

**ajs**

III  
2009

# informationen

ANALYSEN | MATERIALIEN | ARBEITSHILFEN ZUM JUGENDSCHUTZ

2009

Dokumentation der ajs-Jahrestagung



**Macht und  
Ohnmacht  
in der Pädagogik**

*Klaus Wolf*

**Ist Erziehung ohne Zwang  
und Gewalt möglich?**

*Cornelia Helfferich*

**Wer darf mit wem was  
warum machen?**

*Klaus Wolf*

## **Ist Erziehung ohne Zwang und Gewalt möglich?**

*Cornelia Helfferich*

## **Wer darf mit wem was warum machen?**

Macht und Ohnmacht aus der Perspektive  
jugendlicher Interaktionssysteme

## **Aus der Praxis für die Praxis**

*Andreas Schrenk*

Respekt und Konsequenz bzw. „Klare Linie mit Herz“

*Claudia Obele*

Und wenn's halt doch passiert ...?  
Ergebnisse eines institutionellen Lernprozesses  
zum Thema Fehlverhalten pädagogischer Fachkräfte

*Nadia Kutscher*

Bildung für alle?  
Soziale Ungleichheit und Bildungschancen bei Kindern

*Ralph Liebenau*

Wie kommt die Schule nach Hause

*Gerhard Veith*

Empowerment – Potenziale von Jugendlichen nutzen!  
Positive Peer Culture und Service-Learning

*Susanne Meidel, Ulrike Schäfer, Natalie Amico, Natalie Munt*  
Studienprojekt im Seminar „Anerkennung durch Engagement“

## **Medien und Materialien**

### **Termine**

### **Aus der Arbeit der ajs**

#### **Impressum:**

Herausgeber:  
Präsidium der Aktion Jugendschutz  
Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg  
Marion von Wartenberg  
Brigitte von Dungen  
Christoph Renz  
Angela Blonski  
Bernd Hausmann

Redaktion:  
Annette Kurth (verantw.)  
Elke Sauerteig  
Ursula Arbeiter

Unter Mitarbeit der Fachreferent/innen:  
Bernhild Manske-Herlyn, Barbara Tilke,  
Lothar Wegner

Die mit Namen versehenen Beiträge geben  
die Meinung des Autors/der Autorin wieder.

Alle Rechte sind vorbehalten,  
Vervielfältigungen sind nur mit Genehmigung  
der Aktion Jugendschutz gestattet.

Konto: Bank für Sozialwirtschaft  
(BLZ 601 205 00) Konto-Nr. 8 701 800

Bezugspreis: Einzelheft € 3,00, Abonnement  
€ 7,50 jährlich inkl. MwSt. und Versand

Auflage: 8.500

Erscheinungsweise: 3 x jährlich

ISSN 0720-3551

Titelbild: Kreativ plus

Layout: Kreativ plus – Gesellschaft für  
Werbung und Kommunikation mbH  
Haußmannstraße 6, 70188 Stuttgart  
www.kreativplus.com

Druck: Offizin Chr. Scheufele GmbH & Co. KG  
Tränkestraße 17, 70597 Stuttgart

Aktion Jugendschutz  
Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg  
Jahnstraße 12, 70597 Stuttgart-Degerloch  
Tel. (07 11) 2 37 37-0  
Fax (07 11) 2 37 37-30  
info@ajs-bw.de, www.ajs-bw.de

# Editorial



## *Liebe Leserinnen und Leser,*

*In Erziehung und Bildung sind Macht und Ohnmacht gleichermaßen präsent. Das selektive Schulsystem beispielsweise, das Chancen verteilt und Verlierer produziert, demonstriert*

*seine strukturelle Macht sehr deutlich. In Studien, die zeigen, dass offene Aggressivität und Feindseligkeit von Jugendlichen Pädagoginnen und Pädagogen sehr belasten und krank machen, offenbart sich die Kehrseite: die Ohnmacht. Häufig fehlen Unterstützung und gemeinsame Strategien, um z. B. mit dem Phänomen Mobbing angemessen umgehen zu können. Auch Kinder und Jugendliche kennen das Gefühl von Ohnmacht: Demütigungen und Kränkungen, die sie sowohl von pädagogischen Fachkräften als auch von Gleichaltrigen erleben, nagen lange an ihnen.*

*Macht und Ohnmacht sind zwei Seiten einer Medaille. Erziehende tun, was in ihrer Macht steht, um Kinder und Jugendliche zu unterstützen und zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen beizutragen. Zeigen diese Widerstand, kann erzieherische Macht „kippen“: es kommt zu einem Fehlverhalten der Erwachsenen in Form von Übergriffen, Grenzverletzungen und Kränkungen. Doch auch Erziehende können sich ohnmächtig fühlen, wenn sie nicht mehr weiter wissen, wenn sie sich und die geltenden Regeln nicht „durchsetzen“ können.*

*Bei einer Reflexion über Macht und Ohnmacht stellen sich die Fragen: Wie kann der Wille zur Macht in eine pädagogische Auseinandersetzung verwandelt werden? Welche Regeln gelten beim Spiel um Macht und Ohnmacht? Und: Bewusste Machtfülle bei Gewaltfreiheit – wie passt das zusammen? Antworten auf diese Fragen haben pädagogische Fachkräfte und Wissenschaftler bei*

*der ajs-Jahrestagung im Juli 2009 gesucht, die wir in diesen ajs-Informationen dokumentieren.*

*Professor Klaus Wolf begründet in seinem Artikel, warum Erziehung ohne Zwang nicht möglich ist. Allerdings erfordert der intendierte Einsatz von Zwang immer eine pädagogische Legitimation, die kritisch überprüft werden muss.*

*Auch untereinander agieren Kinder und Jugendliche mit Normen und Machtritualen, bei denen es um Über- oder Unterlegenheit geht. Wie Jugendliche miteinander umgehen und welche Rolle dabei die Geschlechterbeziehungen spielen, erfahren sie im Beitrag von Professorin Cornelia Helfferich.*

*Die Beiträge aus der Praxis setzen sich mit der Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung auseinander. Sie zeigen, was Schule und Einrichtungen der Jugendhilfe tun können, damit die Fachkräfte diese Asymmetrie pädagogisch wertvoll nutzen können und so Kinder und Jugendliche für die Zukunft „ermächtigen“.*

*Selbstverständlich finden Sie auch in dieser Ausgabe der ajs-Informationen Medientipps, Veranstaltungshinweise sowie Aktuelles aus unserer Arbeit. Ich möchte Sie insbesondere auf die ausführliche Vorschau zu unseren Angeboten in der ersten Jahreshälfte 2010 hinweisen.*

*Im Namen des ajs-Teams bedanke ich mich bei Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, für Ihr Interesse an unserer Arbeit. Wir wünschen Ihnen eine schöne Weihnachtszeit und einen guten Start ins Neue Jahr.*

*Elke Sauerteig  
Fachreferentin und Redakteurin*

# Ist Erziehung ohne Zwang und Gewalt möglich?

■ **Der Autor begründet, warum Erziehung ohne Zwang nicht möglich ist. Allerdings erfordert der intendierte Einsatz von Zwang immer eine pädagogische Legitimation, die kritisch überprüft werden muss. Auch der Einsatz körperlicher Überlegenheit der Erwachsenen gegenüber Kindern ist stets heikel. Trotzdem kann er unter bestimmten Bedingungen notwendig und entwicklungs-fördernd sein.**

Die Debatte um Erziehung und Zwang wird oft in sehr plakativer Weise geführt. Dann wird das Loblied auf die Disziplin gesungen oder beklagt, dass unsere Kinder Tyrannen würden. Wie Rolf Göppel (2009) schön belegt hat, ist die Argumentation dabei sehr inkonsistent und teilweise abwegig. Die hohen Verkaufszahlen entsprechender Bücher belegen, dass sie intensive Resonanzen auslösen und wohl das Denken vieler Menschen in unserer Gesellschaft wiedergeben. Das ist allerdings kein Wahrheitsbeweis, Ressentiments finden in der Regel ein Echo. Spätestens wenn eine ganze Generation diskreditiert wird, sollten wir aber genauer hinsehen. Möge sich die Leserin oder der Leser vielleicht zunächst selbst fragen, ob das eigene Kind als Tyrann richtig bezeichnet ist. Für meine beiden Töchter kann ich das jedenfalls zurückweisen. Sie argumentieren, hören zu und erwarten, dass andere ihnen zuhören und sie ernst nehmen, sie können sich in andere Menschen hineinversetzen und helfen anderen manchmal so selbstverständlich, dass ihr weniger hilfsbereiter Vater fast beschämt wird. Mit Befehlen und Gehorchen braucht man ihnen nicht kommen, aber das Maß an Selbststeuerung reicht allemal, um in unserer Gesellschaft zurechtzukommen. Es darf also etwas differenzierter argumentiert werden.

## 1. These Erziehung ohne Zwang ist nicht möglich

Zunächst möchte ich begründen, dass und warum Zwang in der Erziehung unvermeidbar ist. Unter Zwang verstehe ich dabei alle vom einzelnen Menschen als Einschränkung seiner Entscheidungsfreiheit und seiner Handlungsoptionen empfundenen auf ihn einwirkenden Kräfte, unabhängig davon, worauf diese Einschränkung beruht, und auch unabhängig davon, ob die Einschränkung intendiert ist oder nicht. Da dies auch Einschränkungen durch die Natur einbezieht, soll hier Zwang im engeren Sinne auf Einschränkungen durch Aktivitäten von Menschen bezogen sein, allerdings wiederum unabhängig davon, ob es sich um in unmittelbarer Interaktion ausgeübte Einschränkungen handelt oder um Einschränkungen, die unabhängig von der Anwesenheit eines anderen Menschen, etwa durch von Menschen arrangierte Merkmale des Lebensfeldes, produziert werden.

Erziehung findet in asymmetrischer Beziehung statt. Auch wenn im pädagogischen Bezug zwischen Erziehenden und Kind keineswegs nur ein Einfluss in die eine Richtung erfolgt, ist ein Überhang des Erziehenden notwendig: In irgendeiner Hinsicht muss er etwas wissen oder können, was der andere (noch) nicht weiß oder kann. Dies ist eine notwendige strukturelle Voraussetzung, damit der eine die Entwicklung des anderen fördern kann. Damit ist keineswegs festgelegt, dass alle Situationen und Beziehungen, in denen ein Überhang realisiert wird, schon Erziehung sei, der Überhang ist eine notwendige, aber – wie ich später begründen werde – keineswegs hinreichende Bedingung. Dieser Überhang führt dazu, dass ein Machtdifferenzial entsteht (vgl. Elias 1986): Der eine ist – zumindest in einer Dimension – vom anderen abhängiger

als dieser von ihm. Grundsätzlich kann jedes Bedürfnis, zu dessen Befriedigung ein Mensch auf einen anderen angewiesen ist – und da kommen bekanntlich einige Infrage –, und außerdem alle Formen von Unbehagen, zu deren Vermeidung oder Abmilderung der eine auf den anderen angewiesen ist, zu einer Machtquelle werden, d. h. Abhängigkeiten hervorbringen. Vollkommen symmetrische Beziehungen ohne Machtdifferenzial – wie sie etwa im Ideal romantischer Liebe beschworen wird – sind eine seltene Ausnahme, weswegen die romantische Liebe für die Etablierung sehr dauerhafter Beziehungen eher unpraktisch ist. Machtdifferenziale sind daher – so Elias kurz und bündig – ubiquitär.

Das allein kann uns schon skeptisch machen, wenn in der Erziehung – ohne weitere Begründungen – von gleicher Augenhöhe und Ähnlichem gesprochen wird. Schon dieses Bild stimmt in der Beziehung von jungen Kindern und Erwachsenen nicht. Ein solcher Code ist eher geeignet, Machtdifferenziale zu verschleiern und der Beobachtung und kritischen Prüfung zu entziehen. Für die Kinder, mit denen ich privat zu tun habe und hatte, und für die, die ich im beruflichen Kontext interviewt habe, war die Sache sowieso klar: Dass sie in mancher Hinsicht von den Erwachsenen abhängiger sind als diese von ihnen, haben sie in sehr unterschiedlichen Zusammenhängen und übrigens auch mit sehr unterschiedlichen emotionalen Konnotationen beschrieben. Die Tatsache als solche war für sie jedenfalls keine neue Erkenntnis.

Das können wir als empirischen Hinweis auf asymmetrische Elemente in der pädagogischen Beziehung verstehen. Damit ist noch nicht gezeigt, dass all diese Asymmetrien dem Ziel der Entwicklungsförderung dienen. Im Gegenteil, das müsste im Einzelfall nachgewiesen und kritisch geprüft werden. Es gibt jedenfalls auch ganz andere Motive, Machtdifferenziale zu erhöhen oder auf Dauer zu stellen. Ein ideologiekritischer Blick auf solche Begründungen erscheint also nicht nur zulässig, sondern für eine (selbst)reflexive Profession unverzichtbar.

Es bleibt aber auch festzuhalten, dass wir dem Problem nicht ausweichen können: Das Asymmetrische, die ungleiche Abhängigkeit und somit unverzichtbar die Machtdifferenziale sind Merkmale in der pädagogischen Beziehung. Kinder können sich nicht gut entwickeln, wenn sie (nur) Interaktion mit Erwachsenen haben, die weniger wissen und können als sie selbst oder grundsätzlich

emotional weniger stabil sind als sie selbst oder die sie in Umkehrung des Generationenverhältnisses versorgen müssen.

Ich gehe davon aus, dass Machtdifferenziale grundsätzlich die Möglichkeit hervorbringen, die Entscheidungsfreiheit und die Handlungsoptionen anderer einzuschränken, also Zwang auszuüben.

Sowohl für das Empfinden der Menschen als auch für die Wirkungen ist es bedeutsam, auf welchen Machtmitteln der Überhang in der Er-

ziehung beruht. In einer empirischen Untersuchung der Interaktionen in Heimgruppen habe ich sieben Machtquellen identifiziert (Wolf 1999), auf der Grundlage weiterer qualitativer Daten aus aktuellen Forschungsprojekten zum Aufwachsen in hoch belasteten Familien und zum Erleben von Pflegekindern weitere, vor allem das Bedürfnis nach Anerkennung (Wolf 2007). Das empirische Vorgehen soll zumindest grob angedeutet werden: Wir sitzen nicht am Schreibtisch und überlegen allgemein, was könnten denn wohl Machtquellen sein, sondern wir lesen sehr differenzierte Beobachtungsprotokolle und transkribierte Interviewaussagen unter der Frage, welche Abhängigkeiten die Menschen beschreiben, spüren oder andeuten. Diese ordnen wir dann in einer Typologie von Machtquellen. Schon theoretisch kann die Liste der Machtquellen nicht vollständig sein – bedenkt man, dass alle Bedürfnisse Abhängigkeiten hervorbringen können. In der Interaktion von Kindern und Erwachsenen spielen folgende Machtquellen sehr häufig eine wichtige Rolle: materielle Leistungen und Versorgung, emotionale Zuwendung und Zuwendungsentzug, Orientierungsmittel und gelegentlich körperliche Überlegenheit. Immer wird die Machtbalance auch durch die in einer Gesellschaft mächtigen Deutungsmuster über die Beziehung von Kindern und Erwachsenen, Frauen und Männern beeinflusst. Damit möchte ich betonen, dass die Machtquelle körperliche Überlegenheit eine von mehreren ist. Ihr Einsatz ist besonders diskussionswürdig – daher werde ich später darauf noch einmal zurückkommen –, aber sie ist doch für sehr viele Beziehungen und zu vielen Zeitpunkten keineswegs die wichtigste, geschweige denn einzige. Eine Fokussierung auf diese Machtquelle führt leicht dazu, Chancen und Risiken der anderen auszublenden und eine Einnengung auf merkwürdige Alternativen (etwa „gar nichts tun oder körperliche Gewalt einsetzen“) zu begünstigen.

***Machtdifferenziale bergen grundsätzlich die Möglichkeit, die Entscheidungsfreiheit anderer einzuschränken.***

Mehrere Kinder, die ich interviewt habe, haben zum Beispiel zum Ausdruck gebracht, dass die schlimmste Strafe für sie war, wenn die Erzieherin tagelang nicht mit ihnen gesprochen hat: „Jeden Morgen kommst du in die Küche und denkst ‚Ist es jetzt vorbei?‘, und dann redet sie immer noch nicht mit dir.“ Dieser Junge wünschte sich „Du

**Die schlimmste Strafe für Kinder ist, wenn die Erzieherin tagelang nicht mit ihnen spricht.**

kriegst eine rein, und dann ist gut“, also eine Ohrfeige und dann ist die Sanktion zu Ende. Es ist sehr zweifelhaft, dass sich das hier beschriebene

Erzieherinnenverhalten pädagogisch legitimieren lässt. Es steht hier lediglich als Beispiel dafür, dass das schmerzhaft empfinden von Abhängigkeit auch bei anderen Machtquellen möglich ist. Die Basis ist hier die größere emotionale Abhängigkeit des Kindes von der Erzieherin, die diese hier zur Unterwerfung missbraucht. Die größere Abhängigkeit selbst ist allerdings in vielen pädagogischen Beziehungen – denken wir an sehr junge Kinder – unvermeidbar. Sie kann – zum Beispiel durch die Abkapselung des Kindes von alternativen Kontakten – verschärft werden oder durch eine nicht an die Bedingung des Wohlverhaltens geknüpfte Liebe, die sie von der „emotionalen Zuwendung“ der Belohnung unterscheidet (vgl. Wurr 1985; Wolf 1999), im empfinden der Kinder (fast) aufgehoben werden. Für mich ist es eine der ästhetisch schönsten Szenen, wenn ein kleines Kind vor einem großen Erwachsenen steht, den Rücken gerade macht und dem Erwachsenen heftig und zugleich angstfrei widerspricht („Das find ich richtig doof von dir ...“).

Wie die Erwachsenen mit dieser größeren Abhängigkeit umgehen, ist folgenreich für die Entwicklungschancen der Kinder. Das Problem kann aber nicht umgangen werden, indem man so tut, als ob diese Asymmetrie nicht bestünde – das kann der Mächtigere sich gerne vormachen, der Abhängigere spürt sehr wohl die Differenz. Auch dort, wo die Erwachsenen – etwa in persönlichen Krisen – vom Kind sehr abhängig werden, entstehen keine günstigen Bedingungen für das Kind. Ein Überhang an psychischer Stabilität und die geringere Verletzbarkeit und Irritation bei Belastungen ist eine notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für die Entstehung eines relativ stabilen, berechenbaren Feldes, das die Kinder für eine gute Entwicklung benötigen. Sich ein Feld, in dem mehrere Menschen zusammenleben und zur Bedürfnisbefriedigung aufeinander angewiesen sind, ohne jeglichen Zwang vorzustellen, wird schwierig.

Wenn wir es im Einzelfall empirisch prüfen wollen, sollten wir jedenfalls nicht die Mächtigeren befragen.

Es gibt noch einen weiteren Aspekt, der zur Feststellung des Verhältnisses von Erziehung und Zwang bedeutsam ist. Eine (neben anderen) wichtige Dimension ist, dass durch Erziehung eine Entwicklung vom Fremdzwang zum Selbstzwang angeregt werden soll. Wem das alles zu zwanghaft vorkommt, der stelle sich nur konkret genug vor, wie sein Leben mit Menschen aussähe, die keinerlei Fähigkeiten zum Selbstzwang haben. Der Vorteil des Begriffs Selbstzwang (im Unterschied zu dem der Selbststeuerung), den Elias unter Verwendung psychoanalytischer Deutungsmuster entwickelt hat, ist, dass dieses Gefühl des Durchsetzens gegen Widerstände darin deutlich zum Ausdruck kommt. Aus Platzgründen muss hier der Hinweis ausreichen, dass bei der Entwicklung zur Selbstständigkeit notwendigerweise die Entwicklung der Fähigkeit zum Selbstzwang dazu gehört (Wolf 2002). Wer dafür kein günstiges Lernfeld hatte, wird möglicherweise lebenslang der Adressat des Fremdzwangs.

Die Feststellung von Helmut Fend (1972), täglich brächen Tausende von Barbaren in unsere Gesellschaft ein, erfasst sicher das Wesen der Neugeborenen nicht vollständig, aber in einer Dimension eben doch ganz treffend: Absolut egozentrisch, keinerlei Vorstellung von der Perspektive des anderen, ausschließlich auf die sofortige Befriedigung aller eigenen Bedürfnisse ausgerichtet – das war der Startpunkt von uns allen, den wir mehr oder weniger weit überwunden haben – durch Lernprozesse, die wir nicht allein aus uns selbst geschöpft haben, sondern für die wir auf großzügiges Gewährenlassen, richtige Dosierungen, aber auch dafür geeignete Konflikte mit den Erziehenden angewiesen waren. Die Aneignung haben wir selbst geleistet, auf das Lernumfeld waren und sind wir angewiesen. Als ein Leben ohne Zwang lässt sich das nicht beschreiben, der Zwang bleibt grundsätzlich eine Dimension jedes Lern- und Lebensfeldes. Insofern erscheint mir die digitale Frage „Zwang oder Nichtzwang in der Erziehung?“ nicht besonders geeignet, das Problem des Zwangs in der Erziehung zu verstehen.

Damit ist noch nichts dazu gesagt, welche Formen des Zwangs geeignet sind, Entwicklungsprozesse auszulösen, und welche sie blockieren. Hier liegen die spannenden Fragen.

## 2. These

### Der intendierte Einsatz des Zwanges erfordert pädagogische Legitimation

Meine bisherige Argumentation bezog sich auf die Ubiquität von Macht und damit auch grundsätzlich von Zwang und sollte illustrieren, dass Erziehung ohne jeglichen Zwang nicht möglich, also kein Thema lediglich der schwarzen Pädagogik ist. Der intendierte Einsatz von Zwang muss andererseits begründet werden. Viele Formen des Einsatzes von Zwang Kindern gegenüber sind nicht legitimiert. Pädagogische Legitimation haben nur solche Formen, die neue Entwicklungschancen der Kinder hervorbringen, ihnen zumindest mittel- und langfristige neue Optionen eröffnen und sie darin unterstützen, wie Nohl es formuliert hat, dass sie zu ihrer Form kommen. Also nicht zu der standardisierten Form in der Produktion des zuverlässigen Menschen, sondern zu ihrer persönlichen Form. Das steht nicht im Gegensatz zu Zielen wie gute Beziehungen zu anderen Menschen gestalten zu können oder in einer Gemeinschaft zurechtzukommen. Aber die Begründung ist nicht, zumindest nicht allein und zuzuförderst, dass die Gemeinschaft gut funktioniert, sondern zum Beispiel dass das Kind nicht in eine Situation der Isolation gerät, immer wieder wichtige Beziehungen verliert und auf diese Weise unglücklich wird.

Immer noch finde ich, dass Schleiermacher das Problem der Notwendigkeit des Zwangs und gleichzeitig der Legitimationsverpflichtung sehr genau bezeichnet hat. Er schreibt:

*„Will man sich aber auf eine solche Weise helfen, dass man sagt, wenn auch die Kinder ein größeres oder geringeres Widerstreben äußerten gegen die pädagogische Einwirkung, insofern sie als solche auf die Zukunft gerichtet sei, so werde doch eine Zeit kommen, in der sie die Zustimmung geben würden; diese Zeit sei aber die vollkommene, und darum sei das Widerstreben auf dem unvollkommenen Standpunkte der Kindheit zu ignorieren; ja ließe man die pädagogische Einwirkung infolge des Widerstrebens aufhören, so würde das Subjekt selbst in Zukunft dieses missbilligen und der Erzieher dafür verantwortlich sein. So würde diese die Aufopferung des Moments rechtfertigende Deduktion nur richtig sein, wenn das Kind auch mit dem Material der pädagogischen Einwirkung zufrieden wäre; das aber kann man eben nicht wissen. Und für diejenigen, für welche die*

*Zeit der Anerkennung nicht kommt, verschwindet doch die ganze Rechtfertigung des Verfahrens“ (Schleiermacher 1957, Seite 47).*

In einer Zeit hoher Kindersterblichkeit hatte dieses Argument Pfeffer, der Zusammenhang gilt aber generell: Pädagogische Legitimation hat der Einsatz von Zwang nur dann, wenn er um der Entwicklung des Kindes willen eingesetzt wird und die Kinder auch im Moment etwas von der Sorge des Erziehenden spüren. Ich sehe keinen Weg vorbei an einer Prüfung und Kontrolle dessen, was Erziehung – und eben nicht Dressur, Verhaltensmanipulation oder Herrschaftssicherung – sein soll, mit dieser Frage: Wieso dient das, was du dem Kind zumutest, seinen Entwicklungsinteressen? Dieser Nachweis ist zwar anspruchsvoll, aber keineswegs beliebig. Viele Begründungen für den Einsatz von Zwang zerfallen, wenn sie vor diesem Hintergrund genau geprüft werden, andere bestehen. Die klassischen Argumentationslinien bringen sie allerdings manchmal durcheinander. Das will ich kurz illustrieren.

Stellen Sie sich folgende Szene vor: Das Kind läuft hinter seinem Ball auf die Straße, Sie sehen den Lastwagen heranrasen. Was tun Sie? Leser in meinem Alter werden sich vielleicht an die Wehrdienstverweigererprüfung erinnern fühlen. Aber ganz so unterkomplex soll es hier nicht zugehen. Sie halten natürlich das Kind fest, eindeutig gegen seinen Willen, vielleicht schmerzhaft, vielleicht stürzt es und verletzt sich ein wenig, wahrscheinlich hat es in diesem Moment Angst vor Ihnen. Diese ganzen Belastungen sind gerechtfertigt, da das Kind bei Nonintervention oder beim Start einer nondirektiven verbalen Intervention sämtliche Zukunftsoptionen schlagartig verlieren würde. Wann aber ist die Intervention zu Ende? Jetzt wird es pädagogisch interessant. Sie können jetzt vielleicht sagen: „Bist du blöd – der Lastwagen!“, vielleicht setzt es noch eine Ohrfeige. Oder Sie erklären dem Kind die Situation und Ihr Verhalten, machen deutlich, was für einen Schreck Sie bekommen haben, fragen es nach seinen Gefühlen und besprechen die Sache mit dem platten Ball. Auf diese Weise ermöglichen Sie dem Kind eine nachträglich neue Deutung Ihrer gewalttätigen Reaktion, restabilisieren die Beziehungen und ermöglichen Lernchancen für eine Selbststeuerung in Gefahrensitua-

***Der Einsatz von Zwang ist nur dann pädagogisch legitimiert, wenn er um der Entwicklung des Kindes willen eingesetzt wird.***

tionen. Festhalten oder nicht ist eine banale Frage – in den Reaktionen danach unterscheidet sich die Spreu vom pädagogischen Weizen. Über die Szene hinaus wollen wir festhalten, dass auch der Einsatz der körperlichen Überlegenheit hoch legitimiert sein kann.

Vielleicht denken Sie, das sind Extremsituationen, grundsätzlich soll man reden, argumentieren und nicht zu-

***Eine stabile Struktur des Lebensfeldes, Rituale des Alltagslebens und Konventionen können die Stabilisierung des Selbstzwangs stützen.***

packen. Aber sind Argumentation und Aushandlung frei von Zwang? Das, was Adorno und Horkheimer (1971) als Unterwerfung unter Rationalitätsprinzipien bezeichnet haben, empfinden Kinder

nach meinem Eindruck oft sehr deutlich: Bloß weil das jetzt vernünftig ist, muss ich das machen, obwohl ich keine Lust habe.

Der Fremdzwang wird aber nicht immer als Zumutung empfunden. Er kann auch entlasten von hohen Selbstzwanganforderungen. Man werte das nicht gleich mit dem Hinweis auf das falsche Bewusstsein oder die Sklavenmoral ab. Selbst in geschlossenen Einrichtungen beschreiben einige Jugendliche zu einigen Zeitpunkten angenehme Seiten der Geschlossenheit. Das sagt überhaupt nichts über günstige Entwicklungsmöglichkeiten in solchen Feldern aus – die können nur in einer Gesamtbilanz positiver und negativer Effekte bewertet werden und müssten die intendierten wie nicht intendierten Effekte einbeziehen. Nach allem, was wir wissen, kommt man

dann zu überwiegend negativen, teilweise sogar desaströsen Ergebnissen – aber dies kann und sollte uns zu einem genauen empirischen Zugang anregen. Die Antwort auf die Frage, was unter welchen Bedingungen Entwicklungen anregt, lautet jedenfalls nicht: niemals in Feldern, in denen auch Zwangselemente vorhanden sind. Eine stabile Struktur des Lebensfeldes, Rituale des Alltagslebens und Konventionen können die Stabilisierung des Selbstzwangs stützen. Man braucht nur genauer hinsehen, was passiert, wenn zum Beispiel in Bürgerkriegen die stützenden Strukturen wegfallen und die Menschen den Selbstzwang nur noch aus eigenen Kräften aufbringen müssen.

„Taschengeld gibt es erst, wenn das Zimmer einigermaßen aufgeräumt ist“ – wenn der Fremdzwang in dieser Weise institutionalisiert wird und dem Kind ermöglicht, die Anforderungen zu erfüllen, kommt es darauf an, dass dies keine dauerhafte Methode bleibt. Viele Kinder, die ich im Heim interviewt habe, haben ungefähr so reagiert: „Das ist bei uns so, ist okay, ich mach das eben und krieg dann Taschengeld.“ Das funktioniert zwar, aber das wäre für die pädagogische Legitimation nicht hinreichend, weil das Kind nicht nur in einer solchen Institution zu recht kommen muss, sondern was es lernt, muss sich an seinen späteren Lebensfeldern orientieren. Da gibt es kein Taschengeld mehr und schon gar nicht ist es an das Aufräumen gekoppelt. Deswegen muss der Fremdzwang im Aufwachsen zurückgenommen werden, völlig unabhängig davon, ob er (noch) Unbehagen auslöst. Dabei kommt es sehr darauf an, dass nicht ein Plan der anderen an dem Kind exekutiert wird, sondern dass das Kind Mitgestalter ist und die Fremderziehung durch die Selbsterziehung abgelöst wird (ausführlich: Wolf 2002). Die Partizipation der Kinder ist ein Faktor, der die Wirksamkeit jeder pädagogischen Aktion stark beeinflusst (vgl. Reimer und Wolf 2009), weil die Menschen sich selbst entwickeln und lernen und die Erziehenden im günstigsten Fall Koproduzenten sind. Eine Koppelung von Partizipation und nondirektiven Formen oder die Konstruktion eines prinzipiellen Gegensatzes von Partizipation und Zwang ist unsinnig. Wiederum nützt die Frage „Zwang oder kein Zwang?“ nicht, sondern die: Wie genau, wie gestaltet, wie von den sich entwickelnden Kindern erlebt?

Die gesamte Argumentation ist nicht auf Kinder beschränkt. Wenn Menschen sich ihr Leben lang entwickeln und immer wieder vor neuen Entwicklungsaufgaben stehen, also nicht irgendwann fertig sind und so

## Der Autor



Prof. Dr. Klaus Wolf (Jg. 1954), Dr.phil., Dipl.Soz.Päd., Professor für Sozialpädagogik an der Universität Siegen im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie. Zentrales Forschungsthema: Wie können sich Menschen, die einen schwierigen Start ins Leben hatten, trotzdem so gut wie mög-

lich entwickeln? Was können professionelle Soziale Dienste dazu beitragen? Mitherausgeber der „Zeitschrift für Sozialpädagogik“ und von „Siegen:Sozial“.

## Kontakt und weitere Informationen

[www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/wolf](http://www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/wolf)



bleiben, wie sie jetzt sind, sind sie immer wieder auch auf Ressourcen zur Lösung von Entwicklungsaufgaben angewiesen.

In einem Forschungsprojekt zur Sozialpädagogischen Familienhilfe haben wir ausführliche Interviews mit Mitgliedern von Familien geführt, die solche Hilfe (SPFH) erhalten hatten (Wolf 2006). Diese Interviews wurden ausführlich mit Kategorien der Belastungs-Ressourcen-Balance ausgewertet. Ein Ergebnis war, dass der Einsatz von kontrollierenden Elementen und Direktiven unter bestimmten Bedingungen von den Menschen positiv bewertet wurden. Um Missverständnisse zu vermeiden, sei betont, dass Kontrollen oft als übergriffiges Einmischen in das Familienleben und manchmal sogar als Degradierung und massive Anerkennungsverweigerung erlebt wurden. Wir haben untersucht, welche Merkmale die konstruktiven Verläufe von den destruktiven unterscheiden. Die folgenden sechs Merkmale haben wir nur bei günstigen Verläufen gefunden:

1. Die Kontrolle erfolgte durch einen bekannten, akzeptierten, als wohlwollend erlebten Menschen (nicht durch den Funktionär einer Institution).
2. Die kontrollierenden Handlungen waren auf einzelne Felder beschränkt, auf partielle (und nicht umfassende) Kontrolle und explizit kontrollfreie Bereiche.
3. Es erfolgte im Verlaufe der Intervention eine allmähliche Reduzierung der Kontrolle (die Freude und der Stolz des „Das-kann-ich-jetzt-Alleine“).
4. Die kontrollierenden Interventionselemente waren Teil eines gemeinsamen Planes, die Klienten waren an der Konstruktion des Planes („unser Projekt“) beteiligt.
5. In den Außenkontakten gegenüber „kritischen“ Institutionen (Schule, Kindergarten, Sozialamt, manchmal Jugendamt) wurden die Klienten verteidigt; wenn die Klienten hingegen eine Situation als Verrat durch die SPFH-Mitarbeiterin erlebten, war die Wirkung der Kontrolle ausnahmslos destruktiv.
6. Auch die Kontrollierenden waren in den Plan eingebunden; es gab explizite Verpflichtungen für die professionelle Mitarbeiterin. Sie konnten so auch zum Modell werden für den Umgang mit (zunächst) nicht eingehaltenen Zusagen.

Kontrollen können, müssen aber nicht destruktive Effekte auslösen. Über die Bedingungen wissen wir nun etwas

mehr. Betrachten wir nun noch den Extremfall des Einsatzes körperlicher Überlegenheit in der Erwachsenen-Kind-Beziehung.

### **These 3** **Der Einsatz körperlicher Überlegenheit in der Erziehung ist besonders heikel, aber selbst er kann legitimiert sein**

Am Beispiel des Kindes, das hinter seinem Ball her auf die Straße rennt, hatte ich bereits illustriert, dass der Einsatz körperlicher Überlegenheit auch gegen Widerstreben nicht nur unvermeidbar, sondern überaus legitim sein kann. Damit ist also klar: Der Damm des „Niemals körperliche Überlegenheit einsetzen!“ hält nicht. Auch Differenzierung wie „Körperliche Überlegenheit, wenn unvermeidbar, ja, Gewalt niemals!“ helfen wenig. Ob eine Handlung angemessen als Gewalt bezeichnet werden soll, ist nach meinem Eindruck ohne Berücksichtigung des Erlebens (hier: der Kinder) und der Intentionen der Akteure zumindest im pädagogischen Kontext nicht sinnvoll. So ist es ein Unterschied, ob der Erziehende dem Kind körperliche Pein zufügen will, es härter festhält als nötig, es quälen oder erniedrigen will. Hier hat Mathias Schwabe (2000) die Aufmerksamkeit auf eine Schlüsselfrage gerichtet: nämlich auf die Aggressionen, möglicherweise sadistischen Impulse der Erziehenden, die als „pädagogische Maßnahme“ verkleidet nicht so selten vorkommen. Eine ernst zu nehmende Debatte kann diese Beobachtungen nicht mehr ignorieren: Es gibt solche destruktiven Impulse – ich erwarte sie grundsätzlich bei allen Erziehenden –, sie werden oft beherrscht (man lasse sich das Wort einmal auf der Zunge zergehen), die Selbstkontrolle kann zusammenbrechen und der Zusammenbruch, wenn er denn nicht öffentlich oder dramatisch erfolgt, kann als vernünftige Handlung verschleiert werden. Wenn, wie es Schwabe (2007) beschreibt, die Mitarbeiter über den Einsatz von – ja was: Gewalt? oder – Körperkraft im Team und mit den Jugendlichen reden, nachdenken, ihn begründen und die Begründungen in Zweifel stellen, dann produzieren sie eher Verhältnisse, in denen Gewalt unwahrscheinlicher wird als in Verhältnissen, in denen sie nicht zum Thema wird, aber alle wissen, dass dem überforderten Kollegen gelegentlich die Hand ausrutscht,

*Die Aggressionen der Erziehenden, die als „pädagogische Maßnahme“ verkleidet vorkommen, dürfen nicht ignoriert werden.*

und alle hoffen, dass nicht mehr passiert. Es kann eine nicht intendierte, aber folgenreiche Nebenwirkung der prinzipiellen Verbote sein, dass sich ein „Unterleben“ abkapselt, in dem das Gegenteil von dem passiert, was auf der Vorderbühne gespielt wird. Genau hinsehen, „veröffentlichlichen“, der Selbstreflexion zugänglich machen sind so die wirksameren Strategien der Gewaltbegrenzung.

*Der unmittelbare körperliche Zwang wird von Kindern, die eine Selbststeuerung in den Grundzügen entwickelt haben, sehr leicht als kränkend empfunden.*

Neben den Intentionen der Erziehenden ist es das Erleben der Kinder, das die Differenz zur Gewalt ausmacht. Daher empfehle ich sehr, darauf zu achten, ob die Kin-

der Angst haben – genauer: welche Ängste sie haben, weil auch zum Beispiel der Zuwendungsentzug Angst auslösen kann.

Nachdem ich vorher begründet habe, dass das prinzipielle Verbot des Einsatzes von Körperkraft den paradoxen Effekt der Gewalt im „Unterleben“ haben kann, sollten wir nun noch einmal grundsätzlich überlegen: Warum ist der Einsatz körperlicher Überlegenheit eigentlich schlimm?

Der unmittelbare, körperliche Zwang wird von Kindern, die eine Selbststeuerung in den Grundzügen entwickelt haben, sehr leicht als kränkend empfunden. Ihre Bereitschaft ist ja grundsätzlich da, Regeln einzuhalten, wenn sie ihnen plausibel erscheinen, begründet werden, glaubwürdig von den Erwachsenen vorgelebt werden. Sehen sie sich ohne eine solche Werbung um Zustimmung und ohne eine solche Überzeugungsarbeit zur Einhaltung von Vorschriften nur durch äußeren Zwang veranlasst, verkümmert diese Fähigkeit zur Selbststeuerung, ihre Aufmerksamkeit wird immer stärker auf die Vermeidung von Strafe gerichtet und von der Frage abgelenkt, ob diese Regeln nicht auch vernünftig, gerecht oder wünschenswert sind. Wir kennen das doch auch von uns: Wenn wir unangemessen von außen kontrolliert werden, suchen wir einen Weg, die Kontrollen zu unterlaufen.

Allerdings ist für viele, nicht nur männliche Jugendliche der Einsatz ihrer Körperkraft eine, wenn nicht die zentrale Strategie, um sich durchzusetzen. Sie haben gelernt, die Welt in Stärkere und Schwächere einzuteilen, und haben klare Erwartungen, was einem Starken zu-

## Literatur

**Elias, Norbert (1986):** Was ist Soziologie? München: Juventa.

**Elias, Norbert/Scotson, John L. (1990):** Etablierte und Außenseiter. Frankfurt am Main.

**Fend, Helmut (1972):** Sozialisierung und Erziehung. 5. Aufl. Eine Einführung in die Sozialisationsforschung. Weinheim, Berlin, Basel.

**Goode, William J. (1975):** Gewalt und Gewalttätigkeit in der Familie. In: Arbeitsgruppe Kinderschutz (Hg.): Gewalt gegen Kinder. Kindesmisshandlungen und ihre Ursachen. Reinbek, S. 131 ff.

**Göppel, Rolf (2009):** Von der Tyrannei der Erziehungsratgeber. Oder: Die Abschaffung der Sachlichkeit. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik, Jg. 7, H. 2, S. 114–130.

**Honig, Michael Sebastian (1992):** Verhäuslichte Gewalt. Sozialer Konflikt, wissenschaftliche Konstrukte, Alltagswissen, Handlungssituationen. Eine Explorativstudie über Gewalthandeln von Familien. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Horkheimer, Max/Adorno, Theodor (1971):** Dialektik der Aufklärung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Mollenhauer, Klaus/Uhlendorff, Uwe (1992):** Sozialpädagogische Diagnosen. Über Jugendliche in schwierigen Lebenslagen. Weinheim, München: Juventa.

**Reimer, Daniela (2008):** Pflegekinder in verschiedenen Familienkulturen – Belastungen und Entwicklungschancen im Übergang. Siegen: ZPE-Schriftenreihe – Universität Siegen.

**Reimer, Daniela/Wolf, Klaus (2009):** Partizipation der Kinder als Qualitätskriterium der Pflegekinderhilfe. In: Jugendhilfe, H. 1.

**Schleiermacher, Friedrich (1957):** Pädagogische Schriften. Düsseldorf, München (1).

**Schwabe, Mathias (2000):** Eskalation und Deeskalation in Einrichtungen der Jugendhilfe. Konstruktiver Umgang mit Aggression und Gewalt in Arbeitsfeldern der Jugendhilfe. Frankfurt am Main.

**Schwabe, Mathias (2007):** Zwang in der Erziehung und in den Hilfen zur Erziehung. In: Widersprüche, H. 106, S. 19–40.

**Stolk, Bram von/Wouters, Cas (Hg.) (1987):** Frauen im Zwiespalt. Beziehungsprobleme im Wohlfahrtsstaat. Eine Modellstudie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Stolk, Bram von/Wouters, Cas (1987):** Verlassene Männer. Ängste, Selbstwert, Entgegenkommen. In: Stolk, Bram von/Wouters, Cas (Hg.): Frauen im Zwiespalt. Beziehungsprobleme im Wohlfahrtsstaat. Eine Modellstudie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Wolf, Klaus (1999):** Machtprozesse in der Heimerziehung. Münster (jetzt München). Kostenloser Download des Buches möglich unter: [http://www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/wolf/wissarbeiten/wissarbeiten\\_veroeffentlichungen.html](http://www.uni-siegen.de/fb2/mitarbeiter/wolf/wissarbeiten/wissarbeiten_veroeffentlichungen.html).

**Wolf, Klaus (2002):** Erziehung zur Selbständigkeit in Familie und Heim. Weinheim: Beltz/Votum.

**Wolf, Klaus (2006):** Sozialpädagogische Familienhilfe aus der Sicht der Klientinnen und Klienten – Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Engel, Eva-Maria/Rönnau, Maike/Kraus, Gabriele (Hg.): Forschung zur Praxis in den ambulanten Hilfen zur Erziehung. Freiburg: FEL (Beiträge zur Kinder- und Jugendforschung), S. 83–100.

**Wolf, Klaus (2007):** Zur Notwendigkeit des Machtüberhangs in der Erziehung. In: Kraus, Björn/Krieger, Wolfgang (Hg.): Macht in der Sozialen Arbeit. Interaktionsverhältnisse zwischen Kontrolle, Partizipation und Freisetzung. Lage: Jacobs Verlag, S. 93–128.

steht. Dies ist nach meinem Eindruck eine der schwersten langfristigen Folgen der Gewaltanwendung bei Kindern: Sie haben die Frage, wer der Stärkere ist, als so existenziell relevant erlebt, dass sie diese Kategorie kaum noch loswerden können. Sie strukturiert ihr Den-

ken und Fühlen weiter bis in das Erwachsenenleben hinein. Ein Umgang mit ihnen, der ausschließlich auf das Reden setzt, kann sie verunsichern und irritieren. Sie fühlen sich dann oft auf ein Feld verwiesen, in dem sie besonders wenig zielgerichtet handeln können (vgl. die Situation der verlassenen Männer, deren Frauen ins Frauenhaus geflohen sind: v. Stolk und Wouters 1997). In einem aktuellen Forschungsprojekt, das das Erleben älterer Kinder untersucht, wenn sie in Pflegefamilien aufgenommen werden, und den Wechsel als Eintritt in eine andere Kultur interpretiert (Reimer 2008), beschreiben unsere Interviewpartner sehr eindrücklich, wie seltsam es für sie anfangs war, dass die Pflegemutter in Konflikten nicht zugeschlagen, sondern nur geredet hat („immer nur geredet“). Solche Umgangsformen sind vor dem Hintergrund andersartiger Lebenserfahrungen zunächst fremdartig und unverständlich. Körperbetonte Kommunikationsformen – was selbstverständlich nicht zuschlagen bedeuten muss – sind für sie viel eher anschlussfähig. Eine Verständigung mit ihnen ist leichter, wenn auch solche körperbezogenen Inszenierungsformen im Repertoire des Pädagogen sind, nicht zuletzt Mollenhauer und Uhlenhoff (1992) haben das eindrucksvoll beschrieben. Auch wenn der Klient – wie es eine sozialpädagogische Bauernregel fordert – da abgeholt werden soll, wo er steht, kommt es dann aber darauf an, Bedingungen zu schaffen, in denen die Jugendlichen ihr Repertoire erweitern können. Das muss ein Ort sein, der die körperkraftbezogenen Durchsetzungsstrategien der Stärkeren – wer immer das ist (andere Jugendliche oder Mitarbeiter) und worauf genau die Überlegenheit beruht (nur Muskeln oder auch Schlüssel u. Ä.) – nicht weiter etabliert, sondern Anreize setzt, auch andere Grundstrategien zu lernen, die die alten allmählich ablösen. Ein weiterer gravierender Einwand gegen den Einsatz von Gewalt ist das erhebliche Risiko, dass solche Reaktionen als demütigend und kränkend erlebt werden. Wenn sie die Beziehung massiv belasten, den Hass der Jugendlichen auf die Erwachsenen steigern oder das Gefühl, wieder einmal versagt zu haben, reaktivieren, sind sie nicht zu verantworten. Wenn sie kühl geplant eingesetzt werden – wie es das Ideal im Strafdiskurs vorsieht (vgl. Goode 1975; Honig 1992) –, werden sie leicht zu einem Glied in einer Degradierungszeremonie. Dies schließt positive Entwicklungsprozesse aus, da sie nicht die allmähliche Transformation der Identität anregt, sondern die Zerstörung der

alten. Diese Risiken sind so groß, dass vieles dafür spricht, auf diese Intervention grundsätzlich zu verzichten. Allerdings ist eben auch nicht ausgeschlossen, dass die Risiken im Einzelfall als sehr gering eingeschätzt werden und die Chancen als hoch. So kann ich mir sofort Situationen vorstellen, in denen es sinnvoll ist, dass ein Jugendlicher, der ein anderes Kind angreift, von einem stärkeren Erwachsenen festgehalten wird. Nichtintervention wäre da oft jedenfalls nicht legitimierbar.

Das berührt Fragen der Fertigkeiten und Kompetenz von Pädagogen und Pädagoginnen, die sie sich aneignen können. Hohe Anforderungen stellt ein solches Vorgehen allerdings immer, und wenn es misslingt, kann der Schaden erheblich sein. Aber das gilt für das Handeln anderer Professionen auch und muss uns nicht prinzipiell davon abhalten, genauer herauszufinden, was bei der Risikoeinschätzung und Abwägung zu bedenken ist. An einer Abwägung führt allerdings nach meinem Eindruck kein Weg vorbei: Wer sagt „Nie!“ oder wer sagt „Das machen wir immer so!“, weicht den Begründungsanforderungen aus.

## Fazit

Ich habe versucht zu zeigen, dass es keine Erziehung geben kann, die völlig frei von Zwang ist. Daraus ergibt sich allerdings kein Blankoscheck für den ungehemmten Einsatz von Zwangselementen. Gerade weil die pädagogischen Beziehungen strukturell asymmetrisch sind und ein Machtüberhang der Erziehenden unverzichtbar ist, damit Erziehung gelingen kann, sind die Anforderungen an die Legitimation so hoch. Ein rationaler Diskurs kann und muss Kriterien hervorbringen, mit denen diese Legitimationen kritisch geprüft und dann im Einzelnen akzeptiert oder zurückgewiesen werden können. Eine pauschale Akzeptanz oder eine pauschale Zurückweisung weichen diesem Erfordernis aus. Dafür möchte ich also werben: Machen wir uns die Mühe, Wirkungen und Nebenwirkungen im Detail zu untersuchen und differenzierte Begründungen zu finden. Und lassen sie uns das mit einer wohlwollenden Haltung auch den Kindern gegenüber tun, die uns Schwierigkeiten machen.

*Es kann keine Erziehung geben, die völlig frei von Zwang ist. Was hierbei legitim ist, muss anhand von in einem rationalen Diskurs hervorgebrachten Kriterien geprüft werden.*

# Wer darf mit wem was warum machen?

Macht und Ohnmacht aus der Perspektive  
jugendlicher Interaktionssysteme

■ **Jugendliche haben untereinander ein System von selbst definierten ungeschriebenen Regeln, mit dem sie Überlegenheit herstellen. Dies wird in ihren Interaktionsordnungen deutlich, die einfürend in diesem Artikel dargestellt und interpretiert werden. Anschließend geht es, machtheoretisch betrachtet, um Grenzen: Erst die Anerkennung der relevanten Beteiligten macht Überlegenheit zu Überlegenheit und Macht zu Herrschaft. Damit kommen gegebene und verweigerte Anerkennung, unterschiedliche Rollen der Mitspieler wie Komplize oder Verteidiger und unterschiedliche Arten von Opfern in den Blick. Im dritten Teil werden die Fragen, ob Wissen Macht sein kann und ob Überlegenheit über Bildung hergestellt werden kann, für die spezielle Zielgruppe eher skeptisch beantwortet. Abschließend geht es um den Bezug zwischen der Überlegenheit heute und der Unterlegenheit morgen. Wie Jugendliche heute Über- und Unterlegenheit herstellen, lässt sich – so die These – nicht abkoppeln davon, wie sie ihre Chancen morgen in der Gesellschaft wahrnehmen.**

I: *es geht los, super, also die erste frage die ich an euch habe: was meint ihr zu gewalt*

D: *gewalt ist gewalt (...)*

B: *manchmal braucht man sie un manchmal nich*

M: *ja*

? *lacht*

C: *(3) ja so sieht's aus*

B: *(.) ja es kommt halt drauf an wenn mich einer dumm anmacht un...*

D: *gibt's schläge*

B: *...sich nicht entschuldigt, dann kriegt er auch eine*

M: *ja ja ((gemurmelt)) ((kichern)) (2D ♂)*

Hier diskutieren vier ganz „normale“ männliche Jugendliche, 13 bis 15 Jahre alt, drei von ihnen gehen in die Hauptschule, einer in die Realschule. Ihre Eltern kommen aus Russland, der Türkei, Syrien und Rumänien und sie treffen sich regelmäßig in einem Jugendzentrum. Sie diskutieren im Rahmen des Projektes „Das ist stark – was kann ich, was will ich, was werde ich? Bildungschancen und Geschlechterverständigung von Mädchen und Jungen (mit eingeschränktem Bildungshintergrund)“, das von der Landesstiftung Baden-Württemberg aus dem Programm „Chancen = Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männern“ gefördert wird.

Ich habe diese Passage meinem Beitrag vorangestellt, weil die Jugendlichen in der Art, wie sie sich selbst darstellen, Überlegenheit herstellen bzw. damit einen überlegenen Status beanspruchen. Es geht vor allem um Macht, um Regeln und darum, wer auf ihre Einhaltung achtet und wer den Anspruch auf Respekt erheben kann. Und darum wird es gehen: um Macht und die Herstellung von Überlegenheit in der Selbstsozialisation der Jugendlichen, um die selbst definierten Regeln, wer mit wem was warum machen darf und wie und ob mit Gewalt, und wie und ob mit Bildung Überlegenheit

<sup>1</sup> Die Transkription wurde nur leicht geglättet und möglichst dicht am Original gelassen, auch um das Durcheinander in der Diskussion abzubilden. M bedeutet, dass mehrere zusammen sprechen, die Zahlen in Klammern geben Sprechpausen an. Großbuchstaben bedeuteten Betonung, zusätzliche ! eine besondere Betonung. ? markieren nicht ganz verständliche Passagen oder Wörter. Aus dem Symbol am Ende der Gruppenbezeichnung (z.B. 3A, 3D etc.) ist erkennbar, ob das Zitat aus einer Jungen- oder Mädchengruppe stammt.

hergestellt werden kann. Dieses System ungeschriebener Regeln wurde als „Interaktionsordnung“ bezeichnet. Macht ist eine Frage von Männlichkeit und Weiblichkeit, und so werde ich versuchen, in gleichem Maß die Interaktionsordnungen der Mädchen und die der Jungen verständlich zu machen.

### Das Forschungsprojekt

Die Gruppendiskussion stammt aus einem Forschungsprojekt zum Thema Bildungschancen und Geschlechterverständigung im Auftrag der Landesstiftung Baden-Württemberg und wird in dem Programm „Chancen = Gleichheit. Gleiche Chancen für Frauen und Männer“ gefördert. Die Ausgangsthese lautet: Jungen, besonders solche mit Migrationshintergrund, sind Bildungsverlierer; aber Mädchen profitieren nicht von ihrem Bildungsvorsprung – und beides hängt mit der spezifischen Gestaltung der Geschlechterbeziehungen und den „Interaktionsordnungen“ in der Jugend zusammen. Geschlechterbeziehungen sind definiert als Beziehungen, in denen das Geschlecht des Gegenübers eine besondere Rolle spielt. Geschlechterbeziehungen sind also auch Beziehungen unter Jungen und unter Mädchen. In dem Altersfenster, das wir hier betrachten, sind diese homosozialen, d. h. das jeweils gleiche Geschlecht betreffenden, Beziehungen gerade besonders wichtig.

Die Zielgruppe des Projektes sind ganz durchschnittliche und „normale“ Mädchen und Jungen im Alter von 13 bis 16 Jahren, die die Haupt- oder Förderschule besuchen und überwiegend einen Migrationshintergrund haben. Sie wurden im außerschulischen Setting der Jugendarbeit angesprochen. Das Projekt will dieser Zielgruppe die Nutzung von Bildungschancen erleichtern und in diesem Zusammenhang die Verständigung zwischen den Geschlechtern verbessern und zu einer „freundlichen“ Gestaltung von Geschlechterbeziehungen ohne Gewalt befähigen. In einem ersten Schritt wurde die Sicht der Jugendlichen selbst auf ihre Situation in Gruppendiskussionen (fünf Mädchen- und sechs Jungengruppen, die Gruppenmitglieder kennen sich untereinander gut) zu den drei Themen erhoben: „Bildungschancen, meine Zukunft“, „Geschlechterbeziehungen in der Jugend, Geschlechterkommunikation/ Rechte und Pflichten von erwachsenen Frauen und Männern“ und „Gewalt“. Wenn wir die Sichtweisen der Jugendlichen und das „Funktionieren“ der Interak-

tion in den Gruppen verstanden haben, können darauf aufbauend auch Maßnahmen entworfen werden, die die Zielgruppe tatsächlich erreichen.

*These:*

*Jungen müssen Überlegenheit über andere Jungen herstellen und schaffen eine Interaktionsordnung mit einer Hierarchie.*

### Die Herstellung von Überlegenheit Wettbewerb und Gemeinschaftlichkeit unter Jungen und unter Mädchen

Kehren wir zurück zu der einleitenden Passage der Gruppendiskussionen. Sie kann als typisch gelten, denn es gibt in zwei weiteren Diskussionen fast identische Passagen. Ich will hier nur einige Details der Auswertung hervorheben, die mit der Fragestellung zu tun haben. Es geht nicht darum, ob die Jugendlichen überlegen sind, sondern ob sie sich als überlegen konstruieren – es geht nicht um eine objektive Wirklichkeit, sondern um eine gemeinschaftliche Produktion der Diskussionsleitung gegenüber. Die Diskutierenden beanspruchen in mehrfacher Hinsicht Überlegenheit:

- Erstens präsentieren sie sich als Kenner der Interaktionsregeln und damit der Diskussionsleitung überlegen: „Wenn dumm anmachen – ergänzt werden könnte: provozieren, beleidigen – plus wenn nicht entschuldigen, → dann Schläge“. Sie sind nicht nur Kenner der Regeln, sondern, wie der weitere Verlauf der Aushandlungen zeigt, sie behalten sich vor, situativ zu definieren, was in welcher Situation an ist. Die Kriterien dafür sind situativ deutbar: War es Spaß oder Ernst, mit Absicht oder aus Versehen? Hat ein Freund beleidigt oder ein Fremder? Wie gravierend war die Beleidigung? Die Macht, die sie beanspruchen, ist zugleich Definitionsmacht über die Auslegung der Regeln.
- Zweitens positionieren sie sich als potenzielle und potente Anwender von Gewalt. Unterstellt ist nämlich, dass sie auch in der Lage sind, Gewalt anzuwenden, wenn sie es denn brauchen. Sie sind satisfaktionsfähig: Sie können auf dumme Anmache hin ihren Status und ihre Ehre verteidigen. Sie sind stark.

- Drittens beanspruchen sie die Autoritäten einer Sanktionsmacht: Die Konstruktion der Szene folgt dem Prinzip der väterlichen Erziehungsgewalt: Jemand provoziert und „es gibt Schläge“. Deutlicher wird das noch an anderen Stellen, in denen Schläge in einen Zusammenhang gestellt werden damit, dass das Opfer „nicht kapiert hat“ oder „nichts lernt“. Das Opfer ist unvernünftig und muss mit Gewalt zum Lernen gebracht werden („hat seine Strafe verdient“). Die Regeldurchsetzung schließt hier an den Topos einer Männlichkeit mit einem gerechtfertigten und erzieherischen Gewalteinsetz. Das impliziert eine Hierarchie des Erziehenden über die zu Erziehenden. Diese Position ist auch mit der Forderung nach Respekt verbunden. Die Gruppe der 13- bis 15-Jährigen beansprucht also schon durch ihr Auftreten einen legitimierten Status als kollektive Sanktionsmacht, die die Einhaltung einer Interaktionsordnung überwacht. Gegenstand der Interaktionsordnung ist die Hierarchie, die bestimmt, wer mit wem was machen darf, nach dem Muster väterlicher Autorität. Die Interaktionsordnung wird allerdings von dem Stärkeren ausgelegt.

Zusammengefasst: Sie sind Männer. Wenn man sie „dumm anmacht“ (bzw. wenn sie etwas als „dumme Anmache“ definieren), dann muss die Hierarchie wiederhergestellt werden: entweder über eine Entschuldigung (als Anerkennung der Überlegenheit) oder über Schläge (als körperliche Überlegenheit). Wer sich entschuldigt, erkennt die Überlegenheit des anderen an, denn ein Überlegener entschuldigt sich nicht.

Die Regeln enthalten auch Gewaltvermeidungsregeln – wenn die Hierarchie anerkannt wird und z. B. sich jemand entschuldigt. Gewalt ist überall präsent, sie wird in einem automatischen Ablauf, der bestimmten Regeln unterliegt, aktiviert. Das folgende Zitat fand sich ähnlich auch in anderen Jugenddiskussionen und muss damit als typisch gelten:

D: *weisch wir ham halt so'n bisschen SPASS gemacht und dann isch – hat er ernst angefangen, und no hab ich n weggeschuckt und n hat er mir – hat er mich weggeschuckt und no hat er mir – wollt er mir n boxer gebn hab ich ihm BOxer gegebn und hat er GEFLENNt und hat geblutet aus der nase*  
(3A ♂)

Bemerkenswert ist hier die Figur der Reziprozität („ich habe“ – „er hat“ – „ich habe“ – „er hat“ etc.) – Gewalt beginnt dieser Konstruktion nach unter Gleichen. Es gibt einen geregelten, automatischen Ablauf der Eskalation und am Ende ist der andere, der „flennt“, als unmännlich degradiert.

Für die weitere Analyse sollen die Verhältnisse unter Jungen differenziert, aber auch die Mädchen, die häufig in der Forschung vernachlässigt werden, einbezogen werden. Folgende Ausgangsthese liegt den Betrachtungen zugrunde:

**These:**

*Machtbeziehungen unter Jugendlichen lassen sich nur verstehen, wenn man „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“ im Plural setzt, denn es geht auch um eine Hierarchie von Männlichkeiten. Macht unterliegt einer „doppelten Distinktions- und Dominanzlogik“: Damit ist das Doppel eines hierarchischen Verhältnisses von Männern/Jungen untereinander und einer Überlegenheit der Männer über Frauen gemeint.*

Die „doppelte Distinktions- und Dominanzlogik“ lässt sich analog auch für das Verhältnis von Frauen/Mädchen untereinander und das Verhältnis der Mädchen zu den Jungen betrachten. Aber zunächst stehen tatsächlich die Jungen im Vordergrund, denn die Überlegenheit wird zunächst unter Männern hergestellt und die Interaktionsordnung regelt, welcher Mann mit welchem Mann was machen darf, kann oder muss (grammatikalisch wird in der ersten zitierten Passage mit „einer“ und „er kriegt“ das männliche Geschlecht verwendet – es wird davon ausgegangen, dass der andere keine Frau ist).

Frauen, Kinder und alte Leute werden von vornherein aus der Interaktionsordnung ausgeschlossen. Sie sind keine angemessenen Gegner. Über sie wird die Überlegenheit schon dadurch hergestellt, dass man sie nicht schlägt. Sie werden dadurch degradiert, dass sie in den Wettbewerb gar nicht erst aufgenommen werden. Die schlimmste Degradierung eines Mannes, die in den Gruppendiskussionen konstruiert wird, ist die, als Mann von einer/seiner Frau geschlagen zu werden. Frauen

stehen in der Hierarchie unter Männern, und zwar so tief, dass sie keine angemessenen Gegner sind; von ihnen geschlagen zu werden, heißt, als ein den Unterlegenen Unterlegener doppelt degradiert zu sein. So wird z. B. in einer Diskussion ein Teilnehmer beleidigt: „A wurde schon mal vergewaltigt von einer Oma.“

Connell sprach hier von einer „doppelten Distinktions- und Dominanzlogik“, einmal als Herstellung einer Hierarchie unter Männern nach dem Wertmaßstab einer näher zu definierenden Männlichkeit und das andere Mal als Überlegenheit der Männer über die Frauen. Die Herstellung einer Hierarchie unter Männern funktioniert gerade so, wie Bourdieu die „ernsten Spiele des Wettbewerbs in nur Männern vorbehaltenen Räumen“ beschrieb. „Räume“ muss man sich in übertragenem Sinn vorstellen: Das ist die „soziale Arena“ der männlichen Gleichaltrigen, vor denen man das Gesicht nicht verlieren darf und die Männlichkeit anerkennen, aber auch absprechen (degradieren) können. Mädchen sind zwar möglicherweise dabei, spielen aber keine Rolle. In den ernsten Spielen des Wettbewerbs geht es um den Nachweis von Männlichkeit, definiert als Nachweis, dass man sowohl über den Willen als auch über die Mittel verfügt, den eigenen Status gegenüber anderen zu verteidigen oder ihn sich zu erkämpfen (vgl. Kersten 1996: 65). Männer sind verpflichtet, ihre eigene Männlichkeit stets neu unter Beweis zu stellen. „Wie die Ehre – oder ihre Kehrseite, die Scham (...) – muss die Männlichkeit in ihrem wahren Wesen aktueller oder potentieller Gewalt von den anderen Männern bestätigt (...) werden.“ (Bourdieu 2005: 94; vgl. Meuser 2008: 36 ff.) In dem Wettbewerb unter den Jungen werden Herrschaft und Machtstrukturen generiert – die Gruppendiskussionen geben einen Einblick, wie die Jungen sich in diesen Wettbewerb verbal hineinbegeben.

Es gibt unterschiedliche Formen des Wettbewerbs, und Überlegenheit kann mit unterschiedlichen Mitteln hergestellt werden, die mit unterschiedlichen Männlichkeiten im Plural verbunden sind. Der große Gewinn dieser Perspektive der Männerforschung ist eine Einsicht in die Notwendigkeit, die Herstellungsprozesse entweder kleinräumiger oder allgemeiner Hierarchien unter Männlichkeiten nachzuzeichnen. Geht man wie viele Sozialisationstheorien von nur einer (richtigen) „Männlichkeit“ aus, dann hat man nur die beiden Kategorien „männlich“ oder „unmännlich“, Norm oder Abweichung

zur Verfügung. Von unterschiedlichen Männlichkeiten auszugehen, ermöglicht es dagegen, eine Männlichkeit mit Bildung, eine andere mit Gewalt in Verbindung zu bringen.

Die nächste These fasst noch einmal den Ausgangspunkt für Jungen zusammen und formuliert, welches Verhältnis Mädchen zu Über- und Unterlegenheit haben.

**These:**

***Jungen müssen Überlegenheit über andere Jungen herstellen und grenzen sich von Weiblichkeit/Mädchen ab.***

***Die Mädchen wollen nicht unterlegen sein. Untereinander wollen sie aber keine Überlegenheit herstellen. Und sie sind sowieso klüger als die Jungen.***

Dass Mädchen aus den ersten Spielen des Wettbewerbs ausgeschlossen sind und dass sie weniger mit der Herstellung von Dominanz öffentlich sichtbar beschäftigt sind, heißt nicht, dass sich die Frage von Überlegenheit und Unterlegenheit für sie nicht stellt. Mädchen haben untereinander eine eigene Interaktionsordnung, die weniger von Konkurrenz und der Herstellung von Überlegenheit innerhalb der Gruppe gekennzeichnet ist als die Interaktionsordnung unter Jungen. Die Diskursverläufe in den Diskussionen der Mädchen zeigen z. B. mehr Bezugnahme aufeinander und es werden eher soziale Beziehungen zu anderen Menschen angesprochen. Die Interaktionsordnung unter Mädchen beruht stärker auf Gruppenzusammenhalt über einen Austausch, Sprechen und Offenbaren. Dies schließt die Möglichkeit ein, dass Mädchen sich als gewaltbereit oder gewalttätig inszenieren, aber die Ordnung beruht nicht darauf, in dem Sinn, dass kollektive Gewalt Gemeinschaft und Identifikation stiftet, wie am Beispiel der Jungen gezeigt wurde. Gewalt liefert auch nicht einen Zugewinn an Weiblichkeit, wie sie Jungen einen Zugewinn an Männlichkeit beschert. Gewaltbereite Mädchen werden, wenn sie zu der Gruppe gehören, akzeptiert. Es ist daran zu erinnern, dass sich ganz „normale“ Jugendliche an den Diskussionen beteiligten.

Zentraler Topos bei den Mädchen ist die Beliebtheit. Überlegenheit ist damit nicht irrelevant, sie wird aber

nicht generell positiv bewertet, sondern dann, und vor allem dann negativ, wenn sie aus der Gruppe herausführt, wenn Überlegenheit z. B. bedeutet, dass ein Mädchen etwas Besseres sein will oder um Jungen konkurriert. Eine Abgrenzung wird eher vollzogen gegen andere, nicht der Gruppe zugehörige Mädchen oder gegen Mädchen, die die Gruppe verlassen. Im Vordergrund steht damit eine Gemeinsamkeit und nicht der Wettbewerb und behauptete Überlegenheit. Bei Mädchen und Jungen ist das Verhältnis von Wettbewerb bzw. Konkurrenz einerseits und Gemeinschaftlichkeit andererseits jeweils anders ausgeprägt.

**These:**

***Gemeinschaftlichkeit und Wettbewerb stehen bei Jungen und Mädchen in einem anderen Zusammenhang: Bei den Jungen stiftet das ernste Spiel des Wettbewerbs Gemeinschaft, bei Mädchen schließt Gemeinschaft harte Konkurrenz aus.***

Bei allen Vorbehalten gegenüber bestimmten Formen der Überlegenheit unter Mädchen besagt doch die Position der Mädchen klar: Unterlegenheit ist abgelehnt und zu vermeiden. Die Mädchen konstruieren in den Diskussionen offensiv ein Konzept einer wehrhaften Weiblichkeit, die sich klar davon abgrenzt, sich „alles gefallen zu lassen“ und sich nicht zu wehren. Sie lehnen, wie die Jungen auch, einen Opferstatus ab. Wehrhaftigkeit als „Verteidigung“ wird übrigens in einer türkischen Mädchengruppe auch als typische Eigenschaft der Mütter berichtet. Also: Wir müssen Abschied nehmen von der Annahme, die Mädchen in der Hauptschule und Mädchen mit Migrationshintergrund würden Weiblichkeitskonstruktionen folgen, bei denen sich Frauen freiwillig unterordnen.

Es entstehen vielmehr neue Weiblichkeitskonstruktionen in der Auseinandersetzung mit der gewandelten Lebenslage (während die Männlichkeitskonstruktionen weitgehend gleich bleiben!). Wehrhaftigkeit als konstitutives Moment von Weiblichkeit kann, muss aber nicht Motive wie „sich Respekt zu verschaffen“, verletzten Stolz oder verletzte Ehre rehabilitieren und Gewalt einschließen. Wehrhaftigkeit ist aus der Perspektive der Mädchen eindeutig positiv besetzt, sie ist aber mit zwei ABER verbun-

den, die eine Abgrenzung von der Gewaltbereitschaft von Jungen markieren: Mädchen sollen sich wehren,

- ABER sie sollen nicht anfangen zu schlägern. Ihr „Sich-Wehren“ setzt einen Angriff oder eine Unterdrückung voraus und ist somit immer reaktiv und durch den Angriff als Verteidigung legitimiert.
- ABER mit anderen Mitteln als Gewalt bzw. mit einer anderen Art von Gewalt als mit Schlägen. Während Jungen Überlegenheit (über andere Jungen, aber auch über das weibliche Geschlecht insgesamt) mit dem Medium Gewalt herstellen, sehen Mädchen ihre diskursiven Strategien als den Strategien der Jungen überlegen. Wenn sie z. B. auf das Reden setzen, kommen sie zu Aussagen wie „Gewalt braucht man nicht“ und sprechen zugleich der Statusbehauptung der Jungen („manchmal braucht man Gewalt“) die Legitimation ab.

**These:**

***Mädchen lehnen den Opferstatus (sich alles gefallen lassen) ab, erkennen aber auch nicht die Überlegenheit von gewaltbereiten Jungen an. Sie setzen auf „wehrhafte Weiblichkeit“ – das beruht nicht auf Gewalt, schließt sie aber auch nicht aus. Und eingeschränkt wird: Mädchen sollen sich wehren, aber sie sollen nicht anfangen zu schlägern, und wenn, dann sollen sie sich mit anderen Mitteln als Gewalt bzw. Schlägen wehren. Mädchen tragen einen Teil der Interaktionsregeln und Männlichkeitsnormen, sehen ihre diskursiven Strategien aber als der Gewalt überlegen an.***

Wie Jungen lehnen Mädchen den Opferstatus ab und stigmatisieren Opfer. Und wenn die Mädchen einen „tollen“ Freund haben, soll er schon die Männlichkeitsnorm von „vielen Muckies“ und männlicher Durchsetzungsfähigkeit erfüllen. Mädchen tragen so die Normen der Jungen mit. ABER wenn die Jungen eine Hierarchie und Überlegenheit untereinander und den Mädchen gegenüber herstellen wollen, spielen Mädchen nicht mit: Sie beanspruchen Gleichheit und sie erkennen die von den Jungen beanspruchte Überlegenheit der Jungen aufgrund von Gewalt oder Kraft nur bedingt an (siehe nächster Abschnitt).



## Machttheoretische Aspekte

### Die interaktive Anerkennung macht Überlegenheit erst zu Überlegenheit

Gewalt und Drohung mit Gewalt sind ein Teil der Interaktionsordnung unter Jungen, in der Machtpositionen und eine Hierarchie hergestellt werden.

Machttheoretisch ist diese Macht, die sich auf Gewalt und Druck stützt, immer brüchig. Sie wird erst zu einer stabilen Herrschaft, wenn sie legitimiert ist durch die Zustimmung legitimierte Gewalt wirkt vor allem über Einschüchterung:

I: *und warum denkt ihr warum machen die das?*

C: *weil die wollen halt sagen/ja \ ich bin STÄRKER ich hab des*

A: */anerkennung haben vielleicht!*

C: *du darfst mir nix SAGEN sons bisch tot.*

B: *zum beispiel man hat ja (.) ähm immer jetzt (.) respekt vor den ganzen türken hier. (1) zum beispiel we- ich möcht kei-eine NAMEN nennen aber wenn man den einen namen sagt – oah ja nee da lass ich lieber die hände davon (3C ♀)*

#### These:

**Macht, die sich auf Gewalt und Druck stützt, ist immer brüchig. Sie wird erst zu einer stabilen Herrschaft, wenn sie legitimiert ist durch die Zustimmung und Anerkennung der Interaktionspartner. Die Legitimation hängt von den Gruppennormen ab.**

Viele Passagen in den Diskussionen weisen darauf hin, dass Gewalt nicht per se als Überlegenheit anerkannt wird und der beanspruchte Status als verdient und legitimiert werden muss. Ob Gewalt legitimiert wird, hängt unter anderem von den Gruppennormen ab, die eine eher männlich-gewaltbetonte oder eine prosoziale Ausrichtung haben können. Wenn in Gruppen z. B. eher prosoziale Normen herrschen, dann wird Gewalt wenig akzeptiert und legitimiert. Aber auch in männlich dominierten gewaltaffinen Gruppen sind nicht alle Normen ausschließlich gewaltfördernd, sondern es gibt auch andere Werte wie Witz, Schlauheit, Härte oder „Smartness“. Wer witzig ist, kann sich den Männlichkeits-

zuschreibungen oder -degradierungen ein Stück weit entziehen. Überlegenheit kann prinzipiell auch anders als über Gewalt hergestellt werden, eben in Anknüpfung an andere Gruppenwerte.

Die Gruppendiskussionen zeigen aber auch die Brüchigkeit der Inszenierungen. Zwar macht Gewalt(-androhung) Angst, aber sie macht nicht unbedingt beliebt.

C: *un un akim und tig-tarek die sind nicht wirklich beliebt höchstens bei ihren freunden so aber von dem rescht (.) akim*

D: *die werd- die tun die ganze zeit die andern fertigmachen und so*

C: *ja deswegen ham die andern nur angst aber so*

D: *mhm*

C: *sonst sind die nicht beliebt (2D ♂)*

So fanden sich in den Gruppendiskussionen viele Aussagen, in denen die Beanspruchung eines Status über Gewalt (zumindest der Gruppendiskussion) nicht anerkannt wurde,

- indem die inszenierte Stärke als bloß scheinbare Stärke denunziert („nichts dahinter“, „die fühlen sich nur stark“, „prahlen“),
- indem negative Motive unterstellt
- oder indem Durchsetzung mittels Gewalt auf unlautere Methoden („schwächere Gegner ausgesucht“) zurückgeführt wurde.

Mit Gewaltanwendung muss also keineswegs automatisch eine statushohe männliche Position einhergehen. Sowohl Mädchen- wie Jungengruppen äußerten sich kritisch, doch bezweifelten die Mädchen insgesamt klarer den Überlegenheitsanspruch, der auf Gewalt gründet.

#### These:

**Macht schließt Opfererfahrung nicht aus – geregelt werden muss der Umgang mit Opfererfahrung. Der Bezug auf andere Gruppennormen als körperliche Stärke hilft, das Gesicht im Fall einer Unterlegenheit zu wahren (z. B. „Der Klügere gibt nach“).**

Was passiert aber, wenn jemand, der als stark anerkannt wird, in einer Situation unterlegen ist? Die Prä-

sentationen der Jungen klammern das aus, Opfererfahrungen werden nicht angesprochen. Aber es muss Regeln geben, was passiert, wenn statusbeanspruchende Jungen auf andere Jungen treffen, die ihrerseits stärker sind. Jemand, der stärker ist, provoziert sie: Gibt es dann auch Schläge? Irgendwie muss die Möglichkeit, unterlegen zu sein, in das Regelsystem integriert werden – es muss die Möglichkeit geben, das Gesicht zu wahren und eine andere Form der Überlegenheit herzustellen, z. B. nach dem Motto „Der Klügere gibt nach“.

B: *[Ja wenn er sagt] du HURENSOHN dann sagsch-du WAS hasch du gesagt dann sagt er WIEDER HURENSOHN und dann !WAS! un dann NOCHMAL un dann GIBT'S (.) bätsch bätsch. (1)*

A: *<<laut> oder wenn einer den schräg ANKUCKT (?und-dann?) SAGT (.) ihn provoZIERT, der soll AUFHÖRN – also er MACHT IMMER WEITER un DA musch halt ZUSCHLAGEN.> (.) weil ANDERS [GEHTS nich.]*

D: *[(??) ] (3)*

A: *oder du bisch LAUT – du LÄSS-dich auf-GA-auf den DUM- auf die DUMMHEIT nich EIN. (1) [aber es gibt] WENIGE die wo des machen. (3D ♂)*

A und B reproduzieren hier das bereits bekannte Muster der ritualisierten Eskalation (alternativlos: „anders geht's nicht“). A führt dann aber eine weitere Möglichkeit ein: sich nicht einlassen auf die „Dummheit“. „Dummheit“

bezieht sich grammatikalisch auf die Aktion des Provokateurs. Die Konstruktion ermöglicht es, mit dem Gewaltverzicht Überlegenheit herzustellen als Sieg der Klugheit über die Dummheit. Doch kommt dies nur für einen als sehr klein umschriebenen Personenkreis als Alternative infrage. Diese von A eingeführte Strategie wird auch von der Gruppe nicht weiter aufgenommen.

Das Funktionieren von Gewalt als Medium, um einen Status von Männlichkeit zu behaupten, beruht zentral auf der spezifischen Konstruktion des erniedrigten Opfers. Dem dauerhaft erniedrigten „Opfer“ wird der Opferstatus als Persönlichkeitseigenschaft angehängt – und es verfehlt klar alle Männlichkeitsnormen. Das in einer konkreten Situation (punktuell) unterlegene Opfer, das zudem klar sagt, dass Opfer sein „scheiße ist“, trägt dagegen den Normkodex einer gewaltaffinen Gruppe mit. Es gibt also unterschiedlich dauerhafte Opfer, und die Unterlegenheit, die immer als Möglichkeit präsent ist, muss bearbeitet werden. Die einfachen Schemata „Täter/stark“ versus „Opfer/schwach“ reichen dazu nicht aus.

Macht muss legitimiert und stabilisiert werden. In Gruppen ist sie selten nur einer einzelnen Person zuzurechnen. Sie besteht eher aus einem Gefüge von unterschiedlichen Rollen, die die Macht stabil halten. Popitz (1968), einer der Grundlagentheoretiker zu Macht und Herrschaft, hat die Prozesse der Machtbildung und Machterhaltung für ein hier passendes Beispiel, für eine Gruppe von Jungen in einem Heim, beschrieben: In der Gruppe bildete sich ein Machtzentrum von vier Jungen mit einem Chef. Drei weitere Jungen waren die Hilfstuppe und die restlichen sechs mussten die Aufträge erledigen. Ein System von Regeln, von Drohungen und Strafen bzw. von Versprechen, in der Gruppe aufzusteigen, hielt das System stabil, weil die Jungen der untersten Ebene gern aufsteigen wollten, während die Jungen der Hilfstuppe fürchteten, degradiert zu werden. In der Forschung zu Bullying werden solche Machtverteilungen beschrieben. Bullying wird wesentlich über eine Hierarchie und dauerhafte Machtungleichheit definiert (vgl. Scheithauer/Hayer/Petermann 2003). Neben den Tätern gibt es Helfer (Komplizen), neben dem Opfer Verteidiger des Opfers. Es werden unterschiedliche Typen von Opfern unterschieden und die Möglichkeit findet Beachtung, dass Täter zugleich Opfererfahrungen haben und umgekehrt.

## Die Autorin



Prof. Dr. Cornelia Helfferich ist seit 1995 Professorin für Soziologie an der Evangelischen Hochschule in Freiburg. Leiterin des Sozialwissenschaftlichen Frauenforschungsinstituts, im Forschungs- und Innovationsverbund an der Evangelischen Hochschule Freiburg e.V. (FIVE), Vorsitzende des Instituts

qualitative Sozialforschung Freiburg (iqs). Arbeitsschwerpunkte: Geschlechterdifferenzierende Lebenslauforschung insbesondere im Zusammenhang mit Familienplanung, Gewalt im Geschlechterverhältnis/„häusliche Gewalt“, soziale Problemlagen bei Frauen, Gender Mainstreaming, Sexualität und Neue Medien.

## Ist Wissen Macht? Der Streber als Opfer

Lässt sich Überlegenheit durch Bildung statt durch Gewalt herstellen?

- Wenn unter Bildung Schulerfolg verstanden wird,
  - wenn es gerade um die Zielgruppe der Haupt- und Förderschüler und -schülerinnen im Alter von 13 bis 16 Jahre geht,
  - wenn die Ebene der kollektiven Gruppeninszenierungen gemeint ist,
- muss die Antwort klar lauten: Nein.

*These:*

*Unter Bildungsbenachteiligten kann Überlegenheit nicht über Bildung hergestellt werden. Mädchen wie Jungen sehen in dem Streber einen personifizierten Verstoß gegen alle Gruppenwerte: Er sieht schlecht aus, ist schwach (Jungen), ist unbeliebt und brav (Mädchen). Der Streber wird gemobbt.*

Die Jungen wie Mädchen identifizierten in den Gruppendiskussionen in unserem Forschungsprojekt nach der Vorlage eines Bildes einer fiktiven Schulklasse einen bestimmten Jungen, Jonas, vom Aussehen her als Streber und konstruierten ein klar negatives Zerrbild dieses „Strebers“. Der Streber „strebt“ und zugleich vereint er alle Verstöße gegen Normen und Regeln der Gruppe in seiner Person, das heißt: Er sieht „scheiße“ aus, er ist das Opfer. Die Jungen sehen ihn als körperlich schwach, die Mädchen sehen ihn als Außenseiter und unbeliebt. Sein Gegenbild ist der „coole Player“ oder „Gangster“.

Das stimmt mit Ergebnissen der Schulforschung überein, die einen Gegensatz von „richtiger“ Männlichkeit und schulischer Leistung feststellt. Eine Einordnung als „klug“ oder „Streber“ macht eine angesehene Position in der Gruppe unmöglich. Männlichkeit wird konstruiert nicht nur über die Abgrenzung von Weiblichkeit, sondern auch über die Abgrenzung von Schule bzw. schulischer Leistung. Und der Streber hat ein positives Verhältnis zu Schule – er ist eben kein Mann, sondern ein Unterlegener und er wird gemobbt.

*These:*

*Bildungsabwertung und eine Inszenierung des „überlegenen Verlierers“ bei Jungen ist vor allem als Teil der kollektiven Herstellung von Überlegenheit zu sehen. Auf der persönlichen Ebene sind Bildungsanstrengungen für Jungen (aber nicht für alle) eher eine Option. Die Streberin kommt (bei den Mädchen) besser weg. Vorgeworfen wird ihr, dass sie sich nicht in die Gruppe integriert (und dass sie Überlegenheit durch Bildung herstellen will).*

A: *bei uns gibts einen in der klasse so wie JOnas (.)  
son opfer den SCHLAgen wir halt <<mit leichtem  
lachen in der stimme> ALLE.> ((schnauben)) (3)  
der is EINSzwanzig oder einsDREIßig groß.*

C: *[\_hu:*

B: *(1) und wird dieses jahr siebzehn ja:hre alt oder  
ist siebzehn <<lachend> jahre alt>*

C: *<<leise> und hat n ziemlichen STOCK im Arsch>  
(2A ♂)*

C: *nein aber jonas wird immer gemobbt  
(...)*

M: *(lachen)*

C: *des sieht man an seiner haltung (2D ♂)*

A: *jonas wird so-*

B: *des is s opfer unten rechts*

C: *ja der nachfolger von bill gates (mehrere lachen)*

B: *nein de- ich glaub der is richtig schlauer weil  
der wird jeden tag geschlagen*

D: *mhm*

B: *auch von seinen eltern (mehrere lachen)*

D: *un von seine kleine schwester (2D ♂)*

Die Mädchen haben eine ähnliche Zweiteilung von „cool“ versus „Streber“ und tragen die männliche Streberkonstruktion mit, staffieren sie aber mit den Verstößen gegen ihre eigenen Gruppennormen aus: Der Streber ist ein Außenseiter und unbeliebt, er ist „brav“, „nicht frech“ und „ordentlich“.

I: *und warum denkt ihr sind die beliebt?*

C: *weil die ham so ne ausstrahlung [mhm]*

*die sind so sie hocke cool da und so*

[...]

E: *die stehn anders wie die anderen manche sehen so ganz streberig aus und so [mhm]*

C: *[<<flüsternd>streberig>>]*

E: *[und andere eher nicht [mhm] und sind halt bisschen anders (3B ♀)]*

Das Mädchen als Streberin kommt deutlich besser weg. Die Jungendiskussionen gehen auf bildungserfolgreiche Mädchen kaum ein und die Mädchen verbinden damit ein ambivalent und nicht ausschließlich negativ besetztes „zielstrebig“. Die als „zielstrebig“ und als in der Schule gut identifizierten Streberinnen sind aber „Petzliesen“ oder verlassen die Gruppe, weil sie auf das Gymnasium gehen. Die Abgrenzungen sind moderater und richten sich sowohl gegen eine Schulaffinität als auch gegen eine Bildungsverachtung: Die Mädchen grenzen sich einerseits gegen eine „brave Bildungsweilichkeit“ ab und werfen den „Zielstrebigen“ vor, dass sie sich außerhalb der Gruppe stellen und ihrerseits überlegen sein wollen. Die Mädchen grenzen sich andererseits aber auch, anders als die Jungen, gegen Bildungsdistanz ab, verkörpert durch „puff bitches“ und Hausfrauen.

Diese kollektiven Fantasien zum „Streber“, zum „Gangster“ und „Player“ sind bei den Jungen Teil der kollektiven Herstellung von Überlegenheit. Wenn Jungen über ihre eigene Zukunft und ihre Bildungschancen in einer persönlichen Weise sprechen, sieht das etwas anders aus. Die eingeschränkten Zukunftschancen mit einem Abschluss der Haupt- oder Förderschule sind ihnen bewusst. Da gibt es dann durchaus Jungen, die – in starkem Kontrast zur gemeinsamen Gruppeninszenierung! – für sich z. B. vorhaben, ihre Schulleistung zu verbessern, um später „was Besseres zu machen“ (während in der Gruppe Bildungsanstrengungen negativ besetzt werden). Dies gilt vor allem für die etwas Älteren, die schon an Familie denken. Es gibt aber andere, die auch, wenn sie über die eigenen Wege persönlich sprechen, die kollektive Inszenierung der Bildungsabwertung übernehmen und sich offensiv als ein den Bildungsgewinnern „überlegener“ Verlierer präsentieren. Sie geben als persönliche Zukunftsvorstellung z. B. „Zuhälter“ an oder als persönliche Kompetenz „poppen“ und „Penner sein“. Männliche Überlegenheit wird hier gerade mit Bildungsabwertung verbunden.

Auf der persönlichen Ebene präsentiert sich kein Mädchen als „überlegene Verliererin“. Sie sind ernsthafter und betonen die Bedeutung der individuellen Bildungsanstrengungen; Erfolg hängt vom eigenen Willen, von den Zielen ab („Wenn man sich ein Ziel setzt, kann man es erreichen.“) und akzeptieren eher die Schultugenden wie z. B. Pünktlichkeit, Disziplin oder Verantwortung. Bildungsoptionen sind durchaus positiv, auch wenn sie scheitern können: „Wenn ich jetzt einen guten Schulabschluss und so hab, verdien ich ja auch Geld und so, also wenn ich dann Arbeit hab.“ Es scheint so, als würden die Strategien der Jungen, Mädchen aus den „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ auszugrenzen und sowohl Weiblichkeit als auch Bildung abzuwerten, heute den Mädchen ein Fenster öffnen, ihre Bildungschancen in der Schule besser zu nutzen.

Doch die Hierarchie von Mädchen und Jungen kehrt spätestens dann wieder, wenn in einer Freundschaft das Mädchen dem Jungen nicht überlegen sein darf.

#### **These:**

***Für Jungen widersprechen sich Männlichkeit und Bildungserfolg auf der Ebene der kollektiven Konstruktionen – Mädchen haben größere Spielräume, Bildung und Weiblichkeit zu vereinbaren. Es scheint so, als würden die Strategien der Jungen, sowohl Weiblichkeit als auch Bildung abzuwerten, den Mädchen ein Fenster für Bildung öffnen. Doch die Hierarchie von Mädchen und Jungen kehrt spätestens dann wieder, wenn in einer Freundschaft das Mädchen dem Jungen nicht überlegen sein darf.***

### **Überlegenheit heute, Unterlegenheit morgen**

Die Jugendlichen formulieren sehr deutlich, dass das, was heute als cool gilt, später keine Chancen hat, und dass der Streber derjenige ist, der „als Einziger einen richtigen Job bekommt“. Auf der Bildvorlage der fiktiven Klasse benannten Mädchen wie die Jungen die „coolen“, „beliebten Player und Gangster“, die richtige Männer sind und denen Schulerfolg wenig bedeutet, die später Berufe ergreifen, die in Zusammenhang mit

körperlicher Stärke/Athletik stehen (z. B. „Fußballspieler“), im kriminellen Milieu angesiedelt sind („Schwarzmarkt“; „kann nur Drogendealer werden“) oder ungelernete Tätigkeiten beinhalten („Regale einräumen im Real“, „Kloaufpasser bei McDonald's“, „Türsteher“) oder einfach „aus denen wird nix“, „Penner“ etc.. Lediglich einige wenige Ausbildungsberufe werden genannt, die sich immer im klassisch männlichen Berufsspektrum bewegen („Hausbauer“, „KFZ-Mechaniker“). Aus dem Streber Jonas und anderen, die ähnlich als gut in der Schule eingeordnet werden, wird dagegen „was mit Büro mit so Anzug“, „so Richtung Computer“, auch „PC-Freak“ oder „Bill Gates“ (s. o.), „Forscher“ und – „Lehrer“. Der Streber wird in zwei Jungen-Diskussionen später als Lehrer vorgestellt.

**These:**

***Mit Wissen kann heute keine Überlegenheit hergestellt werden. Aber morgen ist Wissen Macht. Und genau das ist ein Teil des Problems. Die Jugendlichen formulieren sehr deutlich, dass das, was heute als cool gilt, später keine Chancen hat. Wenn aber der Streber gemobbt wird und der Lehrer in der Fantasie von Fünftklässlern geschlagen wird, sind die Macht und Männlichkeit der Marginalisierten der Macht und Männlichkeit der Bildungs- als Mittelschicht heute und lokal körperlich überlegen.***

B: also ich kann mir vorstellen dass der da der jonas äh lehrer wird (...)<lachend> joa> un der als lehrer der wird ab und zu auch noch geschlagen (...)

A: von den fünftklässlern  
(mehrere lachen)  
(2D ♂)(...)

D: die wolln einfach nur befehln deine kinder weil die zuhause geschlagen werden von ihre freundinnen un so (.) frau un so die habn daheim nichts zu sagen deswegen lassen sie ihre wut an kinder aus

I: wer?

D: die lehrer (lacht)

A: (lacht)

B: ja (2D ♂)

In dieser Passage geht es um zwei Männlichkeiten: die Männlichkeit der Mittelschicht und die Männlichkeit der diskutierenden Jungen. Die Mittelschichtmännlichkeit beschreibt Connell (1996: 220) als „um den Komplex ‚Karriere‘ organisiert“ und „im Wettbewerb über Kompetenz und Fachwissen“. Sie ist gerade kompatibel mit Schule, mit dem bildungserzieherischen Programm und den schulischen disziplinarischen Anforderungen. Die marginalisierte Männlichkeit der Jugendlichen bezieht sich dagegen auf Strategien körperlicher Konfrontation. Die Lehrer sind aus dieser Perspektive also gar keine richtigen Männer und sie rächen sich, weil sie keine Männer sind, an den Kindern derjenigen, die richtige Männer sind. Sie können das, weil sie soziale Macht als Lehrer haben. Die Passage enthält in wunderbarer Klarheit die Fantasie einer Degradierung derjenigen, die soziale Macht der Mittelschicht haben und die dennoch als eigentlich Unterlegene konstruiert werden. Man beachte die Steigerung der Degradierung, die darin liegt, dass Fünftklässler (!) und Freundinnen die Lehrer schlagen.

Statushohe Männer wie Lehrer oder Bill Gates erreichen gesellschaftliche Macht über Bildung; Männer ohne Bildungschancen erreichen aber „lokale“ Macht – und zwar mittels Gewalt. Wenn der Streber gemobbt und der Lehrer von Fünftklässlern geschlagen wird, sind die Macht und Männlichkeit der Marginalisierten der Macht und Männlichkeit der Bildungs- als Mittelschicht lokal und körperlich überlegen. Das kann interpretiert werden als Verarbeitung des Schulversagens – mit der Nebenwirkung, dass die Akteure in unserem Schulsystem tatsächlich zu Verlierern werden.

Die Mädchen fantasieren für bildungsferne Weiblichkeit eine Zukunft als Putzfrau und Hausfrau und für Streberinnen eine Zukunft als „Karrierefrau“. Dazwischen liegt „irgendwas mit Büro“. Vor allem bekommen die Mädchen, aus denen etwas wird, „einen netten Mann“, der Geld verdient, während die Mädchen ohne Bildung sich einem Taugenichts unterordnen müssen. Damit haben Mädchen bei einer Identifikation mit einer Bildungsverliererin mehr zu verlieren als nur einen guten Job und gesichertes Einkommen in Zukunft.

Die Strategien, mit denen Mädchen Überlegenheit über Jungen herstellen, vor allem das Reden, schließen besser an Bildung an (weil sie reden, sind sie den Jungen,

die nur schlägern können, überlegen). Eine Mittelschichtweiblichkeit, von der sie sich distanzieren müssten, gibt es so nicht, zumindest nicht in diesem Alter. Überlegenheit über andere Mädchen ist nicht nach dem Format der Klassegegensätze geformt, sondern situativ begrenzt, etwa als Konkurrenz um Jungen oder Abgrenzung von Mädchen aus einer anderen Clique.

### Fazit

*Jungen müssen Überlegenheit herstellen, wenn es sein muss, auch über Gewalt. Mädchen wollen keine Überlegenheit herstellen, auch nicht über Bildung.*

Solange nur schulische Erziehungs- und nicht weitergehende Bildungsqualifikationen zählen, solange Schulerfolg eine Frage der sozialen Herkunft ist, werden Jungen versuchen, mit Formen marginalisierter Männlichkeit Überlegenheit über Weiblichkeit und über Mittelschichtmännlichkeit herzustellen – und zwar auch mit Kultivieren und Ritualisieren von Gewalt und Bildungsdistanz. Sie treten damit in einem Kreislauf ein, der ihre unterlegene Position reproduziert, weil die Abwertung von Bildung mit Bildungsausschluss bestraft wird (und, nebenbei, sie werden kaum noch eine Freundin finden, die das gut findet).

Mädchen haben eine günstigere Ausgangsposition, an Bildung anzuschließen: Klüger zu sein, das ist ihre Art der Überlegenheit über Jungen. In diesem Sinne sind sie Gewinnerinnen, auch wenn sie ihren Gewinn nicht

### Literatur

**Bourdieu, Pierre (2005):** Die männliche Herrschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

**Kersten, Joachim (1996):** Gewalt – ein Problem „überflüssiger“ Männlichkeit. In: Psychologie Heute, 23.Jg., Heft 1, 64 – 69.

**Meuser, Michael (2008):** Ernste Spiele. Zur Konstruktion von Männlichkeit im Wettbewerb der Männer. In: Baur, Nina/Luedtke, Jens (Hg.): Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland. Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

**Popitz, Heinrich (1968):** Prozesse der Machtbildung. Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Tübingen: J. C. B. Mohr.

**Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Petermann, Franz (2003):** Bullying unter Schülern. Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte. Göttingen: Hogrefe.

**Tillmann, Klaus-Jürgen (1992):** „Spielbubis“ und „eingebildete Weiber“ – 13- bis 15-jährige in Schule und Peer-Group. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen: Leske+Budrich, 13–27.

nutzen, weil ein Bildungsaufstieg die Gemeinschaftlichkeit stören würde.

Die Zusammenhänge bestärken uns in dem Forschungsprojekt, an den Geschlechterbeziehungen, an Männlichkeit und Weiblichkeit anzusetzen und an dem, wie Überlegenheit hergestellt bzw. Unterlegenheit vermieden werden kann. Aufgegriffen werden können die Gruppennormen und positiven Werte wie Wertschätzung von Regeln, Schlaueit, Gerechtigkeit, Witz, Ausdauer etc. Für Jungen können außerschulische Qualifikationen wichtig werden. Die Einsicht, dass körperliche Überlegenheit allein nicht legitimiert und anerkannt wird und dass erwachsene Männlichkeit Bildung braucht, wenn Jungen Verantwortung für eine Familie übernehmen wollen, kann helfen, die „Durststrecke“ (Tillmann 1992) der schwierigen adoleszenten Interaktionsordnung zu verkürzen.

## Mitläuferinnen & Macherinnen

*Mädchen und rechtsextreme Orientierungen  
Fachtag am 28. Januar 2010, Stuttgart*

„Die Gefahr aus unserer Mitte“ (Brigitte 17/2008), „Frauen in Braun“ (Menschen 1/2009), „smart und extrem“ (Betrifft Mädchen 1/2009) – so titeln aktuelle Beiträge in Zeitschriften und Fachblättern. Mädchen und Frauen treten zunehmend aus dem Schatten der bislang vorwiegend mit Jungen und Männern assoziierten rechtsextremen Szene. Und rechte Organisationen nutzen das Potenzial von Mädchen und Frauen als Akti-

vistinnen mit dem trügerischen Flair der Harmlosigkeit. Intolerante, antidemokratische oder menschenfeindliche Einstellungen von Mädchen nehmen zu. Mädchen und junge Frauen sind Mitläuferinnen und Macherinnen in rechten Szenen, sie treten sowohl offen als auch verdeckt auf und vertreten diffus oder deutlich rechte Parolen und Argumente. Auch in den Angeboten und Einrichtungen der Mädchen- und der Jugendarbeit, in der Kinder- und Jugendhilfe und in der Schule sind wir mit rechten Mädchen konfrontiert. Wie können wir in der direkten Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen darauf reagieren?

Der Fachtag informiert über aktuelle Tendenzen im Rechtsextremismus und beleuchtet das Themenfeld aus frauen- und Mädchenspezifischer Sicht. Anhand praktischer Beispiele werden Wege pädagogischer und politischer Einflussnahme sowie Handlungsmöglichkeiten vorgestellt.

Information:

Akademie der Jugendarbeit  
Baden-Württemberg e.V.,  
Tel. (07 11) 89 69 15-80,  
info@jugendakademie-bw.de





## Aus der Praxis für die Praxis

Andreas Schrenk

### Respekt und Konsequenz bzw.

*Klare Linie mit Herz!*

Die zentralen Begriffe der ajs-Jahrestagung 2009 wie Macht, Ohnmacht, Respekt, Konsequenz usw. verweisen u. a. auf die Asymmetrie in der pädagogischen Beziehung und damit unverzichtbar auf die Frage nach der Bedeutung und der Qualität der sozialen Bezüge innerhalb erzieherischer Hilfen. In jüngeren Studien wurde von jungen Erwachsenen im Rückblick auf ihre eigene Heimerfahrung die Balance zwischen professioneller Unterstützung, alltagspraktischer Begleitung und persönlicher Beziehung als sehr bedeutsam für die eigene Entwicklung bewertet (vgl. Gabriel 2007).

Die Ergebnisse dieser Untersuchungen machen deutlich, dass die Verbindung von vertrauensvollem Verhältnis und klaren, Orientierung vermittelnden Strukturen in den Arrangements erzieherischer Hilfen den darin lebenden Kindern und Jugendlichen Stabilität und Orientierung vermittelt, in konkreten Konfliktsituationen deeskalierend wirkt, die persönliche Entwicklung und damit die Sozialintegration fördert. Von ehemaligen Heimkindern wird in Interviews angegeben, dass für ihre positive Entwicklung während ihrer Hilfe- maßnahme in einer Heimeinrichtung zum einen verlässliche, vertraute und positive emotionale Beziehungen zu den Betreuerinnen und Betreuern und ebenso deren Durchsetzungsfähigkeit von Bedeutung gewesen sei. Allerdings wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass diese Strukturelemente nicht unabhängig voneinander betrachtet werden dürfen, sondern erst im Zusammenspiel ihren besonderen Sinn ergeben (vgl. Wolf 2007).

Der Anspruch, innerhalb einer Heimeinrichtung eine Atmosphäre zu schaffen, in der die unterge-

brachten jungen Menschen bereit sind, sich vorübergehend emotional zu beheimaten, markiert ein Spannungsfeld zwischen Sozialisation und Selbstwirksamkeit.

Es ist einem jungen Menschen nur dann möglich, sich prosozial zu entwickeln und sich eine soziale Perspektive anzueignen, wenn er sich in einem Klima von Vertrauen und Offenheit bewegen kann und sich angenommen fühlt. In stationären Einrichtungen der Erziehungshilfe befinden sich Mitarbeiter/-innen häufig in, unter anderem, durch Konflikte hoch belasteten Situationen und Auseinandersetzungen mit Kindern und Jugendlichen, in denen sie angesichts der dissozialen Störungsbilder der jungen Menschen an ihre persönlichen Grenzen kommen. Die partiell sehr schwach ausgebildete Kompetenz zur Selbststeuerung und -kontrolle mancher Jugendlichen in den Hilfesystemen erfordert von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern die Fähigkeit und Bereitschaft zur kompensatorischen sekundären Kontrolle.

Das kann zu Auseinandersetzungen führen, die sich durchaus auf einem relativ hohen Eskalationsniveau abspielen können. Das mag auch damit zu tun haben, dass die jungen Menschen, z. B. nach lange andauernden Verwahrlosungserfahrungen in früher Kindheit und mehreren Abbrüchen von Hilfemaßnahme in der Folge, den damit verbundenen Diskontinuitäten sozialer Bezüge und der verfestigten Erfahrung, dass Beziehungen zu Erwachsenen grundsätzlich brüchig und instabil sind, die Belastbarkeit der Beziehung zu ihrem Betreuer „austesten“ wollen, sie also einer Prüfung unterziehen hinsichtlich der Variablen Aushalten und Dranbleiben, Parteilichkeit, Zuverlässigkeit, Sich-Kümmern, Echtheit und Klarheit.

Gerade dann muss auch der Jugendliche, der es den professionell sozialpädagogisch und erzieherisch Tätigen eher schwer macht, ihm wertschätzend zu begegnen, sozusagen als Mindeststan-

dard, aufgrund seiner Erfahrungen im Umgang mit den erwachsenen Betreuungspersonen, wenigstens eine Ahnung haben können von „Irgendwie mögen die mich hier!“. Entscheidend ist, dass Mitarbeitende die ihnen anvertrauten jungen Menschen grundsätzlich bejahen und annehmen. Das gilt als Basis für professionelles Handeln und ermöglicht, mit dem einzelnen jungen Menschen Auseinandersetzungen zu führen und gemeinsam durchzustehen, ohne gleichzeitig im Sinne einer wechselseitigen Macht-Ohnmacht-Rhetorik die Beziehung infrage zu stellen und zu gefährden.

Und sehr feinsinnig nehmen gerade junge Menschen, die z. B. bereits mehrere Heimunterbringungen oder andere Hilfeformen erlebt haben, wahr, ob Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ihnen gegenüber emotional echt sind und ob ihre Empathie authentisch ist oder nicht.

Die diesen Überlegungen zugrunde liegende Erziehungsprogrammatische kann umschrieben werden mit „Klare Linie mit Herz“. Auf dieser Grundlage sind die Konzepte, Programme, Methoden und Instrumente erzieherischer Hilfen als Bildungsfaktoren zu betrachten, die junge Menschen bei ihren Aneignungsbemühungen und dem Wiederaufbau und der Entwicklung ihrer Selbstwirksamkeit unterstützen sollen.

### Literatur

**Gabriel, T./Keller, S./Studer, T. (2007):**

Wirkungsorientierte Jugendhilfe Band 03,

Wirkungen erzieherischer Hilfen –

Metaanalyse ausgewählter Studien.

<http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/>

**Wolf, K. (2007):** Wirkungsorientierte Jugendhilfe

Band 4, Metaanalyse von Fallstudien

erzieherischer Hilfen hinsichtlich von Wirkungen und „wirkmächtigen“ Faktoren aus Nutzersicht.

<http://www.wirkungsorientierte-jugendhilfe.de/>

Claudia Obele

## Und wenn's halt doch passiert ...?

Ergebnisse eines institutionellen Lernprozesses zum Thema Fehlverhalten pädagogischer Fachkräfte und Vorstellung der entwickelten Instrumentarien

In unseren Einrichtungen hat Kinderschutz oberste Priorität. Die Kinder und Jugendlichen haben Anspruch auf Sicherheit und Hilfe und erwarten zu Recht einen förderlichen und schützenden Rahmen. Fehlverhalten, Grenzverletzung, Gewalt und Machtmissbrauch in Einrichtungen der Jugendhilfe – ein unerträgliches Geschehen, das unserem professionellen Selbstverständnis und unserem Auftrag vollständig zuwiderläuft. „Und wenn's halt doch passiert ...“, dann sind der Handlungsdruck, das Erschrecken und die grundlegende Verunsicherung bei allen Beteiligten groß. Vorfälle dieser Art müssen wir nutzen, um über den Einzelfall hinaus unsere institutionellen Strukturen und Gepflogenheiten kritisch zu reflektieren.

Aus dieser Erfahrung resultierten für uns hauptsächlich zwei Konsequenzen:

- Wir wollen mehr zur Vermeidung von Fehlverhalten tun und
- wir wollen handlungsfähig sein, wenn wir mit dem Verdacht und/oder konkreten Vorkommnissen dieser Art konfrontiert werden.

Was zunächst ganz überschaubar aussah, entwickelte sich im Laufe des Prozesses, der mittlerweile seit über sechs Jahren läuft, zu einem umwälzenden Organisationsentwicklungsprozess: Wir haben viel dafür getan, dass es nicht (mehr) passiert. Wir sind besser geschützt vor Fehlverhalten durch Fachkräfte und besser gerüstet für den Umgang mit bedenklichen Entwicklungen und Krisen. Unsere Kinder und Jugendlichen haben Orientierung bekommen, was Erwachsene dürfen und was nicht und wie sie sich beschweren und ihre Rechte bei uns einfordern können. Unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter haben mehr Sicherheit gewonnen, wie sie kritisches Verhalten wahrnehmen und einschätzen können, wie sie mit Verdachtsmomenten umgehen und worüber sie wann informieren müssen. Die Leitung hat ihre Verantwortlichkeiten geklärt und ein Verfahren zur Hand, das in kritischen Momenten einsetzt, alle Beteiligten erfasst und auch über die Krise hinaus berücksichtigt. Unserem Ziel und Auftrag, für die uns anvertrauten Kinder und Jugendlichen und ihre Familien einen sicheren und förderlichen Rahmen zu bieten, sind wir damit ein bedeutendes Stück näher gekommen.

Das Thema berührt Grundfragen pädagogischen Handelns, des Menschenbildes und der ethischen Haltung sowie der Kommunikations- und Fehlerkultur in der Einrichtung. Es rüttelt am Leitbild, am Verständnis von Leitung genauso wie an der Be-

reitschaft zu ernst gemeinter Partizipation von Kindern, Jugendlichen, Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern.

Es wurden konkrete Instrumente entwickelt wie z. B. ein kindgerechtes Beschwerdeverfahren, damit Kinder Unzufriedenheit und erlebte Missstände aufzeigen können. Es soll junge Menschen stärken, sich für ihre Rechte und Belange einzusetzen. Die Erwachsenen verpflichten sich, sich darum zu kümmern und ihre Rechte ernst zu nehmen. Das Verfahren führte bei unseren Mitarbeitenden zu einem hohen Maß an Transparenz und Reflexionsbereitschaft in der täglichen pädagogischen Arbeit. Wer offen mit seinen Schwächen umgeht und sich damit auseinandersetzt, kann mehr Sicherheit im pädagogischen Handeln erlangen.

Begonnen hat alles mit einer Befragung aller Kinder und Jugendlichen in allen Betreuungsbereichen zum Thema „Was dürfen Betreuerinnen und Betreuer nicht?“. Das Ergebnis dieser Befragung war umwerfend. Über 400 Antworten zu allen Alltagssituationen waren aufgelistet. Auf unserem inzwischen in allen Dienststellen ausgehängten „Ampelplakat“ wird dies optisch ansprechend dargestellt und dient den Kindern als Orientierung. Viele konkrete Beispiele der Kinder verdeutlichen die Kategorien, sodass die jungen Menschen das Verhalten der Erwachsenen besser einschätzen können.

## „Und wenn es doch passiert...“

Arbeitshilfe, Hochdorf 2009, 12,90 Euro

Kinderschutz hat in unseren Einrichtungen oberste Priorität. Die Kinder und Jugendlichen haben Anspruch auf Sicherheit und Hilfe und erwarten zu Recht einen förderlichen und schützenden Rahmen. Fehlverhalten, Grenzverletzung, Gewalt und Machtmissbrauch in Einrichtungen der Jugendhilfe sind ein unerträgliches Geschehen, das unserem professionellen Selbstverständnis und unserem Auftrag vollständig zuwiderläuft. Dennoch kann Fehlverhalten in unseren Einrichtungen vorkommen.

Die vorliegende Broschüre „Und wenn es doch passiert ...“ ist eine Antwort darauf und verfolgt das Ziel, sowohl Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter als auch Leitungskräfte handlungsfähiger werden zu lassen, wenn sie mit einem Verdacht und/oder konkreten Vorkommnissen dieser Art konfrontiert werden. Sie beschreibt, welche strukturellen Bedingungen nötig sind, um Fehlverhalten zu vermeiden und beinhaltet die Ergebnisse eines mehrjährigen Prozesses, die für die Praxis entwickelt wurden.

Einrichtungen und Dienste der Kinder- und Jugendhilfe sollen angeregt werden, ihren Umgang

mit Fehlverhalten oder besser: ihren grenzwahrenden Umgang mit Kindern und Jugendlichen zu qualifizieren, weil wir überzeugt sind, dass es sich für die Kinder und Jugendlichen, aber auch für die Organisationen lohnt.





Wir haben ethische Grundlagen formuliert, an denen sich alle Mitarbeitenden auf allen Hierarchieebenen messen lassen. Das sogenannte Hochdorfer Neun-Punkte-Programm bildet eine positive Basis, auf der wir untereinander und gegenüber unseren jungen Menschen und ihren Familien handeln. Nur durch das Vorhandensein dieser Grundlagen gelingt es, im positiven wie im negativen Falle, ein „Prüfsystem“ zu etablieren, auf das im Bedarfsfalle zurückgegriffen werden kann.

Das Kernstück zum Thema Fehlverhalten bildet schließlich die Verfahrensregelung „Umgang mit Fehlverhalten“. So wurden hier von der Wahrnehmung/Vermutung eines Fehlverhaltens über dessen Reflexion, Klärung und Maßnahmen bis hin zu Konsequenzen alle wahrscheinlichen und notwendigen Schritte geklärt und mit den zugehörigen Handlungskompetenzen versehen.

### Kurzinfo zum Träger

Hochdorf – Evang. Jugendhilfe im Kreis Ludwigsburg e. V. ist ein gemeinnütziger Verein und Mitglied im Diakonischen Werk Württemberg. Mit ca. 90 Mitarbeitenden hält er an vielen Orten im Landkreis Ludwigsburg sozialpädagogische Angebote und Hilfen für junge Menschen und deren Familien bereit. In differenzierten Betreuungsformen werden derzeit ca. 200 Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene und ihre Familien gefördert und begleitet.

Die Formen der Betreuung umfassen stationäre Wohngruppen, Erziehungsstellen, Tagesgruppen, Soziale Gruppenarbeit, Flexible Hilfen und Jugendlichenbetreuung sowie Schulsozialarbeit. In den letzten Jahren wurde vor allem der ambulante Betreuungsbereich stark ausgebaut. Über die klassischen Angebote der Hilfen zur Erziehung hinaus engagiert sich der Träger zunehmend direkt in den Regionen vor allem durch verstärkte Kooperation mit Schulen und anderen Institutionen im Gemeinwesen.

Ein gewinnbringender und zugegebenermaßen zeitweise sehr anstrengender Prozess liegt hinter uns, doch wir sind auf unserem gemeinsamen Weg ein gutes Stück vorangekommen. Die Ergebnisse wurden als Arbeitshilfe für andere Einrichtungen und Dienste in einer Broschüre veröffentlicht.

*Nadia Kutscher*

### Bildung für alle?

*Soziale Ungleichheit und Bildungschancen bei Kindern*

Seit Langem zeigen empirische Studien, dass in Deutschland faktisch durchgehend herkunftsbedingte Ungleichheiten und institutionelle Benachteiligungen zu einer weitreichenden sozialen Selektivität hinsichtlich der Bildungschance von Kindern beitragen (vgl. Merkens 2002, Baumert/Schümer 2001 und 2002).

Mechanismen der Herstellung ungleicher Bildungschancen sind in verschiedenen Dimensionen festzustellen und werden begünstigt durch die meritokratische Legitimation von Bildungsungleichheit, sozialstrukturelle Benachteiligung und institutionelle Logiken, die zu Chancenungerechtigkeit führen. Meritokratische Argumente sind von der Vorstellung der „Natürlichkeit“ sozialer Ungleichheiten geprägt sowie von der Ansicht, dass es innerhalb einer Gesellschaft Unterschiede geben müsse, da Differenzen die notwendige Grundlage für die Herstellung sozialer Ordnung seien. Darüber hinaus werden organisierte Bildungsprozesse, innerhalb derer der Zugang zum Bildungs- und Ausbildungsmarkt durch Zertifikate kontrolliert werden müsse, als notwendig betrachtet.

Insgesamt gehen solche meritokratischen Argumentationen davon aus, dass die Ursachen von Ungleichheit in individuellen Problematiken bzw. im Verdienst des Einzelnen lägen und es eine Vorstellung von einer Leistung an sich – unabhängig von interessengeleiteten Definitionen von Leistung – gebe (vgl. Solga 2005). Durch diese Logik wird Bildungsverantwortung individualisiert und werden Aspekte struktureller Ungleichheits-

(re)produktion ausgeblendet. Diese Argumentationsfiguren sind hoch anschlussfähig an das Leistungsprinzip als normativem Bezugsrahmen moderner Gesellschaften und bilden sich mittlerweile auch im Schul- und Hochschulsystem durch die Fokussierung auf – individuell anzueignende – Kompetenzen als Grundlage der Leistungsbeurteilung ab.

Sozialstrukturelle Ungleichheiten zeigen sich in den informellen Kontexten des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen. Das ökonomische, soziale und kulturelle Kapital (vgl. Bourdieu 1997) der Herkunftsfamilie sowie deren Alltagspraxen und die der Peers sind im Sinne einer erfolgreichen gesellschaftlichen und bildungsbezogenen Teilhabe grundlegend und haben Auswirkungen darauf, welche Lern- und Erfahrungsspielräume Kindern und Jugendlichen zugänglich gemacht werden können (vgl. Zander 2007, 63 f.). Familien in finanziell prekären Verhältnissen leiden darunter, dass sie neben materiellem Druck und (im Fall der zunehmenden Niedriglohnbeschäftigung) Zeitmangel den Kindern nicht ausreichend Freizeitaktivitäten zugänglich machen können – in der Konsequenz bedeutet das Ausgrenzung aus kultureller Teilhabe. Vielfach zeigen empirische Studien, dass je nach Lebenslage in Familien unterschiedliche Dinge wichtig sind bzw. als wichtig erachtet werden und dies wiederum Folgen dafür hat, mit welchen Ausgangschancen Kinder in die Schule kommen (vgl. Lareau 2002, Betz 2008, Kutscher 2009).

Entscheidend für den Schulerfolg oder für den Erwerb von institutionell verwertbarem Wissen ist demnach nicht das sozial ererbte Kulturkapital und dessen praktische Beherrschung, sondern dessen „Abstand“ zu den Logiken des formalen Bildungssystems (vgl. Kessler et al. 2004, 31). Raymond Boudon hat in diesem Zusammenhang gezeigt, dass auf der Basis der sozialen Herkunft Bildungsrenditen, Kosten der Bildung und Sozialisation im Elternhaus als Herkunftseffekte elterliche Bildungsentscheidungen und Erfolgswahrscheinlichkeit von Bildungsverläufen beeinflussen und damit zu Bildungsungleichheit beitragen (vgl. Boudon 1974).

Die Hamburger Untersuchung „Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung“ (LAU-Studie) im Jahr 1996 hat gezeigt, dass Gymnasialempfehlungen von Lehrern und elterliche Entscheidungen, das Kind auf das Gymnasium zu schicken, weniger von den Leistungen der Schülerinnen und Schüler, sondern vielmehr vom Bildungshintergrund der Eltern abhängig sind. Das Kind eines Vaters mit Abitur hatte im Gegensatz zu dem Kind eines Vaters ohne Schulabschluss eine um das 4,5-Fache höhere Wahrscheinlichkeit einer Gymnasialempfehlung, beim Bildungsabschluss der Mutter stieg der Effekt auf das 6,5-Fache (vgl. Trautwein et al. 2006).

Generell kann also festgestellt werden, dass in schulische Leistungsbewertungen soziale Kriterien mindestens unbewusst mit einfließen (vgl. Geißler 2005, 78 f.). Darüber hinaus nehmen viele Pädagoginnen und Pädagogen ihre eigene milieubezogene Verortung und die damit verbundenen Normsetzungen nicht wahr und signalisieren in der alltäglichen Kommunikation mit Kindern Anerkennung bzw. Nichtanerkennung der jeweiligen milieubedingten Praxen der Kinder, Jugendlichen und Familien (vgl. Bremer 2007, 278). Demgegenüber wird die elterliche Bildungsentscheidung von der Erfolgswahrscheinlichkeit und den Kosten des Bildungsaufstiegs (oder -erhalts) bestimmt. Der Bildungssoziologe Michael Vester spricht von formellen und informellen Mechanismen, die bildungsbenachteiligend wirken: institutionelle Strukturen, pädagogische Kultur und Strategien der Herkunftsmilieus (vgl. Vester 2004, 48). Hauptschulen stellen in diesem Zusammenhang einen besonders prekären Ort dar, da innerhalb des mehrgliedrigen Schulsystems nur noch diejenigen dort verbleiben, denen es aus unterschiedlichen – aber zumeist strukturellen – Gründen nicht möglich ist, eine gesellschaftlich „erfolgsversprechendere“ Schulform zu besuchen. Auf diese Weise verdichtet sich hier ein Konglomerat an Ressourcenbenachteiligung, das den Kindern und Jugendlichen in diesem sozialen Zusammenhang kaum qualifikatorisch ver-

wertbare erweiterte Ressourcen zugänglich machen kann.

Es kann festgehalten werden, dass das Bildungssystem Ungleichheit fördert. Was sind die Optionen für Kinder und Jugendliche in benachteiligten Lebenslagen, damit umzugehen? Hermann Giesecke benennt zwei alternative Möglichkeiten: Sie bauen entweder eine eigene „innere Gegenwelt“ auf, die sich dann beispielsweise als abweichendes Verhalten oder als subjektive Ablehnung Erfolg versprechender Strategien zeigen kann. Die andere Alternative für sie wäre, auf Distanz zum eigenen Herkunftsmilieu zu gehen, um Konformität mit den formellen institutionellen Anforderungen herzustellen (vgl. Giesecke 2003, 254 f.). Letzteres ist viel verlangt: die Aufgabe oder zumindest Entfernung von vertrauten Zusammenhängen, um eine potenziell höhere Chance auf Bildungserfolg zu erschließen.

Das Bundesjugendkuratorium hat in seinen Leipziger Thesen im Jahr 2002 die Kinder- und Jugendhilfe als einen zentralen Ort von Bildung in die Debatte eingebracht (vgl. Bundesjugendkuratorium 2002). Es gilt, dieses Potenzial, dass die Kinder- und Jugendhilfe in ihren Bildungsangeboten von der Lebenswelt und den Fähigkeiten, Möglichkeiten und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen ausgeht, auszuschöpfen und strukturell auch innerhalb der sich etablierenden regionalen Bildungslandschaften zu verankern. Allerdings steht sie hierbei immer im Spannungsfeld, einerseits ihren Adressaten Teilhabe in einer Gesellschaft zu ermöglichen, für die sie so etwas wie institutionell verwertbares Wissen verfügbar haben sollen, und andererseits die lebensweltlichen Relevanzen der Adressaten und ihr subjektiv in ihrem konkreten Lebensalltag sinnvolles und nutzbares Wissen anzuerkennen.

Was sind also die Anforderungen an Pädagoginnen und Pädagogen an den unterschiedlichen Bildungsorten, wenn ungleichheitssensible Bildung realisiert werden soll?

Grundsätzlich gilt es, Habitusunterschiede zwischen Pädagogen und Adressaten wahrzunehmen. Das bedeutet, zu reflektieren, inwiefern auf Seiten der pädagogisch Tätigen spezifische Vorstellungen von „richtiger“ Bildung, „angemessenem“ Aneignungsverhalten und „sinnvollen“ Interessen oder „anerkanntenswerten“ Kompetenzen (möglicherweise unbewusst) vorhanden sind und wo aufgrund dessen Missachtung und Ausschluss produziert wird. Das besagt, sowohl institutionelle Logiken als auch Voraussetzungen aufseiten der Zielgruppen zu reflektieren, anzuerkennen, was in unterschiedlichen Kontexten kompetent ist, die Lebenswelt der Adressaten ernst zu nehmen und die selbst wahrgenommenen Gebrauchsmöglichkeiten der Adressaten als Ausgangspunkt von Wissensvermittlung zu wählen (vgl. Kutscher et al. 2009).

Vor dem Hintergrund der oben dargestellten Problematiken wird deutlich: Die unterschiedlichen Ressourcenlagen erfordern eine ungleiche Förderung (vgl. Kutscher 2008). Bildungsförderung beginnt dann möglicherweise schon mit der Entlastung von Kindern, Jugendlichen und Familien in ihren Notlagen oder damit, ihnen neue, andere Erfahrungen zu ermöglichen. Allerdings bedarf es dafür struktureller Rahmenbedingungen wie ein umfassendes und institutionsübergreifendes Hilfesystem sowie gerade für benachteiligte Adressaten eine besonders hohe Qualität von Bildungsangeboten (vgl. Jünger 2008). In diesem Zusammenhang ist eine personelle und strukturelle Kontinuität grundlegende Bedingung, um Beziehungen aufzubauen, die die notwendige Grundlage für erweiterte Aneignungsprozesse sind. Um dies zu realisieren, gilt es schließlich, die Reproduktion von Ungleichheit im Sinne einer politisch verstandenen Kinder- und Jugendhilfe auch öffentlich zu thematisieren und damit umfassend an der Erweiterung von Fähigkeiten und Verwirklichungschancen (vgl. Sen 1999 und 2000, Nussbaum 1999) von Kindern und Jugendlichen mitzuwirken.<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Die Literaturliste zum Artikel schicken wir Ihnen auf Wunsch gerne zu, info@ajs-bw.de.

Ralph Liebenau

## Wie kommt die Schule nach Hause?

Christopher lebt im Norden Deutschlands. Wie seine zwei älteren Schwestern wurde er als kleines Kind aus Brasilien adoptiert. Seine Eltern sind beide als Architekten erfolgreich, und weil sie einen Teil ihrer Arbeit zu Hause verrichten können, bleibt genug Zeit, um sich um die Erziehung der drei Kinder zu kümmern. Schon früh wird Christophers musikalisches Talent entdeckt und zunächst in der musikalischen Frühförderung, dann im Unterricht der örtlichen Musikschule gefördert. Christopher probiert verschiedene Instrumente: Nach der Trompete und dem Schlagzeug bleibt er bei der Gitarre.

Christophers Eltern sind glücklich mit ihren drei Kindern, und die beiden Schwestern sind auch von Anfang an erfolgreich in der Schule. Aber schon kurz nach der Einschulung von Christopher gibt es die ersten Anrufe der Lehrerin – Christopher findet keine Freunde und kann sich häufig nicht bändigen. Auch mit dem Schreiben der vielen neuen Buchstaben will es nicht recht klappen.

Als Christopher in der dritten Klasse ist, stirbt sein Vater bei einem Unfall. Die Mutter kümmert sich von nun an alleine um die drei Kinder, ihren Beruf und das Haus. Für Christopher wird es in der Schule nicht einfacher, die Unlust steigert sich, als er am Ende der Orientierungsstufe eine Empfehlung für die Hauptschule erhält. Zu dieser Zeit sind seine Schwestern schon erfolgreich auf dem Gymnasium und die Älteste ist kurz davor, ihr Abitur zu machen. Christophers Mutter denkt, dass ihr Sohn die besten Chancen auf einer Gesamtschule hat, und ab der siebten Klasse besucht er diese. Hier gibt es aber nun ganz neue Probleme. Probleme, die die Familie bisher nicht kannte, denn die älteren Mitschüler beginnen den farbigen Christopher zu schikanieren. Es fängt mit kleineren Neckereien an und bald machen auch die eigenen Klassenkameraden mit, mit denen er sich in der Grundschule und in der Orientierungsstufe im Laufe der Zeit doch ganz gut arrangiert hatte.



*Die Absolventinnen und Absolventen der Flex-Fernschule im Jahr 2009 mit Lehrern der Prüfungskommission und dem Kollegium der Flex-Fernschule.*

Irgendwann gehören die Schikanen fast zum Alltag, aber je länger das Mobbing geht, desto schlimmer wird es. Nach eineinhalb Jahren auf der Gesamtschule weigert sich Christopher, länger in die Schule zu gehen, denn inzwischen wurde er auch schon „abgezogen“: „Morgen bringst du 10 Euro mit, sonst gibt es Ärger.“

Seiner Mutter erzählt er zunächst nichts davon, aber irgendwann vertraut er sich seiner Schwester an. Auch vorher gab es schon Gespräche mit den Lehrern, aber Christopher geht nicht mehr mit, denn eines weiß er: „Zur Schule geh ich nicht mehr.“

Wenn es um das Thema Schule geht, kommt in ihm eine Wut auf, die er kaum zu bändigen weiß, da kann er auch schon mal mit dem Kopf die Tür zerschlagen. Zum Glück gibt es für ihn aber noch die Musik, die er inzwischen in seiner Band macht. Das gibt ihm einen Ausgleich und lässt ihn den Ärger mit der Schule vergessen. Seine Mutter meint, dass es mit der Schule irgendwie weitergehen muss, aber alleine bekommt sie ihren Sohn nicht in die Schule. Eine Freundin empfiehlt ihr einen guten Therapeuten, widerwillig geht Christopher schließlich mit. Nach den ersten Gesprächen legt der Therapeut das Ziel fest: Christopher muss wieder in die Schule. Christopher weiß, dass er einen Abschluss braucht, aber in die Schule wird er nicht mehr gehen.

Ein Prozess beginnt, der kein glückliches Ende nimmt. Christopher lässt sich auf alle Gespräche mit dem Therapeuten ein, aber wenn es dann darauf hinausläuft, es in der Schule noch einmal zu probieren, gibt es immer nur ein klares Nein.

In dieser Situation bekommt die Mutter zufällig eine Broschüre in die Hand, in der über die Flex-Fernschule informiert wird. Sie spricht mit ihrem Sohn darüber und beide meinen, dass das eine Lösung sein könnte. Im Juni rufen sie bei der Flex-Fernschule an, erkundigen sich und lassen sich beraten. Sie erfahren, dass es diese Einrichtung seit zehn Jahren gibt und dass sie gegründet wurde, um jugendliche Schulverweigerer dort zu erreichen und zu fördern, wo sie sich jeweils aufhalten. Schon mehr als 500 Jugendliche hätten auf diesem Weg eine Anschlussperspektive gefunden und neuen Lebensmut gewonnen.

Zunächst müsste die Frage der Kostenübernahme mit dem Jugendamt geklärt werden und auch das Schulamt sein Okay geben. Durch einen Einstufungstest würde man dann feststellen, über welchen Leistungsstand Christopher in den Hauptfächern verfügt, um ihn darauf aufbauend Schritt für Schritt fit zu machen für die Prüfung zum Hauptschulabschluss.

Da mit den Ämtern alles schnell geklärt war, bekam Christopher seinen Einstufungstest zusammen mit einem Fragebogen nach Hause geschickt.

In dem an ihn gerichteten Begleitschreiben wurde er ermutigt, sich um eine möglichst vollständige Bearbeitung zu bemühen. Er solle alles zeigen, was er noch wisse und könne, und versuchen, die Aufgaben so gut es gehe zu lösen, auch wenn er unsicher sei.

Christopher bearbeitete die Einstufungsaufgaben und erhielt nach kurzer Zeit eine ausführliche Auswertung. In Diagrammen wurde sein Leistungsstand in jedem Fach dargestellt, in jedem Fach konnte er ablesen, was er schon konnte und was er sich bis zur Prüfung noch zu erarbeiten hatte.

In einer Eingewöhnungsphase lernte er dann das Arbeiten mit der Flex-Fernschule kennen und bekam Anleitungen, wie er für sich die besten Arbeitsbedingungen schaffen konnte. Bald lernte er am Telefon und durch den Austausch von Fotos seinen zuständigen Begleitlehrer kennen. In einem großen Paket kamen alle Materialien, die er für die Einrichtung seines Arbeitsplatzes brauchte, und auch alle Bücher und Arbeitshefte.

Inzwischen bekommt er zu Anfang jeder Woche neue Aufgaben mit der Post, die er bis Freitag bearbeiten soll. Da seine Mutter ihn dazu anhält und immer einen Blick auf seine Aufgaben wirft, schafft er es meistens, seine Aufgaben halbwegs vollständig zu bearbeiten und abzusenden. Die Rückmeldungen, die Christopher zu allen seinen Aufgaben von der Flex-Fernschule bekommt, sind stets freundlich und ermutigend gehalten. So erfährt er, dass Anstrengung sich lohnt und dass es möglich ist, an seinem Erfolg zu arbeiten.

Wenn alles weiter so glatt läuft, soll Christopher im nächsten Sommer an den Prüfungen teilnehmen, die in den Gebäuden der Flex-Fernschule in Oberrimsingen bei Freiburg stattfinden. Schon im Februar wird er dann dorthin reisen, um am Seminar zur Prüfungsvorbereitung teilzunehmen.

Vorher wird noch Zeit für ein Praktikum sein, denn Christopher möchte seine musikalische Begeiste-

rung vielleicht irgendwann zu seinem Beruf machen. Christophers Mutter und auch seine Flex-Lehrer sind zuversichtlich, dass er die Prüfungen schaffen wird, Christopher selbst ist noch etwas bange. Gleichzeitig spricht er aber schon über seine Pläne für die Zeit nach den bestandenen Prüfungen: Am liebsten möchte er auf die neu eröffnete Musikschule, aber dafür braucht er noch einen Realschulabschluss.

Durch das Angebot der Flex-Fernschule hat Christopher erfahren, dass er von der Gesellschaft nicht fallen gelassen wird, auch wenn es eine Situation gab, in der weder er noch seine Mutter weiterwussten. Er hatte die Chance, zu erfahren, dass er selbst eine Menge zu seiner Integration beitragen konnte – und seine Ziele zunehmend selbst in die Hand nehmen kann. Er erfuhr, dass ein einmaliges Scheitern nicht zum endgültigen Ausschluss führen muss und dass es sich lohnt, sich für die eigene Integration einzusetzen. Er erfuhr, was es bedeutet, für das eigene Leben und nicht für die Schule zu lernen.

Weitere Informationen unter [www.flex-fernschule.de](http://www.flex-fernschule.de)

Ralph Liebenau ist Lehrer bei der Flex-Fernschule.

*Gerhard Veith*

## **Empowerment**

*Potenziale von Jugendlichen nutzen!*

*Positive Peer Culture und Service-Learning*

Tief greifende politische, kulturelle und ökonomische Veränderungen beeinflussen in vielfältiger Weise den Lebensalltag junger Menschen. Die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung von Lebensläufen, die Entstabilisierung familiärer Lebensmuster und der Wegfall verbindlicher Regeln führen sie darüber hinaus auf einen Weg zunehmender sozialer und emotionaler Ungewissheiten, in wertebezogene Widersprüchlichkeiten. Erwachsenwerden ist für viele junge Menschen

heute ein Projekt, das sie in eine Welt hineinführt, die für sie zunehmend unlesbar geworden ist. Fasst man die vielfältigen wissenschaftlichen Befunde zur Epidemiologie auffälligen Verhaltens zusammen, kommt man zum Ergebnis, dass die deutliche Mehrzahl der jungen Menschen trotz dieser risikobehafteten Entwicklungsbedingungen zurechtkommt und es ihnen gut geht. Für viele bringen die Lebensbedingungen aber erhöhte Belastungen und Risiken mit sich: Risiken der Armut, der Ausgrenzung, des Leidens, der Vernachlässigung, der Nichtanerkennung, die sich in körperlichen, psychischen und sozialen Belastungen ausdrücken. So haben nach dem KiGGS<sup>1</sup> 15 Prozent der Drei- bis Sechszehnjährigen in Deutschland Übergewicht, fast 22 Prozent der Elf- bis Siebzehnjährigen zeigen Symptome von Essstörungen, bei 25 Prozent der Elf- bis Dreizehnjährigen wurden kinder- und jugendpsychiatrisch bedeutsame Symptome wie auffälliges Sozialverhalten, Depressionen und Ängste diagnostiziert (Erhart et al. 2007). Weitere Ausdrucksformen dieser Lebensumstände sind mangelnde Leistungs- und Hilfsbereitschaft, Mangel an Empathie und Verantwortungsbewusstsein, Mangel an Sorge für sich selbst und andere, Unhöflichkeit und Neigung zur Gewalt. Wir alle kennen die Ursachen für die „Störungen“ und „Defizite“ unserer Kinder und Jugendlichen und ihre Unzulänglichkeiten. Täglich lesen wir darüber in Zeitungen. Viele junge Menschen werden wegen ihres Verhaltens ausgegrenzt, ja geächtet. Aber geachtet und geschätzt?

## **Der Kern des Hilfeansatzes in einer Positiven Peerkultur (PPC)**

Idee und Praxis der Positiven Peerkultur ist es, durch die Schaffung eines unterstützenden prosozialen Umfeldes die Dynamik einer Gleichaltrigengruppe zu nutzen und diese zu einem konstruktiven Umgang mit ihren Problemen und zur Verantwortungsübernahme für sich und andere zu befähigen. Damit verbunden ist die Vorstellung einer weitgreifenden Veränderung konzeptioneller Beschreibungen und pädagogisch-psychologischer Praxis in Richtung auf ein „total treatment

<sup>1</sup> KiGGS: die große Studie des Robert-Koch-Instituts zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. <http://www.kiggs.de>

system“ (ineinandergreifendes und umfassendes Arbeitskonzept, Vorrath/Brendtro 1985). In diesem Kontext erfahren alle Mitglieder einer Institution Anerkennung und persönliche Wertschätzung, die die basalen Voraussetzungen für eine gelingende Identitätsarbeit sind. Positive Peerkultur ist insofern ein ganzheitlicher Befähigungsansatz, der geprägt ist von dem unerschütterlichen Vertrauen in die Stärke von Menschen, ihre Entwicklungsaufgaben fürsorglich, solidarisch und selbstständig zu meistern. Als Fundament gilt dabei die anthropologische Grundannahme des „Vertrauens“, verstanden als Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Bewältigung von Problemen, als Vertrauen in die Lösbarkeit schwieriger Situationen gemeinsam mit anderen Menschen und als Vertrauen in die Sinnhaftigkeit der Welt.

Methodisches Herzstück der PPC ist das strukturierte Gruppengespräch (peer group counseling, PGC), in dem Jugendliche ihre Probleme besprechen und eigene Lösungen entwickeln (Vorrath/Brendtro 1985; Brendtro/Ness 1983; Opp/Unger 2006; Veith in: Opp/Teichmann (Hrsg) 2008). Doch bleibt das pädagogische Konzept nicht beim „Reden wir mal darüber“ stecken, sondern geht entscheidende Schritte weiter. „Menschen haben sich erst verändert, wenn sie prosoziales Interesse entwickelt haben“, ist eine weitere Grundannahme im PPC. Daher werden in Projekten jungen Menschen Erfolgs- und Selbstwirksamkeitserlebnisse ermöglicht. Ergänzend zum strukturierten Gruppengespräch entwickeln sie darin konkretes soziales Interesse und Gemeinschaftsgefühl, machen „Könnenserfahrungen“, bekommen dafür Anerkennung und erleben sich als wertvolles und wichtiges Mitglied der Gemeinde. Die Gemeinde wiederum erlebt die jungen Menschen als Bereicherung, was viele Jugendliche mit Stolz erfüllt. Interesse für das Gemeinwesen und Verantwortung füreinander wird von allen eingefordert und gefördert. Darüber hinaus lernen junge Menschen durch ihr Engagement zivilgesellschaftliche Kompetenzen, die die notwendige Bedingung für gelingende Lebensbewältigung und Identitätsarbeit in einer offenen pluralistischen Gesellschaft darstellen. Sie fin-

den durch dieses Engagement Anerkennung, Lebenssinn und Lebensfreude.

Aus diesen Überlegungen heraus entwickelten wir in Freiburg das Projekt „Anerkennung durch Engagement“. In ihm kooperieren Studierende des Studiengangs Soziale Arbeit, Einrichtungen der Erzieherischen Hilfen, Schulen, Kliniken und Institutionen der offenen Jugendhilfe. Seit 2006 ist das Projekt fester Bestandteil des Studiums im 5. und 6. Semester. Zum Programm gehören die theoretische Beschäftigung mit dem Konzept der Positiven Peerkultur und die Vorbereitung, Finanzierung, Durchführung, Dokumentation, öffentliche Präsentation und Evaluation eines Projektes. Gemeinsame Prämisse aller Vorhaben: Sie sollen jungen Menschen dabei helfen, Ressourcen freizusetzen, mit deren Hilfe sie ihre Lebenswege selbstbestimmt gestalten können.

Beispielhaft sollen einige Projekte genannt werden:

- ❑ **„Vorhang auf und Manege frei“**  
Verhaltensauffällige und seelisch behinderte junge Menschen mit Zirkuserfahrung trainieren mit Kindergarten- oder Grundschulkindern ein Zirkusprogramm und führen es anlässlich von Elternnachmittagen auf.
- ❑ **„Saubere Spiele auf sauberen Sitzen“**  
Putzaktionen von Jugendlichen vor Bundesliga- und Pokalspielen mit anschließender öffentlicher Würdigung im Stadion des SC Freiburg.
- ❑ **„Adopt a mountain“**  
Jugendliche einer Wohngruppe „adoptieren“ den Hausberg einer Gemeinde.
- ❑ **„Gegen Vorurteile und Diskriminierung“**  
Begegnung von seelisch behinderten jungen Menschen mit auf der Straße lebenden Menschen. Mithilfe bei der Essensausgabe bei der Bahnmissionsmission.
- ❑ **„Alle anders. Alle gleich“**  
Ein Theaterprojekt von Kindern aus einem Kinderheim mit den Rollstuhlfahrern „Schattenspringer“.
- ❑ **„An die Teller, fertig, los!“**  
Charity-Projekt an der Katholischen Fachhochschule Freiburg. Heimkinder bereiten ein

## Literatur

**Brendtro/du Toit (2005):** Response Ability Pathways. Cape Town.

**Brendtro/Ness (1983):** Re-educating troubled youth. New York.

**Doppke, C. (2009):** Mission Impossible? Eine empirische Überprüfung von Projekten im Rahmen des Seminars „Anerkennung durch Engagement“. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Katholische Fachhochschule Freiburg.

**Erhart/Hölling et al. (2007):** Der Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGGS). <http://www.kiggs.de>.

**Fennimore (1988):** Faith made visible. The history of Floyed Starr and his schools. Albion.

**Giacoppe/Traynelis-Yurek/Laursen (1999):** Strength Based Strategies for Children and Youth. Richmond.

**Opp, Teichmann (Hrsg.) (2008):** Positive Peerkultur. Bad Heilbrunn.

**Opp/Unger (2006):** Kinder stärken Kinder. Hamburg.

**Vorrath/Brendtro (1985):** Positive Peer Culture. New York.

„Galadinner“ vor. Der Reingewinn wird unserem privaten Kindergartenprojekt in Südafrika zur Verfügung gestellt.

### ❑ „Helfen verbindet“

Flohmarkt von Förderschülern und vom Erlös Essenszubereitung und Essensausgabe an Obdachlose.

### ❑ „Adopt a senior“

Junge Menschen einer Wohngruppe „adoptieren“ ältere Menschen und kümmern sich um diese.

## Lassen sich bereits positive Effekte erkennen?

Für alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer an den Projekten war die wertvollste Erfahrung, nützlich zu sein und Anerkennung zu spüren. Die Jugendlichen wie auch die Studierenden haben erlebt, wie persönliche Stärke durch Engagement und Erfahrungen der Selbstwirksamkeit, durch Verantwortungsübernahme und Partizipation zu gewinnen ist. Sowohl Studierende wie Lehrkräfte, Ärztinnen, Ärzte und pädagogische Fachkräfte aus unterschiedlichen Einrichtungen bestätigen die Wirksamkeit dieses pragmatischen und konkreten Handlungsansatzes. Im Einzelnen wurden an Veränderungen bei den jungen Menschen genannt: toleranteres und verständnisvolleres Verhalten, Verbesserung der Aufmerksamkeit und

Ausdauer, der Lern- und Leistungsmotivation, der Umgangsformen, der Höflichkeit, des Selbstbildes, der Selbstkontrolle und Selbststeuerung, genaueres Erkennen und Ausdrücken von Gefühlen, verbesserte sprachliche Kompetenz, Einfühlungsvermögen (Empathie, Perspektiveübernahme), Kommunikation und Kooperation, Entscheidung und Planung (Beruf, Leben, Zukunft), besseres Annehmen von Lob und Kritik und rationaleres (gewaltfreies) Verhalten in Konflikten.

Erste empirische Studien kommen zu ähnlich ermutigenden Ergebnissen (Giacobbe et al. 1999; Doppke 2009). PPC als flexibel verwendbares Leitkonzept unterstützt junge Menschen bei ihrer Suche nach Selbstbestimmung und autonomer Lebensregie. Sie erwerben Kompetenzen, um das Leben aus eigener Kraft besser gestalten zu können und „fit fürs Leben“ zu werden.

PPC und Vertrauen in die Stärken junger Menschen als Basis. Verantwortungsübernahme, Partizipation und Respekt im konkreten Handeln als Schlüssel hinein in eine besser lesbare Welt: eine Mut machende Praxis.

Susanne Meidel, Ulrike Schäfer,  
Natalie Amico, Natalie Munt

### Studienprojekt im Seminar „Anerkennung durch Engagement“

Das Projekt „Wir zeigen Euch, ‚Wii’s‘ geht!“ hatte zum Ziel, verhaltensauffällige Jugendliche aus dem Haus Schwabenstraße in Denzlingen und Senioren aus der Begegnungsstätte Heinrich-Hansjakob-Haus in Freiburg zusammenzuführen. Als Medium hierfür erschien die Nintendo-Spielkonsole „Wii“ am effektivsten, da sie Bewegung, Spaß und Technik verbindet. Die Jugendlichen stellten sich an drei Terminen der Herausforderung, den Senioren den Umgang mit dieser Spielkonsole zu erklären. Sie entwickelten selbstständig eine Strategie, um den älteren Menschen ihr Wissen und ihre Kenntnisse näherzubringen, ohne sie damit zu überfordern. Dies geschah sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Durch dieses Projekt hatten die Jugendlichen die Möglichkeit, ihre sozialen Kompetenzen weiterzuentwickeln und nebenbei noch interessante Kontakte zu knüpfen. Den Abschluss

bildete ein kleines Turnier, das die Teilnehmer gemeinsam mit uns, den Studentinnen, organisiert hatten. Durch die Unterstützung von Nintendo konnte den beiden Einrichtungen als Überraschung jeweils eine Spielkonsole überreicht werden. Über diese Anerkennung freuten sich alle Teilnehmer.

Die Senioren und die Jugendlichen werden den generationenübergreifenden Kontakt auch weiterhin aufrechterhalten. Die Grundidee „Jung trifft Alt“ erweist sich somit als gelungen und sinnvoll. Alle Teilnehmer erhielten einen neuen Einblick in die jeweils andere Altersgruppe und infolgedessen konnten Vorurteile vor allem gegenüber den Jugendlichen abgebaut werden. Die Stärken der Jugendlichen wurden nicht nur von ihnen selbst, sondern auch von den Senioren erkannt, anerkannt und gezielt genutzt. Unsere Erfahrungen zeigen weiterhin, dass beide Zielgruppen ein großes Potenzial in sich tragen, von dem sie durch den Kontakt in hohem Maße voneinander profitieren können. Dieses Projekt verdeutlicht, dass nicht nur „Jung von Alt“, sondern auch „Alt von Jung“ lernen kann.



## Medien und Materialien

Frank J. Robertz, Ruben Wickenhäuser

### Der Riss in der Tafel

Amoklauf und schwere Gewalt in der Schule  
Heidelberg 2007, 29,95 Euro

Erneut haben zwei schwere Gewalttaten an Schulen die Öffentlichkeit erschüttert: Winnenden und zuletzt Ansbach. Nach dem Entsetzen und der Fassunglosigkeit stellen sich immer wieder die gleichen Fragen nach dem „Warum?“ und nach den Möglichkeiten, solche Gewalttaten zu verhindern. Was geht in den Tätern vor? Wie kann man die drohende Gefahr erkennen? Vereinfachende Schuldzuschreibungen oder populistische Forderungen nach schärferen Gesetzen, mit denen man solche Taten zukünftig verhindern könne, sind Ausdruck

von großer Hilflosigkeit. Nach Auffassung der Autoren des vorliegenden Buches machen wir damit einen Denkfehler: Gerade wir Erwachsenen wären ein nicht zu unterschätzender Faktor in der Entstehung von Gewalttaten an Schulen.

Auf 185 Seiten verschafft das Buch einen leicht verständlichen Überblick über den aktuellen Wissensstand, liefert Orientierung und Hilfestellung zu Ursachen und Entstehung und befasst sich mit Prävention und Intervention. Im ersten Kapitel werden die Merkmale und Besonderheiten von „School-Shootings“ beleuchtet. Dabei wird deutlich, dass einzelne Ursachenzuschreibungen zur Erklärung unbrauchbar sind. Vielmehr wird der Weg zu einer vertiefenden Betrachtung der Ursachenbündel und Beweggründe gebnet. Im An-

schluss daran werden die Problemlagen jugendlicher Täter thematisiert. Die Auswertung der bislang verfügbaren Studien soll für die kritische Beobachtung im Vorfeld solcher Taten sensibilisieren und eine erste Grundlage für Prävention und Intervention schaffen. Mit dem familiären und schulischen Umfeld der Täter befasst sich das dritte Kapitel. Das Fehlen von starken, funktionsfähigen Beziehungsstrukturen begünstigt u. a. die Entstehung von „School-Shootings“. Auch das subjektive Erleben von Kontrolle spielt eine wich-



tige Rolle. Mit der viel diskutierten Rolle der Medien – Musik, Filme, Computerspiele, Internet etc. – befasst sich Kapitel vier auf angenehm sachliche und an den Erkenntnissen der Wirkungsforschung orientierte Art. Eine wesentliche Rolle bei der Entstehung von „School-Shootings“ spielt die Fantasie der jugendlichen Täter. Mithilfe von Tagebucheinträgen, Filmen und Zeichnungen von Tätern wird dies illustriert. Die massive Berichterstattung durch die Medien, die zuletzt in Winnenden einen traurigen „Rekord“ erreicht hat, nährt das Fantasieleben potenzieller Täter und fördert Nachahmung und Trittbrettfahrer. Richtlinien für die Medien scheinen unabdingbar. Auch in diesem Buch wird erneut darauf verwiesen. In weiteren Kapiteln kommen Experten zu Wort, die sich konkret und anschaulich mit den Möglichkeiten der Intervention und Prävention sowie der Traumabewältigung auseinandersetzen. Abschließend erläutern die Autoren am Beispiel des School-Shootings von Emsdetten noch einmal zusammenfassend die Inhalte des Buchs: Tat, Täter, Lebensumfeld, Medien, Fantasie, Nachahmung, Prävention, Intervention und Traumabewältigung. Im Anhang finden sich Kopiervorlagen, mit denen ein schulinterner Notfallordner erstellt werden kann.

Das Buch ist eine wertvolle Informationsquelle. Es beschreibt einen komplexen Sachverhalt verständlich und nachvollziehbar und beleuchtet ihn aus unterschiedlichen Perspektiven.

*Ursula Arbeiter*

*medien+bildung.com*

## **taschenfunk**

*Das Handy als Unterrichtswerkzeug*

*Ludwigshafen 2009*

Punktgenau zum 25. Geburtstag des Mobiltelefons stellte medien+bildung.com 2008 ein medienpädagogisches Projekt vor, das die vielfältigen kreativen Möglichkeiten moderner Handys für die Schule fruchtbar machen will: „taschenfunk“ erprobt den Einsatz der „kleinen Multimediama-schine“ im Unterricht. Ein Telefon, ein Rekorder mit Mikrofon, eine Fotokamera, eine Videokame-

ra, ein Rechner, ein Spielgerät, ein Fernseher, ein Radio, ein Internetportal – das Handy ist das universelle Kreativwerkzeug der Zukunft. Das Projekt „taschenfunk“ beschäftigt sich mit den Gefahren, aber auch den Chancen, die der von Jugendlichen heiß geliebte, von Eltern und pädagogischen Fachkräften meist misstrauisch beäugte Kultgegenstand mit sich bringt.

medien+bildung.com verfolgt ein handlungsorientiertes pädagogisches Konzept. Risiken im Umgang mit dem Handy werden nicht ausgespart und zugleich sollen die weitgehend noch ungenutzten ästhetischen und kulturellen Möglichkeiten des Mediums auch für den Unterricht deutlich werden.



Die hier vorgestellten Materialien basieren auf einem Jahr praktischer Projektarbeit. Die Erfahrungen mit dem schulischen AG- und Projekteinsatz des Handys waren durchweg positiv. Die Texte und Arbeitsblätter machen deutlich, dass die Nutzung des universellen Mini-Mediencomputers Handy in der Schule Chancen eröffnet und Potenziale freisetzt – und dass die Schülerinnen und Schüler mit Begeisterung dabei sind.

*Bezug:*

*Das 36-seitige Heft kann über die Mailadresse [info@medienundbildung.com](mailto:info@medienundbildung.com) angefordert werden und wird gegen Vorkasse der Porto- und Versandpauschale von 3,00 Euro zugeschickt. Kostenloser Download unter: [www.medienundbildung.com](http://www.medienundbildung.com)*

*Gesundheitsamt Stuttgart*

## **„Über Alkohol reden“**

*Was Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen wissen sollten*

„Über Alkohol reden“ ist eine informative Handreichung, die Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen darin unterstützen soll, mit Kindern und Jugendlichen zum Thema Alkohol einen konstruktiven Dialog zu führen. Mit der Broschüre wird über die Funktion, die Alkohol im Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen haben kann, informiert und über die Folgen des Alkoholkonsums aufgeklärt. Darüber hinaus enthält die 24 Seiten starke Broschüre altersbezogene Hinweise und Adressen von Fachberatungen. Die Elternbroschüre ist kostenlos und kann über alle Fachdienste und über das Gesundheitsamt bezogen werden.

*Information: Heike Pedemonte,*

*Tel. (07 11) 2 16-55 22,*

*[heike.pedemonte@stuttgart.de](mailto:heike.pedemonte@stuttgart.de),*

*Download unter [www.stuttgart.de](http://www.stuttgart.de),*

*Stichwort: Suchtprävention/Veröffentlichungen und Broschüren.*

*Wolfgang Kindler*

## **Schnelles Eingreifen bei Mobbing**

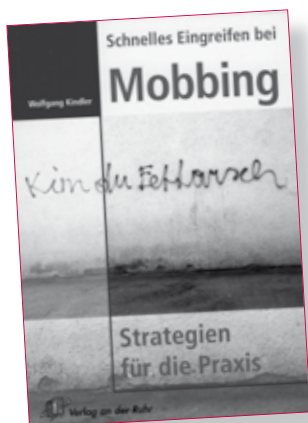
*Strategien für die Praxis*

*Verlag an der Ruhr 2008, 14,80 Euro*

War das Thema Mobbing in Schulen lange Zeit weitgehend tabu, so wird der Begriff derzeit inflationär gebraucht. Auch bei harmlosen Konflikten wird von Mobbing gesprochen. Wolfgang Kindler begegnet dieser Entwicklung mit einer Definition, die er anhand mehrerer Beispiele veranschaulicht. Eine klare Sprache, die Verwendung wörtlicher Rede und zahlreiche Beispiele zeichnen das gesamte Buch aus.

Wissenschaftlich fußt Kindler auf den Forschungen von D. Olweus, der Mehr-Ebenen-Ansätze fordert, um Mobbing in Schulen umfassend und nachhaltig bearbeiten zu können. Nach einer kurzen Darstellung möglicher Ursachen beschreibt er

umfangreiche Handlungsschritte zur Arbeit mit Opfern, Tätern, Mitschülern, Klassen, Opfer-Eltern, Täter-Eltern, Kollegen und Schulleitung. Zudem berücksichtigt er strukturelle Gegebenheiten. Er warnt vor Schritten, die in die Irre führen, wie beispielsweise Streitschlichter einzusetzen, die heillos überfordert wären, oder Opfer aufzufordern, sich zu wehren, was regelmäßig zu weiterer Eskalation führt.



Der Sanktionierung des Täters misst Kindler die zentrale Bedeutung bei. Er beschreibt Strategien zur Aufklärung von Mobbingstrukturen und zur Ermittlung der Täter, den Umgang mit Widerständen, die Vorbereitung der Strafe sowie Formen und Eskalierung

unterschiedlicher Sanktionen. Um diesen Prozess zu sichern und „Verfahrensfehlern“, die von Täter-Eltern ins Feld geführt werden könnten, zu begegnen, rät er zur Protokollierung aller geführten Gespräche. Als Hauptargumente für den Einsatz von Sanktionen weist Kindler auf deren Bedeutung für die Wertevermittlung und die fehlende Einsicht bei den Tätern hin.

Ergänzende Vorschläge zur Intervention und Prävention auf Klassenebene und zu strukturellen Entwicklungen auf der Ebene des Gesamtsystems Schule spiegeln Erfahrung und Ideenreichtum des Autors wider.

Die Forderung nach Sanktionen bei Mobbing ist in Expertenkreisen umstritten. Es wird auf die Erfolge einer Hilfe ohne Strafe und der Besonderheit des Mobbings als Gruppenphänomen verwiesen. Angesichts der komplexen Dynamik zwischen Tätern, sogenannten Assistenten, Verstärkern und Verteidigern sowie Opfern und Zuschauern sei es fragwürdig, einzelne Akteure zu identifizieren und zu bestrafen. Den problematischen Erscheinungen aus fehlendem Wertebewusstsein und mangelnder Empathie könne besser und gerechter durch geeignete Gruppen-

interventionen als durch die Bestrafung Einzelner begegnet werden. Sanktionen in Form von Wiedergutmachungen kommen bei der Verletzung von Verhaltensverträgen, die auf der Basis von Klasseninterventionen geschlossen würden, besondere Bedeutung zu.

Wolfgang Kindler hat ein wichtiges Buch verfasst, das den Leserinnen und Lesern abverlangt, sich in der Frage der Schuldzuweisung zu positionieren. Der Umgang mit der komplexen Dynamik macht ergänzende Fortbildungen unentbehrlich.

Franz Hilt

### **Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (BAJ) Zwangsheirat als Thema der Jugendhilfe!?**

KJug 4/2009, 16,00 Euro

In der Kinder- und Jugendhilfe ist das Thema „Zwangsheirat“ in vielen Bereichen präsent: wenn es darum geht, Betroffene zu schützen und Ratsuchenden die nötige Unterstützung zu geben, aber auch im Rahmen von Empowerment, um dazu beizutragen, junge Menschen bei der freien Entwicklung ihrer Persönlichkeit zu unterstützen. Dazu gehören das Recht auf freie Partnerwahl und die Möglichkeit, sich erfolgreich zu wehren, wenn bei einer Eheschließung oder in anderen Lebensbereichen familiärer Druck ausgeübt wird.

Der Informationsbedarf zu diesem Thema ist auch bei Fachleuten aus der Kinder- und Jugendhilfe längst nicht gedeckt. Aufklärung und Information sind wichtige Kriterien, um eine gezielte und professionelle Unterstützung nicht nur bei Jugendlichen und Heranwachsenden zu leisten, sondern auch bei Eltern. Parallel dazu bedarf es des Ausbaus von Beratungsangeboten, Zufluchtsstätten sowie Bildungsmaßnahmen an Schulen.

In der Ausgabe 4/2009 von Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug) werden verschiedene Formen und Ausprägungen der Eheschließung erläutert. Es wird ein Überblick über den rechtlichen Rahmen gegeben. Darüber hinaus

werden Beratungsangebote für von Zwangsheirat Betroffene vorgestellt. Des Weiteren wird die Notwendigkeit von Kooperationen und Netzwerken, aber auch von Prävention deutlich herausgestellt.

Bezug:

Ernst Reinhardt Verlag, München  
[www.reinhardt-verlag.de](http://www.reinhardt-verlag.de)

Ulrike Hinrichs

### **ZuRecht finden**

Lexikon und Rechtsratgeber für Jugendliche  
Verlag an der Ruhr 2009; 19,80 EUR

Ratgeber zu Recht und Steuern gibt es viele. Aber brauchen schon Jugendliche einen Wegweiser durch den Dschungel von Rechten, Pflichten und Gesetzen? Früher haben Eltern, Lehrer und häufig auch der Pfarrer Jugendlichen gesagt, was richtig und falsch ist. Heute fehlt selbst vielen Erwachsenen eine klare Orientierung. „Alles ist möglich“, lautet ein Credo unserer Zeit. Doch die Realität sieht anders aus. Unsere Jugend steht vor einer Vielzahl von Rechtsfragen und Situationen, in denen sie Schutz und Rat sucht und sich fragt: „Was darf ich? Was darf ich nicht? Was sind meine Pflichten, was meine Rechte?“

Der nun im Verlag an der Ruhr erschienene Ratgeber „ZuRecht finden“, der sich an Jugendliche der Sekundarstufen I und II wendet, bündelt Antworten auf alle wichtigen Rechtsfragen, mit denen sie im Alltag konfrontiert werden. Darf man mit 14 in die Kneipe? Ist ein Vertrag gültig, den ein 16-Jähriger abschließt? Welche Strafe droht, wenn man den Kumpel zum Diebstahl anstiftet? Muss ein 16-Jähriger stets seinen Personalausweis bei sich tragen? Ist Religionsunterricht Pflicht? Welche Folgen hat Drogenmissbrauch? Wo gibt es Schutz vor Gewalt in der Schule oder in der Familie?

Die Antworten auf all solche Fragen verdeutlichen anschaulich die Spielregeln des täglichen Zusammenlebens. Sie wirken weder belehrend noch legen sie fest, was gut und was schlecht ist. Sie zeigen vielmehr auf, welche Folgen das eige-



ne Verhalten nach sich zieht und erläutern den Spielraum zwischen Recht und Pflicht. Wertvoll sind auch die zahlreichen weiterführenden Hinweise, angefangen von Internettipps bis hin zu Informationen über Beratungsmöglichkeiten. Fachbegriffe wurden von der Autorin Ulrike Hinrichs verständlich und nachvollziehbar zu einem übersichtlichen Lexikon zusammengetragen. Als Rechtsanwältin und Mediatorin kennt sie das Bedürfnis junger Menschen, mehr über ihre Rechte zu erfahren.

Bezug: [www.verlagruhr.de](http://www.verlagruhr.de)

Kinder- und Jugendschutz NW e.V.

## KENN DEIN LIMIT

zur Aktionswoche Alkohol  
Thema Jugend 2/2009



„Kenn dein Limit!“ ist auch das Motto der bundesweiten Aktionswoche Alkohol, die vom 13. bis 21. Juni 2009 unter der Federführung der Deutschen Hauptstelle für Suchtfragen (DHS), der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) und dem Deutschen Olympischen Sportbund (DOS) veranstaltet wurde. „Uns ist es wichtig, diese Aktionswoche Alkohol mit einer inhaltlich starken Ausgabe zum Thema zu unterstützen, die besonders die Situation Jugendlicher in den Blick nimmt“, so der Geschäftsführer der Katholischen Landesarbeitsgemeinschaft, Georg Bienemann. Passend zur bundesweiten Aktionswoche Alkohol findet man daher in diesem Heft viele Informationen zum Alkoholkonsum von Jugendlichen.

Die neueren Daten lassen aufhorchen: Während es im Jahr 2000 etwas 9.500 stationäre Aufnahmen von schwerstalkoholisierten Jugendlichen gab, waren es 2006 bereits mehr als 23.000 Fälle von Alkoholvergiftungen, die stationär behandelt werden mussten. Ein negativer Trend, mit dem sich auch Fachkräfte aus Jugendschutz und Erziehung auseinandersetzen müssen. Aber es gibt auch andere Entwicklungen: Langfristig ist ein Rückgang im Alkoholkonsum von Jugendlichen zu beobachten.

Die Autorinnen und Autoren dieser Ausgabe, Fachleute aus Wissenschaft und Praxis, zeigen sowohl Risiken als auch Präventions- und Interventionsstrategien auf.

Bezug zum Preis von 2,00 Euro pro Exemplar zzgl. Versandkosten bei: Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz NW e.V., 48143 Münster  
Tel. (02 51) 5 40 27, Fax (02 51) 51 86 09, [thema-jugend@t-online.de](mailto:thema-jugend@t-online.de)

Deutsches Jugendinstitut (dji)

## „Frühe Hilfen“

Neuer Schwerpunkt in der Literaturdatenbank des Informationszentrums Kindesmiss-handlung/Kindesvernachlässigung (IzKK)

In den letzten Jahren wurde das Themenfeld der „Frühen Hilfen“ im IzKK systematisch ausgebaut. Daraufhin wurde 2008 auch die Literaturdatenbank mit spezifischen Suchoptionen zu diesem Themenfeld versehen. In diesem Zusammenhang wurde auch das Schlagwortverzeichnis erweitert. Für Nutzerinnen und Nutzer, die ausschließlich nach Literatur zu diesem Thema suchen, sind auf der Startseite des IzKK eine Anleitung sowie eine Liste relevanter Schlagworte unter dem Themenschwerpunkt „Frühe Hilfen“ zu finden.

Die Online-Literaturdatenbank des IzKK am Deutschen Jugendinstitut umfasst über 16.000 Literaturnachweise deutsch- und englischsprachiger Fachliteratur zum Themenbereich „Gewalt gegen Kinder“. Die Datenbank, die ständig aktualisiert und bedarfsorientiert erweitert wird, ist in ihrer Darstellung, Zugänglichkeit und ihrer spezifischen thematischen Ausrichtung bundesweit einzigartig und stellt einen wichtigen Aufgabenschwerpunkt des IzKK dar. Erfasst und inhaltlich ausgewertet werden u. a. Monografien, Sammelbände, Graue Materialien, Buchaufsätze, Zeitschriftenartikel, Tagungsdokumentationen und audiovisuelle Materialien. Interessierte können Online-Literaturrecherchen nach verschiedensten Suchkriterien durchführen. Die Suchmaske steht auch englischsprachig zur Verfügung. Eine ausführliche Anlei-

tung zur Nutzung der Datenbank findet sich im Vorfeld der Suchmaske.

Information: Informationszentrum Kindesmiss-handlung/Kindesvernachlässigung, Katholische Landesarbeitsgemeinschaft Helga Menne, Dokumentarin,  
Tel. (0 89) 6 23 06-105, [menne@dji.de](mailto:menne@dji.de)  
Datenbank: [www.dji.de/izkk](http://www.dji.de/izkk)

Internet-ABC

## Neuer Surfschein fürs WWW

Neue Fragen, neue Rätsel, neues Aussehen – die Medienkompetenzinitiative Internet-ABC hat ihren Surfschein inhaltlich und technisch komplett überarbeitet. Der bei Jung und Alt beliebte Führerschein fürs WWW präsentiert sich in frischer Optik und mit lustigen Details. Was ist ein Trojaner? Welche Fotos kann ich problemlos im Netz veröffentlichen? Wem darf ich mein vollständiges Profil im Internet zeigen? In den vier Themengebieten „Surfen und Internet“, „Achtung! Die Gefahren“, „Lesen, Hören, Sehen“ und „Mitreden & Mitmachen“ erwarten die Kinder abwechslungsreiche Aufgaben. Bis zu zwei Spieler können gemeinsam auf der virtuellen Datenautobahn surfen und ihr Wissen unter Beweis stellen. Dabei geht es sowohl um Kompetenz in technischen Fragen als auch um das richtige Verhalten im Netz. Entsprechend testet der Surfschein den Umgang mit privaten Daten, Fotos und Informationen beispielsweise anhand eines simulierten Chats.

Wer sich richtig gut auskennt, bekommt den Surfschein verliehen und kann sich diesen ausdrucken. Überhaupt gibt es keine Verlierer beim Netzführerschein: Neben direktem Feedback nach jeder Frage erhalten die Spieler am Ende eine differenzierte Auswertung ihrer Fähigkeiten und Schwächen. Das macht den Surfschein auch attraktiv für den Schulunterricht. Und Erwachsenen selbst ist ein gelegentlicher Internet-Fitness-Check ebenfalls zu empfehlen – am besten in der Familie, gemeinsam mit dem Nachwuchs!

[www.internetabc.de](http://www.internetabc.de)



## Termine

Fachverband für Prävention und Rehabilitation  
in der Erzdiözese Freiburg e.V. (agj)

### Konfliktkultur

Soziale Kompetenz und Prävention

Fortbildungen für Schule und Jugendhilfe

Das Fortbildungsprogramm Konflikt-Kultur® richtet sich an alle, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, vor allem Lehrkräfte, und unterstützt diese in ihrem oft anstrengenden Alltag. Ziel ist dabei, mit möglichst wenig Kraftaufwand soziale Kompetenzen zu vermitteln und ein angenehmes Unterrichts- und Klassenklima zu erreichen. Dies gelingt, wenn konstruktiv und professionell mit den alltäglichen Konflikten gearbeitet wird. Fest im Schulalltag verankert, sind diese Methoden nicht nur Bausteine der Wertevermittlung und des sozialen Lernens, sondern auch Teil der Schulentwicklung. Die einzelnen Bausteine des Fortbildungsprogramms antworten auf unterschiedliche Arten von Konflikten und ergänzen sich dadurch gegenseitig. Angeboten werden Fortbildungen zur Prävention von Mobbing, zu Mediation und Täter-Opfer-Ausgleich, zu Regeln des Zusammen-Arbeitens und zum Thema Resilienz.

Sie können die Fortbildungsangebote als einzelne Person oder gemeinsam mit Kolleginnen oder Kollegen buchen. Die gemeinsame Teilnahme mehrerer Kolleginnen und Kollegen aus einer Schule oder Einrichtung stärkt die nachhaltige Umsetzung der Fortbildungsinhalte. Auf Anfrage werden Fortbildungsbausteine vor Ort für Kollegien einzelner Schulen oder sozialer Einrichtungen durchgeführt.

Informationen und detaillierte Programme:  
AGJ-Freiburg, Referat Prävention,  
Abt. Kinder- und Jugendschutz,  
Oberau 21, 79102 Freiburg,  
[www.konflikt-kultur.de](http://www.konflikt-kultur.de)

Evangelische Akademie Bad Boll

### Was machen wir bloß mit denen?

So genannte Problemgruppen

im System Jugendstrafrecht

15. bis 17. Januar 2010, Bad Boll

Immer wieder tauchen neue Gruppen auffälliger junger Menschen in der Jugendkriminalrechtspflege auf, die (vermeintlich) besonders problematisch sind. Rechtsextreme Täter, gewalttätige Mädchen und junge Frauen, Migrantenjugendliche mit Macho-Attitüden und traditionalis-

tischen Ehrvorstellungen, junge Menschen mit psychischen Auffälligkeiten und sexuell grenzverletzende Jugendliche stellen selbst erfahrene Profis vor besondere Herausforderungen.

Welche Besonderheiten und Hintergründe sind in der Arbeit mit diesen Jugendlichen zu beachten? Welche Erfolg versprechenden Ansätze zur Intervention und Prävention gibt es? Wie kommt es überhaupt zu der Erscheinung neuer problematischer Gruppen in der Jugendkriminalrechtspflege? Welche Rolle spielen eigene Einstellungen und Reflexe in der Arbeit mit diesen Jugend-

Institut für Sexualpädagogik (isp)

### Ausbildung zur Sexualpädagogin/zum Sexualpädagogen

Das Institut bietet in Deutschland seit 1989 jährlich eine sexualpädagogische Weiterbildung an. Im April 2010 startet eine neue Weiterbildungsgruppe in Haus Villigst, für die sich Interessierte ab sofort anmelden können. Die Weiterbildung richtet sich an Personen, die in der Präventions- und Bildungsarbeit, in der Beratung, Erziehung oder Pflege tätig sind und sich für den alltäglichen Umgang mit Sexualität in ihren Institutionen oder für die geplante sexualpädagogische Arbeit mit bestimmten Zielgruppen qualifizieren möchten. Die neunteilige Weiterbildung schließt mit einem Kolloquium inklusive einer Prüfung ab. Nach erfolgreichem Abschluss können die Absolventinnen und Absolventen der Weiterbildung die Bezeichnung „Sexualpädagogin/Sexualpädagoge (isp)“ führen.

### Jappy, Youporn und Bodystyling

Seminar vom 22. bis 24. Januar 2010, Köln

Den Diskussionen um die Auswirkungen über die leichte Zugänglichkeit zu Pornografie auf Jugendliche kann man sich kaum entziehen. Doch wie sind die Schlagzeilen von „sexuell verwahrlosten“ Jugendlichen einzuordnen?

Befördert durch die leichte Zugänglichkeit zu Pornografie, durch mediale Vorbilder und die Veränderung von Popkulturen haben sich auch die Inszenierungswünsche von Jugendlichen gewandelt. Jugendliche gestalten ihren Körper durch Piercings, Tattoos oder schlicht Intimrasur. Das Seminar verknüpft die beiden Themen Medien- und Körperkultur mit Blick auf Veränderungen im (sexuellen) Verhalten Jugendlicher. Neben aktuellen Informationen werden praxisnahe Hilfen vorgestellt, wie mit diesen Phänomenen in der pädagogischen Arbeit umgegangen werden kann.

Information zu beiden Angeboten unter: <http://isp-dortmund.de/>

lichen? Gibt es junge Menschen, mit denen es wirklich gar nicht (mehr) geht? Fachleute aus Justiz, Pädagogik, Sozialarbeit, Theologie und Psychologie geben Antworten, liefern Impulse und Anregungen zu diesen Themen.

Information: [www.ev-akademie-boll.de](http://www.ev-akademie-boll.de)

*Evangelische Akademie Tutzing*

## **Tutzing Medientage**

*8. bis 9. März 2010, Tutzing*

Programmverantwortliche, Medienpolitiker und Medienwissenschaftler diskutieren über die weitere TV-Entwicklung, die Digitalisierung der Programme und das Online-TV.

Das Programm finden Sie 2010 unter [www.ev-akademie-tutzing.de](http://www.ev-akademie-tutzing.de)

*Kinder- und Jugendfilmzentrum  
in Deutschland (KJF)*

## **„Viel zu tun“**

*Video der Generationen 2010*

„Und Action!“ heißt es wieder beim Wettbewerb Video der Generationen. Bis 15. Januar 2010 können Filmemacher ab 50 Jahren sowie Teams mit Jugendlichen und Senioren ihre Filme einreichen. Beim Sonderthema „Viel zu tun“ sind Filme über persönliches und gesellschaftliches Engagement gefragt, in der Kategorie „Allgemeiner Wettbewerb“ ist die Themenwahl frei. Die besten Arbeiten werden mit Preisen im Gesamtwert von 8.000 Euro ausgezeichnet. Der Wettbewerb wird vom Kinder- und Jugendfilmzentrum in Deutschland (KJF) im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend veranstaltet.

Die besten Arbeiten werden vom 11. bis 13. Juni 2010 auf dem Bundesfestival Video in der Filmakademie Baden-Württemberg in Ludwigsburg gezeigt. Das Festival ist eine in Deutschland ein-

zigartige Veranstaltung. Sie fördert den Dialog zwischen Jugendlichen und älteren Menschen, indem sie ihre Leidenschaft fürs Filmemachen aufgreift.

Die Teilnahmebedingungen online:  
[www.video-der-generationen.de](http://www.video-der-generationen.de),  
per E-Mail: [vdg@kjf.de](mailto:vdg@kjf.de)

*Kreisjugendamt Göppingen*

*Landkreis Esslingen*

## **MOVE**

### **Motivierende Kurzintervention bei konsumierenden Jugendlichen**

*23., 24. April und 4. Mai 2010*

*Bürgerhaus Schlierbach*

Aktuelle Zahlen belegen, dass Erfahrungen mit Alkohol und illegalen Drogen wie Cannabis bei einem großen Teil der Jugendlichen zum Alltag gehören. Riskant konsumierende Jugendliche definieren sich in der Regel nicht als suchtgefährdet, solange keine schwerwiegenden Folgeprobleme aufgetreten sind. Sie nutzen selten bestehende Beratungsangebote.

Das Konzept der Motivierenden Kurzintervention (MOVE) bietet Möglichkeiten, um mit Jugendlichen ins Gespräch zu kommen, ihre Veränderungsbereitschaft zu stärken und zu begleiten. Anhand konkreter Gesprächssituationen werden Interventionen und Strategien vorgestellt. Sie werden in Rollenspielen erprobt und eingeübt. Selbstverständlich werden dazu auch theoretische Grundlagen und entsprechendes Hintergrundwissen vermittelt. Das Angebot richtet sich an Personen, die haupt- oder ehrenamtlich mit konsumierenden Jugendlichen in den Landkreisen Esslingen und Göppingen arbeiten.

Information:  
Landratsamt/Kreisjugendamt Göppingen  
Uschi Saur,  
Beauftragte für Suchtprophylaxe  
Tel. (071 61) 202-442 (Sekretariat),  
[u.saur@landkreis-goeppingen.de](mailto:u.saur@landkreis-goeppingen.de)  
[www.landkreis-goeppingen.de](http://www.landkreis-goeppingen.de)

*Deutsche Vereinigung für Jugendgerichte  
und Jugendgerichtshilfen e.V. (DVJJ)*

## **Gefangen im Netz der neuen Medien?**

*Internet, Handy, Computerspiele und Co.  
Chancen und Risiken für junge Menschen  
14. bis 16. April 2010, Hofgeismar*

(Neue) Medien sind ein bestimmender Bestandteil der Freizeit junger Menschen: Surfen im Internet gehört für viele Jugendliche zum Alltag, ein großer Teil von ihnen ist Mitglied in „Online-Communitys“ und nicht wenige konsumieren gewalthaltige Computerspiele und Filme. Welche Chancen und Risiken eröffnen sich dabei für junge Menschen? Welche entwicklungspsychologischen Folgen kann der (übermäßige) Konsum von Medien haben? Gibt es einen Zusammenhang zwischen der (intensiven) Nutzung bestimmter gewalthaltiger Medien und Jugendgewalt? Inwieweit machen Kinder und Jugendliche Opfererfahrungen im Internet? Welche Erfolg versprechenden Ansätze der Jugendarbeit gibt es? Diesen und anderen Fragen widmet sich die Tagung, die sich an Fachkräfte der Polizei und Sozialarbeit richtet.

Information: [www.dvjj.de](http://www.dvjj.de)

*Stuttgarter Tage der Medienpädagogik*

## **Wissensvermittlung im digitalen Zeitalter**

*am 21. April 2010*

*in Stuttgart*

Information: [www.stuttgarter-tage.de](http://www.stuttgarter-tage.de)



## Aus der Arbeit der ajs

### Neue Geschäftsführerin bei der Aktion Jugendschutz



Bei der Aktion Jugendschutz (ajs) – Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg hat es einen Wechsel in der Geschäftsführung gegeben. Seit 1. September 2009 ist Annette Kurth die neue Geschäftsführerin. In ihrem beruflichen Werdegang hat Annette Kurth zahlreiche Erfahrungen in den verschiedensten Tätigkeitsfeldern sammeln können. 1992 kam sie in den Enzkreis und leitete beim Landratsamt die Koordinationsstelle für Suchtprophylaxe. Ab 2000 war sie als Agenda-Beauftragte tätig und setzte sich im Landkreis für eine nachhaltige Entwicklung ein. Nach Abschluss ihres Zweitstudiums im Management (Master of Arts) hat sie 2006 die Geschäftsführung im TeleGIS Innovationscenter in Sternenfels übernommen.

Für die ajs hat sich Annette Kurth bereits Ziele gesetzt. „In einer modernen und globalisierten Gesellschaft ist der Kinder- und Jugendschutz eine besondere Herausforderung. Erforderlich ist ein umfassendes und ganzheitliches Präventionsprogramm“, sagt Kurth über ihre neue Aufgabe.

Als Geschäftsführerin einer Landesarbeitsstelle, die von 19 Mitgliedsverbänden getragen wird, möchte sie den Blick in die Zukunft richten. Die zentrale Frage lautet: Wie sieht der Kinder- und Jugendschutz in 10 bis 15 Jahren aus?

Gemeinsam mit den Mitgliedsverbänden sind Visionen, Ziele und Maßnahmenkataloge zu entwickeln. Auch politisch-strukturell gilt es, die ajs noch mehr zu verankern, um damit zugleich die Öffentlichkeitswirksamkeit zu steigern. Dabei soll ein besonderer Wert auf den Leitgedanken der Nachhaltigkeit gelegt werden.

### Reichenauer Tage

*ajs-Pilotprojekt*

*„Interkulturell denken – lokal handeln“*

*bei den siebten Reichenauer Tagen*

*zur Bürgergesellschaft*

Organisiert vom Landkreistag Baden-Württemberg und dem Landkreisnetzwerk Bürgerschaftliches Engagement in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Arbeit und Soziales Baden-Württemberg fand am 9. Oktober 2009 im Bildungszentrum Kloster Hegne in Allensbach/Bodensee die siebte Folge dieser Reihe statt. „Integration als Herausforderung für die kommunale Ebene“ war das Thema, verbunden mit dem Beisatz „es kann noch besser werden“. 150 Personen waren der Einladung gefolgt, eine Verdoppelung zum Vorjahr, wie Dietmar J. Herdes vom Landkreistag bemerkte.

Joachim Schneider und Simone Fleckenstein waren angefragt, das ajs-Pilotprojekt „Interkulturell denken – lokal handeln“ aus der Sicht ihrer Kommune darzustellen. An einem Stand wurde in Bild und Text der Prozess verdeutlicht, den zunächst die Weiterbildungsgruppe durchlaufen hat und der nun in der Kommune erste Früchte trägt. Mit einem Kurzvortrag innerhalb einer Arbeitsgruppe wurde die Präsentation verfeinert. Viele Teilnehmende nutzten die Gelegenheit, mit den beiden Fachkräften zu sprechen. Lothar Wegner, für das Projekt zuständiger Referent der ajs, wies am Stand auf die Möglichkeiten weiterer Bewerbungen und Vor-Ort-Durchführungen

hin. Die ajs kann die Weiterbildung weiterhin anbieten, allerdings stehen für die Anschubfinanzierung derzeit keine Mittel mehr zur Verfügung. Wann der Projektkopf wieder gefüllt ist, ist derzeit offen.

*Lothar Wegner*

### „Interkulturell denken – lokal handeln“

*Vor-Ort-Weiterbildung*

*geht in die zweite Runde*

Aus einer Reihe von Bewerbungen für die Neuaufgabe des Pilotprojektes in Buchen fiel im Juli 2009 die Entscheidung zugunsten des „Pforzheimer Bündnisses für Familie“.

Sowohl in der schriftlichen Bewerbung als auch im folgenden Vorgespräch mit den Akteurinnen und Akteuren vor Ort punktete das Bündnis vor allem hinsichtlich Motivation, Nachhaltigkeitserwartungen und institutioneller Verankerung. Das Thema „Interkulturelle Kompetenz“ rangiert in Pforzheim angesichts der demografischen Entwicklung an vorderster Stelle: 70 Prozent der 0- bis 2-Jährigen haben eine Migrationsgeschichte.

Anders als in Buchen wird in Pforzheim die Weiterbildungsgruppe aus vier Stadtteilen beschickt werden – vor allem aus den Bereichen Jugendhilfe(planung), Schule und Beratungsstellen. Der Startschuss fällt am 16. November 2009 mit dem ersten Seminarbaustein, zeitnah folgt der Einführungstag für Leitungskräfte. Jutta Goltz und Hüseyin Ertunc übernehmen die pädagogische Leitung. Als wichtigstes thematisches Anliegen haben die Projektpartner die Elternarbeit genannt, entlang dieses Schwerpunktes wird das Konzept entwickelt. Wir werden an dieser Stelle über den Fortgang berichten.

*Lothar Wegner*

Melahat Altan, Andreas Foitzik, Jutta Goltz

## Eine Frage der Haltung

Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft  
Stuttgart 2009, 15,00 Euro zzgl. Versandkosten



Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden seit einigen Jahren immer stärker in pädagogischen Konzepten und Profilen von Kindertagesstätten, Schulen und Jugendeinrichtungen berücksichtigt. Die Einrichtungen erhoffen sich durch die Zusammenarbeit mit Eltern in erster Linie eine bessere Erreichbarkeit der Kinder und Jugendlichen. Eine konzeptionelle Elternarbeit kann in diesem Sinn auch als Form der interkulturellen Öffnung der Einrichtung betrachtet werden, die einerseits Hemmschwellen abbaut und Mitbestimmung fördert und andererseits die Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen besser reflektiert.

Im Mittelpunkt dieses Buches steht ein zentraler Gedankengang: Eltern(bildungs)arbeit im Migrationskontext ist eher eine Frage der Haltung als eine Frage besonderer Methoden. Einfache Lösungen und Rezepte gibt es nicht. Das Buch kann vielmehr – auch in einzelnen, in sich abgeschlossenen Kapiteln – als praxisorientierte Reflexionshilfe gewinnbringend gelesen werden.

Inhalt: Grundsätze der Elternarbeit; Die Akteure; Planungshilfen für die Elternarbeit; Hintergründe; Praxisreflexionen

Bezug: Aktion Jugendschutz,  
Jahnstraße 12, 70597 Stuttgart  
Tel. (07 11) 2 37 37-0, Fax (07 11) 2 37 37 30,  
info@ajs-bw.de

## +++ Vorschau 2010 +++

### Interkulturelle Kompetenz in Jugendhilfe und Schule

Praxistraining

24. bis 25. Juni 2010, Gültstein

Als Pädagoginnen und Pädagogen stehen Sie in Ihrem Arbeitsalltag zunehmend in Kontakt mit Jugendlichen aus unterschiedlichen Ländern und Lebenslagen. Das Thema „Umgang mit Differenz“ ist in vielen Facetten präsent und stellt Sie immer wieder vor neue Anforderungen. Rezepte gibt es nicht. Interkulturelle Kompetenz bedeutet, sich auf jede Situation mit Neugier und Bereitschaft zur Unsicherheit einzulassen.

Das Praxistraining gibt Ihnen Impulse, neue Wege der Verständigung auszuprobieren. Sie erleben konkrete Situationen ein zweites Mal – auch aus der Perspektive des Gegenübers. Ein selbstverständlicher Umgang mit Unsicherheit und Verschiedenartigkeit verbessert sowohl die eigene Arbeitssituation als auch die Integration der Jugendlichen.

Am ersten Seminartag erfahren Sie in Wahrnehmungs- und Kommunikationsübungen eigene Prägungen und Vorstellungen. Wir setzen uns auseinander mit Migration und ihren Wirkungen. Am zweiten Seminartag werden ansetzend an bereits vorhandenen Kompetenzen und Erfahrungen Lösungen für schwierige Situationen im Kontakt mit Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund gesucht. Im „Trainingsraum“ können Sie dabei experimentell neue Wege ausprobieren. In der kollegialen Beratung bekommen Sie wertvolle Tipps für den interkulturellen Berufsalltag.

Das Praxistraining wird in Kooperation mit dem Kommunalverband Jugend und Soziales (KVJS) angeboten.

Informationen: Lothar Wegner,  
Tel. (07 11) 2 37 37 14,  
wegner@ajs-bw.de

### Abonnieren Sie unseren Newsletter!

Viermal im Jahr auf einen Blick Aktuelles  
aus der Arbeit der Aktion Jugendschutz:

- Termine unserer Fachtagungen und Seminare
- Informationen über neue Medien und Materialien
- Aktuelles aus dem Bereich des Jugendschutzes

### Ganz Ohr! Hörmedien für Kinder

23. Februar 2010,

Hochschule der Medien, Stuttgart

Der Markt an Hörmedien für Kinder wird bei diesen Kinderhörspieltagen in den Blick genommen. Neben einem Überblick zum Angebot und zu den Konzepten verschiedener Verlage geht es um Qualitätskriterien von Hörmedien und ihren Einsatz in unterschiedlichen pädagogischen Arbeitsfeldern. Die Tagung richtet sich an alle, die an Fragen der Hörbildung für Kinder interessiert sind. Sie wird in der Kooperation von Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg, der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK), dem Institut für angewandte Kindermedienforschung (IfaK), dem Landesmedienzentrum Baden-Württemberg und dem Südwestrundfunk (SWR) veranstaltet und von der Stiftung MedienKompetenz Forum Südwest (MKFS) gefördert.

Informationen: [www.hdm-stuttgart.de/ifak](http://www.hdm-stuttgart.de/ifak)

### Bitte vormerken ajs-Jahrestagung 2010

### Über den Tellerrand geschaut – Kinder- und Jugendschutz in Europa

am 8. Juli 2010 in Leinfelden

*Fortbildungsseminare für Lehrerinnen  
und Lehrer für Informationen zur  
Suchtprävention in allen Schularten*

### **Suchtprävention als pädagogische Aufgabe der Schule**

Die Seminare zur Suchtprävention werden im Rahmen der Lehrerfortbildungsmaßnahmen des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport von der Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg durchgeführt. Das Konzept beruht auf einer Vereinbarung zwischen den Kultusbehörden und der Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.

**Termine Frühjahr 2010** für Lehrkräfte aus dem Bereich des Regierungspräsidiums Karlsruhe: 16. bis 17. März 2010, Haus der Kirche, Bad Herrenalb.

#### **Information und Anmeldung:**

Udo Ebert, Regierungspräsidium Karlsruhe,  
Abteilung 7: Schule und Bildung,  
Hebelstraße 2, 76133 Karlsruhe,  
Tel. (07 21) 9 26 44 66, udo.ebert@rpk.bwl.de

#### **Information:**

Barbara Tilke (ajs), Tel. (07 11) 2 37 37 19

### **Konflikte lösen – Gewalt vermeiden**

*Basistraining Konstruktive Konfliktregelung  
11. bis 13. März 2010, Löwenstein*

Konflikte gehören zum Leben, sind unvermeidlich. Ob sie als bedrohlich oder als konstruktiv, d. h. als Chance, empfunden werden, hängt vom jeweiligen Umgang mit ihnen bzw. der Konfliktbeteiligten untereinander ab. Dieses Seminar hat das Ziel, den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Prinzipien, Methoden, Kenntnisse und Praxis für einen konstruktiven Umgang mit Konflikten zu vermitteln.

Information: [www.institut-kompass.de](http://www.institut-kompass.de)

### **Multimediacamp in den Osterferien 2010**

*5. bis 9. April 2010, Bad Boll*

In den Osterferien 2010 findet in der Evangelischen Akademie Bad Boll erneut ein Multimediacamp für Erwachsene, Jugendliche und Kinder statt. Kommunikation in und mit Medien wird diesmal im Mittelpunkt der Computerworkshops stehen. Dem Phänomen des vernetzten sozialen Lebens in Internet-Communitys wie SchülerVZ oder Facebook soll gemeinsam nachgegangen werden. Dazu wird vieles gemeinsam ausprobiert, die Generationen stellen einander ihre unterschiedlichen Erfahrungen vor und denken gemeinsam darüber nach. Die Bewegungsworkshops wie Circus oder Inliner-Fahren sorgen für den Ausgleich zum Sitzen am PC. Anfänger und Fortgeschrittene sollen auf ihre Kosten kommen.

Das Feriencamp ist eine gemeinsame Veranstaltung der ajs, der Evangelischen Akademie Bad Boll, des Evangelischen Medienhauses, der Fachstelle für Medien der Diözese Rottenburg-Stuttgart und wird von der Landesanstalt für Kommunikation (LfK) unterstützt.

Informationen: Ursula Arbeiter,  
Tel. (07 11) 2 37 37 15, [arbeiter@ajs-bw.de](mailto:arbeiter@ajs-bw.de)

### **Mobbing – Schikane unter Kindern und Jugendlichen**

*Strategien zur Prävention und Intervention  
20. Mai 2010, Ulm*

Mobbing – das systematisch wiederholte Schikanieren von Einzelnen über einen längeren Zeitraum – tritt vor allem in Gemeinschaften auf, aus denen Kinder und Jugendliche nicht so einfach „fliehen“ können. Dazu gehören auch pädagogische Arbeitsfelder wie Ausbildungseinrichtungen, Heime, Horte und Schulen. Das Phänomen ist nicht neu. Neu sind Erkenntnisse zu Ausmaß, Folgen und Interventionsmöglichkeiten. Von Lehrkräften, Erzieherinnen, Sozialarbeiterinnen, Sozialarbeitern oder Ausbildern

*Vorschau auf die ajs-Informationen 1/2010*

### **Computerspiele**

Computerspiele bleiben in der Diskussion. Die Meinungen über die Spiele und ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche gehen nach wie vor weit auseinander: Fragen nach dem Suchtpotenzial oder der Förderung von Gewaltbereitschaft stehen auf der einen Seite, Computerspiele als Kulturgut und das Erlernen von Fähigkeiten, die in einer digitalisierten Arbeitswelt gefragt sind, stehen dem gegenüber. Diese Ausgabe der ajs-Informationen wird sich mit dem aktuellen Diskussions- und Forschungsstand beschäftigen. Jugendschutz und Onlinespiele werden ebenso beleuchtet wie Beratungsangebote zum Spielmarkt. Die Zeitschrift erscheint im April 2010.

und Ausbilderinnen wird das Problem häufig übersehen oder tabuisiert. Es herrscht oft Ratlosigkeit im Umgang mit den Betroffenen. Nicht zu unterschätzen ist die Gefahr, dass jeder Schritt in die falsche Richtung die Situation des Opfers verschlimmern kann.

Die Tagung stellt aktuelle Ergebnisse der Mobbing-Forschung dar und gibt Einblicke in unterschiedliche Präventions- und Interventionskonzepte.

Informationen: Lothar Wegner,  
Tel. (07 11) 2 37 37 14, [wegner@ajs-bw.de](mailto:wegner@ajs-bw.de)

### **Rangeln und Raufen**

*Faires Kämpfen in Jugendhilfe und Schule  
10. bis 11. Juni 2010, Landessportschule Albstadt*

Mit Kindern und Jugendlichen zu rangeln oder zu raufen, löst häufig große Begeisterung aus, bei Erwachsenen wie bei den Kindern selbst. Sie können dabei Kompetenzen zeigen, die sie sonst nur selten anwenden können oder dürfen. Sie spüren ihren Körper, entwickeln Kraft, erleben Selbstwirksamkeit. Entwicklungspsychologisch ist dies bedeutsam, denn sozialer Kontakt bedeutet für Kinder neben Sprache ganz wesentlich Berührung!

Im Seminar wird der erzieherische Sinn und Wert von einfachem, regeltem Kämpfen erläutert. Neben Körperkontakt geht es zusätzlich um sich messen. Was kann ausgelebt werden, wenn jemand spielerisch „aufs Kreuz gelegt“ oder „in die Knie gezwungen“ wird? Zu diskutieren wird unter anderem sein, worin das gewaltpräventive Potenzial dieses bewegungs- und kraft-orientierten Ansatzes liegt – sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen. Welcher Rahmen muss dafür geschaffen werden?

Das Seminar ist eine Kooperationsveranstaltung von Aktion Jugendschutz Baden-Württemberg, dem Landessportverband Baden-Württemberg und dem Kommunalverband für Jugend und Soziales Baden-Württemberg – Landesjugendamt (KVJS). Es richtet sich an pädagogische Fachkräfte in Jugendhilfe und Schule, die den Aspekt Bewegung auf spielerisch-kämpferische Weise verstärkt und reflektierter in ihren pädagogischen Alltag einbinden wollen. Leitung: Dr. Wolfgang Beudels, Alexander Elsen.

Informationen: Lothar Wegner,  
Tel. (07 11) 2 37 37 14, wegner@ajs-bw.de

### Veranstaltungen zum Thema (Interkulturelle) Sexualerziehung und Prävention von sexueller Gewalt

11. Februar 2010

**Sexualpädagogik Werkstatt  
Interkulturell**

28./29. April 2010

**Kontakt- und Ideenbörse  
„Jugendliche Misshandler“**

20. Mai 2010

**Kinder und Partnerkonflikte**

30. Juni 2010

**Sexualpädagogik Werkstatt  
„Mädchen und Sexualität“**

Alle Veranstaltungen finden in Stuttgart statt.  
Information: Bernhild Manske-Herlyn,  
Tel. (07 11) 2 37 37 13

Ein Thema – zwei Termine

### Kumpel Alkohol

*Fachtag zur Alkoholprävention  
an beruflichen Schulen im März 2010*

Die Fortbildung basiert auf dem von der Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz herausgegebenen Manual „Kumpel Alkohol“. Es wurde speziell für berufliche Schulen entwickelt und soll Lehrkräfte dabei unterstützen, die Selbstverantwortung und Handlungskompetenz von Schülerinnen und Schülern sowie ihren angemessenen Umgang mit Alkohol zu fördern. Ziel des Fachtags ist es, die Broschüre vorzustellen und einzelne thematische „Bausteine“ praktisch zu erproben. Gemeinsam sollen die Möglichkeiten des Einsatzes in verschiedenen Unterrichtsfächern erarbeitet werden.

Die Veranstaltung richtet sich vor allem an Lehrkräfte beruflicher Schulen und wird in Kooperation mit dem Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg veranstaltet.

Das ausführliche Programm, die Termine und die Veranstaltungsorte finden Sie ab Januar 2010 unter [www.ajs-bw.de](http://www.ajs-bw.de)

Information: Barbara Tilke,  
Tel. (07 11) 2 37 37 19, tilke@ajs-bw.de

### Weiterbildung zum Jungenarbeiter

*Geschlechterbewusstes pädagogisches*

*Handeln in der Arbeit mit Jungen*

*Februar bis Dezember 2010, sieben zweitägige*

*Module in Karlsruhe und Stuttgart*

Jungenarbeit – oft wird davon gesprochen und ihre Notwendigkeit wird meist nach einer Gewalttat wie der von Winnenden betont. Praktiziert wird Jungenarbeit allerdings eher selten, obwohl die Fachwelt seit den 80er-Jahren fordert, Jungen müssten auch in ihrem Junge-Sein und den damit verbundenen besonderen, geschlechtsbezogenen Interessen, Bedürfnissen und Wünschen angesprochen werden. Männer und männliche pädagogische

### Noch Fragen?

☐ **Annette Kurth**

Geschäftsführerin  
Öffentlichkeitsarbeit  
Tel. (07 11) 2 37 37 11, kurth@ajs-bw.de

☐ **Ursula Arbeiter**

Jugendmedienschutz,  
Medienpädagogik, ajs-informationen  
Tel. (07 11) 2 37 37 15, arbeiter@ajs-bw.de

☐ **Bernhild Manske-Herlyn**

Sexualpädagogik, Kinderschutz,  
Prävention von sexueller Gewalt  
Tel. (07 11) 2 37 37 13  
manske-herlyn@ajs-bw.de

☐ **Elke Sauerteig**

Medienpädagogik, LandesNetzWerk  
für medienpädagogische Elternarbeit,  
ajs-informationen, Website  
Tel. (07 11) 2 37 37 17, sauerteig@ajs-bw.de

☐ **Barbara Tilke**

Suchtprävention, Gesundheitsförderung  
Tel. (07 11) 2 37 37 19, tilke@ajs-bw.de

☐ **Lothar Wegner**

Gewaltprävention, Interkulturelle Pädagogik  
Tel. (07 11) 2 37 37 14, wegner@ajs-bw.de

gogische Fachkräfte haben dabei als „Role-Models“ eine besondere Bedeutung.

Die ajs leistet einen Beitrag zu mehr „Gender-Differenzierung“ in der Pädagogik und bietet als Kooperationspartner diese berufs begleitende Weiterbildung für männliche Pädagogen an. Erstmals in Baden-Württemberg besteht somit die Möglichkeit, sich in diesem Arbeitsbereich umfassend weiterzuqualifizieren. Das Vorhaben wird vom Ministerium für Arbeit und Soziales unterstützt.

Information: [www.lag-jungenarbeit.de](http://www.lag-jungenarbeit.de)

# Auszug aus dem ajs-Publikationsverzeichnis

Titel	Bestellnr.	Einzelpreis
<b>Neuerscheinungen bei der Aktion Jugendschutz:</b>	409	15,00 Euro
Melahat Altan / Andreas Foitzik / Jutta Goltz		zuzüglich Versandkosten
<b>Eine Frage der Haltung – Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft</b>		
Eine praxisorientierte Reflexionshilfe, ca. 244 S., Stuttgart 2009		
Gelingende Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft ist nicht in erster Linie eine Frage der richtigen Methode, sondern eine Frage der Haltung. Diese muss in den Blick genommen und verstanden werden vor dem Hintergrund der jeweiligen institutionellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Davon ausgehend unterzieht das Autorenteam gemeinsam mit den Fachkräften vor Ort deren alltägliche Praxis in Bildungs- und Jugendhilfeeinrichtungen einer selbstkritischen Reflexion und beschreibt Gelungenes wie auch Situationen des Scheiterns. In fünf Kapiteln werden so die Grundlagen dafür gelegt, die eigene Praxis weiter zu entwickeln und zu reflektieren.		
<b>Zwei neue Kompaktwissen für Fachkräfte, die mit Jungen pädagogisch arbeiten.</b>		
Sie haben einen Umfang von je 8 S. und kosten als Einzelexemplare jeweils 0,50 Euro (Staffelpreis: ab 100 St. 0,40 Euro, ab 1.000 St. 0,35 Euro) zuzüglich Porto und stehen auf unserer Website zur Ansicht.		
■ <b>Jungen und Sexualität</b>	3002	0,50 Euro
Familien, Kindergärten und Schulen haben die Aufgabe, Jungen zu gesellschaftsfähigen und gesellschaftskritischen Personen zu erziehen. Dazu gehört es, die Entwicklung von Sexualität als positiver Lebenskraft zu begleiten und zu fördern.		
■ <b>Gegen sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen</b>	3007	0,50 Euro
Erste sexuelle Erfahrungen im Jugendalter sollten nicht mit Grenzverletzungen verbunden, sondern für beide Jugendliche ein positives Erlebnis sein. Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen können durch Wertevermittlung, klare Grenzen und offene Sexualaufklärung einen großen Beitrag leisten.		

**Bestellungen sind auch telefonisch, per Fax oder im Internet möglich!**

 (07 11) 2 37 37 -0  (07 11) 2 37 37 30 [www.ajs-bw.de](http://www.ajs-bw.de)

Menge	Titel/Autor	Bestellnummer	Einzelpreis	Gesamtpreis
<b>Summe</b>				

\_\_\_\_\_  
Name/Vorname

\_\_\_\_\_  
Straße/Hausnummer

\_\_\_\_\_  
PLZ/Ort

\_\_\_\_\_  
Telefon

\_\_\_\_\_  
E-Mail

**Zahlungsbedingungen:**

Die Lieferung erfolgt auf Rechnung.