

# **„Buben in der Krise“**

## **Notwendigkeiten und Chancen von geschlechtersensibler Bubenarbeit in der Schule**

**Univ. Lekt. Mag. Manfred Brandfellner**

**Wien, Jänner 2011**  
(überarbeitet 2015)

## **„Buben in der Krise“**

### **Notwendigkeit und Chancen von geschlechtersensibler Bubenarbeit in der Schule**

#### **1. „Krisenzeichen“**

Wird unter PädagogInnen über Buben und männliche Jugendliche gesprochen, so sind die Meinungen meist sehr einhellig: „Buben fallen auf!“. Eltern, KindergartenpädagogInnen, LehrerInnen klagen häufig, dass Buben laut sind, unruhiger als Mädchen, oft gewalttätig. Studien bestätigen diesen Eindruck: es sind sehr oft die Buben, die im Schulalltag stören und die schlechteren schulischen Leistungen bringen, die als Problemkinder, notorische Schulschwänzer, Ausbildungsabbrecher oder gar Frühkriminelle und Gewalttäter auffällig werden (vgl. SHELL, Jugend 2010).

Buben machen Probleme und sie haben offensichtlich eine Menge Probleme. Die Beratungshotline des österreichischen Jugendrotkreuzes ‚time4friends‘ nahm im Jahr 2009 einen 16 prozentigen Anstieg von Anrufen männlicher Jugendlicher wahr. Auch bei der Hotline der Kinder- und Jugendanwaltschaft Wien (Kija) verzeichnete man immer mehr Anrufe von Buben (Die Presse, 23.12.2009, S.9).

Und das, obwohl bei einem Mann im Durchschnitt 79 Monate „zwischen dem Auftreten einer Krise oder der Schwierigkeiten und der Hilfesuche bei einer Beratungseinrichtung“ vergehen (Heindl-Becker, B. u.a., 2004, S.63). Der Leidensdruck bei Buben scheint also in den letzten Jahren stark anzusteigen, was auch die BeraterInnen von Kija bestätigen: „Buben brauchen länger, bis sie sich jemanden anvertrauen. Die melden sich erst, wenn der Leidensdruck schon extrem hoch ist“ (Die Presse, 23.12.2009, S.9).

Seit einigen Jahren ist – insbesondere aufgrund der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien – die Rede davon, „dass Frauen und Mädchen das erfolgreiche Geschlecht des 21. Jahrhunderts sein werden, währenddessen Männer und Jungen zunehmend ins Abseits geraten werden“ (Rose/Schmauch, 2005, S. 7). Jungen und Männer wurden als „Leerstelle“ in der Forschung entdeckt, und es zeichnet sich mittlerweile ein Perspektivenwechsel „von der Benachteiligung der Mädchen zur Benachteiligung der Jungen ab“ (Cornelißen, 2004, S. 128). Dieser Perspektivenwechsel kommt auch in den Printmedien immer deutlicher zum Ausdruck: ‚Die Krise der kleinen Männer‘ (Die Zeit, 2007), ‚Schlaue Mädchen – dumme Jungen‘ (Der Spiegel, 2004), ‚Arme Jungs‘ (Focus, 2002) oder ‚Männer – das schlappe Geschlecht‘ (profil, 2008) lauteten die Titelgeschichten einschlägiger Magazine.

Die Sozialwissenschaftler Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann von der Universität Bielefeld kommen in einer neuen empirischen Studie 2010 zum Ergebnis, dass es Jungen häufig ihr traditionelles Männlichkeitsbild schwer macht, selbstverantwortlich schulische Anforderungen zu erfüllen. Viele möchten unbedingt den Eindruck erwecken, sich ihr Wissen nicht erarbeiten zu müssen. Das gegenseitige Positionieren von Buben untereinander und das Ringen um Ansehen widerspricht häufig den pädagogischen Zielen der Schule (Michalek/Fuhr, 2009, S. 216). Erfolg als Bub in der Hierarchie populärer Maskulinität und Erfolg in der Schule schließen sich nicht selten aus. Es besteht unter Buben und Burschen häufig ein Konsens darüber, dass es nicht „cool“ sei, für die Schule zu lernen. Fleißige Schüler gelten als Streber und unmännlich. Außerdem neigen Jungen zu wenig anregenden Freizeitaktivitäten wie etwa elektronische Unterhaltungsmedien, die es zusätzlich erschweren,

einen guten schulischen Abschluss zu erreichen. Mädchen geben in den Befragungen von Quenzel und Hurrelmann überwiegend an, dass sie zukünftig eine berufliche Karriere mit einer Familie und Kindern verbinden möchten. Jungen hingegen halten überwiegend an den alten Geschlechterrollen fest, die dem Mann die Rolle des Hauptnährers zuschreiben und ihn von anderen Aufgaben freistellen (vgl. Quenzel/Hurrelmann, 2010, S. 61 – 91).

Entgegen der bereits verbreiteten Krisenanzeichen werden Männer, Burschen und Buben in der öffentlichen Diskussion allerdings immer noch als das „starke Geschlecht“ wahrgenommen und sie stilisieren sich auch selbst häufig noch so. Zu groß ist die Angst vor Verhöhnung, kein richtiger Mann zu sein. In Pausenhallen und Schulhöfen haben beleidigende Sprüche wie „Schwuchtl, Warmduscher“ etc. Hochkonjunktur. „In seinem Abschiedsbrief notierte der 18-jährige Amokläufer von Emsdetten: `Das Einzige, was ich intensiv in der Schule beigebracht bekommen habe, war, dass ich ein Verlierer bin`. Zuvor hatte er im November 2006 37 Lehrer und MitschülerInnen zum Teil schwer verletzt.“ (Hollstein, 2008, S.9) . Doch Bubengewalt richtet sich nicht nur gegen Andere, sondern auch gegen sich selbst. Während der Pubertät etwa nehmen sich sechs- bis zehnmal so viele Burschen wie Mädchen selbst das Leben (Hollstein, 2008).

Gerät Männlichkeit gesellschaftlich in Diskussion, dann entzündet sich die Kritik allerdings meist sehr schnell an männlicher Macht, männlichen Privilegien und der Benachteiligung von Frauen und Mädchen. Nach wie vor ist es ja auch diese Seite der Männlichkeit, die leichter und früher sichtbar wird: Männer besetzen immer noch die wichtigsten Positionen in Wirtschaft, Politik, Kirche und Kultur und sie verdienen im gesellschaftlichen Durchschnitt mehr als Frauen (vgl. z.B. Strunk, 2009, S.3).

Immer noch hängen Einkommen und schlechteres berufliches Vorankommen von Frauen mit den weitgehend von Männern gemachten schlechten Rahmenbedingungen und der geringen Bereitschaft von Männern zusammen, Kinderbetreuung, Haushalt und Erwerbsarbeit zwischen Mann und Frau gerecht aufzuteilen.

In anschaulicher Weise wird dies von der österreichischen Zeitverwendungsstudie 2008/09 belegt, bei der von Statistik Austria im Auftrag des Frauenministeriums 8000 ÖsterreicherInnen gebeten wurden, ein Jahr lang Tagebuch über ihren täglichen Zeitablauf zu führen. Die eindrücklichsten Zahlen: Aufräumen, Putzen: 26% von Männern, 74% von Frauen erledigt, Wäsche waschen: 15% von Männern, 85% von Frauen erledigt, Bügeln: 11% von Männern, 89% von Frauen erledigt, Kinder füttern und pflegen: 26% von Männern, 74% von Frauen erledigt. Die wöchentliche Gesamtarbeitszeit beträgt bei Männern 63 Stunden, bei Frauen 66 Stunden, wobei allerdings 41% der 66 weiblichen Arbeitsstunden unbezahlt sind, wogegen Männern nur 25% unbezahlte Arbeit leisten (Bundesministerium für Frauen und öff. Dienst, 2010)

Berufstätige Frauen finden sich dadurch nach wie vor häufig in unlösbaren Dreifachbelastungen (Kinder, Haushalt, Beruf) wieder. Dementsprechend weit verbreitet ist die Unzufriedenheit von Frauen mit der geringen männlichen Präsenz in Erziehungs- und Haushaltsarbeit.

Aus all dem folgt verständlicherweise eine geringe Bereitschaft auf Seiten von Frauen, wahrzunehmen, dass viele Männer und Buben längst nicht mehr Profiteure ihrer überkommenen Rollenklischees sind, sondern vielfach bereits Opfer ihres eigenen Rollendrucks und ihrer vermeintlichen Vorteile geworden sind. Beim Thema Gewalt, das ein

hochgradig männliches Problemfeld darstellt, hört sich dann die Toleranz männlichen Problemen gegenüber zu Recht zur Gänze auf.

Dass Frauen wie Männer in der Regel wenig Kenntnisse über die Erkenntnisse der jüngsten Männer- und Frauenforschung haben, ist leicht erklärbar. Während sich in der Geschlechterforschung die (feministische) Mädchen- und Frauenforschung in den letzten 25 Jahren erheblich ausdifferenziert hat und theoretische wie praktische Ansätze in Forschungs- und Handlungsfeldern konkretisiert und präzisiert wurden (vgl. Faulstich-Wieland, 2006), gilt dies für die sich erst seit den 1990er Jahren langsam entwickelnde Jungen- und Männerforschung nicht (vgl. Budde, 2003).

Sowohl deutsche als auch österreichische Männerstudien haben aber gezeigt, dass der überwiegende Teil der Männer sich schon seit einiger Zeit in der Situation einer diffusen Orientierungslosigkeit befindet, was männliche Werthaltungen betrifft. 43% der österreichischen Männer haben von traditionellen männlichen, patriarchal geprägten Rollenklischees Abschied genommen, sind allerdings zum Leidwesen vieler moderner Frauen auf der Seite der modernen Männer noch nicht oder nur zum Teil angekommen (Zulehner, 2002).

Den Männerstudien zufolge zeichnet den modernen Mann insbesondere aus, dass er bereit ist, Haushalts- und Erwerbsarbeit mit seiner Partnerin gerecht aufzuteilen, sich im hohem Ausmaß für Kindererziehung und pflegerische Aufgaben verantwortlich zu fühlen und dafür gegebenenfalls auch Karriereverzicht und Selbstverwirklichung im Beruf hintanzustellen (Bereitschaft u.a. zur Vaterkarenz). Als weitere zentrale Charaktereigenschaften des modernen Mannes gelten Gewaltarmut, Einfühlsamkeit, Solidarität mit Schwächeren und Kommunikationsfähigkeit (vgl. Zulehner, 2002).

Erste Studien zur Situation der Männer zeigten schon in den 1990er Jahren, dass Männer entgegen landläufigen Annahmen meist ängstlicher sind als Frauen (Schnack/Neutzling, 1993), Frauen weitaus gefühlvoller, anpassungsfähiger (Zulehner, 1998) und körperlich gesünder sind (Hollstein, 1992).

