berufsschüler im Praktikum, ältere Gymnasiasten oder Studenten, in der Jugendarbeit Engagierte, Zivildienstleistende usw.). Ebenso lassen sich die „Elternabende“ (meist heimliche Mütterabende) hin und wieder vorsätzlich zu *Väterabenden* umgestalten, indem man hierzu die unterschiedlichsten Vaterfiguren einlädt und dann überlegt, was solche Männer „im Saft“ mit Jungen und männlichen Jugendlichen anzufangen wissen.

In Schulen muß sich durchaus auch darüber Gedanken gemacht werden, wie und wo ersatzweise verfügbares „Begleitpersonal“ gefunden und dieses jugendtauglich gemacht werden kann. Wie können schulische Formen einer *Begleitung von Heranwachsenden* durch ältere oder ehemalige Schüler, hierfür taugliche Väter und Großväter, engagierte Laien wie interessierte Professionelle, gar schulisch-initiierte „Männerbünde“ aussehen? An anderer Stelle haben wir ausführlich dargelegt, wie sich eine solche *Alltagsbegleitung und nachgehende Betreuung* Jugendlicher und junger Erwachsener gestalten läßt und zu welchen Lernprozessen, sowohl für die Jugendlichen als auch für die Erwachsenen, diese Art von *Einnisierungen* führen können (Schroeder/Storz 1994). Es hat sich dabei gezeigt, daß gerade für Männer eine solche personenzentrierte, problembezogene und auf kompetente Begleitung in Halbdistanz ausgelegte Form des Umgangs mit Jugendlichen eine attraktive Möglichkeit darstellt, Kompetenzen der Fürsorge und Zuwendung, Interesse für Erziehungsfragen und soziale Nähe zu entwickeln. Ein Rückgewinn bzw. ein Zuwachs an „Attraktivität“ für die jüngere Generation läßt sich durchaus als ein genußvoller und praktikabler Weg *männlicher Selbsterfahrung* erleben.

Und wenn es das pädagogische Ziel von *Projekten* im Unterricht ist, Kindern und Jugendlichen darin zu verdeutlichen, daß sie gebraucht werden, so wäre zu überlegen, inwieweit es in Schulen möglich wird, soziale Dienste einzurichten, die *vor allem Jungen in ernstzunehmenden sozialen Funktionen beanspruchen*: Organisierte Einkäufe für ältere oder behinderte Menschen, Beteiligung bei ambulanten Pflegediensten, Essen auf Rädern (geliefert aus der Schulküche), organisierte und angeleitete Spiel- und Freizeitangebote in Sammelunterkünften für Aussiedler oder Asylbewerber, Möbeltransporte, Tapezieren und Winterdienste, die Einrichtung von Übernachtungsmöglichkeiten für in Not geratene Kinder und Jugendliche – all dies sind vielfältige Angebote relevanten sozialen Lernens, die für viele Jungen und junge Männer immer noch eine eher ungewohnte (und auch unbequeme) Herausforderung zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Verständnis über Geschlechterrollen darstellen.

Jungenarbeit als Schulentwicklung?

Die Entwicklung und Realisierung jugenpädagogischer Konzepte für die Schule trifft auf einige *strukturelle und organisatorische Schwierigkeiten*. Jungenarbeit in der Schule, so zeigen unsere Erfahrungen, muß vielfältige konzeptionelle Barrieren zu überwinden versuchen, die Diskussionen darüber stecken erst in den Anfängen. Während in der Sozialpädagogik die Debatte schon beinahe „selbstverständlich“ erscheint, nähert sich die Schulpädagogik eher mit Zögern diesem Thema. Liegen für die Sozialpädagogik schon verschiedene, auch konzeptionell ganz unterschiedlich ausgerichtete Überlegungen für und Praxiserfahrungen mit einer eher rollen- und identitätsorientierten (Sielert 1989; Hessischer Jugendring 1992; Strzedzinski 1994) oder einer dezidiert kritisch-emanzipatorischen Jungenarbeit vor (Willems/Winter 1991; Kindler 1993; Projektgruppe der KJG 1993), so tut sich die Schulpädagogik mit der Geschlechtererziehung noch eher schwer.

Anders als in sozialpädagogischen Arbeitsfeldern kann Schule sich in der Regel nicht einfach in schon bestehende Jungengruppen einklinken (wie Pfadfinder, Jungenschaften, Sportgruppen), sondern muß Jungenarbeit, zumindest in koedukativen Regelschulen, immer auch mit Mädchenarbeit zusammendenken und realisieren. Gruppenspezifische Arbeitsansätze, wie sie zum Beispiel im Streetworking mit Jungencliquen versucht werden; problembezogene Arbeitsansätze oder kulturorientierte Konzepte (für die Arbeit mit Jungengruppen bestimmter kultureller oder sozialer Herkunft) lassen sich im schulischen *Multikulti* zumeist so nicht entwickeln. Im derzeitigen Regelfall durchgesetzter, schulischer Koedukation ist immer gleichzeitig zu überlegen, wie „parteiliche“ Mädchenarbeit und Jungenarbeit im Unterricht in vernünftige und praktikable Zusammenhänge gebracht werden können. Eine so verstandene *geschlechtsbezogene Pädagogik* (Wienholz 1992; Glücks/Ottemeier-Glücks 1994) erzwingt die Lockerung und teilweise Aufhebung koedukativer Unterrichtsgruppierungen, muß Möglichkeiten im Schulalltag zu schaffen versuchen, um auch in geschlechtstrennten Gruppierungen arbeiten zu können.

Wer mit einer bewußten Geschlechtererziehung in der Schule beginnen möchte, sollte dies jedoch auf keinen Fall alleine tun. Ganz im Gegenteil zur üblichen Alltagsrede: „Da beginne ich in meinem eigenen Unterricht“, ist hiervor ausdrücklich zu warnen: Der pädagogische Freiraum des eigenen Unterrichts, obwohl nützlich und deshalb zu nutzen, ist für eine Mädchen- und Jungenerziehung nicht weitgespannt genug. Die Erfahrung lehrt aber auch, daß es schier aussichtslos ist, das ganze Kollegium in ein solches Konzept einbinden zu wollen. Das Thema Geschlechterrollen ist bei Lehrerinnen wie Lehrern bekanntlich emotional stark besetzt. Mit dem Versuch, die Kategorie „Geschlecht“ auf die Tagesordnung der Schularbeit zu bringen, ist *die Persönlichkeit und nicht nur die Professionalität* eines jeden Mitglieds im Kollegium herausgefordert. Hier ist mit erheblichem Widerstand zu rechnen, der nur mit Geduld und Überzeugungsarbeit, vermutlich weniger durch Provokation, gelockert werden kann. Die innere Schulgesamtreform wird bei diesem Thema kaum gelingen. Aussichtsreich erscheint jedoch, kleinere gemischte Teams zu bilden, in denen die unter-

schiedlichsten Fächer vertreten sind, um über Konzeptionen zur schulischen Auseinandersetzung über die Geschlechterfrage zu verhandeln. Eine kluge *Innendarstellung* dessen, was hier gemacht wird, erscheint als wichtig: Regelmäßig das Kollegium darüber informieren, was anliegt, um der Arbeit die Aura des Geheimnisvollen und Bedrohlichen zu nehmen; das attraktiv für alle präsentieren, was im Unterricht erarbeitet wird; kontinuierlich Eltern und Interessierte einbeziehen, ohne damit die Erwartung zu verbinden, daß sich alle, gar mit Engagement, daran beteiligen.

Aber dennoch: Wo sich Lehrerinnen und Lehrer zusammenfinden zur Kooperation auf Zeit; wo der starre altershomogene und geschlechtsheterogene Klassenverband aufgebrochen wird; wo Gäste im Unterricht zur Gewohnheit werden und damit akzeptable und reflektierte Möglichkeiten schulischer Begegnung der Geschlechter, Kulturen und Lebenswelten geboten sind; wo Jungen und männliche Jugendliche nicht nur als aggressive Unterrichtsstörer wahrgenommen und erlebt werden, sondern auch als interessante Repräsentanten männlicher Lebenspraxis; wo der These mißtraut und widersprochen wird, daß unentwegt und nun schon wieder über Männer geredet würde, sondern wo mit Neugier und Interesse der Frage nachgegangen wird, was aus den biographischen und sozialen Erfahrungen der Schuljungen über „Männer“ allgemein zu erfahren und zu lernen ist; wo Erkundungsgänge in männliche Lebenswelten und die Entdeckung vielfältigster Männerkultur als spannender Weg zur Öffnung der Schule, aber auch zur Professionalisierung und zur schulinternen Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern gewertet wird – da gerät die traditionelle Geschlechterordnung in der Schule in Unordnung, da findet vorsätzliche Schulentwicklung statt.