Frauen scheinen auch mit Krisen weit besser zu Recht zu kommen als Männer. Verlieren Männer Beziehung und Arbeitsplatz, so kommt es nicht selten zum gesellschaftlichen Totalabsturz. Dies zeigt sich etwa in der Tatsache, dass Obdachlose, Drogensüchtige, chronisch Alkoholranke, Sozialhilfeempfänger, Randständigen oder Wanderarbeiter überwiegend männlich sind (Hollstein, 2008).

Im Bereich des Umganges mit dem eigenen Körper ließ sich zeigen, dass Männer im Allgemeinen auf einer zumeist unbewussten Ebene weit leibfeindlicher mit ihrem Körper umgehen als Frauen. Dabei kann man „zwei verschiedene Arten feststellen, wie Männer mit ihrem Körper umgehen, die aber beide von derselben Grundhaltung getragen sind: eine eher passive und eine eher aktive....Der Aktive trainiert viel... aber viele schwingen dabei die Peitsche und lassen sie unbarmherzig auf ihren Leib niedersausen...der Leib wird an die Kandare genommen, und das womöglich jeden Tag ein bisschen länger und ein bisschen schneller...der Passive setzt einfach voraus, dass sein Körper zu funktionieren hat. Meist treibt er keinen Sport...er erwartet, dass er von selber fit bleibt. Genauso wie der Aktive setzt auch der Passive voraus, dass der Körper sich der Kontrolle des Geistes zu beugen hat“ (Jellouschek, 1996, S.77)

Diese Erkenntnisse haben auch weit reichende Konsequenzen für den pädagogischen Umgang mit Buben und Burschen: Hieße es doch, in viel breiterer Form als bisher männlichen

Jugendlichen zu helfen, die Sensibilität für den eigenen Körper zu erhöhen, die Wahrnehmung der landläufig den Frauen zugeschriebenen Emotionsbereiche wie Angst, Unsicherheit, Zärtlichkeit, Empathie, Ermüdung, Traurigkeit, Schmerz, Enttäuschung und körperliche Schwäche bewusst wahrnehmen, zuzulassen und positiv zu bewerten.

Es scheint nötig zu sein, dem Rollenbild des „halbierten Mannes“ ein neues, erweitertes Männerbild entgegenzusetzen (Zulehner, 1998, S13). Der `halbierte Mann` gilt in der Männerforschung als Schlüsselbegriff für die Tatsache, dass Männer in ihrer Entwicklung häufig früh lernen, Emotionsbereiche, die nicht der gängigen männlichen Rollenerwartung entsprechen (wie etwa Ermüdung, Versagen, Unsicherheit, Schwäche, Angst, Einfühlsamkeit etc.), konsequent zu verdrängen. Moderne Männer hingegen (23% der Männer in Österreich) haben dies weit weniger nötig, da sie über einen besseren Zugang auch zu ihren „sanften“ Emotionsbereichen verfügen (Zulehner, 2002).

## **2. Ursachen der „Buben- und Männerkrise“**

Werden Kinder gefragt, was sie unter einem „richtigen“ Buben bzw. Burschen verstehen, erhält man auch heute nicht selten Antworten wie: „Buben müssen sich durchsetzen können und überlegen sein“ –der Reiz des „Heldentums“ scheint nach wie vor gefragt zu sein. Einschlägige Action-Filme in TV und Kino, in denen Männer mehr oder weniger gewalttätig für Recht und Ordnung sorgen haben ungebrochen Konjunktur. Andererseits wird der Druck auf Männer, das Gefühlsleben nicht auszuschließen, welches diesen Aufgaben im Wege steht, von Seiten der Frauen immer größer. Nur wenige Männer sind dem Druck dieser entgegelaufenden Erwartungen gewachsen (Chodorow, 1985).

Doch auch Frauen haben nicht selten gegenläufige Erwartungen an (ihre) Männer: soll der ideale männliche Partner doch am besten gleichzeitig einfühlsam, sensibel, zärtlich, ein guter Zuhörer, guter Vater mit viel Zeit für die Kinder, partnerschaftlich im Haushalt, aber dennoch auch erfolgreich im Beruf, durchsetzungsstark, selbstbewusst, nicht aus der Ruhe zu bringen und attraktiv sein. Erwartungen, die nicht wenige Männer verständlicherweise unter enormen Druck setzen.

Kampf und Gewalt waren für Männer Jahrhunderte lang legitimierte Mittel, sich durchzusetzen. Nicht zufällig sind die gesellschaftlichen legitimen und institutionalisierten Orte der Gewaltausübung wie Militär und Polizei seit jeher relativ fest in männlicher Hand. Buben erleben gesellschaftlich und medial, dass Männer Konflikte häufig mit Gewalt lösen, andererseits sollten sie in Schule und Freizeit ja nicht gewalttätig werden und Probleme im Gespräch und Dialog lösen. Eine Herausforderung, die Buben und Burschen häufig noch überfordert.

Bereits 1998 konnten Zulehner und Volz in einem Forschungsbericht über Deutschlands Männer zeigen, dass diejenigen Männer, die sich selbst mit den Attributen des „neuen Mannes“ identifizieren konnten, signifikant weniger gewaltbereit waren als traditionelle Männer (Zulehner/Volz, 1998). „Kann von den traditionellen Männern nur 36% als gewaltarm gelten, sind es von den neuen Männern 91%. Mit dem Aufkommen neuer Männer könnte Männergewalt gegen Frauen, Kinder, Natur und Andersartige stark zurückgehen.“(Zulehner/Volz, 1998, S. 200)

Alle Forschungsrichtungen, ob nun mehr von Seiten des Behaviorismus oder mehr von Seiten des Sozialkonstruktivismus treffen sich in der Erkenntnis, dass die geringe Präsenz von Männern in Erziehung und Lebensalltag von (jungen) Kindern von entscheidender Bedeutung für die Krise der „halbierten“ Buben, Burschen und Männer ist. Geradezu prophetisch wies schon Alexander Mitscherlich in einer sozialpsychologischen Studie 1964 auf die Abwesenheit der Väter hin (Mitscherlich, 1964).

Frühkindliche Erziehung bis zum 10. Lebensjahr ist fast ausschließlich von Frauen dominiert, auf die Mutter folgt die Babysitterin, die Kindergärtnerin und schließlich die Volksschullehrerin. Die meisten Studien sind sich aber inzwischen einig, dass Buben und Burschen in ihrer Entwicklung unabdingbar ausreichend positive männliche Vorbilder brauchen, die ausgewogene Männlichkeit mit emotionaler und sozialer Kompetenz, gepaart mit emotionalen, einfühlsamen Kontakten zu ihren Söhnen vorleben. Finden sie dies im Vater zuwenig, oft, weil er beruflich viel Zeit außer Haus verbringt oder weil ihm selbst diese Kompetenzen abgehen, suchen sie sich ihre Ersatzväter, bestenfalls in der Person eines Lehrers, schlechtenfalls in Rambos und Helden aus Kino und TV. (vgl. Oelemann, 1994).

Insofern ist es auch zu begrüßen, dass durch die Einführung eines einkommensabhängigen Kindergeldes in Österreich ab Jänner 2010 mehr Väter motiviert werden sollen, durch Vaterkarenz viel Zeit mit ihren Kleinkindern zu verbringen. Nach Befragungen im Auftrag des Frauenministeriums geben zwar zwei Drittel der jungen Väter an, gerne in Karenz gehen zu wollen, die Gründe scheinen aber vielfältig zu sein, warum die Pläne dann von den meisten Männern doch wieder verworfen werden. "Viele werden noch als Exoten angesehen, viele fürchten einen Karriereknick und haben Angst, nicht mehr auf ihren angestammten Arbeitsplatz zurückkehren zu können" (Heinisch-Hosek, 2010). Ein Problem, das Frauen in derselben Situation allerdings schon seit Jahrzehnten haben und sich dennoch zumeist für die Karenz und im Zweifel gegen die Karriere entscheiden. Die Frauenministerin setzt nun verstärkt auf Informationskampagnen im Bereich der Unternehmen, denen sie die Vaterkarenz schmackhaft machen möchte: "Die Väter gewinnen Kompetenz im Umgang mit den Kindern und erweitern ihren Horizont, die Unternehmen gewinnen hochmotivierte Mitarbeiter, die nach der Karenz neue Perspektiven und Managementfähigkeiten mitbringen" (Heinisch-Hosek, 2010).

### **3. Was Buben (immer noch) „lernen“:**

- Buben erfahren, dass ihre Väter meist außer Haus arbeiten
- Buben lernen, dass die Hausarbeit, Kinderbetreuung und Pflege vor allem von Frauen erledigt wird
- Buben beobachten auf der Strasse, dass Autos von Männern geputzt und repariert werden
- Buben werden im Kindergarten fast nur von Frauen erzogen
- Buben sehen in der Werbung oft nackte Frauen, aber fast nie nackte Männer
- Buben sehen fast niemals weinende Männer
- Buben werden meistens von Müttern getröstet und von Männern ermutigt
- Buben erleben fast immer männliche Helden in den so genannten Jugendfilmen im Kino
- Buben lernen, dass der Weg in eine berufliche Karriere für Männer meistens leichter ist als für Frauen.

### **4. Bubenarbeit**

Aus bisher Gesagtem wird deutlich, dass eine Veränderung der Problemlagen von Buben, Burschen und Männern nur in einer direkten Auseinandersetzung mit der emotionalen Lage der Betroffenen und hier insbesondere durch behutsame Freisetzung tabuisierter Gefühlsbereiche erfolgen kann. Buben und Burschen werden zu Problemfällen, zu Gewalttätigen, wenn sie nicht über ihre Gefühle reden können, wenn sie keinen Ort finden, wo sie sich mit all ihren Emotionsbereichen angenommen und verstanden fühlen. Was aber hindert sie, aus ihrem Rollenklischee, immer und überall ‚cool‘ sein zu müssen, auszusteigen?

Die bekanntesten Ansätze zur Buben- und Burschenarbeit in der deutschsprachigen Literatur sind u.a. die so genannte „identitäre Jungenarbeit“ nach Reinhard Winter und die „verstehende Jungenarbeit“ von den Gewaltberatern und Bubenforschern Oelemann und Lempert (Winter, 1997; Lempert/Oelemann, 2000).

In Deutschland hat sich für alle Altersgruppen von Buben und Burschen der Begriff „Jungenarbeit“ durchgesetzt, während die österreichische Sprachregelung eher unklar ist. Für jüngere männliche Jugendliche wird häufig der Begriff „Bubenarbeit“ verwendet, ab der Pubertät oft „Burschenarbeit“. In der Alltagspraxis verschwimmen jedoch die Begriffe häufig. Die meisten in dieser Arbeit angesprochenen Problemfelder männlicher Jugendlicher betreffen Buben bereits ab dem Volksschulalter, steigern sich dann zumeist mit zunehmendem Alter und erreichen ihre Höhepunkte häufig zwischen dem 14. und 17. Lebensjahr. Wenn in dieser Arbeit in der Folge von Bubenarbeit die Rede sein wird, so sind in den meisten Fällen sinngemäß auch männliche Jugendliche nach der Pubertät mitgemeint.

Geschlechtsspezifische Bubenarbeit fußt ursprünglich auf der Erkenntnis der feministischen Pädagogik, dass emanzipierte Arbeit mit Mädchen nicht ausreicht, um grundlegende Veränderungen der in der Gesellschaft vorherrschenden Rollenvorstellung herbeizuführen. Als Reaktion darauf entstand die Forderung, dass auch Buben, Burschen und Männer sich mit der Gender-Thematik auseinandersetzen sollten. Zum anderen wurde erkannt, dass in der Gesellschaft Gewaltausübungen als Teil männlicher Identität geduldet und sogar befürwortet wird. Es wurden daher Forderungen nach einem pädagogischen Rahmen für die Prävention gewalttätigen Verhaltens bei Buben und Burschen gestellt.

In der geschlechtersensiblen Bubenarbeit geht es in unterschiedlicher Akzentuierung in den verschiedenen Ansätzen daher vor allem darum, den Buben Zugang zu ihren Bedürfnissen und Gefühlen zu erschließen und um Stärkung des Selbstbewusstseins. Dabei sollen die Probleme, die Buben haben in den Blick genommen werden und ihnen die Ressourcen bewusst gemacht werden, die in ihnen stecken.

Buben und männliche Jugendliche stehen sehr oft unter starkem Druck, sich als "richtig männlich" zu präsentieren. Die Burschen fragen sich, wo und ob sie überhaupt „dazu gehören“. Diesen Halt und die Zugehörigkeit finden Burschen vielfach in der männlichen Clique. Wer aber dort dazugehören will, muss sich häufig dem starren Männlichkeitsbild der Gruppe unterwerfen. Um dies aber zu erreichen, muss der Bursche einen Panzer entwickeln, um bestimmte Persönlichkeitsanteile und Gefühle zu verbergen (Oberthanner, 2003).

Dieser auf Buben und Burschen lastende Druck soll durch geschlechtssensible Bubenarbeit verringert werden. Buben und Burschenarbeit kann dabei vor allem Räume öffnen und zur Verfügung stellen, indem es möglich ist, zu sich selbst zu kommen und auf sich zu hören. Die Vielfältigkeit von Mannsein kann in einer geschützten gleichgeschlechtlichen Gruppe gesehen

und bereichernd erlebt werden. Durch geschlechtssensible Arbeit in der Gruppe kann der Bursche erleben, dass er mit seinen Themen nicht alleine ist. Die Erfahrung, dass es anderen Burschen gleich oder ähnlich geht, ist für viele neu und sehr hilfreich.

Durch Interaktionsspiele, Rituale oder symbolische Lernsituationen kann es dann auch gelingen, bei den Buben und Burschen Verhaltensweisen und Erfahrungen zu mobilisieren, die nicht zum männlichen Stereotyp gehören.

"Hätten Männer als Jungen mehr und differenziertere Möglichkeiten gehabt, männliche Identität auch außerhalb von Abgrenzung, Härte und Schwächeverleugnung zu entwickeln, stünden sie vermutlich weit weniger unter Zugzwang, mit aller Gewalt den Eindruck zu vermeiden, sie seien keine richtigen, allen Erfordernissen genügenden Männer. (...) Männer schlagen aus Vorsorge, um einer Entlarvung im wörtlichen Sinne zuvorzukommen" (Schnack/Neutzling, 1990, S.244).

## **5. Themenfelder der Bubenarbeit**

Ein didaktischer Grundsatz der Bubenarbeit lautet, dass sich geschlechtersensible Bubenarbeit immer an den Fragen, Interessen und Bedürfnissen der Buben orientieren soll.

Nach einer Studie von Schroffenegger (2000) orientiert sich die geschlechtersensible Bubenarbeit an folgenden Themenfeldern:

### **Gewalttätigkeit**

Ursachen, Motivationen und Hintergründe gewalttätigen Verhaltens werden aufgeklärt und die Wahrnehmung der Grenzen bei sich und bei anderen bezüglich der Gewaltakzeptanz geschärft.

### **Konfliktlösung**

Gewaltlose Konfliktlösungsstrategien werden erprobt.

### **Soziale Kompetenz**

Rücksichtnahme bei der Abstimmung der eigenen Interessen mit denen anderer Menschen sowie das Erfühlungsvermögen der Buben werden fokussiert.

### **Emotionen und Verbalisierung des eignen Befindens**

Buben werden gefördert, (unterdrückte) Gefühle, eigene Bedürfnisse und Befindlichkeiten im Gespräch zum Ausdruck zu bringen.

### **Sex, Liebe und Beziehungen**

Der Abbau von Schamgefühlen und abwehrenden Haltungen gegenüber Zärtlichkeit, Körperkontakt, Erotik und Sinnlichkeit werden ebenso angestrebt wie die Enttabuisierung körperlicher, freundschaftlicher Berührungen unter männlichen Jugendlichen und Erwachsenen.

### **Lebensplanung**

Buben erhalten Unterstützung und Beratung bei Lebensentscheidungen wie etwa bei der Berufswahl.



## **Vater**

Aufgrund der Tatsache, dass Männer in unserer Gesellschaft heute nur wenig Anteil an der Erziehung ihrer Kinder tragen, kommt der Auseinandersetzung der Buben mit ihrer Beziehung zum eigenen Vater große Bedeutung zu.

## **Autorität**

Wenn es Buben gelingt, sich von geschlechtsbezogenen Erwartungen und (Über)Forderungen der Gesellschaft zu lösen, können sie neues Selbstbewusstsein aufbauen und die natürliche Autorität ihrer Persönlichkeit entdecken.

## **Initiation**

BubenarbeiterInnen als MentorInnen regen Buben bei der Suche nach ihrem „Platz in der Welt“ an und begleiten sie dabei unterstützend.

## **Archetypen**

In Anlehnung an die Psychologie C.G. Jungs setzen sich Buben mit Archetypen, die der Wahrnehmung unserer Welt zugrunde liegen, auseinander. Dadurch werden für sie vielfältige Erscheinungsformen des Mann-Seins erfahrbar.

(vgl. Schroffenegger, 2000)

## **6. Die Rolle des Geschlechts der LehrerInnen bei der Bubenarbeit**

In der Diskussion über die praktische Umsetzung der Buben- und Burschenarbeit scheint die Frage, welchen Einfluss das Geschlecht der Bubenarbeiter bzw. der Pädagogen ausübt, wesentlich. Einigkeit herrscht in der Literatur darüber, dass es einen Unterschied ausmacht, ob Bubenarbeit von Männern oder Frauen geleistet wird; bei der Bewertung dieses Unterschiedes teilen sich jedoch die Ansichten.

Da die Zahl der Männer im Erzieher- und Lehrberuf im Vergleich zu den Frauen gering ist, ist es in vielen Institutionen nicht möglich, dass Pädagogen für die Bubenarbeit beauftragt werden können.

Es gilt daher die Frage zu stellen, ob nicht auch Frauen Bubenarbeit leisten können und sollen. Eine klare Antwort auf diese Frage geben Bernard und Schlaffer (2002). Sie trauen auch Frauen geschlechterspezifische Arbeit mit Buben zu. Es wäre unangebracht, Frauen von dieser pädagogischen Tätigkeit auszuschließen, wenn gleichzeitig in allen anderen Berufen geschlechterspezifische Diskriminierung kritisiert wird. Geschlechtsspezifische Bubenarbeit kann also durchaus auch von Frauen geleistet werden, wenn sich diese dazu berufen und qualifiziert fühlen (vgl. Bernard, 2002).

Kaiser (1997) und Schroffenegger (2000) halten hingegen Männer in der Bubenarbeit für unerlässlich und sprechen daher ihr Bedauern darüber aus, dass sich zu wenige Männer für geschlechtersensible Arbeit mit Buben engagieren.

Geschlechtersensible Bubenarbeit in der Schule, die von Lehrern geleistet wird, ermöglicht Schülern ein Lernen am Modell. Voraussetzung ist dafür jedoch, dass sich Männer im Lehrberuf dieser Herausforderung gewachsen fühlen und bereit sind, sich auf die Arbeit mit Buben einzulassen (vgl. Kaiser, 1996)

Bubenarbeit erfordert von den Männern, die sie leisten, ein hohes Maß an persönlichem Engagement und eigener Reflexion. Für die praktische Arbeit mit Buben ist es notwendig, dass sich die pädagogisch tätigen Männer selbst intensiv mit der eigenen

Geschlechtsidentität und ihrer Sozialisationsgeschichte auseinandersetzen (vgl. Zieske, 1997). Ohne die Reflexion der eigenen Geschichte als Bub und Mann kann es Lehrern und Erziehern nicht gelingen, glaubwürdige, patriarchatskritische Bubenarbeit zu leisten, da sie selbst indirekt und unbewusst an der bestehenden Geschlechterordnung festgehalten. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biografie, den eigenen Erfahrungen des Bub-Seins bringt zudem den Vorteil mit sich, dass Männer leichter Beziehungen zu Buben aufbauen können (vgl. Lempert, 1998).

## **7. Ausgewählte Beispiele von Bubenarbeit**

Ziel dieser Auswahl soll es keineswegs sein, eine vollständige oder umfassende Darstellung aller existierenden Bubenarbeitsprogramme in Österreich zu geben, vielmehr geht es um die Konkretisierung von Lösungsstrategien zu den bisher angesprochenen Problemen. Zu diesem Zweck werden zwei ausgewählte, aktuelle Programme zur Bubenarbeit kurz umrissen und vorgestellt. Dies soll auch dazu dienen, aufzuzeigen, welche Aspekte in die schulische Pädagogik übernommen werden können.

### **7.1. Bubenarbeit in Oberösterreich**

Die Männerberatung des Landes Oberösterreich bietet das Schulprojekt Bubenarbeit für Jugendliche im Alter zwischen 10 und 19 Jahren an, bei dem es im Kern um die selbstvertrauensvolle (männliche) Identitätsfindung geht. Besonders betont werden hierbei nicht nur die persönlichen Ziele, sondern auch die (möglichen) konkreten gesellschaftlichen Auswirkungen dieser Bewusstseinsbildung:

Gewaltprophylaxe angesichts des zunehmenden Aggressionspotentials der Burschen, die von Schulen immer wieder aufgezeigt wird.

Als weitere Themengebiete werden unter anderem Geschlechterrollen, Männlichkeit, Rassismus, Konfliktlösungsstrategien, Freundschaft, Liebe und Sexualität und Medienkonsum genannt. Besonders betont wird auch die Tatsache, dass bei diesem Projekt ausschließlich männliche Berater als solche fungieren, welche auch Vorbildrollen übernehmen:

Neben diesem Verständnis für die Situation der Buben beziehen die männlichen Berater aber auch deutlich Stellung zu Übergriffen von Jungen durch Regel- und Grenzverletzungen, Gewalttaten, verbale und körperliche Aggressionen, ausländer- und frauenfeindliche Attacken usw. Grenzen geben Orientierung und Sicherheit, wenn man sie achtet. Grenzverletzungen zu benennen, ist eine wichtige gewaltpräventive Aufgabe.

Es wird außerdem betont, dass es in den Workshops nicht nur um die Probleme geht, die Buben machen, sondern viel mehr um die Probleme geht, die sie haben, um ihre Bedürfnisse, Unsicherheiten und Ängste, ihre Ohnmachtgefühle und ihre Orientierungslosigkeit

### **7.2. Bubenarbeit in der Schweiz**

Das Netzwerk Schulische Bubenarbeit geht von ähnlichen Prämissen wie die Bubenarbeit in Oberösterreich aus. Geschlechtsbezogene Bubenarbeit hat zum Ziel, den Buben an Stelle der herkömmlichen Männerstereotype ein lebensfreudiges und lebensstüchtiges Selbstbild zu vermitteln.

Dabei stehen die Ressourcen und Fähigkeiten der männlichen Jugendlichen im Zentrum und weniger die Probleme, die sie machen.

Geschlechtsbezogene Bubenarbeit will den Buben vor allem ermöglichen, ihre Einstellungen, Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten zu erweitern.

Schulische Bubenarbeit hat positive Auswirkungen sowohl auf die Buben und die Mädchen wie auch auf das Verhältnis der Geschlechter untereinander. Davon profitieren auch die Lehrpersonen.

Es ist durchaus interessant zu bemerken, dass im Vergleich zum oberösterreichischen Pendant deutlich weniger auf das Aggressionspotential oder Gewaltprophylaxe eingegangen wird, sondern vielmehr von allgemeineren positiven Auswirkungen die Rede ist. Ähnlich ist in beiden Programmen der Fokus auf das Individuum.

### **7.3. Weitere Bubenarbeitsprojekte in Österreich**

Die Männerberatungsstelle Graz bietet beispielsweise Workshops im Bereich „geschlechterreflektierende Jungenarbeit“ an zu den Themenkreisen Männlichkeit – Rollenbilder - Gewalt sowie Liebe – Sexualität – Zärtlichkeit - Gewalt; Beratungsgespräche und Begleitung von LehrerInnen, etwa bei Konflikten mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen. 2000 wurde der „Arbeitskreis geschlechterreflektierende Jungenarbeit in der Steiermark“ von der Männerberatungsstelle ins Leben gerufen, der Männern, die mit männlichen Jugendlichen in einem präventiven, fördernden, begleitenden und therapeutischen Setting arbeiten, ein Reflexions- und Vernetzungsforum anbietet.

Die Kontakt- und Beratungsstelle „Männer gegen Männer-Gewalt“ in Salzburg initiierte 1999 den Arbeitskreis „Burschenarbeit Salzburg“. In diesem Arbeitskreis vernetzen sich Männer aus der offenen Kinder- und Jugendarbeit, aus mobilen und stationären Einrichtungen der Jugendwohlfahrt und aus anderen psychosozialen Einrichtungen. Inhaltliche Schwerpunkte sind: Mann-Werden, das Hinterfragen von Geschlechtsrollenstereotypen und Erarbeiten von Alternativen im Kontakt mit Buben und Burschen; Aggression und Gewalt; Sexualität. Die Beratungsstelle „Männer gegen Männer-Gewalt“ führt Workshops in Schulen und Jugendzentren mit Burschen im Alter von zwölf bis achtzehn Jahren durch. Themenschwerpunkte der Workshops sind Männlichkeit und Kontakt mit Männern, Gewalt versus Aggression, Konflikt und Grenzen, Sexualität und Kontakt zu Mädchen und Frauen. Die Workshops dauern ca. drei Stunden und werden von zwei Mitarbeitern der Beratungsstelle angeleitet.

Weiters organisiert die Beratungsstelle Fortbildungsseminare für Männer und Frauen zur Thematik „Arbeit mit Burschen“ und „Jungenarbeit“. Fallweise ist die Teilnahme an diesen Seminaren nur Männern vorbehalten.

Die Männerberatung und Informationsstelle für Männer in Wien arbeitet an einem Modellprojekt zur Gewaltpräventions- und Interventionsarbeit mit männlichen Jugendlichen. Männliche Jugendliche werden darin unterstützt, ihre Interessen, Bedürfnisse und Ängste anders als mittels gewaltvoller Inszenierungen durchzusetzen bzw. zu verarbeiten. Dies geschieht in Form von Einzel- und Gruppenarbeit. Das Projekt wendet sich an Jugendliche, die über das Amt für Jugend und Familie, den Jugendgerichtshof bzw. ihre Eltern kommen oder aus eigenem Antrieb Hilfe suchen.

Die Männerberatung Wien gründete 1999 den Arbeitskreis „Geschlechtsspezifische Jugendarbeit“ als Forum für den Erfahrungsaustausch und um die Etablierung und Professionalisierung dieses Arbeitsbereichs zu fördern. Zielgruppe des Arbeitskreises sind Männer in ganz Österreich, die mit Buben und Jugendlichen in einem geschlechtsspezifischen Setting und einer dementsprechenden Haltung und Methodik präventiv, fördernd oder begleitend arbeiten. Weiters bietet die Männerberatung prozessorientiert aufgebaute

Workshops für Schulen an zu den Themen Männlichkeit, Sexualität und Gewalt, in der Dauer von vier bis zwölf Stunden.

Nicht nur Männerberatungsstellen sondern auch das Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (Männerpolitische Grundsatzabteilung) befasst sich seit geraumer Zeit mit dem Thema der Bubenarbeit und veranstaltete am 17. November 2008 erstmals österreichweit einen Boys Day. Am Boys Day bekommen die Buben und männlichen Jugendlichen die Gelegenheit, Berufe kennen zu lernen, die entweder bisher als frauentypisch galten oder aus denen sich die Männer in den letzten Jahrzehnten zurückgezogen haben. Junge Männer sollen Unterstützung erhalten, in Zukunft auch „männeruntypische“ Berufe in die engere Berufswahl einzubeziehen. Das Anliegen und die zentrale Idee des Boys Day ist die Förderung eines breiteren, offeneren Burschen- bzw. Männerbildes, die Erweiterung der Geschlechtsrollenbilder und das Öffnen zusätzlicher Berufsfelder.

Im österreichischen Schulwesen wurden in den letzten Jahren und Jahrzehnten nur sehr wenige Angebote und Projekte zur geschlechtersensiblen Bubenarbeit umgesetzt. Langsam könnte sich die Situation jedoch ändern, werden doch seit einiger Zeit auf der vom Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur errichteten Plattform <http://www.gender.schule.at/> vereinzelt bereits auch Materialien für Bubenarbeit in der Schule angeboten.

## **8. Bubenarbeit im Schulalltag**

### **8.1. Rahmen**

Bubenarbeit wurde in der Regel bisher von Sozialarbeitern, Sozialpädagogen oder Therapeuten im Auftrag von Männerberatungsstellen geleistet. In diesem Kontext wurden bisher auch die meisten Workshops an Schulen durchgeführt.

Langfristig scheint es aber nötig und wichtig zu sein, dass Bubenarbeit verstärkt von LehrerInnen an den Schulen selbst durchgeführt wird. Dies geschieht einerseits als „bottom – up“ Initiativen als Resultat einer Bewusstseinsentwicklung von Lehrern und Lehrerinnen, andererseits als „top – down“ Entwicklung durch schulisch-institutionelle Konsequenzen wie Etablierung von weiblichen und männlichen Gender-Beauftragten an Schulen, Fortbildungen für DirektorInnen und LehrerInnen bzw. Etablierung von Projekten wie „Boys Day“ und Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien durch das Bildungsministerium.

Da die Erkenntnisse über die Problemlagen jedoch noch relativ jung sind, findet geschlechtersensible Bubenarbeit bisher meist nur dort statt, wo es ein entsprechendes Interesse vom Kollegium bzw. einzelner LehrerInnen gibt.

### **8.2. Voraussetzungen für LehrerInnen**

In den wissenschaftlichen Ansätzen zur Bubenarbeit herrscht weithin Übereinstimmung darüber, dass die Persönlichkeit der Lehrkraft die wichtigste Methode und die Gestaltung der Beziehung zu den Buben das bedeutendste Handwerkszeug in der geschlechtersensiblen Bubenarbeit darstellt. Wer sich auf Beziehung zu den Buben einlässt, wird mit seinem eigenem Mannsein bzw. Frausein konfrontiert und sollte die Bereitschaft haben, dieses auch zu reflektieren.

Verschiedene Fragen können im Laufe der Arbeit auftauchen:

Was will ich für den Buben sein? nur LehrerIn? Auch Vorbild, eventl. Vaterersatz?  
(Mutterersatz)

Wie beantworte ich eine mögliche Vatersehnsucht des Buben?

Welches Vorbild will ich für Buben/Männer sein? Welches bin ich?

Welches Interesse habe ich an Buben?

Kann ich ihnen mit Neugierde und Respekt begegnen?

Wohin will ich sie begleiten? Wie möchte ich sie beeinflussen?

Wie habe ich meine Zeit als Bub/Mädchen erlebt?

Welche Erfahrungen waren für mich wichtig für meine Entwicklung zum Mann? (zur Frau)?

Welche Männer, welche Frauen hatten Einfluss auf meine Entwicklung?

Was verbinde ich heute mit Mannsein/Frausein?

Welchen Männlichkeitsentwurf lebe ich? (Weiblichkeitsentwurf)

Wie gehe ich mit Unsicherheiten in meinem Männlichkeitsgefüge/Weiblichkeitsgefüge um?

Wie lebe ich meine Gefühle? Wie trage ich Konflikte aus?

Wie lebe ich Konkurrenz und Macht?

Was habe ich in Bezug auf mein Rollenverhalten erworben? Was davon will ich bewahren?  
Was will ich ändern?

Wie gestalte ich meine Beziehungen zu Frauen und anderen Männern?

Wie erlebe ich mich als Mann/Frau unter männlichen und weiblichen Kollegen bzw.  
männlichen und weiblichen Vorgesetzten?

Wesentlich zur Bubenarbeit gehört der Versuch, die Buben, mit denen gearbeitet wird zu verstehen. Damit ist in erster Linie gemeint, hinter den Problemen, die die Buben verursachen, die Probleme zu sehen, die sie haben und die ihr problematisches Verhalten auslösen.

„Im Prozess des Verstehens geht es immer auch um die Frage, welche Sorgen, Ängste, Wünsche, Phantasien hinter ihren äußeren, vielleicht provokativen, kränkenden, boshaften, auffallenden oder aber auch mut-, freudlosen, schwermütigen Verhaltensweisen stecken. Das Verstehen der Situation ist die notwendige Grundlage für eine angemessene Intervention (vgl. Reuter, 2006, S. 100).

### **8.3. Methodik**

Die Methodik der Bubenarbeit geht in der Regel von einer geschlechtshomogenen Bubengruppe aus, mit der über einen gewissen Zeitraum hinweg projektartig gearbeitet wird. Dies ist in der Regel in der Schule nur als Projektunterricht oder in ausgewählten Fächern möglich, wo in reinen Bubengruppen unterrichtet wird. Dazu gehören vor allem das Fach Bewegung und Sport und manchmal auch Technisches Werken. Diese Fächer bieten, wenn sie (in der Regel) von Männern unterrichtet werden eine besondere Möglichkeit, geschlechtersensibel mit den Burschen zu arbeiten. Aber auch unverbindliche Übungen und Freifächer könnten schulautonom geschlechtshomogen nur für Burschen angeboten werden, um dort schwerpunktmäßig Bubenarbeitsansätze umzusetzen.

Besonders das Fach Bewegung und Sport bietet beste Chancen, Ansätze aus der Bubenarbeit umzusetzen, da ganzkörperlich gearbeitet werden kann. Der Körper ist für viele Burschen ein wichtiges Medium zur Identitätsgewinnung, Darstellung von Emotionen und Durchsetzung. Das Konzept von Jungenarbeit im Sportunterricht geht auf Schmerbitz und Seidensticker (1997) zurück. Ziele sind z.B. Sensibilität und Nachdenklichkeit stärken oder die Ursachen von Gewalt und Aggression erkennen und reflektieren lernen. Neue Ansätze von Bubenarbeit im Sportunterricht bietet etwa auch Riederle mit einem auf Kampfsport aufbauenden Selbstbehauptungstraining für Burschen (Riederle, 2006).

In Österreich gibt es seit 2010 erstmals einen Unterrichtsbefehl „Bubenarbeit“ für den Sportunterricht, der vom Frauenforum Bewegung und Sport herausgegeben wurde (Brandfellner, 2010).

Für den Unterricht in Technischem Werken gibt es ebenfalls einzelne Ansätze, nach denen Bubenarbeit umgesetzt werden kann (vgl. Schmidt, 2006)

Insgesamt ist die Forschungslage bisher allerdings eher dürftig, es scheint so zu sein, dass die Chance von Unterrichtsfächern, wo mit einer reinen Bubengruppe gearbeitet werden kann, noch nicht wirklich für die Bubenarbeit entdeckt worden ist.

Einen weiteren interessanten Ansatz, geschlechtersensible Bubenarbeit schulisch etabliert umzusetzen hat die Laborschule Bielefeld in den 1990er Jahren mit den so genannten Mädchen- und Jungenkonferenzen entwickelt, die in Deutschland unterdessen in vielen Schulen umgesetzt werden. Bei diesen Konferenzen handelt es sich um geschlechtshomogene Gruppen, die sich in regelmäßigen Abständen (ein bis zweimal im Monat) treffen. „Die organisatorische Grundsatzentscheidung besteht darin, dass sich die Arbeit auf eine Schulklasse bezieht und man folglich alle Jungen (und parallel alle Mädchen) der Lerngruppe erreicht“ (Boldt, 2008, S. 143). Es können nachhaltig Einstellungen bearbeitet werden und auch speziell in der Klasse auftretende Probleme aufgegriffen und bearbeitet werden.

### **8.4. Geschlechtshomogenität**

Die Geschlechtshomogenität der Gruppe wird in den meisten Ansätzen von Bubenarbeit als notwendig erachtet. „Die Jungen geraten bei Anwesenheit von Mädchen einerseits in einen Selbstdarstellungsdruck, indem sie sich präsentieren und darstellen müssen, andererseits geraten sie in einen Rechtfertigungsdruck, indem sie versuchen, männliches Handeln zu verteidigen. In der geschlechtshomogenen Gruppe fehlt diese Erschwernis“ (Sturzenhecker, 2000, S. 28). Es überwiegt die Ansicht, dass in der gleichgeschlechtlichen Gruppenarbeit die Chance besser ist, Ängste, Bedrohungen, Schwächen, Defizite, Traurigkeit und bittere

Erfahrungen echter, tiefer gehend und mit weniger Maskerade anzusprechen als in einer geschlechtsheterogenen Gruppe. Es können leichter vorherrschende Entwürfe von Männlichkeit hinterfragt und auch Alternativen erprobt werden. Die homogene Gruppe bietet damit zugleich Herausforderung und Schutz. Wenn es etwa um Rollen der Fürsorge oder des sozialen Miteinanders geht, übernehmen im Normalfall sehr schnell die Mädchen diese Rollen. Nur wenn solche Rollen aber „frei stehen“, können sie auch von Burschen übernommen und eingeübt werden.

## **8.5. Koedukation**

Auch dort, wo nicht mit einer geschlechtshomogenen reinen Bubengruppe gearbeitet, sondern im üblichen Sinn koedukativ unterrichtet wird, wird von der Lehrkraft ständig bewusst oder unbewusst Bubenarbeit geleistet, da LehrerInnen ständig durch ihre je eigene Art, Mann bzw. Frausein zu leben und zu thematisieren Modell und Bewusstseinsangebot für Burschen (und Mädchen) darstellen. „Alle empirischen Untersuchungen bestätigen diese Schlüsselrolle der erwachsenen Bezugspartner. Eine geschlechtergerechte Schule beginnt bei wirksamen Maßnahmen zur Beseitigung geschlechterunfairen Verhaltens der Lehrpersonen durch Weiterbildungstrainings mit Verhaltensfeedback. Das ist entscheidender als die Arbeit in geschlechtshomogenen oder gemischten Kleingruppen, obwohl die partielle Aufhebung der Koedukation in bestimmten Situationen auch nützlich ist. Es ist fast überflüssig zu erwähnen, dass Schule mehr Männer mit Genderbewusstsein und Heterogenitätskonzept braucht“ (Sielert, 2007, S. 25).

## **9. Allgemeine Unterrichtsprinzipien für geschlechtersensible Bubenarbeit**

- stereotyp. Vorstellungen von Männlichkeit hinterfragen helfen
- Burschen lehren, ihre Körperlichkeit sensibel wahrnehmen zu lernen, d.h. u.a. den eigenen Körper mit all seinen Stärken und insbesondere Schwächen bewusst wahrnehmen und als positiv erleben und bewerten.
- nicht konkurrenzierende Verhaltensweisen zwischen Buben erlebbar machen (Kooperation statt Konkurrenz)
- das Bemühen um Zuwendung im Kontext der Konkurrenz und des Profilierungsdruckes innerhalb der Buben thematisieren und Hilfen zur Abgrenzung gegenüber übersteigertem Druck anbieten
- Sensibilität für Gewalt fördern, positive Formen der Kommunikation und Konfliktaustragung einüben, das Spüren der eigenen aggressiven Anteile und deren produktives Ausleben kennen lernen (z.B. Rangeln und Raufen, fernöstliche Kampfkünste)
- männliche körperliche und verbale Grenzverletzungen erkennen (Nein sagen lernen, Stopp sagen lernen)
- männliche Sexualklischees aufspüren und zur eigenen Sexualität stehen lernen
- sexistisches Verhalten aufspüren und besprechen, das eigene Frauenbild und die eigenen Partnerschaftsvorstellungen bzw. –realitäten kritisch beleuchten
- männliches Suchtverhalten analysieren und kritisch hinterfragen
- klischeehafte männliche Verknüpfungen von Schwäche und Homosexualität erkennen und Neubewerten
- Schwächen thematisieren und zulassen, Stärken bekräftigen, u.a. Angst, Unsicherheit, Zärtlichkeit, Empathie, Ermüdung, Traurigkeit, Schmerz, Enttäuschung und körperliche Schwäche bewusst wahrnehmen, zulassen und positiv bewerten

- kritische Distanz zu Männlichkeitsidealen und –idolen und Männlichkeitsklischees einnehmen können. Fremde Wertmaßstäbe hinterfragen können
- Auseinandersetzung mit den Themen Ehre und Scham
- Ängste zulassen und thematisieren (vorherrschenden „Überlegenheitsimperativ“ entlarven)
- männlichen Umgang mit Gefahr und Risiko (z.B. im Straßenverkehr) kritisch bewerten
- erkennen von männlichen gesellschaftlichen Leistungsidealen. Fremdbestimmte Leistungsideale aufdecken lernen und selbst bestimmte Leistungsdefinitionen entwickeln lernen (Augenmerk statt auf Leistung auf die eigene innere Balance legen)
- zum eigenen „Tempo“ stehen lernen und sich von fremdbestimmten Geschwindigkeitsvorgaben distanzieren lernen
- Regeln im Miteinander finden (z.B. „Redestabrunten“)
- Achtsamerer Umgang mit Mädchen thematisieren
- köpersensibles und gesundheitsorientiertes Verhalten von Buben fördern

„Pointiert gesagt sollen die Mädchen Stärke entwickeln, sich von fremden Maßstäben lösen und ihre Interessen durchsetzen lernen, während die Jungen Sensibilität, Empathie und Gemeinschaftsgefühl erwerben sollen“ (Schmerbitz/Schulz/Seidensticker, 1997)

### **9.1. Anregungen zum Umgang mit unauffälligen oder leistungsmäßig schwachen Buben**

- Schwache Schüler, oft, gezielt und individuell ansprechen, „anlächeln“ (besonders „wahrnehmen“)
- Versuchen, das Problem „dominante Schüler“ (Schwächen verbergen) und das Problem „stille Schüler“ (unbekannte Fähigkeiten) im Unterricht anzusprechen
- Die Vornamen der „Schwachen“ zuerst lernen
- Verstärkt positive Zuschreibungen an schwache Schüler machen „Du kannst das“
- In der Auswahl der Unterrichtsinhalte verstärkt auf Inhalte achten, die die schwachen Schüler interessieren, wo sie „punkten“ können.
- Kooperation in der Gruppe höher bewerten als wettbewerbsorientiertes Verhalten
- Schwachen Schülern verstärkt prestigeträchtige Aufgaben übertragen (z.B. Gruppenleiter bei Gruppenarbeiten etc.)
- Spiele so abwandeln, dass „Schwache“ gut eingebunden werden

## **10. Beispiele für geschlechtersensible Bubenarbeit im Schulalltag**

### **10.1. Sensibilität, Selbstempathie**

Werden Sensibilitätsübungen bei Buben erstmals eingesetzt, ist damit zu rechnen, dass einige Schüler damit schlecht umgehen können, lachen, Augenbinden abnehmen, Augen öffnen etc. Dies sollte toleriert werden, solange es nicht die Wahrnehmungsfähigkeit der anderen Schüler stark stört, sollte aber immer bei der bei der Auswertung angesprochen und von der Lehrkraft entsprechend nachgefragt werden.



## Übung „Körperbewusstsein“ - Körperreise

**Ziel:** Differenzierte Körperwahrnehmung nach innen und außen. Die folgende Übung kann Jugendlichen helfen, verschiedene Botschaften des Körpers an das Gehirn besser wahrzunehmen.

**Benötigtes Material:** Die Übung kann im Sesselkreis stattfinden. Steht ein Turnsaal oder Gymnastikraum zur Verfügung kann die Übung auch im Liegen auf Gymnastikmatten durchgeführt werden.

**Altersgruppe:** ca. ab 14 Jahren

**Vorbemerkung:** Ich möchte euch zu einem Experiment einladen, bei dem ihr üben könnt, die Botschaften eures Körpers deutlicher wahrzunehmen. Ich möchte euch kurz erklären, warum diese Fähigkeit der Selbstwahrnehmung sehr wichtig ist. Entgegen einer weit verbreiteten Anschauung, dass wir Gefühle mit dem Herzen oder mit dem Kopf wahrnehmen, müssen wir davon ausgehen, dass wir Gefühle nur über den Körper wahrnehmen können. Ich gebe euch ein Beispiel: wenn wir etwa bemerken, dass unser Kopf heiß wird, dass wir die Schulter- und Nackenmuskulatur anspannen und vielleicht sogar noch zusätzlich die Fäuste ballen, dann deuten wir das in der Regel zu Recht als Gefühl des Zorns. Wenn wir bemerken, dass wir feuchte Hände bekommen, sich unser Pulsschlag erhöht, wir vielleicht auch angespannt oder zittrig werden, dann können wir das als Lampenfieber, Nervosität oder Prüfungsangst deuten. Wer als kleines Kind aber gelernt hat oder dazu angehalten wurde, seine Gefühle zu ignorieren – wenn die Eltern z.B. sagten: „Sei doch nicht so traurig“, oder was bei Buben häufig vorkommt: „Ein Bub weint doch nicht“, der hat oft den Kontakt zu seinen Gefühlen oder einem Teil seiner Gefühlswelt verlernt und kann nur über eine sorgfältige Beobachtung der Vorgänge in seinem Körper wieder Kontakt zu der Vielfalt seiner seelischer Vorgänge finden.

Zum anderen gibt uns die Beobachtung unserer Körperreaktionen wichtige Hinweise auf unseren Belastungszustand, wann wir eine Pause benötigen, wann und wie viel Erholung wir benötigen. Dasselbe gilt z.B. für die Nahrungsaufnahme, nur unsere Körperwahrnehmung sagt uns, wann der richtige Zeitpunkt für die Nahrungsaufnahme ist, was die richtige Menge ist oder wenn uns ein Essen schwer im Magen liegt, dass es zu fett war.

Ich möchte euch nun Gelegenheit geben, euer Körperbewusstsein praktisch zu üben. Wenn du dieses Experiment nicht mitmachen möchtest, dann bleib ruhig sitzen (bzw. auf deiner Matte liegen).

### Einleitung:

Setze dich bequem hin (leg dich bequem auf die Gymnastikmatte) und schließ die Augen.... Nimm wahr, welche Körperteile den Sessel (die Matte) berühren.... Jetzt achte, wie du atmest....bemerke, wie die Luft hineinkommt und wie sie hinausströmt....bemerke, welche Teile deines Körpers sich bewegen, wenn du atmest. Konzentrier dich auf deine Stirn. Ist sie in Falten oder glatt?.... Sind deine Augenlider offen oder geschlossen?....Sind deine Wangen entspannt?....Spüre jetzt deine Lippen? Sind sie feucht oder trocken, geschlossen oder geöffnet?....Wo liegt deine Zunge auf?....(Wo liegt dein Hinterkopf am Boden auf?)...Folge jetzt in Gedanken deiner Wirbelsäule, vom Hals weg bis zum Steißbein hinunter....ist es angenehm, ist es unangenehm?....Fühle deine Schultern....(Liegen sie entspannt am Boden auf?) Sind sie angespannt oder hochgezogen?....Jetzt spüre deine Oberarme....deine Ellbogen....Sind sie angewinkelt oder gerade?....Jetzt fühl deine Unterarme....Handgelenke....Finger....Kannst du Spannungen bemerken?....Konzentrier dich jetzt auf deinen Herzschlag und fühle den Rhythmus. An welchen Stellen des Körpers

spürst du ihn?...An den Schläfen, der Kehle, am Hals, an den Handgelenken?..... Spüre, wie die Hüfte am Sessel (Boden) aufliegt....Spüre dein Gesäß (deinen Penis, deine Hoden - je nach Reife der Schüler und Situation) Nun fühle deine Oberschenkel.... deine Unterschenkel....nun die Fußgelenke.....Spüre deine Zehen, sind sie warm oder kalt?....Jetzt lass dir zum Abschluss noch ein bisschen Zeit, um deine ganzen Körper zu spüren. Sag dir im Stillen: „Das bin ich“, rede dich still mit deinem Vornamen an und sag dann still zu dir: „das bin ich und ich bin gut“ . Nun hol tief Luft, reck und streck dich, balle deine Hände zu Fäusten, steh langsam auf, schüttele deinen Körper aus und öffne dann die Augen.

**Reflexion:** Im Sitzkreis

Wie hat mir das Experiment gefallen? Wo habe ich Spannungen bemerkt? Welche Körperteile waren für mich schwer oder gar nicht wahrnehmbar? Wie behandle ich meinen Körper im Alltag? Gehe ich sorgfältig mit ihm um oder behandle ich ihn wie eine Maschine, die funktionieren muss? Was möchte ich noch sagen?  
(vgl. Vopel, 2006)

## 10.2. Körperkontakt zulassen

**Ziel:** Körperliche Berührungen untereinander stellen für Buben häufig ein großes Problem dar. Einerseits haben Buben Sehnsucht nach engen Freundschaften und dementsprechend freundlichen Berührungen untereinander (z.B. Umarmungen wie es unter Mädchen häufig üblich ist), andererseits unterstellt die Bubenkultur der Schule bei zu enger Freundschaft bzw. bei Berührungen unter Buben Homosexualität und marginalisiert diese Buben. Übungen mit dem Ziel, Körperkontakt zuzulassen, können diese Scheu vor Berührungen abbauen helfen.

**Benötigtes Material:** Im Raum werden die Tische und Sessel an den Rand geschoben, sodass ausreichend Platz für Bewegung im Raum entsteht.

### **Körpergruß:**

Alle bewegen sich quer durch den Raum und begrüßen sich durch Berührung von Körperteilen, die die Lehrkraft jeweils vorgibt: Handflächen, Knie, Rechtes Ohr, Fußsohle, Gesäß etc.

Dabei obliegt es der pädagogischen Einschätzung der Lehrkraft, welche Körperteile genannt werden. Dieses Spiel liefert erste Hinweise, wie die männlichen Schüler auf Berührungen untereinander reagieren.

### **Eiszapfen:**

Zwei Schüler sind Fänger. Wer berührt wird, erstarrt auf der Stelle zum Eiszapfen und kann nur erlöst werden, wenn ein anderer Schüler ihn rechts und links am Oberarm mindestens 5 – 6 mal reibt und so durch Wärme den Eiszapfen zum Auftauen bringt. Während dieser Zeit dürfen die Fänger nicht abschlagen.

### **Orgelpfeifen:**

Alle Schüler haben Augenbinden und stellen sich gegen eine Wand und versuchen sich durch abtasten und einschätzen der Körpergröße nach geordnet aufzustellen. Variante: Ein blinder Schüler. Die Lehrkraft hilft bei der Orientierung im Raum.

**Sitzkreis:**

Alle stellen sich in einem ganz engen Kreis auf, die linke Schulter zeigt zur Kreismitte, die Hände liegen auf der Schulter des Vordermannes. Auf ein Kommando setzen sich alle gleichzeitig auf den Schoß des Hintermannes. Sind alle im Gleichgewicht, können die Hände gelöst werden. Übung mit rechter Schulter zur Kreismitte wiederholen.

Variante: Wenn es gut funktioniert, kann die Gruppe versuchen, sich fortzubewegen.

**Mc Donalds:**

Alle gehen quer durch den Raum und müssen bei bestimmten Begriffen festgelegte Bewegungen ausführen.

Hier eine Auswahl, die beliebig erweiterbar ist:

- Milchshake: Zwei Schüler fassen sich an den Schultern und schütteln sich kräftig
- Hamburger: Zwei Schüler liegen übereinander
- Big Mac: Drei Schüler liegen übereinander
- Pommes: Alle liegen wie ein Pommehaufen, Berührung mindestens an einem Körperteil

(vgl. Anders, 2001; Gilsdorf, 1995; Portmann, 1999)

**10.3. Vertrauen****Igel streicheln**

(Kann auch im Klassenraum bei bestehender Tisch- und Sesselanordnung gespielt werden. Die Schüler „igeln“ sich dann auf ihren Sesseln ein.)

Die Schüler bilden Paare. Ein Schüler wird zunächst zum „Igel“ und igelt sich ein, indem er sich eng zusammenrollt (Knie angezogen, Augen zu, Kopf auf die Knie und Arme um die Knie geschlungen). Er versucht sich vorzustellen, dass er gekränkt und beleidigt ist. Der andere Schüler versucht nun, den Partner aus der Isolation herauszuholen. Er kann den Igel streicheln, mit ihm sprechen, ihn sanft hin- und herbewegen. Gewalt ist natürlich verboten. Oft hilft es, wenn er sich vorstellt, was ihm selbst in einer solchen Situation zum Öffnen helfen würde. Anschließend werden die Rollen gewechselt.

Reflexion: Wodurch wurde die Spannung am ehesten gelockert? Wodurch entstand neue Spannung? Den Igel soll ausreichend Gelegenheit gegeben werden, ihre Gründe für Widerstände und Hilfen zum Öffnen zu nennen.

„Igel streicheln“ ist ein intimes Spiel, deshalb darf kein Schüler zum Mitmachen gedrängt werden.

**Schutzhütte**

Vier bis fünf Schüler finden sich zusammen. Einer ist der „Baumeister“ und baut die anderen zu einer „Hütte“ zusammen, in der anschließend hineingeht und sich wohlfühlen soll.

Anschließend werden die Rollen getauscht, sodass jeder einmal Baumeister ist.

Nachbesprechung: Wie muss eine Hütte sein, damit man sich darin geborgen fühlt? Wie fühlen sich die Schüler, die Schutz geben? Wie fühlt sich der, der Schutz sucht?

(vgl. Anders, 2001; Grote, 2003; Völkening, 1998)

## 10.4. Umgang mit Aggressionen, Macht, Ohnmacht, Angst

### Boxritual (ab der 8.Schulstufe)

#### **Ziele:**

Auseinandersetzung mit der Gefühlswelt: Statt dem gesellschaftlich hochgehaltenen „Coolsein“ kann im Boxritual vermittelt werden, dass das Erleben von unterschiedlichen Gefühlen wichtig und männlich sein kann. Beispielsweise können die Schüler das Gefühl der Angst oder Unsicherheit als wichtige Quelle von Sicherheit und Selbstwahrnehmung erleben und es bewusst im „Nein sagen“ ausdrücken, ohne dabei von Anderen missachtet zu werden. Mitgefühl und Verbundenheit wiederum werden als wichtige Eigenschaften eines guten Kämpfers und eines angesehenen Mannes erfahren. Besonders wichtig ist daher die gute Nachbesprechung des Boxrituals, indem die Schüler ermutigt werden, offen über ihre Gefühle zu sprechen.

Fairness und Partnerschaft als wichtige Werte erkennen: Die Schüler erfahren, dass ihr Gegner auch ihr Partner ist. Es wird ihnen vermittelt, dass sie dem Anderen ihre ganze Kraft schenken, damit sowohl der Andere als auch sie selbst daran wachsen können. Sie können erkennen, dass aus einem fairen und bewussten Kampf zwei Gewinner hervorgehen.

Ein guter Kämpfer ist geschmeidig, beweglich und präsent: er nutzt die auftretenden Kräfte und muss nicht der Stärkere sein, um einen Konflikt gut zu lösen.

Eskalationstendenzen wahrnehmen: In Gefahrensituationen die Eskalation wahrnehmen und eigene Deeskalationsmöglichkeiten erkennen.

**Einleitung:** Beim Boxritual geht es vor allem um die Begrüßungsqualität, die Achtsamkeit während des Kampfes und den Abschied.

**Material:** Zwei Paar Boxhandschuhe

**Organisationsform:** Die Burschen stehen im Kreis: Ein Schüler meldet sich freiwillig und zieht sich Boxhandschuhe an. Er sagt den Namen eines anderen Schüler, nimmt mit ihm Blickkontakt auf und wirft ihm einen Boxhandschuh zu. Danach spricht er den anderen Schüler nochmals an: „Lukas, ich möchte mit dir kämpfen, möchtest du auch?“ Wichtig ist die Einhaltung dieser Reihenfolge, der achtsame Blickkontakt und das genaue Zuwerfen. Es verdeutlicht den Burschen, dass beim Kampf der Kampfpartner geachtet werden muss und dass es strenge Regeln gibt.

Der Andere darf „Ja“ oder „Nein“ sagen, was nicht weiter kommentiert wird. Für einen Gefragten, der einen Kampf ablehnt, ist es eine wichtige Erfahrung, zu seinem „Nein“ (Angst, Unsicherheit etc.) zu stehen und dafür von den anderen nicht abgelehnt zu werden.

Insofern ist es wichtig, dass die Lehrkraft dazu ermutigt, bei Bedarf „Nein“ zu sagen und streng darauf achtet, Schüler, die in Gestik oder Mimik achtlos auf ein „Nein“ eines anderen Schüler reagieren sofort aus dem Kreis der Kämpfer auszuschließen.

Antwortet der angesprochene Schüler mit „Nein“, darf der fragende Schüler einen neuen Mitschüler fragen.

Jener ausgewählte Schüler, der mit „Ja“ antwortet bekommt ebenfalls Boxhandschuhe angezogen und es gibt wieder eine Begrüßung mit kurzem Innehalten und Blickkontakt. Kämpfer, die sich achtlos begrüßen oder die Begrüßung ins Lächerliche ziehen, werden aufgefordert, sich erneut zu begrüßen. Nur nach einer achtvollen Begrüßung mit Blickkontakt beginnt der Kampf.

Der Kampf selbst dauert 30 sec. bis maximal 1,5 Minuten.( nach Ermessen der Lehrkraft). Die Lehrkraft hat streng auf die Regeln zu achten: Boxschläge dürfen nur in Richtung Brust und Arme des Kampfpartners ausgeführt werden. Kopf, Bauch und unterhalb der Gürtellinie ist streng verboten.

Nach maximal 1,5 Minuten beendet die Lehrkraft den Kampf. Es folgt die achtvolle Verabschiedung. Dazu ist wieder ein Moment des Innehaltens und Blickkontakt nötig.

Nach maximal 5 Kämpfen wird ein Sitzkreis gebildet und die Kämpfe werden besprochen: Was war angenehm, was war unangenehm? Wie habe ich mich gefühlt? Wie fühle ich mich jetzt? Was möchte ich noch sagen? Was möchte ich als Beobachter der Kämpfe sagen?

### **Macht und Ohnmacht**

Die Schüler bilden Paare. Abwechselnd ist jeder einmal der Mächtige, der andere der Machtlose: z.B. Sklaventreiber und Sklave, wütender Hundebesitzer und Hund. Der ohnmächtige Schüler muss alle demütigenden Bewegungen ausführen, die der Mächtige ihm befiehlt, z.B. Platz, vor dem Mächtigen knien etc. Die Lehrkraft achtet darauf, dass der Mächtige nichts Unmögliches verlangt und den Ohnmächtigen nicht berührt.

Regelübertretung führt zum sofortigen Abbruch für das Paar.

Reflexion: Wie unterscheiden sich die Gefühle Macht und Ohnmacht? Wie sehr fühlt man sich in der Ohnmachtsposition ausgeliefert? Kann man vielleicht etwas tun, um die missliche Lage zu verbessern?

ACHTUNG: Diese Übung kann bei Schülern, die in ihrer Biographie stark demütigende oder traumatisierende Erfahrungen gemacht haben neuerlich starke und sehr belastende Gefühle auslösen! (z.B. Schüler mit Erfahrungen elterlicher Gewaltausübung, Missbrauch, Kriegserfahrungen, Flüchtlingskinder etc.). Die Übung daher nur einsetzen, wenn man die Klasse und alle Schüler sehr gut kennt, ein gutes Klassenklima herrscht und man als LehrerIn über viel soziales Feingefühl verfügt. Die Übung muss besonders sorgfältig nachbesprochen werden!

### **Ausgeschlossen**

Die Schüler gehen durch den Raum und spielen Begrüßungsszenen, geben sich gegenseitig die Hand, lächeln sich an, begrüßen den nächsten Schüler usw.. Nur einer wird nicht beachtet, er hat sich freiwillig!! bereit erklärt, die Rolle des Ausgeschlossenen zu übernehmen. Nun muss er versuchen, wieder in die Gruppe aufgenommen zu werden, indem ihm jemand die Hand gibt.

Reflexion: Wie schwer war es für den Ausgeschlossenen, die Ablehnung zu durchbrechen? Wie hat sich der Ausgeschlossene gefühlt? Wie haben sich die anderen gefühlt?

### **Sturm auf die Burg**

Schüler bilden einen fest geschlossenen Kreis, indem sie ihre Arme und Hände um die Hüften der beiden Nachbarn legen. Ein Schüler versucht, von außen in den Kreis einzudringen.

Reflexion: Wie hat sich der Ausgeschlossene gefühlt, der versucht hat, hineinzukommen und es vielleicht nur schwer, lange oder gar nicht geschafft hat? Wie haben sich die Schüler der Burg gefühlt? Waren tatsächlich immer die körperlich Stärkeren im Vorteil oder zählt auch Geschick?

## **Umgekehrtes Spießbrutenlaufen**

Die Schüler stehen sich in zwei Reihen gegenüber und bilden eine Gasse.

Von einem Ende der Gasse her gehen sie dann einzeln nacheinander durch die Gasse.

Aber statt wie beim Spießbruten-Laufen geneckt zu werden, werden sie angelächelt und freundlich sanft berührt.

Bleibt ein Schüler vor einem anderen Schüler stehen, z.B. vor einem, mit dem er eigentlich nicht gut auskommt, muss dieser ihm in die Augen sehen und etwas Nettes sagen: z.B. „Ich mag an dir, dass du fast immer guter Laune bist; ich finde toll, wie gut du Kopfrechnen kannst etc.“.

Wenn einem Schüler die Worte fehlen, kann er alternativ den spießbrutenlaufenden Schüler auch einfach umarmen. Die Übung kann auch für Geburtstagskinder oder Schüler eingesetzt werden, die nach langer Abwesenheit wieder da sind.

Wichtig: darauf achten, dass das Spiel nicht „verblödet“ wird. Ansonsten sofort abbrechen und eventl. neu beginnen.

Reflexion: Wie fühlen sich die Schüler in den unterschiedlichen Rollen? Wie schwer fällt es, jemanden unverhofft etwas Nettes sagen zu müssen.

(vgl. Riederle, 2006; Anders/Beudels, 2003; Beudels/Anders, 2001; Frommann, 2006; Lange/Sinning, 2007; Portmann, 1998)

## **10.5. Sexualität**

Sexuelle Kommunikation interessiert Buben sehr. Die oft demonstrativen und lautstarken Bemühungen vieler Buben, mit sexuellen Begriffen zu operieren verdeutlichen dies. In der sexualpädagogischen Arbeit mit Buben kann diesen geholfen werden, Unsicherheiten und damit verbundenes inadäquates Reden abzubauen und ihnen trotzdem gleichzeitig Anerkennung zukommen zu lassen.

### **Begriffe sammeln:**

Zu einem bestimmten sexuell relevanten Thema sollen so schnell wie möglich viele Begriffe genannt werden (z.B. zu „Penis“ oder zu „weibliche Geschlechtsmerkmale“). Die Auswahl kann je nach Gruppe, Zielsetzung variieren.

Die Lehrkraft schreibt alle herausgerufenen Begriffe auf die Tafel oder auf ein Flipchart. Möglich ist auch ein Wettbewerb zwischen zwei Gruppen: Welche Gruppe findet in einer vorgegebenen Zeit von ca. 3 Minuten mehr Begriffe?

Anfangs werden Begriffe oft zögerlich genannt. Sobald klar wird, dass es keine „Strafsanktionen“ für „ordinäre Begriffe“ gibt, prasseln häufig immer mehr und immer schneller Begriffe durch den Raum.

Das Sammeln von Begriffen, auch als unanständig bewertete Wörter ist gut für den Kontakt, es vermittelt die Grundbotschaft: Lust und Spaß darf sein. Darüber hinaus beseitigt es das Hindernis der Peinlichkeit des Themas und eröffnet die Möglichkeit, „vernünftig“ über das Thema zu sprechen, da der Druck, Unanständiges unbedingt los zu werden damit im Vorfeld erledigt wurde.

Die Wirkung kann noch verstärkt werden, indem besondere Anerkennung gegeben wird: „Das ist ja fantastisch, was ihr alles für Wörter kennt.“ Oder „Ihr kennt euch ja echt aus“ etc.

Nun folgt als nächster Schritt das Klären und Ergänzen und die Sprachkultivierung: Viele Buben sind sehr unsicher, wie über Sexualität geredet werden kann, sie kennen häufig nur die restringierten Sexualcodes aus Pornos. Sie wissen zwar meist, dass das so mit echten Mädchen nicht geht, gleichermaßen fehlen ihnen aber die Worte.

Sexuelle Kommunikation kann nun modellhaft in eine Phase der Klärung eingebunden werden:

z.B.: „Würdet ihr zu eurer Freundin sagen: darf ich deine Titten anfassen?“ – Jubel und Freude bei den Buben: „Nein, natürlich nicht, da sagt man besser Brüste oder Busen.“ Bald befindet man sich in einer guten Diskussion darüber, was in welcher Situation geht oder nicht, gemeinsam wird abgewogen und bewertet, ohne Zwang zur Einigung. Wichtig ist, dass die Buben im Laufe der Diskussion wahrnehmen, dass die Kunst im Finden des richtigen Begriffes für die richtige Situation liegt. Ansonsten können Wörter abwertend oder verletzend sein.

### **Möglicher Abschluss:**

z.B. „Ihr wisst ja schon viel, aber je nach dem, was ihr vor habt oder erlebt, stellt sich immer wieder eine neue Frage. Wo bekommt ihr passende Informationen?“ Wieder sind die Buben meist kreativ: Freunde fragen, Erotikfilme, Internet, eventl. Vater, Mutter werden genannt. Nach dem Bestätigen der guten Ideen können nun auch diverse Infomaterialien verteilt werden, ohne dass dies den Buben peinlich ist oder das Material mit abweisenden Gesten bedacht wird.

(vgl. Winter, 2006)

### **11. Ausblick**

An Beispielen von Übungsformen, die sich für die verschiedenen vorrangigen Themenfelder der geschlechtersensiblen Bubenarbeit eignen, gibt es in der einschlägigen Literatur keinen Mangel mehr (siehe auch Literaturliste). Sehr häufig können auch Methoden aus der Sozialpädagogik für die Bubenarbeit erweitert und fruchtbar gemacht werden.

Nicht zuletzt kann es auch das eigene Weiterlernen an der je eigenen persönlichen männlichen bzw. weiblichen Identität sein, das durch die Konfrontation mit den rollenbedingten Problemen von Buben und Burschen immer neu gefordert wird, wodurch für Lehrkräfte ein nicht unwesentlicher Motivationsfaktor wächst, sich über Bubenarbeit „drüberzutrauen“. Dass dies jedenfalls mehr Lehrkräfte tun als bisher bleibt nur zu wünschen.

### **Literaturverzeichnis**

Anders, W. (2001). *Häute schön berührt? – Gedanken zum Körperkontakt in der Psychomotorik*. In R. Zimmer & I. Hunger (Hrsg.), *Kindheit in Bewegung* (S. 113-117). Schorndorf: Hofmann

Anders, W. & Beudels, W. (2003). *Ringeln. Raufen*. Sportpädagogik, 3, 4 – 9.

Bernard, C. & Schlaffer, E. (2002). *Einsame Cowboys. Jungen in der Pubertät*. München: Kösel.

Beudels, W. & Anders, W. (2001). *Wo rohe Kräfte sinnvoll walten*. Dortmund: Verlag Modernes Lernen

Boldt, U. (2008). *Jungen und Koedukation*. In W. Tischner & M. Matzner (Hrsg.), *Handbuch Jungenpädagogik* (S. 136-149). Weinheim: Beltz

Brandfellner, M. (2010). *Schulischer Sportunterricht mit Burschen zwischen Männlichkeitsbeweis und sozialem Lernen. Praktische Beispiele für Bubenarbeit im Fach Bewegung und Sport*. In G. Bauer-Pauderer u.a. (Hrsg.), *Mädchenarbeit – Bubenarbeit. Unterrichtsbehelf für BewegungserzieherInnen die Mädchen oder Buben unterrichten* (S. 7-12). Wien: Schriftenreihe des Frauenforums Bewegung und Sport 2010

Budde, J. (2003). *Geschlechtergerechte Schule. Perspektiven für Jungenforschung*. Standpunkt Sozial, (2), 5-11.

Bundesministerium für Frauen und öffentlichen Dienst (Hrsg.). *Zeitverwendung 2008/09*. Online unter: <http://www.bka.gv.at/site/7232/default.aspx>

Chodorow, N. (1985). *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter*. München: Verlag Frauenoffensive

Cornelißen, W. (2004). *Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland*. München: Bundesministerium für Familien, Frauen, Senioren und Jugend.

Die Presse, 23.12.2009

Faulstich-Wieland, H. (2006). *Einführung in Genderstudien*. Stuttgart: UTB.

Frommann, B. (2006). *Wilde Spiele*. Schorndorf: Hofmann

Gilsdorf, R. (1995). *Kooperative Abenteuerspiele. Eine Praxishilfe für Schule und Jugendarbeit*. Seelze-Velber: Kallmeyer

Grote, C. (2003). *Starke Jungs – Ganze Kerle. Überlegungen zur Selbstbehauptung bei Jungen*. In O. Jantz & C. Grote (Hrsg.), *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis* (S. 31-49). Opladen: Leske und Budrich

Heindl-Becker, B. u.a. (2004). *Männerarbeit in Österreich*. Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen u. Konsumentenschutz.

Heinisch-Hosek, G. (2010). *Von der Väterkarenz profitieren die Männer und die Unternehmen*. Online unter: [http://www.austria.gv.at/site/cob\\_\\_41619/6595/default.aspx](http://www.austria.gv.at/site/cob__41619/6595/default.aspx)

Hollstein, W. (1992). *'Machen Sie Platz, mein Herr!' Teilen statt Herrschen*. Reinbek: Rowohlt.

Hollstein, W. (2008). *Was vom Manne übrigblieb. Krise und Zukunft des starken Geschlechts*. Berlin: Aufbau.



Jellouschek, H.(1996). *Mit dem Beruf verheiratet. Von der Kunst, ein erfolgreicher Mann, Familienvater und Liebhaber zu sein*. Stuttgart: Kreuz Verlag.

Kaiser, A. (1996). *Mädchen und Jungen in einer matrilinearen Kultur*. Hamburg: Dr. Kovac.

Kaiser, A. (1997). *Soziale Jungenförderung als Weg zur Gleichberechtigung?*. In A. Kaiser (Hrsg.), *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule* (S.155-178). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Land Steiermark (Hrsg.),(2003). *Väterkarenz*. Online unter:  
<http://www.oif.ac.at/sdf/vaeterkarenz.pdf>

Lange, H. & Sinning, S. (2007). *Kämpfen, Ringen und Raufen im Sportunterricht*. Wiebelsheim: Limpert

Lempert, J. (1998). „... dann hab ich zugeschlagen“. *Gewalt gegen Frauen*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.

Lempert, J.& Oelemann, B. (2000). *Endlich selbstbewusst und stark. Männer gegen Männer-Gewalt*. (Handbuch der Gewaltberatung). Hamburg: Ole-Verlag.

Michalek, R. & Fuhr, T. (2009). *Jungenforschung – internationaler Forschungsstand*. In D. Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit*. Hohengehren: Schneider

Mitscherlich, A. (1964). *Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. Ideen zur Sozialpsychologie*. München: Kösel.

Oberthanner, M. u.a. (Hrsg.) (2003). *Burschenarbeit. Arbeit mit männlichen Jugendlichen. Konzept der Männerberatung*. Innsbruck: Eigenverlag der Tiroler Männerberatung

Oelemann, B. (1994). *Warum Mütter aus ihren Söhnen keine Männer machen können*. Cornelia Kazis im Gespräch mit Erziehungswissenschaftler Burkhard Oelemann. Hör-CD eines Interviews im Schweizer Radio DRS2, Hamburg: oleverlag.

Pech, D. (Hrsg.) (1996). *Merkst du was? - Praktische Möglichkeiten der Jungenarbeit in der Grundschule*. In A. Kaiser (Hrsg.), *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*: (S. 200-223) Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Pech, D. (2009). *Eine Didaktik der Jungenarbeit?* In D.Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit* (S. 245-263). Hohengehren: Schneider

Portmann, R. (1998). *Spiele zum Umgang mit Aggressionen*. München: Don Bosco

Portmann, R. (1999). *Spiele, die stark machen*. München: Don Bosco

Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2010). *Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Gratifikationsmuster kehrt sich um*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 62/1. 61–91.

Reuter, L. (2006). *Supervision: Vom Pizzabacken zum Kaufhausklau*. In: B. Sturzenhecker & R. Winter (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (S.93-105). Weinheim und München: Juventa.

Riederle, J. (2006). *Kein Wechei sein, kein Rambo werden. Selbstbehauptungstrainings mit Jungen*. In B. Sturzenhecker & R. Winter (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (S.195-205). Weinheim und München: Juventa.

Riederle, J. (2006). *Kampffessspiele machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung*. Edition Zebra, Band 13. Schwerte: Biblioviel Verlag

Rohrmann, T. (2007). *Brauchen Jungen eine geschlechtersbewußte Pädagogik?* Päd Forum: Unterrichten und Erziehen. Jg. 26/3, 145–149.

Rose, L./Schmauch, U. (Hrsg.) (2005). *Jungen – die neuen Verlierer?* Sulzbach: Helmer

Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (1997). *Sportunterricht und Jungenarbeit*. Sportpädagogik, 21 (6), 25-37.

Schmerbitz, H., Schulz, G. & Seidensticker, W. (1997). *Jungenarbeit – eine Chance für Koedukation*. In E. Balz & P. Neumann (Hrsg.); *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* (S. 185-192). Schorndorf: Hofmann.

Schmidt, Gerhard. (1991). *Abenteuer-Spielstunden. 200 neue Spielstationen für Lehrer und Animateure, Schule und Verein*. Innsbruck: Steiger Verlag.

Schmidt, T. (2006). *Von Heavy Metal zu Happy Metal. Heißes Eisen zum Anfassen*. In B. Sturzenhecker & R. Winter (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 187-194). Weinheim und München: Juventa

Schnack, D. & Neutzling, R. (1993). *Der Alte kann mich mal gern haben. Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Hamburg: Rowohlt.

Schroffenegger, G., Schweighofer A. & Gnaiger, A. (2000). *Bubenarbeit in Österreich*. (Bd.1.)  
Wien: Bundesministerium für soziale Sicherheit und Generationen.

Shell Deutschland (Hrsg.) (2010). *16. Shell Jugendstudie. Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich*. Frankfurt/Main: S. Fischer

Sielert, U. (2007). *Mädchen sind anders und Jungen auch. Wie kann eine geschlechtergerechte Schule aussehen?* Schulmanagement 2007/6, 23-25

Sturzenhecker, B. (2000). *Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit*. Unsere Jugend 1/2000, 26ff.

Vopel, K.W. (2006). *Interaktionsspiele für Jugendliche. Affektives Lernen für 12 – 21 jährige (4 Teile); Teil 2: Affektives Lernen für Identität, Fähigkeit und Stärken, Körper*. Hamburg: Iskopress.

Völkening, M. (1998). *Meine schönsten kooperativen Spiele*. Fulda: AA-Verlag

Winter, R (1997). Jungenarbeit ist keine Zauberei. In K. Möller (Hrsg.), *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit* (S.147-163). Weinheim: Juventa.

Winter, R. (2006). Sex! Sex! Sex! In B. Sturzenhecker & R. Winter (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (S.173-185). Weinheim und München: Juventa.

Zieske, E. (1997). Der geschlechterdifferenzierte Blickwinkel eröffnet neue Perspektiven. In A. Kaiser (Hrsg.), *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule* (S.59-69). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Zulehner, P. M. (Hrsg.) (1998). *Müssen Männer Helden sein. Neue Wege der Selbstentwicklung*. Innsbruck und Wien: Tyrolia-Verlag.

Zulehner, P. M. (2002). *Mannsbilder. Ein Jahrzehnt Männerentwicklung*. Ostfildern: Schwabenverlag