Literatur

Beck, Ulrich: Risikogesellschaft. Reinbek 1986

Böhnisch, Lothar / Winter, Reinhard: Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München 1993

Buschmann, Matthias: Jungen und Koedukation. Zur Polarisierung der Geschlechterrollen. In: Die Deutsche Schule, 86 (1994) 2, S. 192–214

Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia: Jungensozialisation in der Schule. Darmstadt 1988

Friedrich, Wolfgang: Jungen/Männer und Körperlichkeit. In: Willems, Horst / Winter, Reinhard (Hg.): „.... damit du groß und stark wirst“. Beiträge zur männlichen Sozialisation. Schwäbisch Gmünd 1990. S.29–54

Gilmore, David D.: Mythos Mann. Rollen, Rituale, Leitbilder. München 1991

Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd: Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster 1994

Hessischer Jugendring (Hg.): Jungen und Männerarbeit. Überlegungen und Ansätze in Theorie und Praxis. Wiesbaden 1992

Hiller, Gotthilf Gerhard: Schule zwischen allen Stühlen? Chancen pädagogischer Verständigung in einer pluralen Gesellschaft. In: Die Deutsche Schule 86 (1994), S.160–178

Hiller, Gotthilf Gerhard / Schroeder, Joachim: Klasse Männer. Wenn Schule ihre Schüler entdeckt. (Erscheint 1996)

Hollstein, Walter: Nicht Herrscher, aber kräftig. Die Zukunft der Männer. Reinbek 1988

- Kersten, Joachim: Der Männlichkeits-Kult. Über die Hintergründe der Jugendgewalt. In: *Psychologie Heute*, 9/1993, S.50–57
- Kindler, Heinz: Maske(r)ade. Jungen und Männerarbeit in der Praxis. Schwäbisch Gmünd 1993
- Knab, Doris: Schule der Gleichberechtigung? Geschlechterverhältnis und Schulkonzept. In: *Der Bürger im Staat* 43 (1993) 3, S.218–222
- Lenzen, Dieter: Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation. Reinbek 1991
- Mollenhauer, Klaus / Uhlendorff, Uwe: Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim/Basel 1992
- Projektgruppe Jungen- und Männerarbeit der KJG: Panzerknacker. Schritte zu einer parteiichen Jungenarbeit. Düsseldorf 1993
- Rohrmann, Tim: Junge, Junge – Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit. Reinbek 1994
- Schnack, Dieter / Neutzing, Rainer: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek 1990
- Schroeder, Joachim / Storz, Michael (Hg.): Einmischungen. Alltagsbegleitung junger Menschen in riskanten Lebenslagen. Langenau-Ulm 1994
- Sielert, Uwe: Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit (Teil 2). Weinheim 1989
- Strzedzinski, Thomas: Sozialpädagogische Arbeit mit Jungen – auch in der Schule? In: *Pädagogik* 9/1994, S.24–27
- Wienholz, Margit: Wo bleiben die Jungen? Neue Aspekte geschlechtsspezifischer Pädagogik. In: *Sozialpädagogik* 5/1992, S.210–222
- Willems, Horst / Winter, Reinhard (Hg.): „... damit du groß und stark wirst“. Beiträge zur männlichen Sozialisation. Schwäbisch Gmünd 1990
- Willems, Horst / Winter, Reinhard (Hg.): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd 1991

Joachim Schroeder, geb. 1961, Dr. rer.soc., Dipl. Päd., Assistent im Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung des Fachbereichs Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Anschrift: Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft, Institut 08, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg