



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport

Verfasser

Matthias Bernkopf, Bakk.rer.nat.

angestrebter akademischer Grad

Magister der Naturwissenschaften (Mag.rer.nat.)

Wien, 2013

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 190 299 468

Studienrichtung lt. Studienblatt: Lehramt Bewegung und Sport/Psychologie und Philosophie

Betreuerin / Betreuer: Ao. Univ.-Prof. Dr. Konrad Kleiner

Abstract

Diese hermeneutisch verfasste Arbeit beschäftigt sich mit Bubenarbeit und deren Möglichkeiten der Anwendung im Unterrichtsfach Bewegung und Sport. Definitionen von Bubenarbeit, geschichtliche Entwicklungen, zeitabhängige gesellschaftlichen Diskurse, Begründungs- und Legitimationsversuche werden beschrieben, sowie entwicklungspsychologische Theorien um geschlechtstypisches Verhalten zu untermauern, angeführt. Wichtige soziologische Theorien von verschiedenen namhaften Autoren (Böhnisch & Winter, 1994; Bourdieu, 1987; Connell, 1999; Meuser, 1998), die sich mit Männlichkeitsentwürfen und die dadurch entstehenden Probleme beschäftigen, ergänzen diese Arbeit. Konzepte von Bubenarbeit werden einerseits anhand ihrer theoretischen Grundlegung, andererseits durch Konzepte von Bubenarbeit durch Sport und Bewegung, im außerschulischen bzw. schulischen Bereich dargestellt und durch Methoden und Arbeitsweisen aus der Sozialpädagogik sowie durch bewegungs- und sportdidaktischer Konzepte ergänzt. Die Arbeit beinhaltet sport- und bewegungsdidaktische Grundlagen und praxisbezogene Stundenplanungen. Der Vorgabe durch den Lehrplan zum geschlechtersensiblen Unterrichten bzw. der Implementierung von Bubenarbeit im Sportunterricht wird ebenso ein Teil der Arbeit gewidmet. In diesem Zusammenhang erscheint es auch notwendig, die Studienpläne der angehenden Lehrkräfte von Bewegung und Sport, zu analysieren, um die Arbeit abzurunden.

Inhaltsverzeichnis

Abstract	2
Vorwort	7
1 Einleitung	8
1.1 Problemaufriss.....	8
1.1.1 Populärwissenschaftliche und mediale Problembetrachtung	8
1.1.2 Was sagt die Wissenschaft dazu?	10
1.1.3 Persönlicher Bezug	14
1.2 Methode der Bearbeitung	16
1.2.1 Hinführung zur Fragestellung und Aufstellung von Thesen	16
1.2.2 Qualität der Bearbeitung der Literatur und Ablauf des Forschungsprozesses ...	18
1.3 Gliederung der Arbeit.....	21
2 Was? (seit) Wann? Wo? Wodurch?	24
2.1 WAS? - Definition Bubenarbeit bzw. Jungenarbeit	24
2.2 Merkmale von Bubenarbeit	26
2.3 (seit) WANN? - Geschichte der Bubenarbeit in Deutschland und Österreich	27
2.3.1 Entstehung und Ursprung der Bubenarbeit anhand verschiedener Strömungen	28
2.3.2 Diskursstadien im deutschsprachigen Raum nach Sielert	29
2.4 WO? - Bereiche auf institutioneller und nicht-institutioneller Ebene.....	34
2.5 WODURCH? - Inhalte und Themen von Bubenarbeit	36
3 Begründung und Legitimation der Bubenarbeit	39
3.1 Alles natürlich!? - Entwicklungspsychologische und evolutionstheoretische Legitimation von Geschlechtsunterschieden	39
3.2 Entwicklungspsychologische Theorien von Geschlechterdifferenzen.....	43
3.2.1 Lerntheoretisches Konzept oder Bekräftigungstheorie - Durch Lob zum Mann?	43
3.2.2 Lernen am Modell oder Imitationstheorie	44
3.2.3 Identifikationstheorie	44

3.2.4	Kognitive Theorie.....	45
3.3	„Angeboren oder anerzogen?“ – Sozialisationsbedingte Geschlechterdifferenzen	46
3.3.1	Was meint Sozialisation?.....	46
3.3.2	Männliche Sozialisation und mögliche Auswirkungen	47
3.3.3	Konstruktion des männlichen Selbstbildes.....	50
3.3.4	Traditionelle Männerbilder.....	51
3.3.5	„Hegemoniale Männlichkeit“ – Robert W. (Raewyn) Connell.....	53
3.3.6	Kritik am Modell „hegemonialer Männlichkeit“ – Habituskonzept nach Bourdieu	56
3.3.7	Verbindung der Modelle – Geschlechtlicher und männlicher Habitus nach Meuser	58
3.3.8	Mögliche Auswirkungen der Sozialisation von Männlichkeit und die Bewältigung des „Mann-Seins“	60
4	Konzepte von Bubenarbeit	66
4.1	Basistheorien von Bubenarbeit und Konzepte von Bubenarbeit.....	67
4.2	Konzepte von Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport.....	70
4.2.1	Schmerbitz und Seidensticker	70
4.2.2	Schulsport und Koedukation, Reflexive Koedukation	74
4.3	Orientierung an Bewegung und Sport	74
4.3.1	Erfolg und Leistung in der Bubenarbeit bei Neuber.....	74
4.3.2	Ressourcenorientierte und körperzentrierte Bubenarbeit	78
5	Methoden und Arbeitsprinzipien der Bubenarbeit	85
5.1	Allgemeines zu den Arbeitsprinzipien	85
5.2	Geschlechtshomogene Arbeit.....	85
5.3	Kontaktaufnahme	88
5.4	Schutzangebot und Annahme von Ängsten.....	89
5.5	Handlungsorientierung und kreatives Gestalten.....	90

5.6	Kommunikation und Konfliktlösung.....	91
5.7	Einbringen der eigenen Person.....	92
5.8	Lebenswelten der Buben verstehen.....	93
5.9	Selbst-kritische Reflexion der Jungen ermöglichen.....	93
6	Didaktik – „Die Kunst des Lehrens“	95
6.1	Bewegungs-und Sportdidaktische Konzepte.....	95
6.2	„Erziehender Sportunterricht“ nach Prohl.....	100
6.3	Implementierungsversuch von Bubenarbeit in ein sportdidaktisches Modell.....	103
7	Bubenarbeit und Unterricht von Bewegung und Sport in Österreich	107
7.1	Bezug zum Lehrplan von Bewegung und Sport.....	107
7.1.1	AHS-Lehrplan für das UF Bewegung und Sport in Österreich.....	108
7.2	Curriculum für das Studium des UF Bewegung und Sport an der Universität Wien	110
8	Stundenplanungen	113
8.1	Körperwahrnehmung und Entspannung.....	113
8.1.1	Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen	113
8.1.2	Struktur der Lehr-Lern-Prozesse	114
8.1.3	Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses.....	116
8.1.4	Zusatzinformationen.....	117
8.2	Kooperation.....	121
8.2.1	Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen	121
8.2.2	Struktur der Lehr-Lern-Prozesse	122
8.2.3	Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses.....	123
8.2.4	Zusatzinformationen.....	124
8.3	Raufen und Kämpfen.....	127
8.3.1	Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen	127
8.3.2	Struktur der Lehr-Lern-Prozesse	127

8.3.3	Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses.....	129
8.3.4	Zusatzinformationen.....	130
8.4	Ausdruck und Präsentation.....	132
8.4.1	Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen	132
8.4.2	Struktur der Lehr-Lern-Prozesse	132
8.4.3	Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses.....	133
8.4.4	Zusatzinformationen.....	133
8.5	Körpererfahrungen durch Risiko und Wagnis.....	136
8.5.1	1. Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen	136
8.5.2	Struktur der Lehr-Lern-Prozesse	136
8.5.3	Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses.....	137
8.5.4	Zusatzinformationen.....	138
9	Conclusio und Ausblick	140
	Literaturverzeichnis.....	142
	Abbildungsverzeichnis	154
	Lebenslauf	157
	Eidesstattliche Erklärung.....	158

Vorwort

Zuerst möchte ich mich bei meinen Eltern, bei meiner gesamten Familie und bei meiner Freundin Daniela für die Unterstützung während des gesamten Studiums und besonders während der Zeit, in der ich diese Arbeit verfasst habe, bedanken. Ich wusste sie jederzeit als starken Rückhalt hinter mir, als es durch gesundheitliche Rückschläge während der Studienzeit nicht immer leicht war die Motivation aufrechtzuerhalten. Besonders auch für die finanzielle Unterstützung während meiner Studienzeit durch meine Eltern bin ich sehr dankbar.

Bei Univ.-Prof. Dr. Konrad Kleiner möchte ich mich für die Möglichkeit diese Diplomarbeit zu verfassen bedanken.

Während der Beschäftigung mit dem Thema haben sich viele interessante Perspektiven bezüglich eigener Geschlechtersozialisation, die Auswirkungen dieser auf den Beruf des Lehrers und den Unterricht von Bewegung und Sport und der pädagogischen Institution Schule aufgetan. Diese Erfahrungen, die immer wieder zur Reflexion der eigenen Persönlichkeit angeregt haben, möchte ich auf keinen Fall missen.

1 Einleitung

Die Einleitung zu dieser Arbeit gliedert sich in einen persönlichen Bezug, Problemaufriss zum Thema, in die Beschreibung der gewählten Methode zur Bearbeitung des Themas, in eine Gliederung und kurze Zusammenfassung der verfassten Kapitel. Der Problemaufriss soll knapp und provokativ aufzeigen warum das Thema in der Pädagogik, in der Schul- und Sportpädagogik aber auch gesamtgesellschaftlich relevant ist. Dazu werden zuerst Veröffentlichungen aus Zeitungen, Zeitschriften und populärwissenschaftlicher Literatur - teilweise mit plakativen Zitaten- angegeben. Danach folgen Fakten und Zitate aus der wissenschaftlichen Literatur. Die Beschreibung der Methode der Bearbeitung unterteilt sich einerseits darin, wie die Recherche der Literatur erfolgte und andererseits welche Qualität der Bearbeitung der gewählten Literatur vorhanden ist. Davor werden verschiedene Thesen aufgestellt, die aufzeigen sollen, wie der Weg zur Erstellung von Fragestellungen ausgesehen hat.

1.1 Problemaufriss

In den letzten 20 Jahren waren die Themen Geschlecht, Bubenarbeit, gendergerechtes Unterrichten und die damit verbundenen Anforderungen und Problematiken in der Medienlandschaft immer wieder präsent. In 1.1.1 werden diese auszugsweise präsentiert. Die Probleme und Defizite der Buben werden anhand wissenschaftlicher Erkenntnisse veranschaulicht. Meine Erfahrungen zu diesem Thema kommen im Punkt „Persönlicher Bezug“ zum Ausdruck.

1.1.1 Populärwissenschaftliche und mediale Problembetrachtung

Dieter Schnack und Rainer Neutzling schrieben schon 1990 in ihrem mittlerweile viel zitierten Buch „Kleine Helden in Not“ über die Probleme von Buben. Durch diese Veröffentlichung wird auch ein breites Publikum mit der Thematik konfrontiert:

Von Jungen wird nicht nur erwartet, dass sie sich in der gleichgeschlechtlichen Gruppe behaupten und durchsetzen können, sondern auch, dass sie ihre Überlegenheit gegenüber den Mädchen demonstrieren. In der körperlichen Auseinandersetzung müssen sie stärker oder zumindest geschickter sein. Von einem Mädchen verhauen zu werden, gilt als eine besonders schlimme Niederlage. Gleichzeitig wird die großzügige Regel ausgegeben, dass man Mädchen nicht schlägt, weil Mädchen schwächer seien. (Schnack & Neutzling, 2000, S. 38)

Die geringe soziale Kompetenz der Jungen zeigt sich auch im Unterricht. Jungen sind weniger konfliktfähig und können schlechter über ihre Probleme oder die der Gruppe sprechen. Sie können sich im Durchschnitt schlechter in die Situation eines anderen einfühlen. Ihr Unterrichtsverhalten ist weniger gruppendienlich als das der Mädchen. (ebd., 2000, S. 164f.)

Die Hamburger Wochenzeitung *Die Zeit* schrieb 2002 in einem Artikel mit dem Titel „Die neuen Prügelknaben“ (Etzold, 2002) über die Benachteiligung von Buben im deutschen Bildungssystem, in dem „Mädchenstärken“ gefordert werden und Buben ein von vorhinein ein schlechtes Image hätten. Dabei wurde auch auf eine vernachlässigte Jungenpädagogik und die stärker werdende Forderung nach getrenntem Unterricht und Projekten mit Jungen aus manchen Ecken hingewiesen.

Im selben Jahr wollte *Der Spiegel Online* (Bölsche, 2002) mit einer Reportage mit dem Titel „Böse Buben, kranke Knaben“, die Probleme der Buben aufzeigen und forderte eine Jungenpädagogik.

Das Magazin *Der Spiegel* hatte auf der Titelseite der Ausgabe vom 17. 5. 2004 „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“ stehen und gab der dazugehörenden Story den Titel „Angeknackste Helden“ (Thimm, 2004). Dabei wurden die unterschiedlichen Schulleistungen und geschlechtstypisches Verhalten mit Interviews verschiedener Wissenschaftler unter die Lupe genommen. Ebenso kamen AkteurInnen aus der Praxis zu Wort.

Die Zeit online veröffentlichte 2007 einen Artikel mit dem Titel „Die Krise der kleinen Männer“ (Spiewak, 2007), woraus die folgenden Zitate stammen, und 2009 mit dem Titel „Die Jungenfalle“ (Kühne, 2009):

Wer den Boden berührt, hat verloren. In einem Kreis liegen Kissen, die Jungen springen von einem zum nächsten. David (Namen der Kinder geändert) scheidet als Erster aus. Als Zweiter tritt Marco daneben. Und anders als sein Klassenkamerad kommt er damit nicht zurecht. Marco will keine Regeln. Marco springt vom Pult. Er wackelt mit den Hüften, singt Sexy girl dazu. Marco schlägt, setzt sich allein in die Ecke, weint. Eben noch markierte der siebenjährige Junge den starken Mann, nun versteckt er sich hinter dem Vorhang. Die Klassenkameraden spotten: »Tauschen wir Marco doch gegen ein Mädchen.« Das sitzt. Sie werden häufiger wegen Unreife vor der Einschulung zurückgestellt. Weniger Jungen als Mädchen erreichen das Gymnasium, und weniger

schaffen später das Abitur. Dafür landen Jungen häufiger auf der Hauptschule. Zwei Drittel der Sonderschüler und Schulabbrecher sind männlich. Zwar haben in der Berufswelt – noch – weitgehend Männer das Sagen. In der Schule jedoch verschärfen sich die Krisensymptome für die Jungen. War die Verteilung der Sitzenbleiber 1990 noch 50 zu 50, so liegt sie heute bei 62 Prozent zu ihren Ungunsten. (Spiewak, 2007)

Statistisch gesehen, müssen sich Eltern auf Ärger einstellen, wenn es bei der Geburt heißt: »Es ist ein Junge.« Denn egal, ob Schreibabys oder Zappelphilipps, Legastheniker oder Computerjunkies, Söhne beschäftigen die pädagogischen Beratungsstellen weit stärker als Töchter. Später werden Jungen häufiger Opfer von Unfällen, begehen öfter Selbstmord oder werden drogenabhängig. Ihre Deliktrate ist laut dem Kriminologischen Forschungsinstitut Niedersachsen achtmal so hoch wie jene der Mädchen. (ebd., 2007)

Natürlich sind Jungen schon immer lauter, dominanter, ja rüpelhafter als ihre weiblichen Klassenkameraden aufgetreten, ohne dass irgendjemand ein pädagogisch bewertungswürdiges Problem darin sah. Im Gegenteil, Präpotenz galt geradezu als Erfolgsstrategie der Jungen. Doch in der modernen Schule haben typisch männliche Tugenden – körperliche Kraft, Durchsetzungsstärke, Überlegenheitsstreben – an Wert verloren. Heute zählen stärker soziale Qualitäten wie Teamgeist, Empathie oder Kommunikationstalent, eher weibliche Attribute also. [...] Statt sich wie die Mädchen »unterrichtskonform« zu verhalten, wie es im Pädagogendeutsch heißt, mimen sie vor Freunden weiterhin den wilden Kerl. Gerade im Mikrokosmos Schule ist der Gruppendruck, sich unangepasst (»gut drauf«, »cool«) zu geben, besonders groß. Zugespitzt formuliert: Bei den Kumpeln kommt an, wer provoziert; wer gute Noten hat, gilt als Streber. (ebd., 2007)

Auch in der *Presse am Sonntag* 2011 (Höfler, 2011) und im Magazin *GEO* 2012 (Romberg, 2012) wurde über die Geschlechterthematik berichtet.

Die wissenschaftliche Fundierung der Beiträge ist auf jeden Fall kritisch zu hinterfragen

1.1.2 Was sagt die Wissenschaft dazu?

Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden in die Themenbereiche Bildung, Gesundheit, Soziale Kompetenzen, Probleme bei der Entwicklung einer eigenen Identität und Erwartungen an die Buben unterteilt.

- Bildung

Wissenschaftliche Befunde aus Deutschland zu Bildungsverläufen und der Situation in den Schulen von Buben lesen sich wie folgt:

Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Anteil an Jungen, ca. jeder zehnte Junge bleibt ohne Schulabschluss. [...] Jungen müssen häufiger eine Klasse wiederholen als ihre Mitschülerinnen, insbesondere am Gymnasium. [...] Besonders ungünstig ist der Bildungsverlauf bei Jungen mit Migrationshintergrund. Sie müssen in der Grundschule wesentlich öfter eine Klasse wiederholen und erreichen geringere Abschlüsse. [...] So klar, wie es ist, dass auch Jungen besonderer Unterstützung in der Schule bedürfen, so unklar ist jedoch, in welche Richtung diese gehen soll. (Budde, 2008, S. 5)

Ähnliches zu den Bildungsverläufen der Buben im österreichischen Bildungssystem ist in folgenden Abbildungen (Abbildung 1 und Abbildung 2), die auf Daten der Statistik Austria (StatistikAustria, 2013) beruhen, zu sehen.

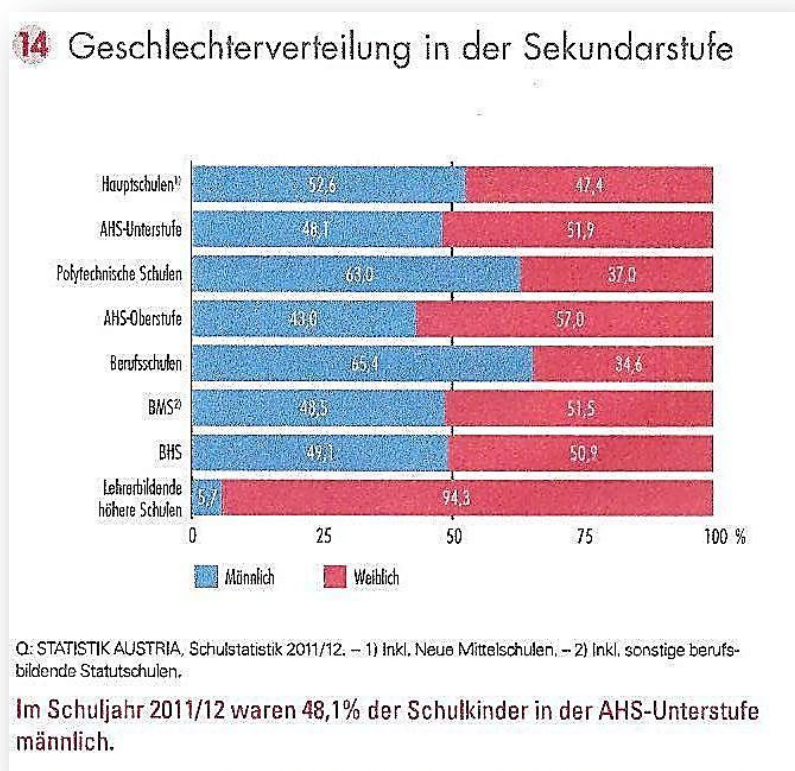


Abbildung 1 Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe (Statistik Austria, 2013)

Abbildung 1 dokumentiert, dass im Schuljahr 2011/12 mehr Mädchen (51, 9%) die AHS-Unterstufe besuchten und mehr Buben in Hauptschulen (52, 6 %) zu finden waren. Im weiteren Bildungsweg sind mehr Mädchen in der AHS-Oberstufe (57 %), in BMS (51, 5 %), in BHS (50, 9 %), in Lehrerbildenden Höheren Schulen (94, 3 %) und mehr Buben und männliche Jugendliche in Polytechnischen Schulen (63 %) und in Berufsschulen (65, 4 %) vertreten.

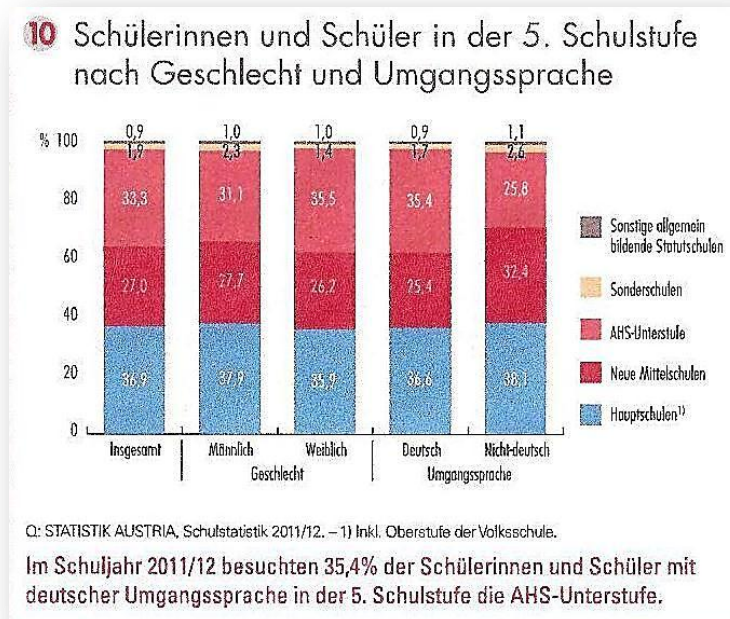


Abbildung 2 Verteilung nach Geschlecht und Umgangssprachen in der 5. Schulstufe (Statistik Austria, 2013)

Auffallend in Abbildung 2 ist wiederum die Mehrheit der Mädchen aller Schülerinnen und Schüler der 5. Schulstufe in der AHS-Unterstufe (26, 2 %) und die Mehrheit der Buben in den Hauptschulen (37, 9 %), sowie die Mehrheit der Buben in den Sonderschulen (2, 3 %).

- **Probleme in der Identitätsentwicklung**

Zu den Schwierigkeiten bei der Entwicklung einer männlichen Identität ist folgendes zu finden:

Jungen haben es in dieser Hinsicht doppelt schwer, denn nicht nur die Bedingungen des Erwachsenwerdens sind insgesamt komplexer geworden, sondern auch die Vorstellungen von dem, was heute unter Männlichkeit verstanden wird, sind widersprüchlich. Einerseits wird von ihnen rationales Verhalten, die Kontrolle „negativer“ Emotionen, wie Angst oder Trauer sowie Stärke und Durchsetzungskraft, erwartet. [...] Andererseits werden

von Jungen heute Eigenschaften wie Sensibilität, Einfühlungsvermögen oder Kooperationsfähigkeit erwartet.(Neuber & Salomon, 2010, S. 1)

- **Gesundheit**

Die gesundheitliche Situation von Buben im Vergleich zu Mädchen wird in Abbildung 3 gezeigt.

1 JUNGEN UND GESUNDHEIT	
Krankheitsbilder und Störungen	♂:♀
Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen	3–9:1
Stottern	2–10:1
Generelles Risiko, an psychischen Störungen zu erkranken	2–3:1
Fehlbildungen/Erkrankungen der Geschlechtsorgane	10,8:1
Blutkrankheiten	1,7:1
Cerebrale Bewegungsstörungen	1,4:1
Erkrankungen des Nervensystems	1,2:1
Hüftgelenksanomalien	1:2,4
Intellektuelle Minderentwicklung	1,6:1
Störungen der emotionalen und sozialen Entwicklung	1,6:1
Anfallsleiden	1,2:1
Fehlbildungen/Erkrankungen der Ohren	1,6:1
Sprach- und Sprechstörungen	1,7:1
Motorische Entwicklungsstörungen	2,5:1

Abbildung 3 Buben und gesundheitliche Problem (Neuber & Salomon, 2008, zit. n. Neuber, 2010, S. 4)

Dazu schreibt Boldt (2005, S. 107) weiter: „Rund 75 % aller Kinder, die eine Förderschule besuchen, sind Jungen. Der Jugendstrafvollzug beherbergt bis zu 95 Prozent männliche Delinquenten. Jungen leiden stärker als Mädchen schon in ihrer frühen Kindheit an psychosomatischen Erkrankungen.“

- **Soziale Kompetenzen**

Bezüglich der Disziplinarfälle kann man bei Boldt (2005, S. 107) lesen:

Werden in den Schulen Konferenzen wegen Disziplinarfällen einberufen, so beschäftigen sich die LehrerInnen überwiegend mit dem auffälligen Verhalten der Jungen. [...] Es handelt sich meistens um grenzverletzende, beleidigende, schwänzend, klauende und orientierungslose Jugendliche, die

es nicht gelernt haben, Grenzen zu erkennen oder erkannte Grenzen anzuerkennen und manchmal es auch nicht gelernt haben, Grenzsetzungen überhaupt zur Kenntnis zu nehmen.

- **Erwartungen an Buben in der Schule**

Budde (2011, S. 32f.) schreibt:

Deutlich wird, dass für Jungen *und* Mädchen subtile Erwartungen existieren, wie diese zu sein haben. Für soziale Kompetenzen gilt, dass Mädchen hier positives Verhalten unterstellt wird, während Jungen als Problemverursacher angesehen werden. [...] Für Jungen stellt sich somit eine paradoxe Situation: Denn einerseits wird von ihnen verlangt, sich in der Schule sozial angemessen zu verhalten. Andererseits wird ihnen soziales Verhalten weniger zugetraut als den Mädchen. Die negativen Zuschreibungen der Lehrkräfte [...] und des öffentlichen Diskurses verschärfen dieses Paradox noch. In diesem Widerspruch entscheiden sich viele Jungen lieber für eine sichere geschlechtliche Identität als für unsicheren schulischen Erfolg.

Es ist klar, dass diese doch sehr plakative Aneinanderreihung von populärwissenschaftlichen und wissenschaftlichen Zitaten und Abbildungen eine sehr problematische, defizitorientierte Perspektive auf Buben in unserer Gesellschaft wirft. Dabei sollen diese nicht in die „Opferrolle“ gedrängt werden, sondern auf die existierenden Problemlagen und die Notwendigkeit der Beschäftigung mit Geschlecht in der Pädagogik aufmerksam gemacht werden, was in den folgenden Zitaten zusammengefasst wird.

„Jungen brauchen pädagogische Unterstützung, um ihre eigene Geschlechtsidentität auszugestalten. Die sich ausweitenden Handlungsoptionen stellen eine Herausforderung für Jungen und Lehrkräfte dar.“ (Budde, 2008, S. 45)

„Dabei besteht in den Schulen Handlungsbedarf, Konzepte der Förderung der Jungen zu entwickeln. Die Erweiterung der Kompetenzen der Mädchen [...] müssten dringend eine Entsprechung durch Programme zur Jungenarbeit finden, damit auch aufseiten des männlichen Geschlechts Kompetenzerweiterungen erfolgen.“ (Boldt, 2004, S. 19)

1.1.3 Persönlicher Bezug

In meiner mehrjährigen Erfahrung als Fußball-Trainer von Nachwuchsmannschaften der Altersgruppe 6-12-jährige fällt mir auf, dass bei den meisten Buben „Gewinnen“ d. h. Erfolg und Konkurrenz-Verhalten eine äußerst wichtige Rolle spielen. „Gewinnen“ oder

„Verlieren“ ist für die Buben entscheidend. Wenn nicht das erwartete Ergebnis herauskommt, fließen Tränen oder es kommt zu aggressivem Verhalten gegenüber den MitspielerInnen des eigenen oder gegnerischen Teams. Ich bemerke aber auch besondere Kompetenzen wie Kooperationsbereitschaft im Team, wenn ein gemeinsames Ziel verfolgt wird bzw. Neugierde und Wissbegierde, wenn es um das Erlernen neuer Bewegungsfertigkeiten geht.

Im Laufe des Studiums des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport waren im zweiten Studienabschnitt die Absolvierung der Lehrveranstaltungen Schulpraktische Studien 1-4 im Zuge der fachdidaktischen, praxisbezogenen Ausbildung zu absolvieren. Es wurde gefordert Unterrichtsstunden von Bewegung und Sport zu beobachten und zu reflektieren, sowie Unterrichtsstunden selbständig zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Es handelte sich dabei meist um Klassen der Unterstufe, die koedukativ unterrichtet wurden. Das unterschiedliche Verhalten und die unterschiedlichen Bedürfnisse der Mädchen und Buben waren auffällig. Es schien interessant welche Einflüsse dabei mitspielten und ausschlaggebend waren und welche sozialen Interaktionen und Konflikte dabei entstehen. In Folge dessen entwickelte sich das Interesse nach wissenschaftlichen Erkenntnissen, die sich mit geschlechtstypischen Verhalten, der Legitimation der besonderen Förderung der Buben und den Möglichkeiten im Unterricht und besonders im Unterricht von Bewegung und Sport, beschäftigen.

Mein Interesse an diesem Thema wurde durch den Besuch einer weiteren Lehrveranstaltung im Wintersemester 2012, „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“ verstärkt. Dabei taten sich wiederum neue Sichtweisen für dieses Thema auf.

Wie es der Zufall so wollte, konnte ich die Jahrestagung der Kommission Geschlechterforschung der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs) von 15. bis 17. November 2012 in Wien besuchen. Die Tagung mit dem Titel „Auf- und Umbrüche der sportwissenschaftlichen Geschlechterforschung“ konnte mit interessanten Vorträgen aufwarten, die mich weiter darin ermutigten mich mit dieser Thematik auseinanderzusetzen.

1.2 Methode der Bearbeitung

Die Beschreibung der Forschungsmethode ist unterteilt in die Hinführung zur Fragestellung durch die Aufstellung von Thesen, in die explizite Darstellung der Literatur- und Quellenrecherche und in die genaue Betrachtung der Forschungsmethode, der hermeneutischen Arbeitsweise.

1.2.1 Hinführung zur Fragestellung und Aufstellung von Thesen

Um den Weg bis hin zur Formulierung der Fragestellungen zu dieser Arbeit darzustellen, wurden verschiedene Thesen, die mit Quellenangaben unterlegt sind, formuliert.

These 1: Buben legen differenzierte Verhaltensweisen an den Tag und weisen eine differenzierte Entwicklung von (sozialen) Kompetenzen im Vergleich zu Mädchen auf.

Matzner und Tischner (2008) führen in ihrem „Handbuch Jungen-Pädagogik“ dazu interessante Beiträge zu geschlechtstypischen Verhaltensweisen und Lebenswelten aus der Soziologie, aus der (Entwicklungs-)Psychologie und sogar aus der (Evolutionen-)Biologie an.

These 2: Die Differenz zwischen Mädchen und Buben und die daraus folgenden Geschlechterverhältnisse ist in pädagogischen Institutionen, in gesundheitlichen Belangen oder im alltäglichen Umgang mit Gewalt und gewalttätigem Handeln evident und augenscheinlich.

Die Geschlechterverhältnisse, besonders auch im Sport und im Unterricht von Bewegung und Sport, werden im „Handbuch Sport und Geschlecht“ (Hartmann-Tews & Rulofs, 2006) in verschiedensten Beiträgen dargestellt.

These 3: Es braucht pädagogische Unterstützung und Interventionen, um die soziale Entwicklung und die Entwicklung von männlicher Identität, abseits von traditionellen Rollenmustern, voranzubringen.

Neuber (2003; 2006) plädiert für Bubenarbeit, die nicht nur die Geschlechterrollen reflektiert, sondern die Entwicklung der Buben in ihrer Persönlichkeit fördert.

These 4: Sport und Bewegung sind ein wichtiger Bestandteil in den Lebenswelten von vielen Buben und überhaupt von Kindern.

Blomberg (2011) beschreibt Sport als wichtigen Bestandteil im Leben der Buben. Diese Wichtigkeit kann man ebenso bei Neuber et al. (2010) herauslesen. Dies ist laut ihm durch verschiedene Studien zu den Interessen, der Freizeitgestaltung, zur Konfliktgestaltung und

der Herstellung von Beziehungen belegt. Die Wichtigkeit des Körpers und Bewegung für viele Buben wird mit den Ergebnissen der Studie von Neubauer (2000) unterlegt.

These 5: Im Unterricht von Bewegung und Sport finden sich viele Möglichkeiten, um Bubenarbeit durchzuführen und mit bestehenden sportdidaktischen Konzepten zu verknüpfen.

Brandfellner (2011) sieht in dem Fach Bewegung und Sport beste Möglichkeiten Bubenarbeit einzubauen, da der Körper für die Buben ein wichtiges Medium zur Entwicklung von Identität oder zum Umgang mit Emotionen darstellt.

Diketmüller (2008) stellt die Implementierung von Bubenarbeit in einen geschlechtersensiblen Unterricht von Bewegung und Sport anhand eines Modells von Voss (2002) vor.

Durch die Erstellung dieser Thesen ist es zur Formulierung dieser Hauptfragestellungen gekommen:

- Was wird unter Bubenarbeit verstanden und welche pädagogischen und didaktischen Konzepte der Bubenarbeit gibt es im außerschulischen und schulischen Kontext? Wie können diese im Unterricht von Bewegung und Sport angewandt werden?

Darüber hinaus ergaben sich einige untergeordnete Fragestellungen.

- Welche kausalen Hintergründe finden sich zur Legitimation und Begründung von Bubenarbeit im pädagogischen Kontext (Schule, Jugendarbeit, usw.)?
- Welche Möglichkeiten gibt es, Buben durch Bewegung, Spiel und Sport in ihrer Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung zu unterstützen und ihnen differenzierte Formen von Männlichkeit vorzustellen, aber ihnen diese nicht überzustülpen?
- Welchen Beitrag kann man in sportdidaktischen Konzepten zum Thema Bubenarbeit finden? Wie lassen sich fachdidaktische Grundsätze des Unterrichtsfachs Bewegung und Sport durch Konzepte der Bubenarbeit ergänzen und wie können diese in die pädagogische Arbeit von LehrerInnen implementiert werden?

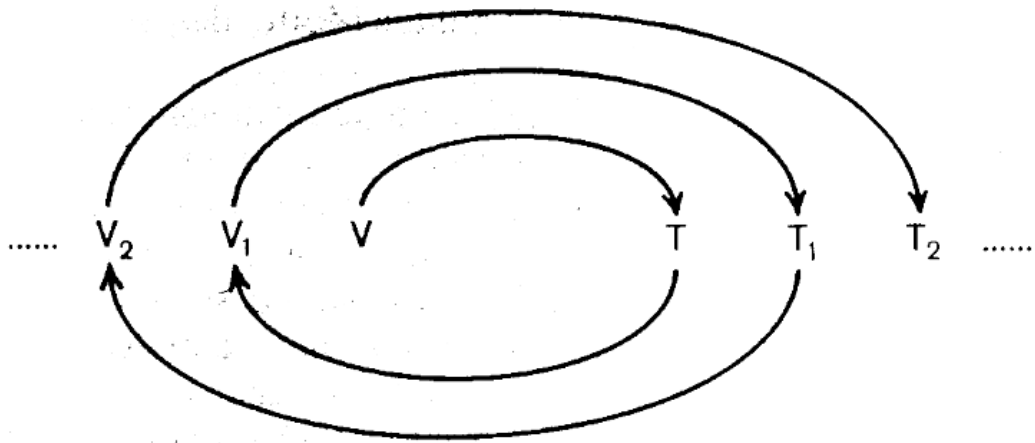
Die Literaturrecherche begann mit einer einfachen Internetrecherche zu relevanten Begriffen wie zum Beispiel Bubenarbeit, geschlechtssensible Pädagogik, Jungenarbeit, Jungenförderung, geschlechtssensibles Unterrichten usw. Im Folgenden wurden die Kataloge der Universitätsbibliothek Wien, insbesondere die der Fachbereichsbibliotheken

Sportwissenschaften, Soziologie und Bildungswissenschaften, herangezogen. Um noch intensiver nach relevanter Literatur zu suchen, wurden pädagogische und sportwissenschaftliche Datenbanken benutzt. Die Datenbanken aus dem Bereich Sport waren das BISp-Recherchesystem (www.bisp-datenbanken.de) und die ViFa Sport (www.vifasport.de). Um die bildungswissenschaftliche Literatur abzudecken wurde die FIS-Literaturdatenbank (http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_form.html) herangezogen. Die Bearbeitung der Zitate, die Erstellung des Literaturverzeichnisses und die Erstellung einer Datenbank der verwendeten Literatur erfolgten unter Zuhilfenahme des Programms EndnoteX5.

1.2.2 Qualität der Bearbeitung der Literatur und Ablauf des Forschungsprozesses

Die Bearbeitung des Themas erfolgte mit der Methodenlehre der Hermeneutik, welche sich laut Bühler (2003, S. 4) mit der „[...] Auslegung vor allem von gesprochener Rede und schriftlich fixiertem Text, verbunden mit theoretischen Annahmen über Prozesse des Verstehens von Rede und Text.“ beschäftigt. Seiffert (1992, S. 9) bezeichnet die Hermeneutik als „[...] ‚die Lehre vom Verstehen‘, oder ‚von der Interpretation‘“. Als eine Methode der Hermeneutik kann der hermeneutische Zirkel gesehen werden, wobei die Hermeneutik selbst schon als geisteswissenschaftliche Methode gelten kann (vgl. Danner, 1994). Diese erfordert eine Interpretation der Texte und der Literatur. Der Inhalt der Hermeneutik ist es „[...] den Verstehensvorgang zu untersuchen und ihn zu strukturieren.“, wobei eine „[...] bestimmte Objektivität des Verstehens-Inhaltes aufgewiesen werden“(Danner, 1994, S. 31) soll. Danner (1994, S. 31) beschreibt die Grundbedeutung des aus dem Griechischen stammenden Wortes Hermeneutik wie folgt: „[...] etwas soll zum Verstehen gebracht werden, Verstehen soll ermittelt werden. Also: wenn ich einen Sachverhalt ausdrücke und so zu einer Aussage komme, möchte ich, dass andere diesen verstehen.“ Dabei soll es sich um einen Prozess des Verstehens und des Interpretierens handeln, was den ursprünglichen Gedanken der Hermeneutik darstellt. Die Herangehensweise an einen Themenbereich passiert immer mit einem gewissen Vorverständnis und einem „Problembewusstsein“(Seiffert, 1992, S. 212), welche die Voraussetzungen zur „Forschungsmotivation“ bilden. Durch die Beschäftigung mit dem Thema und der Interpretation kommt es zu einem neuen, genaueren Verständnis der Thematik, dem Textverständnis. Nun wird mit einem erweiterten Vorverständnis wieder an andere Texte oder an denselben Text herangegangen, um das Textverständnis zu erweitern.

Es entsteht dadurch ein hermeneutischer Zirkel. (vgl. Danner, 1994, S. 57) (siehe Abbildung 4)



V = Vorverständnis; T = Textverständnis; V₁ = erweitertes Vorverständnis; T₁ = erweitertes Textverständnis usw.

Abbildung 4 Hermeneutischer Zirkel (nach Danner, 1994, S. 57)

Folgend wird der hermeneutische Zirkel bezogen auf die vorliegende Arbeit erläutert. Zuerst herrschte ein gewisses Vorverständnis darüber, welche Probleme, Verhaltensweisen und Besonderheiten Buben in der Schule, im Sport oder anderen Bereichen aufweisen. Dieses Vorverständnis entwickelte sich durch eigene Erfahrungen, Lehrveranstaltungen, die gesellschaftliche Aktualität in den Medien und durch ein erstes, weniger zielgerichtetes Sichten von Literatur in Internet, Zeitungen oder Zeitschriften. Es wurde dadurch eine Problemstellung bewusst, über die es sich nach eigenem Ermessen zu forschen lohnte und die dieses notwendig erscheinen ließ. Nun erfolgten die Beschäftigung und das Lesen von Fachliteratur zum Thema, um das Vorverständnis durch Textverständnis zu einem erweiterten, korrigierten und genaueren Vorverständnis zu führen. Dabei wurde zum Beispiel herausgefunden wie sich Bubenarbeit entwickelt hat, wer Vertreter von Bubenarbeit sind und wo Bubenarbeit gemacht wird und was im Hinblick auf die Bearbeitung der Fragestellung relevant erscheint. Mit diesem erweiterten Vorverständnis wurde neue und spezifischere Literatur durchforstet und gelesen, wodurch es zu einem erweiterten Text- und Themenverständnis kam. Durch das erweiterte Verständnis wurde das Vorverständnis auf eine weitere Ebene gehievt. In Hinblick auf die Fragestellung und das Ziel der Arbeit, nämlich Möglichkeiten von Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung

und Sport aufzuzeigen, konnte dadurch intensiver geforscht werden. Dies führte letztendlich zu einer Conclusio und zu einer Beantwortung der Fragestellungen.

Im Folgenden werden der Forschungsprozess und drei Stadien der Arbeitserstellung nach Seiffert (1992, S. 212ff.), an denen sich diese wissenschaftliche Arbeit orientiert, vorgestellt und beschrieben. (siehe Abbildung 5)

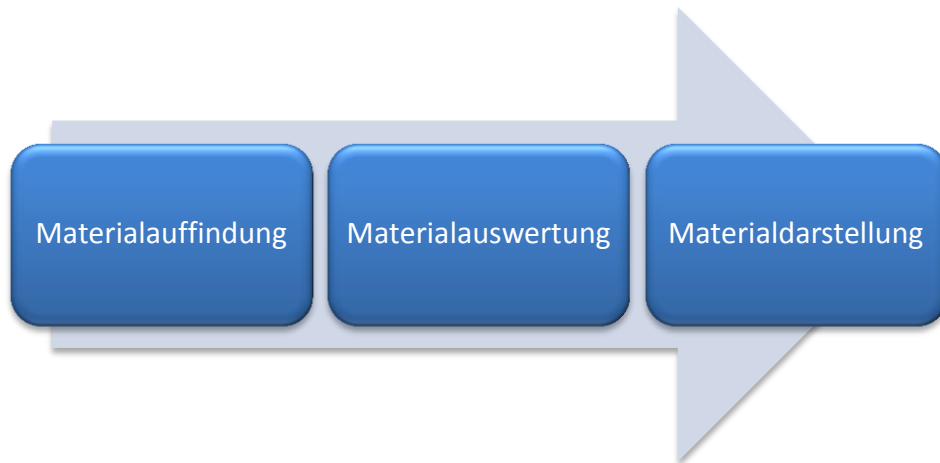


Abbildung 5 Stadien der Arbeitserstellung (eigene Darstellung nach Seiffert (1992, S. 212))

Das erste Stadium wird mit „Materialauffindung“ bezeichnet. Es gilt systematisch geeignete, themen- und fragestellungsrelevante Literatur zu finden. Dazu schlägt Seiffert (1992, S. 213) die „Brockhaus“-Methode“, die „Schlagwortkatalog“-Methode“ und die „Regal-Methode“ vor. In dieser Arbeit wurde auf die „Brockhaus-Methode“, bei der man in großen Lexika nach Artikeln und deren Literaturhinweisen sucht, in geringem Ausmaß zurückgegriffen. Hauptsächlich wurde die „Schlagwortkatalog“-Methode angewandt. Dabei wurde in Onlinekatalogen verschiedener Bibliotheken und in relevanten Datenbanken, die weiter oben schon beschrieben wurden, mit Hilfe von Schlagwörtern (zum Beispiel Jungenarbeit, Geschlechtersensibles Unterrichten usw.) nach geeigneter Literatur gesucht. Danach kam der schon genannte „hermeneutische Zirkel“ zur Anwendung. Dabei wurden die ersten gefundenen Bücher und Artikel gelesen, um einen Einblick in den Themenbereich zu gewinnen. Dadurch wurde ich durch Literaturangaben auf weitere Bücher aufmerksam, die bestimmte Fragen genauer und ausführlicher beantworten konnten. Man lernt dabei Personen, Autoren, Begrifflichkeiten, aber auch Verlage und bestimmte Forschungsrichtungen und deren Vertreter, kennen. Seiffert (1992, S. 213) schreibt dazu: „Je öfter ein bestimmter Gegenstand erwähnt wird, desto höher ist der Berg auf der ‚Reliefkarte‘ unseres Wissens von der Thematik, denn aus desto mehr übereinandergeklebten ‚Höhenscheibchen‘ ist er aufgebaut.“

Im Stadium der „Materialauswertung“ wiederholt sich der „hermeneutische Zirkel“ auf einer zweiten, übergeordneten Ebene und bedient sich der „Methode der ‚konzentrischen Kreise‘“ (Seiffert, 1992, S. 214). Dabei werden viele Bücher überflogen und überblicksmäßig, in Form von „großen Kreisen“, und später weniger, besonders relevant erscheinende, spezifischer und genauer, in Form von „kleinen Kreisen“, gelesen. Dieser Vorgang kann sich mehrmals wiederholen, immer von außen, den großen Kreisen, nach innen, zu den kleinen Kreisen. Durch die eigentlich nicht geschlossene, lineare Kreisbewegung, könnte man auch von einer „hermeneutischen Spirale“, wie es Danner (1994, S. 57) erwähnt, sprechen. Er schreibt dazu: „Unter dem Gesichtspunkt des methodischen Vorgehens ist es wichtig, sich die Zirkelstruktur vor Augen zu halten. Denn es kann bei der Interpretation notwendig sein, dass man unter Umständen etwas halb oder gar nicht Verstandenes zunächst stehen lässt, um seine Aufhellung von etwas anderem her zu versuchen.“ (ebd., 1994, S. 61)

Das abschließende Stadium wird „Materialdarstellung“ genannt und damit wird das eigentliche Schreiben der wissenschaftlichen Arbeit gemeint. Dies erfolgt wieder in Form von konzentrischen Kreisen. Dabei wird immer die gesamte Arbeit in verschiedenen Arbeitsgängen bearbeitet. Nach der „Materialauswertung“ macht man sich einen ersten Grundriss der Arbeit im Kopf oder anhand eines Inhaltsverzeichnisses. Dann erfolgt das Schreiben der Rohfassung der Arbeit, wobei noch keinerlei auf Rechtschreib-, Grammatik- oder Stilfehler geachtet wird. Folgend wird die gesamte Arbeit allgemein und stilistisch bearbeitet, worauf eine Überprüfung der Zitate und Daten erfolgt und der Text noch einmal stilistisch betrachtet wird. Beim Verfassen dieser Arbeit wurden die Arbeitsgänge, wie sie Seiffert (1992, S. 215) vorschlägt nicht strikt eingehalten, es wurden des Öfteren einzelne Teile und Kapitel getrennt bearbeitet. Dennoch wurde darauf geachtet, dass „[...] dieser ständige Blick auf das Ganze des Textes“ (ebd., 1992, S. 215), das typisch Hermeneutische, vorhanden war.

1.3 Gliederung der Arbeit

In diesem Unterkapitel wird die Gliederung der gesamten Arbeit bis hin zur abschließenden Zusammenfassung, die eine Präsentation der Ergebnisse beinhaltet, und einem Ausblick beschrieben.

Um auf den Themenbereich vorzubereiten und dem/der LeserIn eine entsprechende Möglichkeit sich Vorkenntnisse anzueignen zu geben, wird der Begriff Bubenarbeit definiert. Danach wird die Definition in ihre Einzelteile zerlegt und diese werden

wiederum definiert und erklärt. Um einen guten Überblick zu bekommen, was Bubenarbeit ausmacht, wird auf die geschichtliche Entwicklung und die dazugehörigen zeitabhängigen gesellschaftlichen Diskurse eingegangen. Zum Abschluss wird die Begriffsbestimmung durch die Beschreibung, wo Bubenarbeit eigentlich angewandt wird und wozu es eine solche überhaupt braucht, vervollständigt.

Daraufhin werden die Begründungs- und Legitimationsversuche für die Notwendigkeit von Bubenarbeit aus verschiedenen wissenschaftlichen Richtungen und Perspektiven angegeben, beschrieben und analysiert. Aus der Psychologie werden verschiedene entwicklungspsychologische Theorien, um geschlechtstypisches Verhalten zu untermauern, angeführt. Dazu werden auch Ansätze aus der Evolutionstheorie herangezogen und mit der Entwicklungspsychologie verbunden. Die Soziologie beschäftigt sich mit den differenten Männlichkeitsbildern in unserer Gesellschaft, die es den Buben schwer macht sich in ihrer männlichen Identität zu entwickeln. Dazu werden auch sozial bedingte geschlechtstypische Verhaltensweisen skizziert. Diese entstehen auf Grund von Bewältigungsproblemen männlicher Lebenswelten. Es werden wichtige soziologische Theorien von verschiedenen Autoren (Böhnisch et al., 1994; Bourdieu, 1987; Connell, 1999; Meuser, 1998), die sich mit Männlichkeitsentwürfen und die dadurch entstehenden Probleme beschäftigen, dargestellt.

Danach werden verschiedene Konzepte von Bubenarbeit, die sich in den letzten 20 bis 25 Jahren entwickelt und ihren Ursprung hauptsächlich in Deutschland haben, anhand ihrer theoretischen Grundlegung vorgestellt. Diese Konzepte stammen fast durchgängig aus dem sozialpädagogischen Bereich der Kinder- und Jugendarbeit. Darum werden, darauf folgend, Konzepte von Bubenarbeit im Sport, die im außerschulischen oder schulischen Bereich erstellt und erprobt wurden, dargestellt.

Nach der Vorstellung der sozialpädagogisch und der sportpädagogisch geprägten Konzepte werden Methoden und Arbeitsweisen von Bubenarbeit die ursprünglich aus der Sozialpädagogik stammen, beschrieben. Sie finden ihre Anwendung aber auch in den Sport- und Bewegungskonzepten von Bubenarbeit und haben darin ebenfalls ihre Berechtigung.

Um den Versuch einer Implementierung von Bubenarbeit in einen geschlechtersensiblen Unterricht von Bewegung und Sport zu ermöglichen, werden bewegungs- und sportdidaktische Konzepte vorgestellt. In Folge dessen werden schon bereits vorhandene Implementierungsversuche und deren notwendigen Begleiterscheinungen wie zum Beispiel die für das Gelingen zugehörige Wichtigkeit der Lehrkräfte, beschrieben.

Im letzten Kapitel der Arbeit, das fließend in die Conclusio und die Zusammenfassung der Ergebnisse übergreift, wird die Situation im österreichischen Schulsystem, sowie im Ausbildungssystem der Lehrkräfte von Bewegung und Sport, beschrieben. Dazu soll betrachtet werden, inwieweit der Lehrplan geschlechtersensibles Unterrichten vorgibt und die Implementierung von Bubenarbeit ermöglichen könnte. In diesem Zusammenhang erscheint es auch notwendig, die Studienpläne der angehenden Lehrkräfte von Bewegung und Sport, zu analysieren.

Angehängt werden dazu Stundenplanungen für den Unterricht von Bewegung und Sport, die sich aus fünf verschiedenen Themenbereichen der Bubenarbeit und dessen Zielsetzungen zusammensetzen.

Die in dieser Arbeit erfahrenen Ergebnisse, die sich im hermeneutischen Prozess herauskristallisiert haben, werden in der Conclusio noch einmal zusammengefasst dargestellt. Diese Zusammenfassung soll auch Anregung dafür sein, sich diesem Thema mit Zuhilfenahme empirischer Forschungsmethoden zu widmen, um die Evidenz und Notwendigkeit von der Beschäftigung mit Geschlechterforschung in der (Sport-/Schul-)Pädagogik zu untermauern.

2 Was? (seit) Wann? Wo? Wodurch?

Im zweiten Kapitel geht es darum den Begriff Bubenarbeit zu definieren. Dafür wird die Geschichte und verschiedene historische Entwicklungsstufen der Bubenarbeit, die u.a. Uwe Sielert (2010) beschreibt, auf der Grundlage relevanter deutschsprachiger Literatur nachgezeichnet. Darin wird auch gleichzeitig ein Überblick über die verschiedenen Konzepte der Bubenarbeit geschaffen. Um noch besser zu verstehen, wobei es sich bei Bubenarbeit handelt, werden Inhalte und Themen der Bubenarbeit, und Institutionen und Bereiche in denen diese gemacht werden, angeführt. Die Mehrheit der verwendeten Literatur wurde und wird in Deutschland publiziert, wo der Begriff Jungenarbeit verwendet wird. In der gesamten Arbeit wird jedoch meistens auf den synonym verwendeten Begriff der Bubenarbeit zurückgegriffen, da er dem österreichischen Sprachverständnis, meiner Meinung nach, eher entspricht.

2.1 WAS? - Definition Bubenarbeit bzw. Jungenarbeit

Schweighofer-Brauer und Schroffenegger (2009, S. 91) schreiben: „In Österreich und der Schweiz heißt die geschlechtersensible, geschlechterbezogene, geschlechterbewusste oder geschlechterreflektierte Kinder- und Jugendarbeit mit männlichen Kindern und Jugendlichen ‚Buben- und Burschenarbeit‘, in Deutschland ‚Jungenarbeit‘“. Bei Guggenbühl (2006, S. 121), der im Auftrag des Bundesministeriums für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz eine Studie zur Erarbeitung von wissenschaftlichen Grundlagen geleitet hat, ist Bubenarbeit „geschlechtsspezifische Arbeit mit Buben und Burschen durch Männer.“, die in der Jugendarbeit „neben der Mädchen- und koedukativen Arbeit die dritte wichtige Säule“ (ebd., 2006, S. 120) darstellt. Dabei kommt der Aspekt der Geschlechtshomogenität zwischen den männlichen Kindern und Jugendlichen und den Bubenarbeitern hinzu. Sturzenhecker und Winter (2002, S. 9) ergänzen die Definition ebenso um die Notwendigkeit der männlichen Leitung von Initiativen der Bubenarbeit: „Jungenarbeit ist die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Männer (Fachkräfte) mit Jungen.“ Bentheim, May, Sturzenhecker und Winter (2004, S. 8) legen noch mehr Wert auf die fachliche Qualifizierung der Bubenarbeiter und schreiben: „Jungenarbeit ist die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen.“ Dabei betonen sie aber, dass Geschlechtshomogenität alleine nicht reicht, sondern es auch Geschlechtsbewusstsein d.h. geschlechtsbezogene Kompetenzen der Pädagogen und brauchbare Methoden braucht, um professionelle Bubenarbeit zu gestalten. (vgl. Bentheim et al., 2004, S. 8; Sturzenhecker et al., 2002, S. 10)

Bentheim et al. (2004, S. 8ff.) zerteilen ihre Definition und beschreiben sie genauer, was in diesem Absatz nachgezeichnet wird. *Jungen* sind Kinder und Jugendliche männlichen Geschlechts, welches aber keine anerkannte Bezeichnung für eine pädagogische Zielgruppe ist. Prinzipiell gehören alle Jungen zur Zielgruppe, dennoch wird in vielen Veröffentlichungen auf marginalisierte Jungengruppen (in Bezug auf Schulleistungen, Sozialverhalten usw.) Bezug genommen. Die Probleme dieser werden dabei öfters auf die nicht marginalisierten übertragen, was eine Gefahr darstellt. Man sollte daher nicht vergessen: „Bewältigungsformen marginalisierter Jungen sind aber nicht deshalb problematische, weil sie Jungen sind, sondern weil diese Jungen marginalisiert sind!“ (ebd., 2004, S. 9) *Pädagogisch* soll heißen, dass versucht werden soll „[...] Entwicklungs- und Lernprozesse positiv zu beeinflussen, die für das geschlechtliche Selbstverständnis und Handeln von Jungen von Belang sind[...]“ (ebd., 2004, S. 9) Mit diesem Begriff geht auch die Notwendigkeit von pädagogischen Zielsetzungen einher. *Geschlechtsbezogen* hebt die „[...] Bezugnahme auf die männliche soziale Geschlechtlichkeit (Gender) und gleichzeitig auf die gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse.“ (ebd., 2004, S. 9) hervor. *Erwachsen* ergibt sich in Bezug zu den Bubenarbeitern, die die Konflikte des Jugendalters größtenteils bewältigt haben sollten. Dazu muss mit Sicherheit eine ständige, prozesshafte Auseinandersetzung und Selbst-Reflexion mit der eigenen Geschlechtlichkeit erfolgen. *Fachlich* in demselben Bezug meint, dass Bubenarbeit von professionellen, kompetenten Fachmännern in pädagogischen Arbeitsfeldern durchgeführt wird.

Dadurch ergibt sich, dass der Begriff „Bubenarbeit“ einen „gebräuchlichen Sammelbegriff für Arbeitsansätze und Tätigkeiten im geschlechtsbezogenen Umgang mit Jungen in Erziehung, Pädagogik, Bildung, Sozialarbeit und-pädagogik, Psychologie und Betreuung“ (Bentheim et al., 2004, S. 8) darstellt. Die in Österreich verwendeten Begriffe Bubenarbeit und Burschenarbeit unterscheiden sich laut Schroffenegger, Schweighofer und Gnaiger (2002, S. 8) durch die „Altersgruppen, mit denen gearbeitet wird. Bubenarbeit richtet sich an die Jüngeren -etwa bis zur Pubertät, Burschenarbeit an die älteren Jugendlichen. Der aus Deutschland kommende Begriff der Jungenarbeit wird auch in Österreich verwendet und zumindest in Österreich als ein alle Altersgruppen umfassender“ verwendet. Um die Klientel der Bubenarbeit zu beschreiben, bedarf es einer Einteilung dieser. Winter (2010, S. 411) bezeichnet Jungen als „Menschen männlichen Geschlechts, welche sich in den Lebensphasen zwischen einer geschlechterbezogenen Definition bis zum Erreichen des Erwachsenenstatus befinden.“ Diese Definition enthält neben einer „universellen (menschlich)“, eine „geschlechtliche (männlich)“ und eine „lebensphasenbezogene (Kind,

Jugendlicher)“ Dimension. (vgl. Winter, 2010, S. 411) Die Männerpolitische Grundsatzabteilung des Bundesministeriums für soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz veröffentlicht weiter folgende Definition von Bubenarbeit (Guggenbühl, 2006), welche sich stark an die Arbeitsweise in der pädagogischen Arbeit mit Buben hält und die Wichtigkeit dieser dadurch betont. Die Definition orientiert sich an der Friller Jungenarbeit, die als anti-sexistische Bubenarbeit bezeichnet und weiter hinten noch genauer dargestellt wird. Dazu Grote (2003, S. 151):

Jungenarbeit ist in erster Linie eine Sichtweise, die die Jungen ins Zentrum stellt, mit dem was sie darstellen, mitbringen und aufzeigen. Dieser verstehende Blick auf Jungen von Männern eröffnet neue Erkenntnisse in Bezug auf das Verständnis der Jungen von dieser Welt. [...] In der Umsetzung lebt Jungenarbeit von der Beziehung, von dem Kontakt zwischen dem Mann und dem Jungen und davon wie das Miteinander auch unter den Jungen gestaltet werden kann.

Da es sehr viele Definitionen in den einzelnen Konzepten von Bubenarbeit gibt wird bei der Beschreibung der einzelnen Konzepte auf die dazugehörigen Definitionen näher eingegangen und diese dann in einer systematischen Zusammenfassung dargestellt. Ergänzend zur Definition von Bubenarbeit steht der Begriff Jungenpädagogik, welcher übergeordnet „[...] jegliche geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit mit Jungen“ (Bentheim et al., 2004, S. 10) meint und Bubenarbeit als Teil eingliedert. (vgl. Matzner et al., 2008) Die Entstehung dieses Begriffs geht darauf zurück, dass auch Frauen geschlechtsbezogen (mit Buben) pädagogisch tätig sein können. Dennoch meinen Schultheis und Fuhr (2006, S. 32) , dass „[...] die Entwicklung jungenpädagogischer Ansätze auf theoretischer und empirischer Basis in der Erziehungswissenschaft bisher ein marginales Thema geblieben ist.“. Mit Defiziten in der empirischen Basis dürften sie auf jeden Fall richtig liegen.

2.2 Merkmale von Bubenarbeit

Laut Bentheim et al. (2004, S. 8) steckt hinter der Idee von Bubenarbeit, die auch die Basis derer bildet, folgendes. Nämlich „[...] dass es aufgrund unterschiedlicher Lebenslagen sinnvoll ist, mit Jungen auf besondere Weise pädagogisch zu arbeiten.“ Die Bubenarbeit versteht sich als „[...] kein methodisches Konzept aus dem Bereich der Schulpädagogik, sondern sie versteht sich als Begleiter von Jungen in ihrer männlichen Entwicklung und im Prozess der Mann-Werdung, wobei dem Burschen in Zusammenarbeit mit Männern ein

positiver Bezug zum eigenen Geschlecht, eine kritische Hinterfragung von stereotypisierten Männlichkeitsidealen und ein positiver Zugang zum anderen Geschlecht möglich gemacht werden soll.“ (Guggenbühl, 2006, S. 121) Die Bubenarbeit „orientiert sich dabei auf der einen Seite an den Potenzialen des Junge- und Mannseins, konkret bezogen auf verschiedene Zielgruppen“ (Sturzenhecker et al., 2002, S. 9) und auf der anderen Seite stehen bei der Bubenarbeit Formen „männlicher Lebensbewältigung und die Kritik daran im Mittelpunkt.“ (ebd., 2002, S. 9) Die Aufgabe der Jungenarbeit beschreibt Grote (2003, S. 152) wie folgt:

Freiräume zu schaffen, die Jungen nützen können, als Schonraum, eben nicht in einem ständigen Balzverhalten im Gegenüber zu Mädchen zu sein, als Vergewisserungsraum, der Unsicherheiten und Fragen ohne Sanktionen zulässt, als Übungsraum, um neue Verhaltensweisen ohne Repressalien auszuprobieren und als Erlebnisraum, der lustvolle Begegnungen mit sich und anderen Jungen eröffnet.

Für Pädagogen in der Bubenarbeit entsteht folgendes Anforderungsprofil: „[...]entsprechendes Problembewusstsein, Kenntnisse über Schwierigkeiten des Mannseins- und –werdens in der aktuellen gesellschaftlichen Situation und –daraus abgeleitet- die entsprechenden Thematisierungsweisen[...]“ (Sturzenhecker et al., 2002, S. 9) Die professionelle Bubenarbeit fordert Ideen, „[...]wie Risiken und problematische Folgen von Männlichkeitspraxen pädagogisch angegangen werden können.“ (ebd., 2002, S. 9) Weiter ist es die Aufgabe „[...] Arbeitsweisen zu (er-)finden, mit denen sich die Jungen den Themen, Fragen oder Problemen bewusst annähern können, ihre männlichen Potenziale erweitern oder verwirklichen, eigene und allgemeine Männlichkeitspraxis hinterfragen, Neues entdecken und erproben könnten.“ (ebd., 2002, S. 11)

2.3 (seit) WANN? - Geschichte der Bubenarbeit in Deutschland und Österreich

Laut Forster (2004) entwickelte sich Bubenarbeit im deutschsprachigen Raum, und da besonders in Deutschland, in den späten 1980ern und den frühen 1990ern aus einer feministischen Mädchenarbeit heraus. Dabei wurde von feministischen Strömungen gefordert, dass Bubenarbeit unter der Leitung von Männern durchgeführt werden sollte. Als Ausgangspunkt und Reaktion dazu entstand um 1986 die antisexistische Bubenarbeit der HVS Frille, einer sozialpädagogischen Institution der Kinder- und Jugendhilfe im Norden Deutschlands. (vgl. Glücks & Ottemeier-Glücks, 1996; Jantz & Grote, 2003; Karl,

1996; Sturzenhecker, 2009) Forster (2004) beschreibt das Buch „Kleine Helden in Not“ (Schnack et al., 2000) von Dieter Schnack und Rainer Neutzling, das 1990 erstmalig erschienen ist, als symbolischen Aufbruch für viele Männer. Dabei wird ein veränderter Blick auf Buben und Männer in Gang gesetzt, der besagt: „Jungen sind nicht gleich Jungen und es bedarf differenzierter Analysen, um adäquate, jungengerechte Erziehungsstile und Hilfen anzubieten.“ (Bentheim et al., 2004, S. 72).

2.3.1 Entstehung und Ursprung der Bubenarbeit anhand verschiedener Strömungen

Forster (2004, S. 477) erklärt die Ursprünge der Bubenarbeit damit: „Den unterschiedlichen Ansätzen in der Jungen- und Männerarbeit ist die Erfahrung gemeinsam, dass männliche Lebensrealitäten und tradierte Männlichkeitsbilder zunehmend auseinander klaffen und männliche Vorbilder fehlen bzw. keine Männlichkeitsmodelle zur Verfügung stehen, die lebbar erscheinen.“ Dadurch entstehen „unterschiedliche Ziele, Methoden, Themen und ideologische Positionierungen“ (ebd., 2004, S. 477). Bubenarbeit orientiert sich an verschiedensten, männerpolitischen Strömungen, „[...] die im Kielwasser feministischer Bewegungen [...]“ (Forster, 2005, S. 205) entstanden sind. Darum erscheint es auch wichtig diese, für die Entwicklung der Bubenarbeit im deutschsprachigen Raum relevanten, kurz zu skizzieren.

- **Profeministische Männerbewegungen**

Forster (2004, S. 479) beschreibt diese Strömung als „‘pro-feminist, gay-affirmativ and anti-racist‘“, wobei der profeministische Aspekt im Vordergrund steht. Vermutlich durch die Orientierung am Feminismus, der in der akademischen Wissenschaft fest verankert ist, unterhält diese Bewegung „einen engen und systematischen Austausch mit der internationalen Männerforschung“, (ebd., 2004, S. 479) wodurch sie im akademisch-wissenschaftlichen Bereich durchaus Beachtung erfährt. Eine anti-sexistische und patriarchatskritische Bubenarbeit auf Basis der Friller Jungenarbeit entspringt profeministischen Strömungen. (vgl. Karl, 1996)

- **Spirituelle Männerbewegungen**

Damit ist hauptsächlich die mythopoetische Männerbewegung gemeint, die die größte und auch populärste Männerbewegung darstellt. Sie geht von „[...] einer ursprünglich vorhandenen Männlichkeit[...]“ (Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 129) aus. Die an dieser Bewegung orientierte Bubenarbeit leiht sich eine mythopoetische These, die besagt, dass „Männlichkeit in Initiationsriten erworben werden müsse, an deren Anfang die

Ablösung des Jungen von der übermächtigen Mutter stehe “ (Forster, 2004, S. 480), um wieder die ursprüngliche Männlichkeit zu erreichen. Sielert (2010, S. 23) geht dazu noch weiter, indem er das Programm der Mythopoeten wie folgt beschreibt: „Grundsätzlich wird eine Wesensverschiedenheit zwischen Frauen und Männern angenommen, die sehr tief im kollektiven Unbewussten der Menschheit verankert sei. Beide Geschlechter hätten danach unterschiedliche – im Grunde positive – Funktionen für das je konkrete Zusammenleben, für den Erhalt der Menschheit und die gegebenen Lebensressourcen.“ Als Vertreter und Gründer der Mythopoeten gilt der US-Amerikaner Robert Bly, der seine Ideen in dem Buch „Iron John“, auf Deutsch „Eisenhans“ (Bly, 1991), publizierte. Ein deutschsprachiges Konzept von mythopoetischer Bubenarbeit findet sich bei Haindorff (1997). Für Winter und Neubauer (2002, S. 29) sind Ansätze der Bubenarbeit, die aus dieser Strömung entstanden sind, für die Pädagogik nicht zu gebrauchen. Sie meinen dazu: „So bemüht diese Versuche wirken, so magisch aufgeladen sie scheinbar sind – für Pädagogik sind sie nur bedingt brauchbar, weil sie nicht an die Lebenslagen der [...] Jungen anschließen können.“ Der Vollständigkeit halber sind noch Addiction-/Recovery-Groups und die Promise Keepers zu ergänzen, die sich ebenfalls als spirituelle Männerbewegungen deklarieren.

- **Men's Rights-Movement**

Diese Bewegung sieht Männer als „Unterdrückte und Opfer des Patriarchats“ (Forster, 2004, S. 481), was implizit einen „Antifeminismus“ (ebd., 2004, S. 481) erkennen lässt. Bubenarbeitskonzepte sind ideologisch nahe der mythopoetischen Männerbewegung anzusiedeln.

2.3.2 Diskursstadien im deutschsprachigen Raum nach Sielert

Sielert (2010) geht noch spezifischer auf die Entwicklung der Jungenarbeit ein, indem er Diskursstadien in Bezug auf Männlichkeiten und deren Auswirkungen auf die Bubenarbeit abbildet. Die Stadien entstehen durch den gesellschaftlichen Blick auf Männlichkeiten und deren Chancen und Probleme (vgl. Sielert, 2010, S. 15), wobei diese auf Grund dreier Entwicklungen und Phänomene entstehen. Nämlich auf Grund „der vorfindbaren und durch sozialwissenschaftliche Untersuchungen nur annähernd beschreibbaren, komplexen Wirklichkeit, [...] der medial vermittelten Wirklichkeit, also all‘ dem, was über Jungen, Männer und Männlichkeit, aber auch Mädchen, Frauen und Weiblichkeit in den Zeitungen, Zeitschriften, Talkshows, Filmen und Dokumentationen vorkommt“ und der „fachwissenschaftlichen Diskussion und Realitätseinschätzung zum Thema Jungen,

Männer und Männlichkeit“ (ebd., 2010, S. 15). Das heißt der Blick wird durch die Ergebnisse der Wissenschaft bezüglich Männlichkeit, Männern und Buben, die Inszenierung der Medien des männlichen, aber auch des weiblichen Geschlechts, und der speziellen fachwissenschaftlichen, aber oft auch realitätsfernen, Einschätzungen zum Leben von Männern und Buben erzeugt. In den folgenden Punkten werden diese Stadien nachgezeichnet. Dabei sind die Stadien keinesfalls so zu sehen, dass sie exakt chronologisch aufeinander folgten, sondern dass manche ineinander wirkten und in der Gegenwart und wahrscheinlich auch in Zukunft aktuell sein werden. Die Konzepte, die im Zuge der Diskurse entstanden sind, werden in der Abbildung 6 tabellarisch dargestellt.

Konzeptbezeichnung	Ziele	Entstehungszeit	Publikationen	Vertreter
Antisexistische und patriarchatskritische Bubenarbeit	Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse; Erweiterung des Handlungs- und Verhaltensrepertoires	1986/87	(Glücks et al., 1996; Karl, 1996)	Karl, Holger; Ottemeier-Glücks, Franz Gerd;
Androgynistisch-emanzipatorische Bubenarbeit	Integration des „Weiblichen“ in die männliche Identität; Emanzipation tradierter Geschlechterrollen;	1989	(Sielert & Klees-Möller, 1989)	Sielert, Uwe (1989);
Mythopoetische Bubenarbeit	Rückgewinnung vitaler Männerenergie	1991	(Bly, 1991; Haindorff, 1997)	Bly, Robert; Haindorff, G.
Reflexive Bubenarbeit	Reflexion sozialhistorischer Konstruktion von Geschlecht; Entwicklung autonomer Geschlechtsidentität	1996	(Sturzenhecker, 2009)	Sturzenhecker, Benedikt;
Subjektorientierte und kritisch identitätsorientierte Bubenarbeit	Erweiterung Handlungskompetenz in Balance der Anforderungen einer männlichen Geschlechtsidentität	1998	(Sielert, 2010; Winter et al., 2002)	Sielert, Uwe (2010); Winter, Reinhard; Neubauer, Gunter;

Abbildung 6 Entstehung der Konzepte von Bubenarbeit in chronologischer Reihenfolge

• Vor-diskursives Stadium

„Mann sein“, „Junge sein“ und Männlichkeit waren selbstverständlich in diesem Stadium. Dem männlichen Geschlecht wurden ganz klare Eigenschaften wie rational, logisch oder unsentimental zugesagt. (vgl. Sielert, 2010, S. 16) Diese Eigenschaften waren auf „Männermythen“ aufgebaut. Diese Männermythen waren zum Beispiel:

- Alle wesentlichen Dinge in der Welt bewegen sich zwischen Gegensätzen, also auch zwischen dem Männlichen und dem Weiblichen
- Männer sind schon biologisch bedingt das starke Geschlecht

- Männer haben aufgrund ihrer natürlichen Bestimmung andere Aufgaben als Frauen in der Welt
- Erziehung, Bildung, Wissenschaft und Politik sind geschlechtsneutral, so dass alle vorhandenen Unterschiede natürlichen Charakters sein müssen. (ebd., 2010, S. 17)

Bubenarbeit konnte in diesem Stadium als „neutrales Unternehmen“ (ebd., 2010, S. 17) gesehen werden, in dem Geschlechter noch nicht als problematisch in der Gesellschaft und im Bewusstsein der meisten Menschen gesehen wurde. Sielert (2010, S. 17) schreibt: „Mögliche Veränderungen im gesellschaftlichen und persönlichen Leben werden im subjektiven Bewusstsein noch gemäß der gewohnten patriarchalen Einstellungen, Einstellungs- und Verhaltensmuster gesehen und bewältigt.“ Dieses subjektive Bewusstsein und das gesellschaftliche Bild von Geschlecht werden „[...] neben dem gesunden Menschenverstand[...]“ auf „[...]die Natur, manchmal die Bibel, die Soziobiologie [...]“ und oft auch auf „[...] klassische psychoanalytische Theorien [...]“ (ebd., 2010, S. 17) gestützt. In einigen gesellschaftlichen Schichten wird die eigene männliche traditionelle Geschlechtsrolle in diesem Stadium in keiner Weise in Frage gestellt, oft ist erkennbar, dass dies besonders an den Rändern der sozialen Gesellschaftsschichten der Fall ist. Prinzipiell ist jedoch eine ziemliche gesellschaftliche „Durchmischung“ der Männer, die unsicher in ihrer Geschlechtsrolle sind und durchaus auch schon von einem Geschlechterdiskurs gehört und sich darüber Gedanken gemacht haben, erkennbar. (vgl. ebd., 2010, S. 17f.)

- **Stadium des Skandalisierungsdiskurses**

In diesem Stadium fand die „Entdeckung der Männlichkeit als soziales Problem“ (Sielert, 2010, S. 18) statt. Es kam zu einer „Skandalisierung der Geschlechterverhältnisse“ (ebd., 2010, S. 18) durch „[...]Feministinnen im politisch-kämpferischen Sinne, dann durch die vielen Frauen und Mädchen, die ihren Unmut bis in die feinsten Verästelungen des Beziehungslebens hinein Ausdruck verliehen.“ (ebd., 2010, S. 18) Ebenso wurden vielfach empirische Studien und Statistiken zum Thema Männer und Buben und Gewalt veröffentlicht, was zu Tage brachte, dass die „[...] Bedeutung, die Gewalt in der männlichen Lebensbewältigung hat.“ immanent war. Die Ursache dafür war unter anderem in der traditionellen männlichen Sozialisation schnell gefunden, was auch in Theorien der männlichen Sozialisation zum Beispiel von Böhnisch et al. (1994) veröffentlicht wurde. Das Konzept, das in diesem Stadium entstanden ist, ist wiederum die anti-sexistische und

patriarchatskritische Bubenarbeit in der Tradition der HVS Frille zu nennen. (siehe Abbildung 6)

- Stadium des Defizitdiskurses

In diesem Stadium meldeten sich Männer, auch im Sog der Männerbewegungen, zu Problemen die die traditionelle männliche Sozialisation mit sich brachten, erstmals zu Wort. Dabei bekannten sie sich durchaus für viele Probleme, die Buben und Männer im Laufe der Jahre entwickelten und die auch sichtbar waren. Das Defizit der Buben und Männer, das aus der klassischen Männerrolle und verschiedenen, neuen Anforderungen der Gesellschaft entstand, wurde in den Mittelpunkt gerückt. (vgl. Sielert, 2010, S. 20 ff.). Auch aktuell findet dieser Diskurs besonders durch die Medien und die Politik großen Anklang, wobei auch einige Konzepte zum Beispiel zur Gewaltprävention und prinzipiell zur Jungenförderung, propagiert werden. Diese konzentrieren sich dabei besonders darauf, wie die „Defizite“ der Buben aufgehoben werden können.

- Stadium des Problemlösungsdiskurses

Sturzenhecker (2009, S. 85) schreibt: „Diese, das männliche Selbstbewusstsein anscheinend zu sehr beleidigende Position löste eine Suche nach positiven und starken Männlichkeitsbildern aus, so in der Extremposition der (heute nicht mehr diskutierten) Maskulinisten oder (wie bei Sielert selber) in der eher gemäßigten Position der Androgynisten, die ein Idealbild männlicher Identität als in Integration von männlichen und weiblichen Kompetenzen entwarfen.“ Um dieses Defizit-Problem zu lösen, entstanden verschiedene Problemlösungsversuche von unterschiedlichen Gruppierungen. Man konnte zwischen Maskulinisten, Mythopoeten und Männern, die eine „Lösung, der vereinseitigten männlichen Sozialisation in einer androgynen Zielorientierung auf einer grundsätzlich jedoch männlichen Identitätsbasis“ (Sielert, 2010, S. 23) suchten, unterscheiden. (siehe Abbildung 6)

Die Maskulinisten propagierten, dass die Männer selbst schuld an ihrer Krise seien, da sie die alten „patriarchalen Fraglosigkeiten“ (ebd., 2010, S. 22) verließen und in Frage stellten, und forderten diese wieder zurück. Dabei sollten die Männer wieder auf ein „unbeirrbares Selbstbewusstsein und Beharren auf gewachsenen männlichen Traditionen“ (ebd., 2010, S. 22) bauen. Dieses Programm wird in der gegenwärtigen öffentlichen Meinung als „politisch nicht korrekt“ angesehen, es herrscht jedoch nach wie vor in vielen Köpfen von Männern vor.

Das Programm der Mythopoeten antwortete auf die „[...] Verunsicherung mit einem so genannten Differenzdiskurs (Differenz zwischen Männern und Frauen), der die essenziellen Wurzeln von Männlichkeit zu entdecken verspricht.“ (ebd., 2010, S. 23) Es wird eine „Wesensverschiedenheit zwischen Frauen und Männern angenommen, die sehr tief im kollektiven Unbewussten der Menschheit verankert sei“ (ebd., 2010, S. 23) angenommen.

Die dritte Gruppe geht davon aus, dass es prinzipiell männliche und weibliche Eigenschaften gibt, welche in jedem Menschen, egal ob männlich oder weiblich, verankert sind. Dabei liegt es an den Männern sich in ihren traditionellen Rollen ihrer weiblichen Eigenschaften bewusst zu werden, jedoch an einer eigenen männlichen Identität festzuhalten. Dieser Lösungsversuch basiert auf dem tiefenpsychologischen Konzept von C.G. Jung.. Daraus entstand die androgynistische Bubenarbeit, die auf Uwe Sielert (Sielert et al., 1989) zurückzuführen ist. Das Problem dabei war, dass es keine positive Definition von männlicher Identität gab. Die Definitionsversuche endeten „bei den biologischen Geschlechtsunterschieden oder vagen Charaktereigenschaften, die wieder eher mythopoetisch klangen.“ (Sielert, 2010, S. 24) Sielert überarbeitete später dieses Konzept von Bubenarbeit hin zu einer subjektorientierten Bubenarbeit. (vgl. Sielert, 2010, S. 23 f.)

- **Stadium des postmodernen Kompetenzdiskurses**

Dieses Stadium wird dadurch charakterisiert, dass es keine „richtige persönliche Männlichkeit“ mehr gibt, sondern dass es den Buben und Männern offen steht verschiedene männliche Identitäten zu entwickeln und diese gegebenen falls auch anzupassen. (vgl. Sielert, 2010, S. 25) „Von ‚Kompetenzdiskurs‘ ist die Rede, weil die Perspektive nicht auf Problemaspekte beschränkt bleibt, sondern die Kompetenzen der einzelnen Person und ihre Ressourcen in den Vordergrund rücken, die zur Verwirklichung einer zwar nicht voraussetzungslosen aber selbstgewählten Perspektive nützlich sind.“ (Sielert, 2010, S. 25) Es passierte, dass „[...] man sich davon verabschiedete, eine bestimmte wünschenswerte Entwicklung von Männlichkeit bei Jungen zu definieren und stattdessen viele Varianten von Männlichkeit für lebbar hielt.“ (Sturzenhecker, 2009, S. 86) Dadurch wird auch immer mehr in Richtung Gender-Konstruktion gegangen, wobei Geschlecht als „[...] soziale und gesellschaftliche Konstruktion verstanden, die alltäglich durch das Handeln der beteiligten Akteure immer wieder über das ‚Doing Gender‘ hergestellt wird.“ (ebd., 2009, S. 86) Sielert (2010) hat in diesem Stadium sein Konzept der androgynistischen Bubenarbeit hin zu einer subjektorientierten Bubenarbeit, die sich am Balancemodell von Winter (1997) orientiert, verändert.

- **Stadium des radikalen Dekonstruktivismus**

Dieses Stadium, das sich an der Theorie der Dekonstruktion des Geschlechts von Judith Butler orientiert, basiert auf der Annahme, dass keine Geschlechtsidentität, ob männliche oder weibliche Geschlechtsidentität, existiert. Die Geschlechtsidentität ist dabei auf die Konstruktion der Sprache und üblichen Geschlechtszuschreibungen in unserer Gesellschaft zurückzuführen. Das Konzept des Dekonstruktivismus angewandt auf die Praxis der Bubenarbeit würde bedeuten, dass „[...] von einer Position der ‚multiplen Männlichkeiten‘, also von verschiedenen Männertypen [...] Abschied genommen werden muss und der Begriff der Identität ganz auf das Vorzeichen ‚männlich‘ zu verzichten hat.“ (Sielert, 2010, S. 28) Um diese Theorie auf die Bubenarbeit umzulegen ist zu sagen, dass es positiv sei „pädagogische Zielkategorien von einschränkendem Essenzialismus, von Unbeweglichkeit und Dogmatismus zu befreien“ (ebd., 2010, S. 28) und Bubenarbeit um einen Queer-Ansatz zu erweitern, um präventiv Ausgrenzungen jeglicher Art zu vermeiden. Kritisch sieht Sielert (2010, S. 29) dabei, dass „Männer ‚ihr Geschlecht noch nicht wegdefinieren können, bevor sie überhaupt eins haben““ und setzt fort mit seiner Kritik: „Bevor sie nicht differenziert genug das klassische oder modernisierte patriarchale Männlichkeitsmuster dekonstruiert haben, kann der möglicherweise nächste Schritt der vollständigen Dekonstruktion der Kategorie ‚Geschlecht‘ ohnehin nicht gegangen werden.“ (ebd., 2010, S. 29)

2.4 WO? - Bereiche auf institutioneller und nicht-institutioneller Ebene

Dabei werden Bereiche in Österreich, in denen Bubenarbeit gemacht wird, beschrieben.

- **Nicht-konfessionelle Männerberatungsstellen**

Damit sind in erster Linie Männerberatungsstellen gemeint, die in Schulen oder Jugendzentren Workshops und Seminare anbieten. „Ihr Fokus richtet sich speziell auf Männer und Burschen/Buben, d.h. ihre Klientel ist ausschließlich männlich, ihre MitarbeiterInnen sind bis auf wenige Ausnahmen männlich.“ schreiben Schweighofer-Brauer et al. (2009, S. 92) Als Beispiele sind die Männerberatung Wien (<http://www.maenner.at/start.asp?ID=23/>, 29. 7. 2013) oder der Verein poika (<http://www.poika.at/willkommen/>, 29. 7. 2013) , der sich als Verein zur Förderung gendersensibler Bubenarbeit in Unterricht und Erziehung beschreibt, zu nennen.

- Jugendzentren

Jugendzentren werden von männlichen und weiblichen Jugendlichen besucht, die von männlichen und weiblichen JugendarbeiterInnen über einen relativ langen Zeitraum betreut werden können. Die Vorbildwirkung der JugendarbeiterInnen spielt dabei eine große Rolle, wodurch es auch äußerst wichtig ist, wie diese ihr eigenes Frau-oder Mann-Sein vorleben. Diese geschlechterbewusste Arbeit erfolgt vor allem im Alltag durch viele kleine Handlungen und Kommunikationsformen, aber auch in speziellen Gruppen, in denen Bubenarbeit von männlichen Jugendarbeitern angeboten wird. Als Beispiel ist der Verein Wiener Jugendzentren zu nennen, der dezidiert Burschenarbeit anbietet. (<http://typo.jugendzentren.at/vjz/index.php?id=179>, 29. 7. 2013), und dazu sogar im Rahmen einer wissenschaftlichen Reihe deren Grundlagen veröffentlicht hat. (Auinger, 2002)

(vgl. Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 93)

- Streetwork

Prinzipiell arbeiten StreetworkerInnen mit Mädchen und Buben, wobei der öffentliche Raum zunehmend von Buben beansprucht wird. Es kommt dabei wieder mehrheitlich auf die Grundhaltung der StreetworkerInnen an, ähnlich wie in den Jugendzentren, wobei besonders zu erwähnen ist, dass sich die Jugendlichen auf der „Straße“ oft in prekären Lebenssituationen befinden und aus unteren Gesellschaftsschichten kommen. Tendenziell stehen im Streetwork-Bereich Männer für Buben zur Verfügung. Der Verein „Rettet das Kind“ bietet in seinem Streetwork-Konzept unter anderem Bubenarbeit an. (www.rdk-wien.at/, 29. 7. 2013)

(vgl. Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 93f.)

- Schulen

Der Kontext Schule bietet eine besondere Schwierigkeit für Bubenarbeit, da Schule oft mit Zwang und Notenvergabe von Schülern, aber auch von Lehrkräften, gesehen wird. Dennoch werden in manchen Schulen Workshops zur Bubenarbeit abgehalten. Einerseits wenn es zu häufigen gewalttätigen Handlungen kommt, andererseits wenn die Buben bei parallel verlaufenden Mädchen-Workshops Beschäftigung brauchen. Als Anbieter dazu ist wiederum der Verein „poika“ zu nennen. Schweighofer-Brauer et al. (2009, S. 95) beschreiben neben einigen Schulen in Wien, in denen eine geschlechtersensible Arbeitsweise praktiziert wird, folgendes: „Im Rahmen von Schulversuchen geschieht eine

Auflockerung des Zwangskontexts, der Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Lehrpersonen wird strukturell gefördert und ermutigt. Es werden Sozialformen erprobt und angeboten, durch die Ängste, Unsicherheiten etc. die u.a. aus geschlechtsspezifischer Sozialisation entstehen, abgebaut werden können.“ Dörflinger (2000) und Kremlicka (2000) haben Berichte von Bubenarbeitsprojekten in Schulen veröffentlicht. (vgl. Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 94f.)

- **Kinderschutzzentren**

In den Kinderschutzzentren wird mit Mädchen und Buben, die Gewalt, Misshandlung und sexuellen Missbrauch miterleben mussten, geschlechtssensibel gearbeitet. Spezifische Bubenarbeit wird jedoch weniger angeboten.

(vgl. Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 95f.)

- **Katholischer Bereich**

Die Männerbüros der katholischen Kirche haben eine relativ lange Tradition in der Männerarbeit. Die katholische Jungschar und die katholische Jugend (<http://www.jungschar.at/index.php?id=maedchenbuben>, 29. 7. 2013) bieten dezidiert Bubenarbeit an und haben dazu auch Richtlinien publiziert. (Kromer & Pröstler, 2001) Diese geschieht jedoch in einem koedukativen Sinn, um „[...] Mädchen und Buben Gelegenheit zu geben, einen partnerschaftlichen Umgang miteinander zu lernen.“ (Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 97) Dabei kann diese Art von Bubenarbeit durchaus als „pro-feministisch“ gesehen werden. (vgl. Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 96f.)

2.5 WODURCH? - Inhalte und Themen von Bubenarbeit

Die Themen, die in der Bubenarbeit behandelt werden, hängen sehr stark von den Institutionen und Trägern, die diese durchführen, aber auch in welchen diese durchgeführt werden, ab. Themen, die in der Bubenarbeit vorkommen, sind laut Bentheim et al. (2004, S. 64f.) folgende:

- Konflikte (Verhinderung, Aggression, Gewalt),
- Sexualität (sexuelle Orientierungen und Praktiken, Umgang mit dem eigenen Körper, Selbstbefriedigung, Pornographie),
- Liebe und Partnerschaft (Mädchen, „Das erste Mal“, Liebeskummer, Flirten, Vaterschaft),
- Gesundheit und Krankheit (Mut und Risikoverhalten, Alkohol, Drogen),

- Freundschaften (Spaß haben, ein „richtiger“ Freund, Unsicherheiten in Bezug auf Homosexualität),
- Erwachsenwerden („Endlich 18!“, Väter, Vorbilder und Idole),
- Arbeit und Beruf (Ausbildung, Jobs, Geld, Vereinbarkeitsproblematik),
- Krisen und Krisenbewältigung (Gewalterfahrung, Missbrauch, peer-Probleme, Schulversagen).

Forster (2005, S. 208ff.) gibt zu den Themen der Bubenarbeit einen Überblick, den er wie folgt unterteilt.

- **Bubenarbeit gegen Gewalt**

Diese Art von Buben-und Männerarbeit kämpft gegen Männergewalt auf verschiedenen Ebenen und sieht diesen Kampf als eine der wichtigsten Aufgaben von Buben-und Männerarbeit. Als Veröffentlichung zur Bubenarbeit, die sich mit Gewalt beschäftigt, ist das Buch von Bieringer, Buchacher und Forster (2000) zu nennen. Folgende Interventionsmöglichkeiten werden laut Forster (2005, S. 209ff.) verwendet:

- „Täterzentrierte Interventionen“, bei denen mit den Tätern von Gewalthandlungen gearbeitet wird und bei denen die Täter Verantwortung für ihr Handeln übernehmen sollen. Forster (2005, S. 210) beschreibt die Kritik an diesen Interventionen in drei Punkten. Nämlich, dass die Wirksamkeit dieser Programme nicht ausreichend erforscht wird, dass die Kooperation mit opferzentrierten Interventionsstellen vernachlässigt wird, und dass die Programme „[...] nur indirekt auf Veränderungen externer Stressfaktoren oder gewaltfördernder Bedingungen, sondern nahezu ausschließlich auf die Persönlichkeit des Täters oder sein unmittelbares Umfeld“ eingeht.
- „Prävention gegen Männergewalt“, welche ein zentrales Anliegen von Buben-und Männerarbeit im Erziehungs-und Bildungsbereich darstellen sollte. Dazu gibt Godenzi [1996, S. 328ff, zit. n. Forster (2005, S. 210f.)] fünf primäre Präventionsstrategien an. Erstens die „Gleichstellung der Geschlechter“, zweitens die „Auflösung von Gewaltnormen“, drittens die „Ökonomische Unabhängigkeit von Frauen“, viertens die „Stärkung des sozialen Netzwerks“ und fünftens „Aufklärung und Erziehung“.

- **„Täter-Opfer-Debatten“**

Dabei geht es darum, dass auch Männer und Buben Opfer von Gewalt sein können. Dieses Thema gilt als äußerst heikel, besonders weil es noch nicht genügend erforscht ist und auch

nicht entscheidend wahrgenommen wird. Es steckt bezogen auf Buben-und Männerarbeit noch in den Kinderschuhen.

(vgl. Forster, 2005, S. 211f.)

- „Sozialisation, Identität, Bildung“

Diese drei Themenbereiche beschäftigen sich mit der Herausbildung einer männlichen Identität, was dabei als äußerst schwierig und problematisch für die Buben gesehen wird. Die Buben sind dabei in der Suche nach ihrer männlichen, stabilen Identität durch verschiedene Einflüsse ziemlich orientierungslos. Forster (2005, S. 213) kritisiert daran, dass es unmöglich ist eine völlig stabile Identität zu entwickeln. Er schlägt vor: „Demgegenüber müsste es darum gehen, Jungen und Männer zu ermuntern, Geschlechtsidentität als ständiges Aushandeln zu begreifen, mit dem Ziel, Fixierungen und Stereotype aufzuweichen und andere, auch widersprüchliche Identitäten auszuprobieren, das heißt, eigene Identitäten zu problematisieren und zu verfremden.“ In diesen Themenbereichen werden Fragen aufgeworfen, welchen Einfluss die mehrheitliche Feminisierung in pädagogischen Berufen hat oder wie sich der oft fehlende Vater für die Identifikation der Buben mit dem männlichen Geschlecht auswirkt. Des Weiteren werden vermehrt Konzept und Materialien für Bubenarbeit in der Schule, wie es Boldt (2004) veröffentlichte, entworfen. „Männerberatungsstellen arbeiten in Schulworkshops zu Sexualität, Beziehungen, Freundschaften, Aggression [...]“, so Schweighofer-Brauer et al. (2009, S. 98).

- „Körper, Gesundheit, Grenzerfahrungen“

Dabei wird die Körperarbeit in der Buben-und Männerarbeit, die unterschiedliche körperliche Männlichkeitsideale und den Druck diese aufrechtzuerhalten, aufzeigen soll, angesprochen. Bezüglich Gesundheit sind Themen wie erhöhte Risikobereitschaft der Buben und Männer und die daraus resultierende höhere Unfallhäufigkeit relevant. Abschließend ist geschlechtssensible Erlebnispädagogik eine Möglichkeit, die den Buben Grenzerfahrungen erleben lassen und die „[...] mit der Aufmerksamkeit für eigene Grenzen und die eigene Körperlichkeit auch Wahrnehmungsfähigkeit für ‚den Anderen‘ schärft.“ (Forster, 2005, S. 215)

3 Begründung und Legitimation der Bubenarbeit

Um die Notwendigkeit von Bubenarbeit überhaupt, sowie in der Schule und im Unterricht von Bewegung und Sport zu legitimieren und aufzuzeigen, werden verschiedene Perspektiven unterschiedlicher Fachwissenschaften zu Differenzen zwischen den Geschlechtern und besonders geschlechtstypischem Verhalten von Buben aufgezeigt. Dazu werden Theorien und Studien aus der Psychologie, Biologie und Soziologie herangezogen. Danach werden Basistheorien, an denen sich die Konzepte von Bubenarbeit orientieren, vorgestellt.

3.1 Alles natürlich!? - Entwicklungspsychologische und evolutionstheoretische Legitimation von Geschlechtsunterschieden

Schon im ersten Lebensjahr und vom ersten Lebenstag an sind Buben „impulsiver, störrischer, schlechter zu beruhigen, emotional rascher aufgedreht“ (Bischof-Köhler, 2008, S. 18) als Mädchen. Weiter sind Buben ab dem 6. Lebensmonat explorativer und sie zeigen weniger Angst vor Unbekanntem als Mädchen. (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 266f.) Bei Zehn- bis Zwölfmonatigen kann man schon ein ausgeprägtes Risikoverhalten erkennen. Ab dem dritten Lebensjahr kommt es zu einer Teilung der Geschlechter, Buben fühlen sich zu Buben hingezogen, Mädchen zu Mädchen und es erfolgen wenige gemischtgeschlechtliche Aktivitäten. (vgl. Schultheis et al., 2006, S. 52) Fuhr (2007, S. 135) ergänzt dazu: „Zwar haben Jungen und Mädchen vielfältige Kontakte miteinander, beginnen jedoch vor der Adoleszenz kaum selbst stabile Freundschaften zwischen den Geschlechtern.“ Spiele mit gleichgeschlechtlichen Kindern scheinen attraktiver zu sein, was auch mit unterschiedlichen Konfliktstrategien und der unterschiedlichen Form von Interaktionsstilen, zum Beispiel dem Spielstil, zusammenhängt. (vgl. Schultheis et al., 2006, S. 52) In Konfliktsituationen ist die stärkere „Durchsetzungsorientiertheit“ (Bischof-Köhler, 2008, S. 19) der Buben evident, wobei auch die Vorgehensweise in solchen Situationen strukturiert ist. In Bubengruppen wird schon im Kindergarten um eine Rangposition gekämpft, ist diese festgelegt und eine Rangordnung erstellt, kommt es zu weniger Konflikten, da die Rangstruktur eine konfliktreduzierende Wirkung mit sich bringt, wie in Gruppen von Tieren als auch von Menschen beobachtet werden kann (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 118) . Imponierverhalten und Selbstdarstellung sind Ausdrucksweisen, die durch die Rangfindung und den Versuch des Erringens neuer Rangpositionen, entstehen. (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 19) Bischof-Köhler (2008, S. 19) fasst Verhaltensweisen von Buben und Mädchen ab dem ersten Lebensjahr wie folgt zusammen

und weist darauf hin, dass sich diese in den Geschlechterstereotypen der Gesellschaft sehr deutlich widerspiegeln: „Männer sind eher durchsetzungsorientiert, explorativ und risikobereit, Frauen stärker personenorientiert, fürsorglicher und einfühlsamer.“ Weiter gibt Bischof-Köhler (2008, S. 22) angeborene Dispositionen, die „beim Menschen im Zusammenhang mit genetischen Programmen, die das Verhalten unserer tierischen Vorfahren steuerten“ entstanden sind, an. Noch heute beeinflussen diese Programme das menschliche Verhalten in Form von „Neigungen, Emotionen [...]“ und „Interessen- und Fähigkeitsschwerpunkte“. Diese Programme können natürlich durch Erziehung und Lernprozesse weitgehend ausgeschaltet werden, sie sollten aber jedoch nicht außer Acht gelassen werden. (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 22) Besonders im Schulunterricht scheint dies von Wichtigkeit zu sein, weil „[...] bestimmte Verhaltensweisen vom einen Geschlecht leichter gelernt werden, weil sie dessen Neigungen entgegenkommen, während sie beim anderen einen höheren Erziehungsaufwand erfordern.“ (ebd., 2008, S. 23) Um diese Ausführung zu ergänzen muss die Tatsache, dass sich diese Verhaltensweisen auf statistische Mittel berufen, angegeben werden. Das heißt, dass „bubentypische“ Verhaltensweisen nicht bei allen Buben und „mädchentypische Verhaltensweisen“ nicht bei allen Mädchen in gleichem Ausmaß erkennbar sind. Wie sich geschlechtstypische Dispositionen nun auf das Verhalten von Menschen auswirken, wird im Folgenden beschrieben.

➤ Aggression

Aggression wird oft durch Frustration ausgelöst und passiert in diesem Fall im Zusammenspiel mit Ärger reaktiv. Buben reagieren auf Frustration, die aus der Behinderung durch eine Person oder einen Umstand, der daran hindert ein Ziel zu verfolgen, entsteht, eher mit körperlicher Aggression. Das Ziel dieser Aggression ist aber nicht primär die „Schädigung des Störenfriedes, sondern einfach das Aufhören der Behinderung.“ (Bischof-Köhler, 2011, S. 116) Weiter gibt es die assertive Aggression, die durch verstärktes männliches Konkurrenzverhalten auftritt und durch den Kampf um eine verbesserte Rangposition in der Hierarchie der Gruppe initiiert wird. Charakteristisch für diese Form von Aggression sind das Drohen und Imponieren, was des Öfteren auch in sportlichen Wettkämpfen zu beobachten ist. Diese Form ist eher spontan und kann schon durch den bloßen „Anblick eines Rivalen“ (ebd., 2011, S. 116) ausgelöst werden. Als dritte Form der Aggression ist noch die Beziehungsaggression zu nennen, die den Abbruch oder in Frage gestellten persönlichen Beziehung zu einer anderen Person, beschreibt. Diese Form der Aggression kommt bei Buben weniger oft vor als bei Mädchen. (vgl. Bischof-

Köhler, 2008, S. 26) Es kann dadurch nicht belegt werden, dass Buben prinzipiell aggressiver sind als Mädchen, lediglich die Aggressionsformen und deren Bewältigung unterscheiden sich.

➤ Einfluss von Hormonen

Androgene, zu denen auch Testosteron zählt, sind Hormone die von Buben schon im Mutterleib produziert werden und auch über die gesamte Lebensspanne produziert werden. Wenn es bei Mädchen aus verschiedensten Gründen zu einer Androgenisierung im Mutterleib kommt, zeigen diese im Verlauf ihrer Kindheit eher „bubentypisches Verhalten“. In Wettbewerbssituationen kommt es bei Buben und Männern zu einer vermehrten Ausschüttung von Androgenen. (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 27; 2011, S. 180ff.)

➤ Rivalität und Abenteuerlust

Die schon erwähnte stärkere Durchsetzungs- und Wettbewerbsbereitschaft führt dazu, dass Buben Gefallen am Konkurrieren finden und die dadurch entstehenden Statusrollen in der Gruppe sehr schätzen. Buben rivalisieren dabei nicht nur mit anderen Buben, sondern suchen die Konkurrenzsituation auch in der sozialen Interaktion mit den Eltern, ErzieherInnen oder LehrerInnen. Dabei versuchen sie lediglich auszuloten, wie weit sie gehen können, und verlangen regelrecht nach Zurechtweisungen beim Überschreiten von Grenzen. Das Rivalisieren steht im Zusammenhang mit erhöhter Risikobereitschaft und einem erhöhten Erkundungsbedürfnis. In späteren Jahren wandelt sich diese erhöhte Risikobereitschaft in gesteigerte Abenteuerlust, die sich des Öfteren in Aktivitäten in der peer-group zeigt. Bleiben die Abenteuerlust befriedigenden Aktivitäten aus, so kann dies durchaus durch aggressive Handlungen kompensiert werden. (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 28f.)

➤ Selbstgefühl

Als weiteres Kennzeichen der Buben ist das männliche Konkurrenzverhalten. Es zeigt sich der Versuch des Imponierens, woraus ein andauernder Versuch der Selbstdarstellung folgt. Dieser Prozess passiert ritualisiert und dient dazu, dem Rivalen Stärke zu demonstrieren und ihn einzuschüchtern. (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 117f.) Daraus erfolgt wiederum eine hohe Selbsteinschätzung. Die eigene Rangposition in der Gruppe wird oft höher eingeschätzt als sie eigentlich ist. Auf Grund dieser hohen Selbsteinschätzung, die auch durch Bekräftigung verstärkt wird, kann auch die Tatsache erklärt werden, dass Buben bei Misserfolgen eine große Bereitschaft zeigen es noch einmal zu versuchen und sich ausserdem Erfolge mit eigenem Können und Misserfolge mit mangelnder Anstrengung

erklären. Mädchen attribuieren im Gegensatz dazu Erfolg mit dem Einfluss von äußeren Umständen und Misserfolg mit eigenem Nicht-Können und werden darin bekräftigt. Dazu fügt Kasten (1996, S. 109) an: „Natürlich gibt es auch misserfolgsmotivierte Jungen und erfolgsmotivierte Mädchen. Der in den letzten Jahrzehnten stattgefundene Geschlechtsrollenwandel hat tatsächlich zu einer gewissen Angleichung der Geschlechtsrollen geführt, doch lässt sich insbesondere in der Schule die oben skizzierte Ungleichbehandlung von Jungen und Mädchen tendenziell auch heute noch dokumentieren.“ Bischof-Köhler (2008, S. 30) schreibt dazu zusammenfassend: „Es ist unverkennbar, dass die Haltung der Jungen weitaus schonender für das Selbstgefühl ist als die der Mädchen.“ (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 29f.; 2011, S. 120f.)

➤ Wechselspiel von Natur und Kultur

Es hängt von „der individuellen Eigenart und sozialisatorischen Maßnahmen“ (Bischof-Köhler, 2008, S. 30) ab, wie sich die unterschiedlichen Dispositionen der Geschlechter auswirken und zeigen. Eine Gleichbehandlung der Geschlechter im erzieherischen Sinne würde dahingehend die unterschiedlichen Dispositionen unterschiedlich fördern oder hemmen und kann daher nicht als „Heilmittel der Diskriminierung“ (ebd., 2008, S. 30) angesehen werden. Das Problem in der Offensichtlichkeit der unterschiedlichen Dispositionen der Geschlechter, die einem statistischen Mittel folgen, liegt nun daran, dass die traditionelle Gesellschaft diese Dispositionen aufgreift und Geschlechtsstereotypen zuschreibt. Die Geschlechtersozialisation lässt sich entsprechend der Dispositionen bei der Mehrheit der Buben und Mädchen leicht vollziehen, es bleibt jedoch einzelne Individuen, die diese geschlechtstypischen Dispositionen nicht so stark aufweisen und vielleicht sogar geschlechtsuntypische Dispositionen aufweisen. Diese Buben oder Mädchen können diesen Erwartungen an die Geschlechterrolle natürlich erschwert entsprechen. (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 31)

➤ Wurzeln der Benachteiligung

Die Höherbewertung des männlichen Geschlechts passiert durch die Gesellschaft und lässt sich evolutionstheoretisch erklären. Buben und Männer versuchen durchgehend die Aufmerksamkeit auf sich zu lenken, sei es nun auf Grund positiv besetzter Handlungen oder auf Grund eines ungerechtfertigten Versuchs des Imponierens, bei dem sie versuchen ihre Handlungen bedeutsam erscheinen zu lassen. Diese „unbewusste“ Aufmerksamkeitslenkung geht auch mit einer erhöhten Risikobereitschaft einher. (vgl. Bischof-Köhler, 2011, S. 273) Bischof-Köhler (2008, S. 32) beschreibt diese Tatsache so: „Wenn Jungen faktisch vom Beginn des Lebens an allein schon durch ihre stärkere

Umtriebigkeit und ihr riskantes Verhalten öfter im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen und sich dies dann in Kindergarten und Schule fortsetzt, und sei es auch nur, indem sie durch Ungezogenheiten aus dem Rahmen fallen, dann bestätigen diese Erfahrungen immer wieder das Bewusstsein, etwas Bedeutendes zu sein.“ (vgl. Bischof-Köhler, 2008, S. 32)

3.2 Entwicklungspsychologische Theorien von Geschlechterdifferenzen

Aus der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie, gibt es weitere Erklärungsversuche wie sich die Geschlechtsrolle und geschlechtstypisches Verhalten entwickeln. Diese stützen sich auf lerntheoretische Konzepte, soziale Lerntheorien, Identifikationstheorien und kognitive Theorien, die im Folgenden beschrieben werden.

3.2.1 Lerntheoretisches Konzept oder Bekräftigungstheorie - Durch Lob zum Mann?

Grundsätzlich basiert diese Theorie auf den Modellen der klassischen und operanten Konditionierung von Watson (1924) und Skinner (1973), welche eben auch als Erklärung für die Entwicklung von Geschlechterrollen herangezogen wurden und werden. Um auf die Entwicklung von Geschlecht zu kommen, wird wie folgt argumentiert. Buben und Mädchen erhalten für geschlechtstypisches Verhalten Lob und erhalten Zuspruch, wobei sie für geschlechtsuntypisches Verhalten ignoriert, getadelt und kritisiert werden. Dabei behandeln Eltern Buben von Anfang an anders als Mädchen. Diese werden weniger oft getröstet, wenn sie weinen, und werden bekräftigt, wenn sie keine Schwächen zeigen. Aggressives Verhalten wird bei Buben eher geduldet als bei Mädchen. Durch diese Behandlung wird das Verhalten der Buben in eine ihrem Geschlecht entsprechende Richtung beeinflusst. (vgl. Kasten, 2008, S. 50) Die Bekräftigungstheorie zur Entwicklung der Geschlechtsunterschiede geht laut Kasten (1996, S. 22f.) von folgenden Annahmen aus:

- Von Jungen und Mädchen wird schon im zarten Kindesalter unterschiedliches Verhalten erwartet.
- Eltern und andere Bezugspersonen verhalten sich Jungen und Mädchen gegenüber unterschiedlich.
- Jungen und Mädchen werden durch das unterschiedliche Verhalten ihrer Bezugspersonen in jeweils unterschiedlicher Richtung beeinflusst.

Daraus folgt laut Kasten (2008, S. 50): „Sie übernehmen so allmählich das gesamte Spektrum (typisch) männlicher Verhaltensweisen und lernen, sich wie Jungen zu benehmen.“

3.2.2 Lernen am Modell oder Imitationstheorie

Dabei bedient sich die Entwicklung von geschlechtstypischem Verhalten an der Theorie von Bandura (1971), die ein Modellverhalten beschreibt. Dabei orientieren sich Buben am Verhalten von gleichgeschlechtlichen Modellen, zum Beispiel an den Vätern. Entscheidend ist, ob das Verhalten der Modelle erfolgreich ist oder zumindest nicht bestraft wird und welchen Status das Modell bei den Buben hat. Der Vater oder ein älteres Kind gleichen Geschlechts haben laut dieser Theorie einen hohen Status. Diese Theorie geht laut Kasten (1996, S. 30) von folgenden Annahmen aus:

- Kinder haben faktisch häufiger Gelegenheit, gleichgeschlechtliche Modelle zu beobachten als gegengeschlechtliche.
- Sie sind von sich aus eher bereit, gleichgeschlechtliche Modelle nachzuahmen als gegengeschlechtliche.
- Am häufigsten nachgeahmt wird während der Kindheitsjahre der gleichgeschlechtliche Elternteil.

Empirisch einwandfrei belegt kann diese Theorie nicht werden, sie stellt im Zusammenspiel mit anderen Theorien jedoch einen nützlichen Wert für die Erklärung von geschlechtstypischen Verhaltensweisen dar. (vgl. Kasten, 2008, S. 52)

3.2.3 Identifikationstheorie

Die Identifikationstheorie kann als Erweiterung der vorher genannten Imitationstheorie gesehen werden. Sie geht davon aus, dass die primären Bezugspersonen ausschlaggebend für die Ausbildung von bestimmten Verhaltensweisen sind. D. h. der Bub oder das Mädchen orientiert sich an den Verhaltensweisen und Einstellungen der primären Bezugsperson und identifiziert sich mit diesen. Die Theorie geht davon aus, dass sich ein Bub am stärksten mit dem Vater identifiziert, vergisst dabei aber, dass für Buben häufig die Mutter die wichtigste Bezugsperson ist oder beide Elternteile die primären Bezugspersonen sind. Weiter wird davon ausgegangen, dass „[...] bei Vorliegen einer Identifikation nicht nur ein spezielles äußeres Verhalten nachgeahmt und übernommen wird (=Imitation), sondern gleichzeitig auch die entsprechenden inneren Gefühlshaltungen und Wertorientierungen.“ (Kasten, 2008, S. 53) Nach dieser Theorie müssten Buben

größere Schwierigkeiten haben sich mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu identifizieren, da sie sich zuerst von der Mutter lösen müssen und sich dann erst mit dem Vater identifizieren können. Die wissenschaftliche Evidenz dieser Theorie wird bezweifelt und Kasten (2008, S. 53) betont, dass Sympathie und Zuneigung die Identifikation mit einer Bezugsperson mehr beeinflussen als das gleiche Geschlecht. (vgl. Kasten, 1996, S. 33ff.; Kasten, 2008, S. 52f.)

3.2.4 Kognitive Theorie

Die kognitive Theorie zur Geschlechtsrollenentwicklung wurde in den späten 1960er-Jahren von Lawrence Kohlberg entwickelt und lehnt sich an den Theorien zur kognitiven Entwicklung bei Kindern von Jean Piaget an. Die kognitive Entwicklung eines Kindes erfolgt nach Piaget durch die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt, im physikalischen und sozialen Sinne. „Es erwirbt auf diese Art Wissen und ein immer differenzierteres Urteilsvermögen auch über geschlechtsbezogene Inhalte und Merkmale, die in seiner Kultur und Gesellschaft als typisch für Frauen und typisch für Männer bezeichnet werden.“, so Kasten (2008). Dadurch kann das Kind sich selbst und andere im Laufe der Entwicklung einem bestimmten Geschlecht zuordnen. Im dritten Lebensjahr kann sich das Kind nun einem Geschlecht zuordnen, sicher ist es sich darüber aber erst etwa ein Jahr später. „Es kann das Geschlechtliche als Zustand, als Eigenschaft erkennen, noch nicht aber als unumkehrbare Identität.“ wie Böhnisch et al. (1994, S. 48) schreiben. Sie nehmen dabei schon geschlechtsspezifische Wertigkeiten und Rollenbilder wahr und kategorisieren diese, was zu folgender Problematik führt: „Noch ehe die Jungen also eine Sicherheit über ihr eigenes Geschlecht gefunden haben, assoziieren sie bereits das Stereotyp männlicher Überlegenheit.“ (ebd., 1994, S. 49) Zwischen dem sechsten und achten Lebensjahr kann man laut Kohlberg eine „Herausbildung der Invarianz der eigenen Geschlechtszugehörigkeit“ (Kasten, 2008, S. 54) erkennen. D.h. die Kinder sind sich ihrem Geschlecht ganz sicher und legen besonders geschlechtstypisches Verhalten an den Tag. Dabei kommt es zur Identifizierung mit gleichgeschlechtlichen Elternteilen oder älterer Freunde und Verwandten. Sie streben dabei nach „kognitiver Konsistenz“ (ebd., 2008, S. 55) d. h. sie suchen nach Informationen zu geschlechtstypischem Verhalten und geschlechtstypischen Einstellungen. Dabei können Buben „[...] nun mit der Kategorie des Geschlechts logisch umgehen, [...] die Position anderer Jungen einnehmen, sich von Mädchen distanzieren.“ (ebd., 1994, S. 49) Laut Kasten (2008, S. 55) unterscheiden sich viele Buben in dem Zeitpunkt, ab dem sie sich ihrem Geschlecht bewusst sind, was

einerseits durch soziale Einflüsse und andererseits durch unterschiedliche kognitive Voraussetzungen bedingt ist. Dies macht diese Theorie nicht uneingeschränkt vertretbar, wobei sie jedoch als Basistheorie für die anderen entwicklungspsychologischen Theorien angesehen werden kann. Diese Theorie macht darauf aufmerksam, dass „[...] der Aufbau der Geschlechtsrolle und die Ausbildung von psychischen Geschlechtsunterschieden als Vorgang verstanden werden muss, an dem das Kind als aktiver Verarbeiter von Informationen ganz entscheidend beteiligt ist.“ (Kasten, 1996, S. 41)
(vgl. Böhnisch et al., 1994, S. 47ff.; Kasten, 2008, S. 54ff.)

3.3 „Angeboren oder anerzogen?“ – Sozialisationsbedingte Geschlechterdifferenzen

Aus der Soziologie kommt der Begriff „Männliche Sozialisation“, der im Folgenden näher beschrieben und eingeordnet wird. Weiter werden mögliche Auswirkungen auf die Lebenswelt der Jungen beispielhaft aufgezeigt. Zunächst einmal wird generell auf den Begriff Sozialisation eingegangen, dieser bestimmt und definiert. Danach wird weiter zur „männlichen Sozialisation“ geführt. Es erfolgt die Definition dieses Begriffes, wobei auf die Wirkbereiche der männlichen Sozialisation eingegangen wird. Zum Schluss des Kapitels wird noch der Begriff „Männlichkeit“ näher erläutert. Es stellt sich die Frage: „Was ist eigentlich Männlichkeit?“ und wie kann diese definiert werden. Zu dieser Frage wird auch das Konzept der „Hegemonialen Männlichkeit“ von Connell (1999), das Konzept von Bourdieu und das von Meuser vorgestellt.

3.3.1 Was meint Sozialisation?

Zu dem Begriff Sozialisation gibt es in der Literatur viele verschiedene Definitionen. D.h., dass die nachfolgenden Definitionen als Möglichkeiten der Bestimmung von Sozialisation gesehen werden müssen. „Unter Sozialisation verstehen wir das Insgesamt der Prozesse des Aufwachsens der Menschen in ihrer Wechselbeziehung mit der dinglich-materiellen (stofflichen), ihrer sozialen Umwelt und mit sich selbst“ (Bentheim et al., 2004, S. 31; Böhnisch et al., 1994, S. 13) Hier wird Sozialisation als ein Prozess, der aus Wechselbeziehungen zwischen dem Menschen und ihrer Umwelt, ob sachlich oder sozial, besteht, verstanden. Illichmann (1995, S. 118) beschreibt Sozialisation als „[...] Entwicklung, durch die der Mensch zur gesellschaftlich, handlungsfähigen

Persönlichkeit heranwächst. Dieser lebenslang andauernde Vorgang vollzieht sich im passiven und aktiven Umgang mit anderen Menschen.“ Man erkennt hier deutlich, dass Illichmann (1995) sowie Böhnisch et al. (1994) erwähnen, dass der Mensch handlungsfähig in der Umgebung einer Gesellschaft wird. Zusammenfassend aus den beiden Definitionen kann man nun sagen, dass Sozialisation ein Prozess ist, der sich im Laufe des Lebens eines Menschen vollzieht. Es ist ein Ergebnis zwischenmenschlichen Lernens und ein Hineinwachsen der Menschen in eine Gruppe, Organisation bzw. Gesellschaft. Dazu schreiben Böhnisch et al. (1994, S. 13):

„Sozialisation“ bezeichnet mithin den Prozess, in dessen Verlauf sich der biologisch entstandene und kulturgenetisch vorausgesetzte menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen und identischen Persönlichkeit heranbildet. Aus soziologischer Sicht bedeutet Sozialisation vor allem die Integration des Menschen in die kulturell vorgegebenen sozialen (Rollen-)Systeme. Sowohl unter dem Aspekt der Entwicklung zur „identischen“ Persönlichkeit – die personale und soziale Identität muss in den verschiedenen Lebensaltern immer wieder neu gefestigt werden – als auch unter dem Blickwinkel der Integration in altersgruppenspezifische wechselnde Rollensysteme gilt Sozialisation als lebenslanger Prozess.

Es ist das Ziel, dass der Bub handlungsfähig in der Gruppe, Organisation bzw. Gesellschaft wird, ist und bleibt. Was mit Sozialisation nun gemeint ist, kann meistens jedoch nur mit einem bestimmten Kontext bzw. einer Theorie im Hintergrund gesagt werden. (vgl. Mühlbauer, 1980, S. 23)

3.3.2 Männliche Sozialisation und mögliche Auswirkungen

Decurtins (2002, S. 12) schreibt äußerst plakativ: „Jungen werden nicht einfach zu Männern. Jungen werden zu Männern gemacht!“ Bentheim et al. (2004, S. 31) schreiben ebenfalls, dass der Prozess der männlichen Sozialisation ein Prozess ist, indem „[...] ein männlich geborenes Kind in der unseren Gesellschaft als Mann handlungsfähig wird.“ Aber was genau „Mann sein“ in unserer Gesellschaft heißt und welche Eigenschaften ein Mann haben muss, um als Mann zu gelten, stellt sich als Frage. Die männliche Sozialisation beinhaltet für Buben eine Vielzahl an Erwartungen und Anforderungen, die positiv aber auch negativ sein können. Problematisch ist mit Sicherheit, dass in unserer Gesellschaft nach wie vor ein

tradiertes Bild vom „Mann-sein“ herrscht und darauf aus ist, sich von allem „Nicht-männlichen“ abzugrenzen. Durch diese Abgrenzung wird bewiesen, dass man männlich ist. Um sich nun männlich zu sozialisieren benötigt der Bub bestimmte Ausdrucksformen, um als Mann zu gelten (vgl. Budde, 2007, S. 13f.), die folgend beschrieben werden.

➤ **Gehemmte Emotionalität / „Bloß nicht drüber reden“**

Viele Buben und in der Folge dann auch Männer haben enorme Probleme ihre Emotionen mitzuteilen. Sie birgt besonders die Gefahr anderen die eigenen Schwächen, Ängste und Verletzungspunkte zu offenbaren. Aus diesem Grund wird das eigene emotionale Leben verdrängt (vgl. Decurtins, 2002). Da neben den negativen Gefühlen auch positive Gefühle verdrängt werden, kommt es zur Außenorientierung, zur Externalisierung (vgl. Böhnisch, 2008, S. 63; Böhnisch et al., 1994), stetiger Selbstkontrolle und starker Rationalität. Möglich ist auch, dass aus diesem Grund Jungen vermehrt sich mit den Medien und technischen Aspekten beschäftigen (vgl. Budde, 2007)

➤ **Abgrenzung von allem weiblichen**

Wie oben bereits erwähnt wird Männlichkeit auch verstanden als Abgrenzung von allem Weiblichen. Dies passiert auch deswegen, weil in unserer Gesellschaft noch immer die Mutter für die Beziehungsarbeit zuständig ist und der Bub dadurch nur deren Stärken und Schwächen kennenlernt. Die Schwächen des Vaters werden jedoch für den Buben kaum sichtbar. Böhnisch (2008, S. 72) schreibt dazu: „Dies führt bei ihm zwangsläufig zur *Idolisierung* des Mannseins und zur Abwertung des Gefühlsmäßigen, Schwachen, ‚Weiblichen‘, da er die eigenen weiblichen Gefühlsanteile, die er ja seit der frühkindlichen Verschmelzung mit der Mutter in sich trägt, immer weniger ausleben kann.“ Dabei verändert sich das, was als männlich gilt, im Laufe der Zeit und ist abhängig von Konjunktur und Mode. Aufgrund der laufenden Veränderungen müsse sich Jungen immer wieder neu „männlich“ beweisen und sich selbst auch als männlich darstellen (vgl. Budde, 2007; Winter, 2011)

➤ **Homosexualität ist Tabu**

Alles was nicht den heterosexuellen Normen entspricht wird hier verdrängt. „Der Verdacht, schwul zu sein, sich schwul zu verhalten usw. ist die zentrale Drohung, mit der weniger homosexuelle Handlungen diskreditiert werden, als vielmehr die

Legitimation von Männlichkeit entzogen wird.“, schreibt Budde (2007, S. 15) Homosexuelles hat auch in gewisser Weise etwas Weibliches an sich und so besteht auch ein Zusammenhang zum vorherigen Punkt „Abgrenzung von allem Weiblichen“.

➤ Aggressivität und Gewalt

Gewalt und Männlichkeit spielen in der männlichen Sozialisation noch immer eine äußerst wichtige Rolle. Dabei geht es um Hierarchie, um die Unterordnung „Schwächerer“. Zwar ist bei Mädchen dies auch der Fall, aber Gewalt ist noch immer eine der legitimsten Möglichkeiten, um seine Männlichkeit darzustellen. Durch die eigenen Aggressionen werden Gefühle wie Trauer, Angst und Verletzung verdrängt (vgl. Budde, 2007, S. 15f.; Decurtins, 2002, S. 14).

➤ Gesundheit

Probleme zu haben, sei es physisch oder psychisch, steht nicht für Männlichkeit. Daher werden körperliche Symptome oft erst viel zu spät wahrgenommen und psychische Probleme nicht ernst genommen und vernachlässigt. Weiter gehen Männer und Buben generell mehr gesundheitliche Risiken ein (vgl. Decurtins, 2002). Dazu kann man im Manuskript des Vortrags auf der Tagung „Identität Krieger – Junge Männer in mediatisierten Lebenswelten“ von Luedtke (2009, S. 5) lesen: „Der riskierte Körper, der in einem externalisierenden Risikoverhalten öffentlich sichtbar und damit vor Publikum inszeniert in Gefährdungslagen gebracht wird, dient der Produktion und Bestätigung von Männlichkeit – sowohl gegenüber jungen Frauen als auch besonders gegenüber anderen jungen Männern.“

➤ Körper

Durch den sozialen Wandel und besonders aufgrund der veränderten Werte in den letzten Jahrzehnten gilt der eigene Körper nicht mehr als Werkzeug, sondern dient vielmehr zur Inszenierung der eigenen Kraft, Stärke und Fitness. Der Körper dient nicht mehr als „working capital“, sondern ist nun eine sichtbare „Visitenkarte“. Das ist allerdings ein Widerspruch zum Punkt „Abgrenzung von allem Weiblichem“, da „den Körper in Szene setzen“ als weiblich gilt. (vgl. Luedtke, 2009, S. 6)

➤ Fehlende Vorbilder

Jungen müssen Männlichkeit erwerben, aber wissen eigentlich nicht wie bzw. was genau „männlich sein“ bedeutet. Dadurch, dass es bereits viele alleinerziehende Mütter und weniger traditionelle Familienhaushalte gibt, fehlen männliche Vorbilder. Dies wird noch dazu verstärkt, dass Männer meistens während der Sozialisation des Kindes unterrepräsentiert sind und aufgrund von arbeitstechnischen Gründen kaum Zeit mit dem eigenen Kind verbringen können. Im täglichen Leben fehlen den Jungen Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. (vgl. Budde, 2007, S. 16f.)

➤ Leistungs- und Erfolgsstreben

Männlichkeit zeichnet sich durch Erfolge aus. Kann ein Junge viele gute Leistungen nachweisen, so zählt das als männlich. Bei Wettkämpfen gewinnen wird angesehen, aber Ziele nicht zu erreichen oder zu verlieren wird als negativ, als Versagen und in weiterer Folge als nicht männlich wahrgenommen (vgl. Decurtins, 2002)

➤ Machtpositionen einnehmen

Decurtins (2002, S. 14) schreibt dazu, dass „die Einnahme eines Status, der mit Macht und sozialer Anerkennung verbunden ist [...] für viele Männer zentrales Lebensziel“ ist. Als Folge dessen ergibt sich, dass „[...] sich die Einnahme eines sozial untergeordneten Status und die Erkenntnis, von anderen abhängig zu sein, bei vielen Männern negativ auf ihr Selbstwertgefühl nieder.“ (ebd., 2002, S. 14) schlägt.

3.3.3 Konstruktion des männlichen Selbstbildes

In den vorhergehenden Ausführungen wurden Merkmale, die während der männlichen Sozialisation, eine wichtige Rolle beim Mann bzw. Buben spielen, näher beschrieben. In diesem Kapitel soll nun erläutert werden, was genau man unter Männlichkeit versteht bzw. wie das Bild des Mannes konstruiert wird. Winter (2011, S. 118) definiert Männlichkeit wie folgt: „Der Begriff Männlichkeit bezieht sich auf gesellschaftliche Idealvorstellungen des männlichen Geschlechts: Ziele die Jungen erreichen müssen, gewissermaßen die Messlatte, an der sich Jungen in ihrem Jungesein zu orientieren haben.“ Dabei wird das tatsächliche Männerbild nicht deutlich im Alltag dargestellt, sondern wird den Jungen mehr oder weniger verdeckt vermittelt. Im Alltag werden zum Beispiel besonders in Filmen, Märchen, Mythen, Sagen, Literatur und Musik und mit den Figuren, die darin vorkommen, Männlichkeitsvorstellungen an Jungen weitergegeben. Diese

nehmen diese unbewusst war und verbinden den idealen Zustand von Männlichkeit mit einer Figur wie zum Beispiel „Superman“. Diese Vorstellungen sind auch in unseren gesellschaftlichen Strukturen verankert. Es ist aber zu beachten, dass die Vorstellungen von Männlichkeit in derselben Stadt ganz unterschiedlich sein können, da es auch auf den kulturellen Hintergrund, sowie das soziale Umfeld bzw. Milieu des Jungen ankommt, was als männlich zählt. Entscheidend sind die eigenen Eltern und deren Bildung. Dabei spielt es auch eine Rolle ob der Vater oder eine männliche Bezugsperson als Rollenvorbild vorhanden ist. (vgl. Winter, 2011, S. 118)

3.3.4 Traditionelle Männerbilder

In Abbildung 7 sieht man die von Frauen und Männern eingeschätzten Eigenschaften, was Männer ausmacht und welche Eigenschaften diese haben.

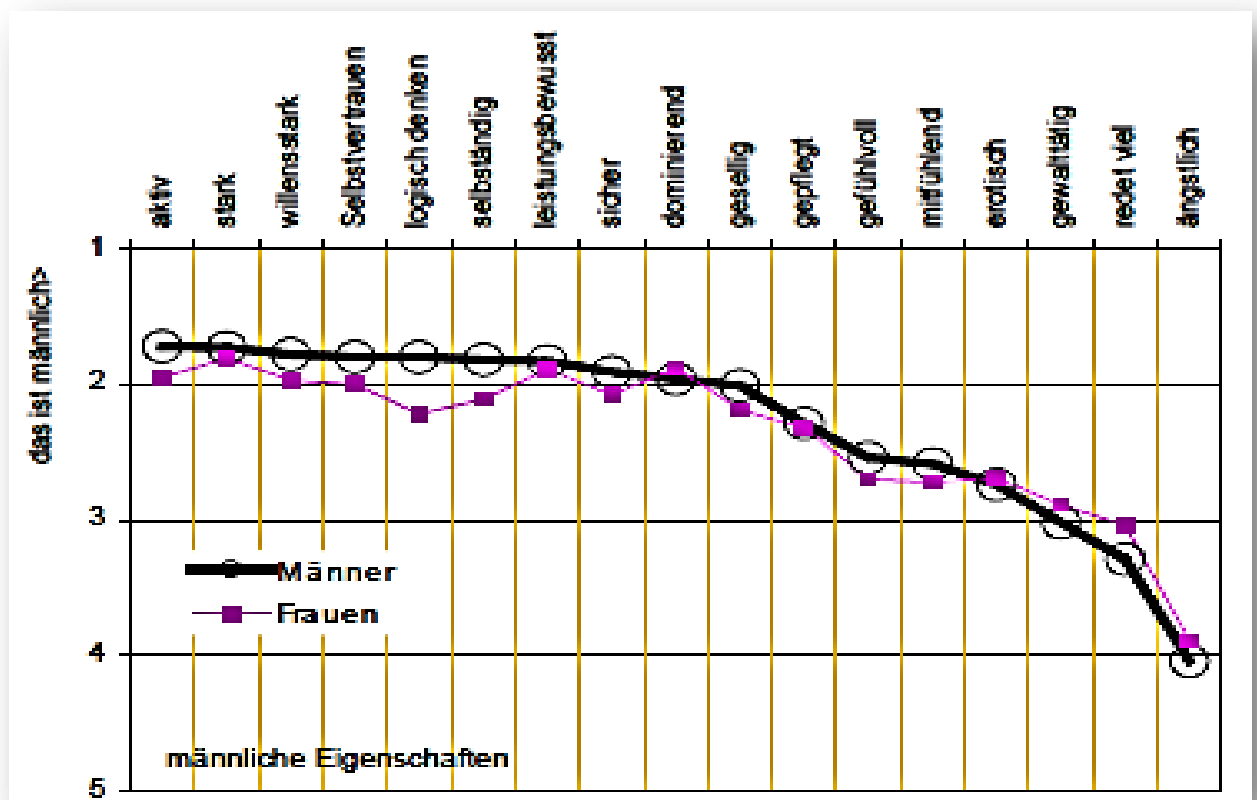


Abbildung 7 Typisch männliche Eigenschaften (Döge & Volz, 2002, S. 21)

Dabei erkennt man, dass die Einschätzung von Frauen und Männern zu den Eigenschaften von Männern beinahe gleich sind. Als männlich gilt der Mann wenn er Eigenschaften wie aktiv, stark, leistungsbewusst, willensstark, usw. aufweist. Als

nicht männlich gelten zum Beispiel Eigenschaften und Zuschreibungen wie „ängstlich“ oder „gefühlvoll“.

Die Abbildung 8 zeigt wie Männer und Frauen Eigenschaften von Männer und Frauen beurteilen.

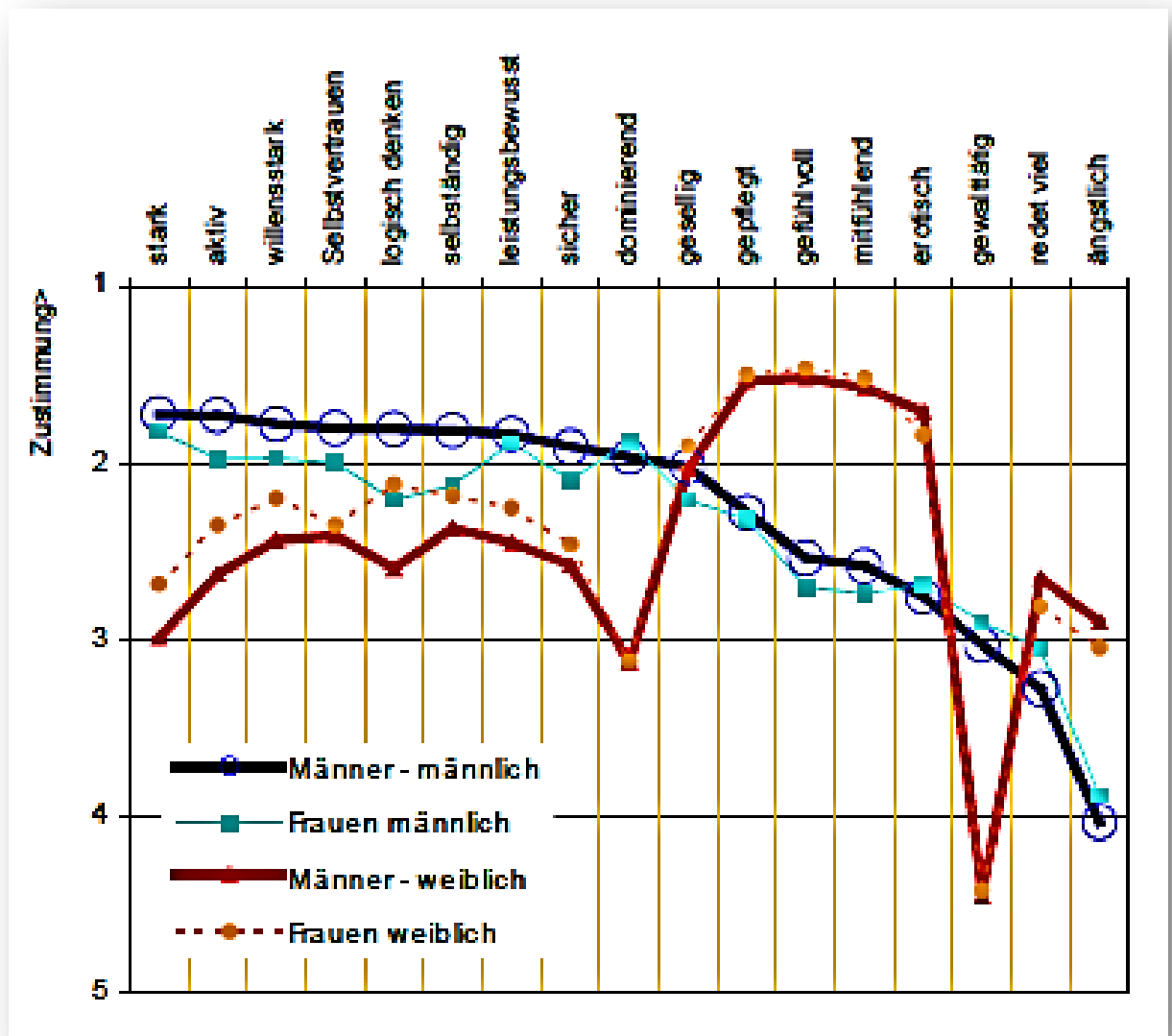


Abbildung 8. Vergleich typisch männliche und weibliche Eigenschaften (Döge et al., 2002, S. 23).

Man erkennt, dass es kaum Überschneidungen zwischen der dunkelblauen und roten Kurve gibt. Das belegt auch den Punkt, dass Männer sich von allem weiblichen abgrenzen, relativ gut. Dieses traditionelle Bild von Männlichkeit ist in der Gesellschaft noch immer fest verankert, was in Studien durchaus nachgewiesen wird. (vgl. Brandfellner, 2013)

3.3.5 „Hegemoniale Männlichkeit“ – Robert W. (Raewyn) Connell

Mittlerweile ist klar, dass der Begriff Männlichkeit nicht fix und als stabil gegeben definiert werden kann, sondern sich im Laufe der Zeit wandelt. Es wurde bereits erwähnt, dass es nicht nur eine „Männlichkeit“ gibt, sondern je nach Kultur, Bildung, Ethnie usw. mehrere verschiedene Bilder von Männlichkeit. Nun kommt es dazu, dass verschiedene „Männlichkeiten“ entstehen, wie es Connell (1999, S. 87ff.) formuliert. Diese existieren nebeneinander, nicht gleichwertig, sondern hierarchisch. Die „hegemoniale Männlichkeit“ (ebd., 1999, S. 98) ist nun eine dieser „Männlichkeiten“, diese bestimmt was ein „richtiger“ Mann ist (vgl. Döge et al., 2002, S. 11f.) Connell (1999, S. 98) definiert hegemoniale Männlichkeit wie folgt: „Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll).“ Weiter schreibt er dazu: „Hegemoniale Männlichkeit ist kein starr, über Zeit und Raum unveränderlicher Charakter. Es ist vielmehr jene Form von Männlichkeit, die in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position einnimmt, eine Position allerdings, die jederzeit in Frage gestellt werden kann.“ (ebd., 1999, S. 97) Laut Koch-Priewe, Niederbacher, Textor und Zimmermann (2009, S. 17) definiert sich hegemoniale Männlichkeit „[...] immer in Relation zu nichthegeemonialen Männlichkeiten [...]“. Wie schon erwähnt ist immer nur ein kleiner Teil der Männer einer bestimmten Männlichkeit zuzuordnen, so auch zur hegemonialen Männlichkeit. „Trotzdem profitiert die überwiegende Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform, weil sie an der patriarchalen Dividende teilhaben, dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst.“, so Connell (1999, S. 100). Davon profitiert vor allem die Gruppe von Männern, die der „komplizenhaften Männlichkeit“ (ebd., 1999, S. 100) zuzuordnen ist. Diese Gruppe übt diese Machtverhältnisse nicht explizit aus, akzeptiert sie aber. Weiter kommt es zur Ausbildung der Gruppe „untergeordnete Männlichkeit“ (ebd., 1999, S. 99f.), der oft homosexuelle Männer und Buben angehören. Und die letzte Form von Männlichkeit wird als die „marginalisierte Männlichkeit“ (ebd., 1999, S. 101) bezeichnet, die aus Männern mit Migrationshintergrund und anderer ethnischer Herkunft oder Klasse als die

Gruppe der Männer, die der hegemonialen Männlichkeit zuzuordnen sind, besteht. Der Autor betont dabei aber, dass jener, der diese hegemoniale Männlichkeit verkörpert, nicht auch der Mächtigste sein muss, er kann auch Vorbild oder eine Phantasiefigur sein. Weiter ist die Ausformung der Männlichkeiten als ein dynamischer Prozess zu verstehen.

	WEISS „westlich“ Okzidental American way of life	
ÖKONOMISCH ERFOLGREICH Marketplace manhood Unternehmer Spekulierer Familienernährer	HEGEMONIALE MÄNNLICHKEIT	HETEROSEXUELL Homophobie Zweigeschlechtlichkeit
	MÄCHTIG Dominanzorientiert körperlich nicht eingeschränkt im mittleren Alter technikkompetent naturbeherrschend	

Abbildung 9. Attribute hegemonialer Männlichkeit (eigene Darstellung nach Döge & Volz., 2002, S. 12)

Abbildung 9 zeigt Attribute, die man(n) erfüllen sollte, wenn er der Gruppe von Männern, die sich der hegemonialen Männlichkeit bedienen, angehören möchte. Die Veränderung der hegemonialen Männlichkeit ist historisch und kulturell wandelbar. Die hegemoniale Männlichkeit zum Beispiel in Shang Hai wird eine andere sein, als in Abbildung 6 beschrieben. Ein Merkmal der hegemonialen Männlichkeit ist auch, dass sie meist durch Männer vorgegeben wird, welche eine sozial höhere Position in der Gesellschaft einnehmen, aber nicht eben zwingend (vgl. Connell, 1999, S. 98; Döge et al., 2002, S. 13). Die entstehende Problematik für Männer und Buben beschreibt Fuhr (2006, S. 134):

Die wenigsten Männer entsprechen ihrem Konzept der hegemonialen Maskulinität, müssen aber in Auseinandersetzung mit diesem sich eine männliche Identität bilden. Genauer gesagt: sie bilden in Auseinandersetzung mit ihrem subjektiven Konzept hegemonialer Männlichkeit situierte männliche Identitäten. Das gleiche dürfte für Jungen gelten. Auch sie entwickeln ihre situationsspezifischen Konzepte von Jungensein und Männlichkeit in Auseinandersetzung mit ihren Vorstellungen „richtiger“, das heißt hegemonialer, Männlichkeit.

3.3.6 Kritik am Modell „hegemonialer Männlichkeit“ – Habituskonzept nach Bourdieu

Budde (2005, S. 39) schreibt zu den Männlichkeitskonstruktionen von Connell: „Allerdings kann mit Connell weder hinreichend geklärt werden, wie die Vermittlung zwischen dem System hegemonialer Männlichkeiten und den Individuen vonstattengeht, noch wie deren gesellschaftliche Situiertheit zustande kommt. Hierzu kann eine Rückgriff auf Bourdieu weiterhelfen.“ Ebenso favorisieren Budde und Mammes (2009, S. 18ff.) bei der Vorstellung ihrer intersektionalen Betrachtung von Männlichkeiten das Kapitalienkonzept von Bourdieu (Bourdieu, 1987; Bourdieu & Wacquant, 1996) und zeigen die Schwächen des Konzepts von Connell auf.

Der französische Soziologe Pierre Bourdieu versuchte die „[...] Entwicklung eines soziologischen Instrumentariums zur Beschreibung sozialer Ungleichheiten unter paralleler Berücksichtigung von gesellschaftlichen Strukturen und individueller Situierung.“ Mit diesem Instrumentarium kann man die Funktionsweisen des Systems der hegemonialen Männlichkeit bestimmen und verstehen. Im Folgenden werden die wichtigsten Begriffe und Bestandteile dieses Modells nachgezeichnet und deren Funktionen erklärt. Bestimmend für das Konzept Bourdieus, das auch „Habitus-Konzept“ genannt wird, sind die Begriffe „sozialer Sinn, Feld, Kapitalien und Habitus“ (zit. n. Budde, 2005, S. 39).

➤ Feld und sozialer Sinn

Jedes soziale Arrangement wird bei Bourdieu als Feld, das nur unter bestimmten Voraussetzungen existieren kann, gesehen. Das Feld entsteht durch AkteurInnen, welche wiederum vom Feld beeinflusst werden. Die organisatorischen Prinzipien eines Feldes werden als Feldbedingungen, die aus strukturellen Merkmalen, wie Bauweise oder den dahinterstehendem Auftrag, bezeichnet. Ein Feld und deren Feldbedingungen können nur bestehen, wenn sie vom Kollektiv der AkteurInnen akzeptiert werden. Die AkteurInnen benötigen im Feld eine geeignete Strategie, um erfolgreich agieren zu können. Diese wird als sozialer Sinn, welcher „[...] handelnd in Auseinandersetzung mit den äußeren Strukturen erworben“ (Budde, 2005, S. 40) wird, bezeichnet. Strategisch erfolgreich zu agieren heißt nun „Kapitalienvermehrung“ (ebd., 2005, S. 40), nach der alle AkteurInnen in einem Feld streben. Das Interesse der Kapitalienvermehrung ist dabei situativ abhängig und veränderbar. Was Kapitalien bei Bourdieu sind, wird im nächsten Punkt erläutert. Davor wird noch ein wichtiges Instrument des sozialen Sinns, nämlich die „Distinktionsmechanismen“, welche „[...] in der Ordnung der Geschlechter wirksam werden“ (ebd., 2005, S. 41) angeführt. Budde (2005, S. 41) schreibt: „Unter Distinktion

versteht Bourdieu soziale Abgrenzung als Mittel der Unterscheidung und Hierarchisierung.“.

➤ Kapitalien

Bourdieu unterscheidet mehrere Kapitalformen, nämlich das „ökonomische, das kulturelle, das soziale und das symbolische Kapital“. Die Form des symbolischen Kapitals stellt eine Basis für die anderen dar, dadurch wird der symbolische Gehalt eines Feldes anerkannt. „Nach Bourdieu bildet gerade dieses Kapital die Basis für die Ordnung der Geschlechter, denn diese Ordnung muss symbolisch abgesichert werden.“ Kapital wird im Konzept von Bourdieu als Eigenschaft, die im Feld eingesetzt und auch in ein anderes transformiert und mitgenommen werden kann, bezeichnet. „Die Kapitalien regeln die soziale Positioniertheit, aus der sich wiederum der jeweilige Habitus entwickelt.“, so Budde (2005, S. 42f.). Dieser Begriff wird im folgenden Absatz erläutert.

➤ Habitus

Der Habitus wird bei Bourdieu (1982) als „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ (zit. n. Budde, 2005, S. 43) verstanden, der „situationsangemessenes Verhalten, ohne dieses durch permanente Reflexion bewusst zu reproduzieren“ (ebd., 2005, S. 43), bewirkt. Budde (2005, S. 43) schreibt zum Habitus weiter: „Der Habitus – so Bourdieu – stellt eine Vermittlungsinstanz zwischen gesellschaftlichen Strukturen und der sozialen Praxis wie den subjektiven oder kollektiven Inszenierungen dar, Habitusformen wirken als ‚strukturierte und strukturierende Strukturen‘“. Die Geschlechtszugehörigkeit, in diesem Fall zum männlichen Geschlecht, bildet nun einen Habitus, einen männlichen Habitus, aus. Zur Entstehung dieses Habitus schreibt Budde nach Bourdieu (2005, S. 43): „Die Konditionierung, die mit einer bestimmten Klasse von Existenzbedingungen verknüpft sind, erzeugen Habitusformen als System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen.“ D.h. er wird Teil der persönlichen Eigenschaften, der aber nur in bestimmten Situationen auftritt. Wie sich der Habitus im System der hegemonialen Männlichkeit auswirkt, beschreibt er wie folgt (2005, S. 43): „Seine Struktur markiert die Grenze zwischen Beherrschten und Herrschenden, erzeugt Identifizierungsprozesse und bringt so ein hohes Maß der Mitarbeit an der Aufrechterhaltung von Hegemonie hervor.“ Die Wirkung des Habitus erfolgt durch eine „[...] leibliche Einschreibung in Form von Gesten, Geschmack, ästhetischen Präferenzen, Körperperformungen, etc.“. Dem „Körper kommt eine zentrale Stellung bei der Herstellung, Aufrechterhaltung und Repräsentation des männlichen Habitus zu [...]“ (ebd., 2005, S. 43). Das Geschlecht wird durch den Körper, der „[...] als Speicher gendeter Interpretationsmuster und als Stütze des männlichen Habitus

konstruiert wird.“, symbolisiert. Unbewusst erfolgt der Rückgriff spontan auf der körperlichen Ebene, wobei „[...] der männliche Habitus [...] funktionale Ausgestaltung und Reklamation außenorientierter und raumintensiver Präsentationsmodi.“(ebd., 2005, S. 44) beinhaltet. Der Habitus kann durch Veränderungen des Feldes abweichen, wobei die Veränderung des Feldes nicht direkt und uneingeschränkt zur Veränderung des Habitus führt. Bourdieu meint, dass dieser dazu neigt in seinem Zustand zu bleiben. Weiter schreibt Budde (2005, S. 44): „Männlichkeit kann also nicht als naturgegebene Tatsache begriffen werden, sondern als Vermögen, welches angeeignet, anerkannt, eingesetzt und mobilisiert werden kann, sich aber dem Charakter des reinen Bewusstseinsphänomens entzieht. Männlichkeit lässt sich – einmal erworben – nicht wieder verlernen oder vergessen.“ Darin lässt sich die Schwierigkeit von Bubenarbeit und geschlechtersensibler Pädagogik aus der Sicht von Bourdieu gut erkennen. Da Bourdieu laut Budde und Meuser (1998) den Habitus nie wirklich als geschlechtlichen oder männlichen Habitus behandelt hat, sondern immer als eine Form des Klassen-Habitus gesehen hat, entwirft Meuser ein Konzept des männlichen Habitus.

3.3.7 Verbindung der Modelle – Geschlechtlicher und männlicher Habitus nach Meuser

Meuser (1998) beschreibt zuerst den geschlechtlichen Habitus und dann den männlichen Habitus in Erweiterung des Habitus-Konzepts von Bourdieu.

- **Geschlechtlicher Habitus**

Soziologisch betrachtet ist klar, dass das Geschlecht nicht als biologisches Merkmal gelten kann. Meuser (1998, S. 112) schreibt dazu:

In einem handlungstheoretisch-soziologischen Sinne besteht ein Geschlecht aus einer und existiert in einer distinkten Handlungspraxis. Sozial ist ein Geschlecht mehr als die Summe derjenigen Personen, denen aufgrund einer nach der Geburt vorgenommenen Inspektion („Hebammengeschlecht“) oder sonstiger Kriterien (Chromosomen, Gonaden, Hormone) ein bestimmtes Geschlecht zugeordnet worden ist.

Laut ihm lässt sich sagen, dass „[...]die soziale Existenz eines Geschlechts [...] an einen spezifischen Habitus gebunden, der bestimmte Praxen generiert und andere verhindert,“ ist. Bourdieu geht davon aus, dass jedes Geschlecht einen bestimmten Habitus besitzt, Meuser (1998, S. 115) erweitert diese Annahme um verschiedene Ausdrucksformen des Habitus und schreibt:

Der jeweilige Habitus manifestiert sich nicht in einer Uniformität von Handlungen, Einstellungen, Attributen; es gibt vielmehr unterschiedliche Ausprägungen von Femininität und Maskulinität, wobei soziales Milieu, Generationszugehörigkeit, Entwicklungsphase und familiäre Situation sich als lebensweltliche Erfahrungshintergründe erweisen, deren Relevanzstrukturen Einfluss auf die Muster haben, in denen sich der geschlechtliche Habitus manifestiert.

Der geschlechtliche Habitus ist dabei aber keinesfalls gleichzusetzen mit der Geschlechtsrolle, da entscheidende Unterschiede vorliegen. (vgl. Meuser, 1998, S. 116)

➤ Männlicher Geschlechtshabitus

Um den männlichen Habitus zu beschreiben, muss man sich einerseits anschauen, wie sich Männlichkeit durch die Unterscheidung zu Weiblichkeit herstellt, und wie diese Herstellung zur Dominanz des männlichen Geschlechts benutzt wird. Die erste Frage beantwortet Meuser (1998, S. 117) damit, dass „doing gender‘ ,doing difference‘“ beschreibt. Ebenfalls ist die „Invisibilisierung des Geschlechtlichen im Handeln von Männern ein entscheidendes Merkmal und zentrale ‚Strategie‘ des männlichen doing gender [...], mithin Bestimmungselement des männlichen Habitus.“(ebd., 1998, S. 117). Bezogen auf die zweite Frage zeigt sich dies im bereits erwähnten Konzept der hegemonialen Männlichkeit, die sich auf eine nach Bourdieu „symbolische Gewalt“ stützt, und das Funktionieren der existierenden Geschlechterordnung sichert. Die Verbindung der Konzepte von Connell und Bourdieu beschreibt Meuser (1998, S. 118) wie folgt: „Hegemoniale Maskulinität ist der Kern des männlichen Habitus generierten ‚doing gender‘ bzw. ‚doing masculinity‘, Erzeugungsprinzip und nicht die Praxis selbst.“ Der männliche Habitus kann sich danach in verschiedenen Formen äußern, zum Beispiel in „Hypermaskulinität (Rambo, Macho)“.

Zusammenfassend schreibt Böhnisch (2004, S. 36): „Mit diesem Vermittlungsschritt Hegemoniale Männlichkeit/Habitus sind wir der sozialisationstheoretischen Transformation von Männlichkeit ein gutes Stück näher gekommen: Männlichkeit als gesellschaftliches Konstrukt vermittelt sich über den Prozess der Habitualisierung in die männliche Persönlichkeitsentwicklung und Lebensgestaltung.“

3.3.8 Mögliche Auswirkungen der Sozialisation von Männlichkeit und die Bewältigung des „Mann-Seins“

In diesem Unterkapitel wird einerseits auf die Form der Sozialisation der Männlichkeit in punkto Sexualität und andererseits auf die Möglichkeiten der Bewältigung des „Mann-Seins“ in Form von Gewalt unterschiedlicher Art, eingegangen. In diesen Bewältigungsformen kommt die Sozialisation zum „Mann-Sein“ und dessen Folgen sehr stark zum Tragen.

3.3.8.1 Sexualität

Im Modell männlicher Sozialisation von Böhnisch et al. (1994, S. 183) spielt die Sexualität eine zentrale Rolle im „Dilemma der männlichen Autonomie“. Sie schreiben dazu, dass es „vor allem der kulturelle Umgang mit der männlichen Sexualität ist, welcher diese zum Angelpunkt des männlichen Autonomieproblems und seiner kulturellen und sozialen Substitution in männlichen Definitionen der sozialen Dominanz und kulturellen Überlegenheitsphantasien macht.“ (ebd., 1994, S. 184). Dabei kann man herauslesen, dass die gesellschaftlichen Erwartungen und Anforderungen des „Mann-Seins“ in Bezug auf dessen Sexualität ein Problem in der Selbstbestimmung und Identitätsfindung des Mannes darstellen. Die Gesellschaft lässt den Mann „nicht zu sich selbst, sondern nur zu den Abstraktionen seines Selbst kommen“. (ebd., 1994, S. 184). Dies geschieht auch dadurch, weil Sexualität sowohl als „Medium der Sozialisation“ (ebd., 1994, S. 188), zum Beispiel durch Werbung oder Medien wie Fernsehen, Internet usw., als auch als „Bereich der Sozialisation“ (ebd., 1994, S. 188), der sich eigenständig entwickeln muss, auftritt. Diese Aneignung erfolgt nun durch endogene und exogene Prozesse. Endogene Prozesse in der Aneignung von Sexualität meinen die Wahrnehmung und Beherrschung dieser, welche aber auch von äußeren Einflüssen (exogenen Prozessen) geleitet werden. „Damit ist Sexualität Teil des kulturellen Systems und infolgedessen sozial-kulturell mediatisiert.“ so Böhnisch et al. (1994, S. 188) Zusammengefasst bezieht sich die exogene Sozialisation der Sexualität auf den „Prozeß der kulturellen Aneignung sexueller Umgangsformen“ und die endogene Sozialisation auf „das Lernen und ständige Aushandeln [...] zwischen Lustwünschen, Verzicht auf Befriedigung und Befriedigung sexueller Wünsche, zwischen Lust und Unlust, aber auch zwischen Lust und Angst bzw. Abscheu.“ (Böhnisch et al., 1994, S. 189)

- Sozialisation von Sexualität

Im Folgenden wird die sexuelle Sozialisation bei Buben vom Kleinkindalter an beschrieben. Dazu wird auf soziologische und psychoanalytische Erkenntnisse zurückgegriffen. Die Entwicklung der Sexualität ist bei Kindern einerseits von der primären Bezugsperson (in den meisten Fällen die Mutter), andererseits vom gleichgeschlechtlichen Elternteil abhängig. Bei Buben sind dabei die primäre Bezugsperson und das primäre Sexualobjekt identisch, was folglich zu einer ambivalenten Beziehung führt. Einerseits kommt es früher oder später zu einer notwendigen Trennung und andererseits zur kindlich-sexuellen Anziehung. Ebenso spielt die oftmalige Abwesenheit des Vaters, dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, eine große Rolle. Böhnisch (2008, S. 71) beschreibt die Situation wie folgt: „Das Aufwachsen von Jungen in unserer Gesellschaft ist durch die Suche nach männlicher Geschlechtsidentität im Bindungs-/Ablösungsverhältnis zur Mutter und in dem – mit ihm konkurrierenden und zugleich suchenden – Verlangen nach dem ‚männlichen‘ Vater (oder einer vergleichbaren männlichen Bezugsperson) bestimmt.“ Dadurch kommt es zu wenigen Gesprächen zwischen Vater und Sohn in Bezug auf Sexualität, was bedeutet, dass viele Buben ziemlich unvorbereitet in die Pubertät und später in die Adoleszenz eintreten. (vgl. Böhnisch et al., 1994). Diese oftmals Abwesenheit des Vaters passiert nicht nur räumlich, sondern auch dadurch, dass der Vater selten in die Erziehungsarbeit eingebunden ist. Der Junge erfährt dadurch wenig über die Schwächen und Nöte des Vaters bzw. des Mannes, sondern nur etwas über die Stärken und Schwächen der Mutter bzw. der Frau. „Dies führt bei ihm zwangsläufig zur Idolisierung des Mannseins und zur Abwertung des Gefühlsmäßigen, Schwachen, ‚Weiblichen‘, da er die eigenen weiblichen Gefühlsanteile, die er ja seit der frühkindlichen Verschmelzung mit der Mutter in sich trägt, immer weniger ausleben kann.“ (Böhnisch, 2008, S. 72) Unter anderem entsteht durch diese Entwicklung eine Beziehung zwischen Sexualität und Männlichkeit, welche im folgenden Punkt dargestellt werden soll. Dabei wird darauf hingewiesen, dass nicht die Eltern allein verantwortlich für die Sozialisation der Kinder sind, sondern auch gesellschaftliche Erfahrungen, wie zum Beispiel Medien, Werbung oder auch

Institutionen wie Kindergarten oder Schule, Einfluss nehmen und Geschlechterrollenverhalten erzeugen.

- Männlichkeit und Sexualität

Durch die im vorigen Absatz beschriebene Sozialisation von Sexualität im Kindesalter kommt es nun im Erwachsenenalter zu einer starken Verknüpfung von männlicher Sexualität und Männlichkeit. Männlichkeit wird gleichgesetzt mit der sexuellen Betätigung mit Frauen, „Potent-Sein“ wird als notwendiges Attribut der traditionellen Männlichkeit gesehen. Da das Selbstwertgefühl im traditionellen Männlichkeitsverständnis ständig neu hergestellt werden muss, schreiben Böhnisch et al. (1994, S. 190) dazu: „Sexualität ist hierbei ein Bewältigungsmedium, das Hand in Hand geht mit der gesellschaftlichen Abwertung von Frauen und Mädchen.“ Es kommt weiter zur „Wiederherstellung des männlichen Gleichgewichts: Im Mann selbst, indem durch Sexualität ein männliches Selbst konstruiert werden kann, sowie als gesellschaftliches Machtverhältnis, indem durch Sexualität – bzw. sexuelle Gewalt – symbolisch oder real verdeutlicht wird, wer der ‚Herr im Haus‘ ist.“ (ebd., 1994, S. 191) Zu sogenannten „Bewältigungsfallen“ von Männlichkeit kommt es bereits im Alter von neun bis zwölf Jahren, wenn sich gleichaltrige Mädchen für ältere, reifere Buben interessieren und sich von gleichaltrigen Buben abwenden. Dies kann zu „erheblichen Selbstwert- und Anerkennungsstörungen, zu Hilflosigkeit führen, die sie [die Buben, M.B.] dann oft sexistisch und pornografisch abspalten.“ (Böhnisch, 2008, S. 73) In der späteren Sozialisation (zwischen 13 und 16 Jahren) verstärkt das „immer noch schwelende Homosexualitätstabu und der Ethnozentrismus der Gruppe“ in der „peer-group“ der Buben die „Idolisierung des Männlichen und Abwertung des Weiblichen“ (Böhnisch, 2008, S. 73). Dem Homosexualitätstabu kommt „[...] ein besonderer Stellenwert zu, da Männlichkeit innerhalb der so genannten ‚heterosexuellen Matrix‘ erst durch Homosexualität abgesichert wird.“ (Budde, 2007, S. 10) Im Weiteren ist Sexualität besonders für Männer mit geringem Selbstwertgefühl besonders wichtig und wird auch immer wieder als besonders wichtig betont. Dies kann laut Böhnisch et al. (1994, S. 190f.) damit erklärt werden: „Männer [...] fühlen sich in ihrer Sexualität der Frau unterlegen, von ihr abhängig, haben zudem nicht gelernt, die eigene Sexualität emotional zu integrieren und externalisieren deshalb Sexualität in der männlichen

Dominanzsymbolik.“ In der Gesellschaft wird diese Tatsache als „normal“ angesehen, es kommt zu sexueller Mythenbildung, die sich früher oder später in männlichen Stereotypen erweitern und die Handlungen der Männer stark beeinflussen und leiten. Solche Männermythen der Sexualität zitieren Böhnisch et al. (1994, S. 191f.) nach B. Zilbergeld, der 1984 das Buch „Männliche Sexualität“ (Zilbergeld, 1984) in 4. Auflage veröffentlichte. Folgend werden einige davon genannt.

- Männer sollen bestimmte Gefühle nicht haben oder zumindest nicht zeigen
- Beim Sex zählt nur die Leistung (Konkurrenz – auch mit sich selbst, Kontrolle)
- Der Mann übernimmt beim Sex Verantwortung und Führung (Überlegenheit; Allwissenheitsanspruch)
- Der Mann ist immer bereit und willig (Versagensängste; Allmachtsphantasien)
- Jeder Körperkontakt muss zum Sex führen (Nutzung jeder Möglichkeit; Ausbeutungsgebot) [...]

Solche Mythen verfestigten sich im Laufe der Zeit und wurden von Männern und Frauen gleichermaßen als handlungsleitend angesehen, was zwangsmäßig zu einer Implementierung in sexuelle Interaktionen von Männern und Frauen führte. Zusammengefasst beschreiben Böhnisch et al. (1994, S. 192) den Zusammenhang von Männlichkeit und Sexualität damit, dass „Sexualität in der Gestalt ‚überlegener‘ Nachfrage nach Sex als Muster der Bewältigung des Mannseins in der Externalisierung ihres fragilen männlichen Selbst.“ auftritt.

3.3.8.2 Gewalt als Möglichkeit der Bewältigung des „Mann-Seins“

In diesem Teil wird Gewalt als Folge von Problemen in der männlichen Sozialisation dargestellt.

Dabei ist durchaus ein Zusammenhang zur sexuellen Sozialisation zu erkennen und kann als Bewältigungsform des „Mann-Seins“ gesehen werden. „Gewalttätige Muster, von der sozialen Ausgrenzung über die psychische Manipulierung bis hin zur körperlichen Verletzung und psychischen Vernichtung des anderen, werden in der Kulturgeschichte vorwiegend als Männermuster beschrieben. Sie scheinen ‚in der Logik‘ des Mannseins zu liegen.“ (Böhnisch et al., 1994, S. 195). Warum

Gewalt und Männlichkeit einen Zusammenhang ergeben, kann einerseits psychoanalytisch, beschrieben im Modell der „Männlichen Sozialisation“ in der psychogenen Dimension von Böhnisch et al. (1994), und andererseits durch patriarchale Macht- und Herrschaftsstrukturen, die in unserer Gesellschaft herrschen, erklärt werden. Im Modell der „Männlichen Sozialisation“ wird Gewalt nach dem Psychoanalytiker Arno Gruen wie folgt beschrieben:

Männliche Gewalt ist Ausdruck dafür, dass dem Mann (mehr als der Frau) gesellschaftlich verwehrt ist, zu seiner Hilflosigkeit zu stehen, dass er den daraus resultierenden Hass auf sich selbst externalisieren und auf andere projizieren muss. Verbunden mit der sozialen Erfahrung, dass die männliche Rolle auf Verantwortung und damit wiederum auf Ausgrenzung, Verdrängung und Abwertung anderer angelegt ist, kann sich im Spannungsverhältnis von männlichem Autonomiedilemma und Gendering eine „Gewaltschleife“ aufbauen, welche sowohl das soziale, als auch auf das eigene Selbst bezogene Bewältigungsverhalten des Mannes typisch strukturiert. (Böhnisch et al., 1994, S. 195)

Weiter können gewalttätige Handlungen von Männern und Buben durch die patriarchalen Macht- und Herrschaftsstrukturen erklärt werden. Diese „[...]basieren auf der Abwertung von Frauen und Jüngeren.“ (Böhnisch et al., 1994, S. 196). Dabei gilt „[...]die Abwertung anderer, als Nichtanerkennung bis hin zur Zerstörung ihrer personalen Integrität [...] als wesentliche Funktion von Gewalt“ und „zentrale Komponente des Patriarchats.“ (ebd., 1994, S. 196) Gewalt kann dadurch als Form der Lebensbewältigung des „Mann-Seins“ beschrieben werden und auch auf Grund der männlichen Sozialisation erklärt werden, wobei angemerkt werden muss, dass die traditionelle männliche Sozialisation auf keinen Fall als „Entschuldigung“ für Gewalt durch Männer gesehen werden darf. Ergänzend dazu beschreibt Möller (2008, S. 277), dass „Geschlechterbilder und - verhältnisse unserer Gesellschaft [...] durch sozial konstruierte und damit kulturell bedingte Strukturen männlicher Hegemonie [...], die für ein Machtgefälle zwischen Männern und Frauen sorgen [...]“ geprägt sind. Dabei wird wiederum die Verbindung zum Modell der „Hegemonialen Männlichkeit“ von Connell sichtbar. In Punkt □ werden verschiedene Formen der männlichen Lebensbewältigung durch Gewalt dargestellt.

- Weitere Formen männlicher Lebensbewältigung durch Gewalt

Neben den gesellschaftlichen, patriarchalen Strukturen hat männliche Gewalt eine nicht zu vernachlässigende individuelle Dimension, die auf der Herstellung oder Wiederherstellung des Selbstwertgefühls basiert. Böhnisch et al. (1994, S. 197) schreiben dazu: „Für viele Männer scheint der Rückgriff auf sexistische Muster patriarchaler Männerbilder – z. B. betontes männliches Dominanzverhalten, Drohgebären, direkte Gewalt – der scheinbar einzige subjektive Ausweg, in psychisch und sozial desolaten Situationen ein positives Selbstwertgefühls zu erlangen. [...] Gewalthandeln ist das Ergebnis von sozialen Entwicklungsprozessen.“ (ebd., 1994, S. 197) Schnack et al. (2000, S. 313), die sich mit einer sozialisationsbedingten Erklärung von gewalttätigen Buben und Männern beschäftigen, schreiben dazu: „Gewalttätigen Jungen und Männern geht es in erster Linie um die Abwehr von empfundener Gefahr und Bedrohung, die umso stärker erlebt werden, je weniger Angst zugelassen werden kann und darf.“ Böhnisch et al. (1994) meinen weiter, dass soziale Desintegration gewalttätiges Handeln fördert und stützen sich dabei auf eine Studie von Heitmeyer aus dem Jahre 1992. Phasen, die von der sozialen Desintegration zur Gewalthandlung, wie Böhnisch sie beschrieben hat, werden, kurz und bündig zusammengefasst.

- „Mit der Abnahme von sozialen Beziehungen wird es Männern gleichgültiger, welche Folgen ihr Handeln haben wird.“ (Böhnisch et al., 1994, S. 198) Ebenso haben Männer wenige feste soziale Beziehungen und sind, durch ihre berufliche Distanz, oft weniger in die Familie integriert.
- Es herrscht eine „[...] alltägliche Spannung zwischen der Abnahme der Geltung von traditionellen Normen und ihrer gleichzeitigen symbolischen Aufwertung“ (Böhnisch et al., 1994, S. 199), was zu einer Normdiffusion führen kann und sich „[...] Männer [...] entweder ihre eigenen Normsysteme schaffen, oder sich normfrei durchs Leben zu lavieren versuchen.“ (Böhnisch et al., 1994, S. 199) lässt.
- Durch biographische Ungleichzeitigkeiten kann es zu einem „Gewaltdruck“ auf Einzelne kommen und bei gegenwartsorientierten Männern mit geringer Frustrationstoleranz eher zu Gewalttaten führen, wenn ihre Wünsche nicht befriedigt werden. (vgl. Böhnisch et al., 1994, S. 199)

Dabei handelt es sich nur um einige Beispiele, wie gewalttätige Handlungen von Männern entstehen können. Männliche Gewalt kann folgendes sein:

- Ein Mittel zur Erlangung, Steigerung und Demonstration von Selbstwert;
- Der Versuch, die „Eindeutigkeit“ in der sozialen Orientierung in einer unübersichtlich und widersprüchlich gewordenen sozialen und kulturellen Umwelt wieder herzustellen. Das Geschlecht („Überlegenheit des Mannes“) gilt hier als ebenso Eindeutigkeit verheißende Orientierungskategorie, wie Rasse und Nationalität;
- Der biographische Rückgriff auf selbst erlebte Gewalterfahrungen (insbesondere sexueller Missbrauch, den man als Junge erlitten hat);
- Ein Medium der Externalisierung;
- Reaktionsweise auf Überforderung in sozialen Beziehungen und gegenüber Problembelastungen;
- Strategisches Verhalten (Umwegverhalten) bei sozialer Isolation und Kontaktschwäche; mangels kommunikativer und sozialemotionaler Kompetenzen sollen soziale Beziehungen – auch Zuneigung – „mit Gewalt“ herbeigeführt werde, damit man vor den anderen (Männern, Clique) sein männliches Gesicht nicht verliert oder Gefahr läuft, nicht mehr als „echter“ Mann angesehen zu werden.

(Böhnisch et al., 1994, S. 200f.)

Zur Vervollständigung werden noch die Formen der Männergewalt erwähnt: Strukturelle Männergewalt und Manifeste Männergewalt.

Strukturelle Männergewalt ist die „[...] legitimierte aber ‚unsichtbare‘ alltägliche Gewaltförmigkeit von Institutionen und Verkehrsformen [...]“ (Böhnisch et al., 1994, S. 201) Dies geht von Symbolik in den Medien, über geschlechtsspezifische Arbeitsteilung hin zu Hierarchiestrukturen am Arbeitsplatz.

Bei der manifesten Gewalt wird in „öffentliche Gewalt, „familiäre- und Beziehungsgewalt ohne sexuelle Komponente“ und „sexuelle Gewalt“. (ebd., 1994, S. 202f.) unterschieden.

4 Konzepte von Bubenarbeit

Im folgenden Kapitel werden Konzepte von Bubenarbeit, die einerseits aus dem Unterricht von Bewegung und Sport heraus entstanden sind bzw. für den Unterricht erarbeitet wurden, vorgestellt. Es werden auch Konzepte von Bubenarbeit, die in Sport und Bewegung adäquat umgesetzt wurden, dargestellt. In Punkt 4.1 werden die theoretischen

Grundlagen, auf denen allgemeine Konzepte basieren, skizziert, und gleichzeitig zu diesen in Bezug gesetzt.

4.1 Basistheorien von Bubenarbeit und Konzepte von Bubenarbeit

Die Theorien, an denen sich die Konzepte von Bubenarbeit orientieren, sind laut Bentheim et al. (2004, S. 97ff.) identitätsorientiert, rollentheoretisch orientiert, machtorientiert, dekonstruktiv orientiert und werden folgend beschrieben.

- **Orientierung an der Identitätsentwicklung**

Die Identitätstheorien der Bubenarbeit, seien sie psychologisch, psychoanalytisch oder soziologisch geprägt, „[...] teilen die Annahme eines natürlichen Bedürfnisses nach einer geschlechtlichen Identität.“ (Bentheim et al., 2004, S. 99).

In der Tradition des analytischen Psychologen C. G. Jung (1924), der die Animus-Anima-Theorie aufgestellt hat, entwickelte sich die androgynistische Bubenarbeit von Sielert et al. (1989). Diese Theorie meint, „[...] dass die geschlechtliche Person auch ihre gegengeschlechtliche Züge als eine Art Urbild oder eine universale Urfahrung des Menschengeschlechts in sich trägt.“ (ebd., 2004, S. 101). Teilweise bedient sich auch die mythopoetische Bubenarbeit diesem Theorieansatz.

Aus einer psychoanalytischen Perspektive wurden Theorien von Erikson (1970), die Problematik der „fehlenden Väter“ und die Prinzipien Gleichheit und Differenz aufgegriffen. Bentheim et al. (2004, S. 102) schreiben: „Das Prinzip der Gleichheit und Differenz begann sich dann auch in einer entsprechenden ‚Pädagogik der Vielfalt‘ umzusetzen. Es kann damit nicht nur als eine Maxime für Gender-Mainstreaming-Prozesse gelten. Zugleich vermag es auch die Praxis von Beziehungsarbeit in der Jungen- und Männerarbeit, wie auch in koedukativen Ansätzen geschlechtsbewusster Pädagogik zu orientieren.“ Auf jeden Fall sind wissenschaftliche psychoanalytische Erkenntnisse immer wieder in Zusammenhang mit der Entwicklung von männlicher Identität respektive Konzepten von Bubenarbeit zu finden.

Sozialisierungstheoretische Konzepte zur Entwicklung einer männlichen Identität zeigen, dass die „[...] gegenüber anderen Identifikationen ohne Zweifel herausgehobene Bedeutung des Geschlechts kulturell bedingt und deshalb auch nicht in allen sozio-kulturellen Milieus von gleich hohem Stellenwert ist.“ (ebd., 2004, S. 104) Bei diesen Konzepten spielen Theorien wie zum Beispiel die von Böhnisch et al. (1994) zur männlichen Sozialisation eine grundlegende Rolle. Im Zusammenspiel sozialpsychologischer und soziologischer Theorien zur Entwicklung männlicher Identität

entwickelte sich die subjektorientierte Bubenarbeit von Sielert (2010) oder das Variablenmodell von Winter et al. (2002).

- **Rollentheoretische Orientierung**

In diesen Theorien kommt es zur Betrachtung der Geschlechterrolle aus psychologischer als auch aus soziologischer Sicht. Psychologisch entwickelt sich die Geschlechtsrolle auf Grund bestimmter geschlechtstypischer Dispositionen, die schwer zu ändern sind, und daher erwartet werden. Soziologisch entsteht die Geschlechtsrolle auf Grund gesellschaftlicher Strukturen durch Sanktionstätigkeit. Daran schließend ließe sich diese durch pädagogische Maßnahmen und Veränderung der Gesellschaftsstrukturen verändern. Macht kommt in den rollentheoretisch orientierten Konzepten weniger und ungenügend vor, wodurch die „[...] gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sich Geschlechtlichkeit sozial manifestiert [...]“ (Bentheim et al., 2004, S. 106) nicht als normativ erkannt werden. Bentheim et al. (2004, S. 106f.) meinen: „Dies zu erkennen ist Voraussetzung, um realistische Handlungskonzepte nicht nur für die Mädchen- sondern auch die Jungenarbeit zu entwickeln. [...] Gerade hier kann und muss sich Jungenarbeit im Zusammenhang mit Gender Mainstreaming im Spannungsfeld von Person/Junge und Gesellschaft/Rollenerwartungen positionieren.“

- **Orientierung an Machttheorien**

Konzepte mit einem machtorientierten theoretischen Hintergrund bedienen sich der Patriarchatstheorien oder der Theorie des Systems der „hegemonialen Männlichkeit“ von Connell (1999). Darin wird eine Neuordnung der Geschlechter und Auflösung des Patriarchats gefordert. Dazu ist das Konzept einer patriarchatskritischen, konstruktivistischen, reflexiven Bubenarbeit von Sturzenhecker (1996) (vgl. Sturzenhecker et al., 2002) oder die anti-sexistische Bubenarbeit in der Tradition der HVS Frille (Karl, 1996) zu nennen.

- **Orientierung am Dekonstruktivismus**

Für diese Konzepte greift die Bezeichnung des biologischen Geschlechts als „sex“ und des sozialen Geschlechts als „gender“ zu kurz. Es fordert durch die Dekonstruktion der Geschlechter die Überwindung der Konstruktion der Geschlechter. Die bekannteste Vertreterin dieser Theorie ist die US-amerikanische Philosophin Judith Butler. Sex und Gender werden laut ihr sprachlich konstruiert, existieren metaphysisch betrachtet eigentlich gar nicht. Deshalb kann es auch keine männliche oder weibliche Identität, (die

es zu entwickeln gilt), geben. Sie fordert, dass die „[...] Dekonstruktion konsequenterweise alle Bindungen an das, worauf sich die Termini wie ‚biologisches Geschlecht‘ oder ‚geschlechtliches Selbst‘ beziehen, aufzuheben habe, um sie aus ihren metaphysischen Gehäuse zu befreien.“ (Bentheim et al., 2004, S. 111) Konzepte von Bubenarbeit können auf der Grundlage dieser Theorie auf parodistische Akte der sex-/gender-Bezeichnungen zurückgreifen, es entstehen neue pädagogische Möglichkeiten. Diese dürfen aber nicht bedingungslos übernommen werden, da die Gefahr der künstlichen Pädagogisierung gegeben ist.

4.2 Konzepte von Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport

In den späten 90er Jahren entstanden die ersten Konzepte von Bubenarbeit, die sich auf den Unterricht von Bewegung und Sport beziehen, und sich daraus entwickelten.

4.2.1 Schmerbitz und Seidensticker

Die Darstellungen von Schmerbitz und Seidensticker in den späten 90ern zum Thema Bubenarbeit und Sportunterricht bilden einen Meilenstein in der Förderung von Buben durch Bewegung und Sport. Sie haben dieses Konzept in der renommierten Zeitschrift „Sportpädagogik“ veröffentlicht. (Schmerbitz & Seidensticker, 1997) In derselben Zeitschrift veröffentlichten die Autoren drei Jahre später einen Artikel, der ihren Weg zur Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport skizziert und ihr Konzept um neue Erkenntnisse erweitert. (Schmerbitz & Seidensticker, 2000) Um die Notwendigkeit von Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport zu untermauern, geben Schmerbitz et al. (1997) gesellschaftliche Veränderungen an. Dabei handelt es sich einerseits um das Wegfallen der elterlichen Vorgaben an die Kinder und Jugendlichen bezüglich Lebensplanung, andererseits wurden neue Anforderungen, in Form von selbständigem und selbstverantwortlichem Handeln und die wichtige soziale Bindung an die peer-group, an sie gestellt. Damit waren besonders die Buben oft überfordert, was unter anderem zu einer Unsicherheit bezüglich ihrer männlichen Identitätsbildung führte. Das traditionelle Bild des männlichen Patriarchen schien zu zerbröckeln, es wurde notwendig eine „neue“ Männlichkeit zu entwickeln. Schmerbitz et al. (1997, S. 25) meinen: Es ist „[...] für viele männliche Heranwachsende schwierig ihre Männlichkeit selbst zu definieren und die verschiedenen Aspekte einer neuen männlichen Identität zu einem unverwechselbaren individuellen Mann-Sein zusammenzusetzen und zu modellieren.“ Die Buben waren gefordert sich der traditionellen Männlichkeitsbilder zu entledigen und neue Männlichkeitsentwürfe, die den aktuellen gesellschaftlichen, auch feministisch geprägten Erfordernissen entsprachen, zu finden. Und dazu benötigen die Buben Hilfe, wobei die Schule und der Unterricht von Bewegung und Sport als pädagogische Institutionen aktiv werden müssten. Die Autoren entwickeln die Konzeption einer „körperbezogenen Jungenarbeit“, die an „[...] den psychosozialen und sportmotorischen Voraussetzungen und Erfahrungen von Jungen anknüpfen und in besonderer Weise pädagogisch bedeutsam sein [...]“ (Schmerbitz et al., 2000, S. 21) sollen. Sie postulieren, dass besonders im Sport die psychosozialen Probleme der Buben auftreten würden und erstellten eine lange Liste von Defiziten, die Buben im Laufe der Kindheit entwickeln würden:

Buben....

- ...haben "[...] ein großes Problem [...] sich selbst und gegenüber anderen Jungen körperliche Schmerzen, Unterlegenheitsgefühle, persönlichen Kummer, Hilflosigkeit und Angst einzugestehen."
- ...unterdrücken und verdrängen Gefühle „[...]bis zur Selbstverleugnung [...]“ und können diese vor den anderen Jungen nicht zur Sprache bringen, da sie sonst ihre „[...] männliche Selbstachtung [...]“ verlieren würden.
- ...entwickeln „[...] Frustration, die ihren kompensatorischen Ausdruck im unkontrollierten Affekt und in gesteigerter Gewaltbereitschaft- und tätigkeit findet."
- ...unterdrücken Emotionalität, was eine „[...] sensible Selbst- und Fremdwahrnehmung verhindert."
- ...vermissen das Vorbild des Vaters und männlicher Bezugspersonen
- ...definieren „[...]ihre eigene Männlichkeit über die Abwertung des Weiblichen.“ und entwickeln eine „[...]frauenabwertende Haltung[...]“
- ...haben „Körperliche Gewaltanwendung, dominantes, aggressives Zweikampfverhalten in Sportspielen, Härte und Durchsetzungsfähigkeit[...]“ in ihrem Verhaltensrepertoire
- ...müssen sich einerseits gegenüber den Mädchen, andererseits in der geschlechtshomogenen Gruppe behaupten und sich einen Platz in der Rangordnung „erkämpfen“
- ...können anderen Buben nicht vertrauen und sich ihnen anvertrauen und entwickeln deswegen selten feste Freundschaften
- ...sind nicht fähig „[...] selbstproduzierte Probleme wahrzunehmen, sie aufzuarbeiten, Verantwortung für eigenes Handeln zu übernehmen und Empathie für die Befindlichkeit von anderen zu zeigen."
- ...“[...] lassen das Mitfühlen mit Schwächeren, Verletzten und Benachteiligten und ein Sich-Hineinversetzen in die Rolle und Situation der anderen nicht zu."
- ...haben ein „[...] selektives Sportverständnis[...]“ und die „[...]Bedeutung von Bewegungsgestaltung als Ausdrucksmöglichkeit des Ichs wird von ihnen nicht erkannt und nicht genutzt."

(Schmerbitz et al., 1997, S. 26ff.)

Die Autoren betonen, dass ein alleiniger Abbau von diesen Defiziten und ein Aufbau von einer neuen Form des Mann-Seins keinen Erfolg bringen würden. Sie fordern „[...]eine

behutsame Veränderung des männlichen Selbstverständnisses und eine Erweiterung des eigenen Verhaltensrepertoires. [...] die Aneignung bisher vernachlässigter Verhaltenskompetenzen und [...] eine Stärkung des Selbstwertgefühls.“ (ebd., 1997, S. 30), was „[...] der persönlichen Entwicklung [...]“ (ebd., 1997, S. 30) von Buben zugutekommen soll. Bubenarbeit sollte an den Interessen von Buben ansetzen und ihnen „[...] Räume und Gelegenheiten anbieten, in denen sie neue, vielfältige Bilder ihrer Männlichkeit erproben und ausleben können.“ (ebd., 1997, S. 30) Die Ziele der Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport sollten sein: „Selbstwertgefühl stärken[...], Sensibilität und Nachdenklichkeit stärken[...], Sensibilität anderen gegenüber entwickeln[...], ein verändertes Verständnis vom eigenen Körper entwickeln[...], ein verändertes Verständnis von Sport und Bewegung erwerben[...], Freundschaften und Gemeinschaftsgefühl[...], Kommunikations- und Konfliktfähigkeit[...], Ursachen von Aggression und Gewalt erkennen und reflektieren lernen[...]“ (ebd., 1997, S. 30ff.) Weitere ergänzende Ziele sind in einem anderen Artikel von Schmerbitz et al. (2000, S. 21) zu finden: „[...] Aneignung sozialer Kompetenzen [...], Herstellung gleichberechtigter und gewaltfreier Beziehungen [...], verändertes Verständnis von Körperlichkeit [...]“. Bubenarbeit soll einen Beitrag zur Förderung eines gleichberechtigten „[...] Miteinander der Geschlechter“ und zum Abbau von „[...] Geschlechterhierarchien in der Schule“ leisten. (ebd., 2000, S. 21) Für die Autoren, die beide in der Laborschule Bielefeld in Deutschland, wo der Unterricht von Bewegung und Sport koedukativ erfolgt, unterrichten, ist Bubenarbeit „[...] Voraussetzung und Ergänzung eines reflexiv angelegten koedukativen Sportunterrichts.“ (ebd., 2000, S. 21)

4.2.1.1 Kritik von Richartz

Richartz veröffentlichte 2000 seine Überlegungen zum Thema Bubenarbeit in der Zeitschrift „Sportunterricht“ (Richartz, 2000). Sein Konzept bedient sich verschiedener Theorien von Identitätsentwicklung bei Buben und soziologischer Männlichkeitsentwürfe. Auf diese wird in den Ausführungen jedoch nicht das Hauptaugenmerk gelegt, sondern auf die vehemente Kritik am Konzept von Schmerbitz und Seidensticker (1997), das in Punkt 4.2.1 skizziert wurde. Richartz regt zum Nachdenken an und zeigt eine völlig neue Sichtweise, die Beachtung verdient. In der Einleitung des Artikels kritisiert er (2000), dass Schmerbitz und Seidensticker eine rein defizitäre Sichtweise auf Buben propagieren, die es erfordert zu beheben. Er verspricht eine differenzierte Sichtweise und versucht dies mit Fallanalysen darzustellen. Dabei wird nach Gründen und Ursprüngen von

geschlechtstypischen Verhaltensweisen geforscht. Er attestiert konzeptionelle Schwächen, die durch die schwankende pädagogische Grundhaltung der Autoren sichtbar werden. Einerseits geben Schmerbitz und Seidensticker eine „Inszenierung von Lernmöglichkeiten“ (ebd., 2000, S. 319) vor, indem sie den Schülern individuelle Möglichkeiten zur Entwicklung einer eigenen Identität geben wollen. Andererseits ist in „[...] ihren Beiträgen ein streng normiertes Bild vom ‚anderen‘ Mannsein eingeschrieben; und diesem Bild sollen sich die Jungen angleichen. Verweigern sie diese Anpassung, werden sie getadelt [...]“ (ebd., 2000, S. 319) Er meint, Schmerbitz und Seidensticker werten die Buben ab, indem sie den Verlust von Körperlichkeit und die Fähigkeit ihren Körper auszudrücken, anführen. Dazu stellt er in den Raum, dass Buben gute Gründe haben, sich nicht rhythmisch zur Musik bewegen zu wollen, aus Angst vor den anderen beschämt zu werden. Er schreibt diesen Autoren und auch anderen Bubenarbeitern eine „fehlende Sensibilität für Intimitätsgrenzen“, da es etwas anderes sei motorische Fertigkeiten zu lehren als Veränderungen in der Persönlichkeit vorzunehmen. Richartz (2000, S. 319) stellt zwei Fragen in den Raum: „Sollte nicht schon der Respekt vor dem Recht zu selbstbestimmter Identitätsfindung gebieten, zu akzeptieren, wenn Jungen mit ihrer Körperlichkeit nicht so umgehen wollen, wie es Sportpädagogen wünschen? Könnte es nicht sein, dass sie sogar besser wissen, was richtig für sie ist (wofür sich in der Geschichte der Pädagogik viele Beispiele finden lassen)?“ Weiter kritisiert er die Liste der Fähigkeiten und Ansprüche, die Buben entwickeln und denen sie genügen sollen. Damit meint er zum Beispiel die Forderung von Empathie, die im Alltag unter Erwachsenen selten erkennbar ist, oder Freundschaftsbildungen, die einem unrealistischen Ideal hinterherjagen. Dazu kommen die Forderungen nach ästhetischem Ausdruck, Saunagänge oder Massagen, was er als einen eklatanten Eingriff in die Intimsphäre der Buben sieht. Er sieht in der Verwehrung dieser Vorgaben entgegengesetzt eine wichtige Aufgabe in der Selbständigkeitsentwicklung. Abschließend geht er auf die Forderung, dass auch die Sportlehrer diese „neue“ Männlichkeit annehmen und vorleben müssen, ein. Er meint dazu, dass Reibungspunkte, sogar Konflikte und Meinungsverschiedenheiten, zwischen Lehrern und Schülern besonders zum Erkennen von Grenzen wichtig sind. Dazu schreibt er weiter: „Sportlehrer können Jungen wirksam in ihrer Suche nach Männlichkeit unterstützen, dabei ist das Setzen von Grenzen und das Modell der Konfliktaustragung zwischen Jungen und Lehrern ein wichtiger Aspekt. Gleichwohl sollten sich Sportpädagogen in ihren Möglichkeiten nicht überschätzen.“ (ebd., 2000, S. 320) Ebenfalls weist er darauf hin, dass

der Sport kein Allheilmittel zur Entwicklung von Identität ist, was sich jeder Bubenarbeiter bewusst sein muss:

Geschlechtsidentität ist implizit immer auf das geschlechtliche Gegenüber bezogen, Selbstgewissheit lässt sich deshalb nur begrenzt durch Überbietung von Konkurrenten, durch Mutproben, durch Blick in den Spiegel oder durch Körpererfahrung erreichen – es ist der wirkliche Glanz im Auge des Gegenübers, der dem Selbsterleben das sichere Fundament verleiht. (ebd., 2000, S. 321)

4.2.2 Schulsport und Koedukation, Reflexive Koedukation

Neben Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport wird auch immer wieder eine bewusste, reflexive Koedukation in diesem Unterricht, wie es in den meisten Bundesländern Deutschlands der Fall ist, gefordert. Davon würden beide Geschlechter profitieren. Diese Thematik wird in dieser Arbeit nicht behandelt, was nicht bedeutet, dass sie weniger wichtig wäre.

4.3 Orientierung an Bewegung und Sport

Unter diesem Punkt werden Konzepte von Bubenarbeit, die mit Bewegung und Sport arbeiten und diese Phänomene benutzen und anwenden, vorgestellt. Diese wären auch in den Unterricht von Bewegung und Sport und in bewegungs- und sportdidaktische Konzepte unter gewissen Voraussetzungen integrierbar.

4.3.1 Erfolg und Leistung in der Bubenarbeit bei Neuber

Nils Neuber beschreibt 2003 in seinem Artikel „Früh übt sich, was ein Meister werden will!“ in der Zeitschrift „Motorik“ seinen Ansatz von körperorientierter Bubenarbeit im Sport. Sein Konzept basiert einerseits auf der Förderung der männlichen Identitätsentwicklung und andererseits auf motivationstheoretischen Überlegungen und stellt dabei dar welchen Anteil Leistung und Erfolg davon haben können. Als grundlegend stellt sich die Frage, was Leistung und Erfolg in der Gesellschaft und im Zusammenspiel mit Sport und dem (männlichen) Geschlecht bedeuten. Leistung und Erfolg scheinen zwei ähnliche Begriffe in ihrem Ursprung zu sein, dennoch muss man sie differenziert betrachten: „Beim Erfolg handelt es sich um eine spezifische Form der Leistung. Er bezeichnet die Anerkennung eines gelungenen Handlungsergebnisses seitens des sozialen Umfeldes. Ob eine erbrachte Leistung zu einem Erfolg wird, kann das Individuum kaum beeinflussen.“ [(Erdmann, 2000, S. 195; zit. n. Neuber (2003, S. 107)] Der von der

Gesellschaft anerkannte Erfolg ist in unserer westlichen Gesellschaft wichtiger geworden als die dafür nötig gewesen Fähigkeiten und die Leistung, die dafür aufgebracht wurde. Man kann laut Erdmann [2000, S. 191f.; zit. n. Neuber (2003, S. 107)] dadurch von einer „Erfolgsgesellschaft“ sprechen. Der Sport spielt nun in der Erfolgsgesellschaft als „Abbild der Gesellschaft“ (Beckers, 1993, S. 19; zit. n. Neuber (2003, S. 108) und als „Produzent der Gesellschaft“ (Neuber, 2003, S. 108) eine überaus wichtige Rolle. Einerseits haben dadurch bereits Kinder eine Vorstellung davon, was „richtiger“ Sport ist, andererseits „[...] eröffnet der Sport Möglichkeiten der Abwandlung und Selbstinszenierung, die in anderen gesellschaftlichen Feldern – zumal in der Schule – kaum gegeben sind. Dabei mag auch die Nähe von Körperlichkeit und Identität eine besondere Rolle spielen.“ (ebd., 2003, S. 108) Auch die Entwicklung einer Geschlechtsidentität wird durch gesellschaftliche Einflüsse erzeugt wobei das Geschlecht in Beziehung zur Gesellschaft und deren Erwartungshaltung steht. In der Erfolgsgesellschaft spielt Erfolg daher besonders für Buben eine äußerst entscheidende Rolle. Neuber (2003, S. 109) schreibt: „Das Image des ewigen Gewinners gilt als männlich. Dass Jungen dadurch einem immensen Druck ausgesetzt sind, liegt auf der Hand. [...] Leistung und Erfolg sind sowohl für ‚Sport‘ als auch für ‚Männlichkeit‘ konstitutiv. [...] Dementsprechend ist Jungensport in hohem Maße Erfolgssport.“ (siehe Abbildung 10) Daraus kann gefolgert werden, dass „[...] Sport und Bewegung einen wesentlichen Brennpunkt (aus-)gelebter Männlichkeit – und damit auch einen erfolgsversprechenden Ansatzpunkt für pädagogische Interventionen.“ (ebd., 2003, S. 110) bilden.



Abbildung 10 Zusammenhang Leistung und Erfolg mit Geschlecht, Sport, Gesellschaft (eigene Darstellung n. Neuber, 2003)

Daraus ergibt sich: „Wenn Leistung und Erfolg männlich besetzt sind und sportlich ausgelebt werden, erscheint es sinnvoll, leistungsthematische Situationen in Bewegungserziehung und Sport möglichst frühzeitig differenziert zu gestalten.“ (ebd., 2003, S. 110) In Abbildung 11 wird die motivationstheoretische Grundlegung, die sich an Heckhausen anlehnt, skizziert. Neuber (2003, S. 110) schreibt, dass eine „[...] Handlung insbesondere durch den Aufforderungsgehalt einer Situation und die individuelle Ausprägung der jeweils angesprochenen Motive beeinflusst.“ wird. Für die bewegungsorientierte Bubenarbeit erscheinen nun das Anschluss-, das Macht- und das Leistungsmotiv relevant. Das Leistungsmotiv wird in der Entwicklung der Kinder relativ früh ausgebildet: „Insbesondere die Entscheidung, ob ein Kind erfolgszuversichtlich (Hoffnung auf Erfolg) oder misserfolgsängstlich (Furcht vor Misserfolg) an leistungsthematische Situationen herangeht, fällt auf der Basis elementarer Bewegungserfahrungen bereits im Vorschulalter.“ [(Erdmann 1983, S. 44ff. zit. n. Neuber (2003, S. 110)]. Diese geschlechtstypische Disposition wird in Punkt 3.1 ausführlicher beschrieben.

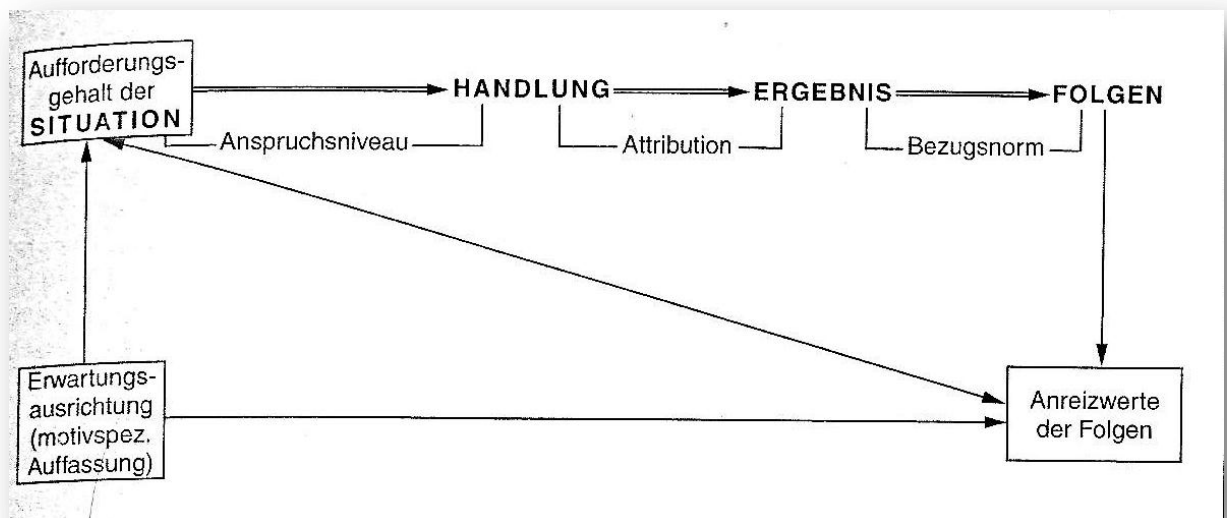


Abbildung 11 Vereinfachtes Modell des Motivationsprozesses nach Heckhausen (nach Erdmann, 1983, S. 18, zit. n. Neuber, 2003, S. 11)

In einer Situation, die Leistung erfordert, geht das Kind mit der jeweiligen Erwartungshaltung heran, wodurch sich das „Anspruchsniveau“ bildet. Wenn dieses Niveau zu hoch angelegt wird, entsteht Überforderung, wenn es zu niedrig angelegt wird, Unterforderung. Daher ist es notwendig „Differenzierte Schwierigkeitsgrade, verschiedene Wahlmöglichkeiten, ausreichend Zeit zum Ausprobieren und ein angstfreies

Unterrichtsklima“ (Neuber, 2003, S. 111) als Voraussetzung für die Setzung eines realistischen Anspruchsniveaus zu schaffen. Nach Abschluss der Handlung wird das Ergebnis mit dem Anspruch verglichen und die Ursache für Erfolg oder Misserfolg zugeschrieben (Kausalattribution). Buben führen dabei eher Erfolge auf die eigenen Fähigkeiten zurück und Misserfolge auf äußere Umstände. Mädchen attribuieren eher umgekehrt. Auf Dauer kann diese Ursachenzuschreibung bei Buben zu einer Überschätzung der eigenen Fähigkeiten führen, wobei „Anstrengungsorientierte Aufgaben sowie selbständig erkennbare Erfolge (Selbstwirksamkeitserfahrungen) [...] eine Chance für die Entwicklung einer angemessenen Ursachenzuschreibung.“ (ebd., 2003, S. 111) bieten. Danach werden die Folgen des Handlungsergebnisses, das sich an einer Bezugsnorm orientiert, bewertet. Die Bezugsnormen können sachlich, individuell (z. B. Leistungssteigerung) oder sozial (z. B. Vergleich mit anderen) orientiert sein. Der Vergleich mit fremdgesetzten Normen wie Punkteskalen oder sozialen Normen kann sich zu einer negativen Selbstwerteinschätzung ausformen. Daher sollte auf individuelle, sachliche Bezugsnormen zurückgegriffen werden, da diese eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten fördern. Neuber (2003, S. 111) sieht in Einbeziehung der Faktoren Leistung und Erfolg in die bewegungsorientierte Bubenarbeit ein „[...] nicht zu unterschätzendes Handwerkszeug für die Planung, Durchführung und Auswertung von (Unterrichts-)Praxis [...]. Dabei wird in leistungsthematischen Situationen eine „[...] Identifizierung und Erklärung individueller Verhaltensweisen [...]“ (ebd., 2003, S. 111), die zu einer „[...] Differenzierung von Aufgabenstellungen [...]“ (ebd., 2003, S. 112) beitragen kann, ermöglicht. In Abbildung 12 werden mögliche Themen von Bubenarbeit unter dem Gesichtspunkt Leistung und Erfolg, sowie Differenzierungsmöglichkeiten, dargestellt.

Gestaltungsprinzipien der Jungenarbeit	Differenzierung des Leistungsmotivs	Inhalte
Person des Sportlehrers	Angemessene Bezugsnormorientierung	Ballspiele/Fußball
<i>Grenzsituationen erleben</i>	<i>Realistisches Anspruchsniveau</i>	<i>Abenteuersport/Geräteparcours</i>
<i>Ausleben von Kraft und Aggression</i>	<i>Flexible Kausalattribution</i>	<i>Ringern und Raufen</i>
Vielfalt und Gleichwertigkeit von Inhalten	Realistisches Anspruchsniveau	Geschicklichkeit/Wurfgeräte, Bälle, Frisbee u. a.
<i>Ausdrucks-/Körperbezogene Aktivitäten</i>	<i>Angemessene Bezugsnormorientierung</i>	<i>Tanzen/Hip-Hop</i>
Verständigung über Themen	./.	Lieblingsthema

Abbildung 12 Themen von Bubenarbeit mit dem Schwerpunkt Leistung und Erfolg (nach Neuber, 2003, S. 112)

Zusammenfassend fordert der Autor (2003, S. 115) eine „[...] jungenparteiliche Arbeit, die über eine Reflexion geschlechtsspezifischer Rollen und Verhaltensweisen hinausgeht[...]“, wofür „[...] Bewegung, Spiel und Sport [...] hervorragende Möglichkeiten, und das nicht nur, weil es einen guten Zugang zu Jungen verspricht, sondern auch weil sich konkrete gesellschaftliche Anforderungen vor allem lebhaftig manifestieren.“

4.3.2 Ressourcenorientierte und körperzentrierte Bubenarbeit

Neuber und Salomon veröffentlichten 2010 in dem Artikel „Jungen fördern“ (Neuber et al., 2010) in der Zeitschrift „Sportpädagogik“ das Konzept von Bubenarbeit im Sport, das auch in einem Buch mit dem Titel „Supermann kann Seilchen springen“ (Neuber, 2009) zu finden ist.

Neuber et al. (2010) forcieren mit diesem Ansatz die ressourcenorientierte Bubenarbeit, die sich an den Stärken, Bedürfnissen und Interessen der Buben orientiert. Die Schwächen, Defizite und Probleme der heranwachsenden Buben werden vernachlässigt, die Ressourcen sollen aktiviert und genutzt werden. Dabei bekommen Buben die „[...] Möglichkeit [...] unterschiedliche Bewegungsbedürfnisse auszuleben, zugleich aber auch neue Perspektiven kennenzulernen und dadurch nach und nach ein vielseitiges, eigenes Verständnis von Männlichkeit zu entwickeln.“ (Kaufmann & Neuber, 2012, S. 217) Dieses Konzept basiert auf der Entwicklung männlicher Identität. Die Möglichkeiten zur Identitätsentwicklung beschreibt Neuber (2006) genauer. Es werden Wünsche, Interessen und Bedürfnisse der

Buben herangezogen, wobei „die komplexen, teilweise auch widersprüchlichen, Identifikationsmöglichkeiten von Bewegung, Spiel und Sport [...] aufgegriffen und in ihren ambivalenten Zusammenhängen erfahrbar gemacht.“ werden. Als theoretische Basis dafür dient das Variablenmodell von Winter und Neubauer (1998), das hohes Ansehen in der wissenschaftlichen Theoriebildung von Bubenarbeit genießt und auch in anderen Praxismodellen von Bubenarbeit, zum Beispiel im Triadenmodell von Sielert (2010) angewandt wurde. Das Variablenmodell im Sport geht von einem komplementären Verständnis von Männlichkeit aus, das sowohl „[...] aktive, leistungsbezogene, als auch passive, reflexive Aspekte berücksichtigt.“ (Neuber et al., 2010, S. 5), und wird folgend beschrieben.

Gewinnen	Verlieren
Kooperation	Konkurrenz
Sensibilität	Kraft
Spannung	Entspannung
Wagnis	Risiko
Nähe	Distanz
Regeln anerkennen	Regeln überschreiten
Ausdruck	Präsentation

Abbildung 13 Variablenmodell im Sport (nach Neuber, 2010, S. 5)

In Abbildung 13 werden die Variablenpaare vorgestellt, die als gleichwertig anzusehen sind, in ihrer Reihung jedoch vom Bekannten zum Unbekannten führen. Die Beschreibung dieser erfolgt in den kommenden Absätzen. (vgl. ebd., 2010, S. 6f.)

- **Gewinnen und Verlieren**

Gewinnen spielt für Buben im Spiel eine entscheidende Rolle und ist ein entscheidender Motivationsfaktor im Bubensport. Da es die Gesellschaft so vorlebt und die Buben darin sozialisiert wurden, ist dies auch nachvollziehbar. Konkurrenzverhalten, Aggressionen, Wut und Schmerz nach Niederlagen sind ständiger Begleiter. In diesem Konzept sollte Leisten und Wettkämpfen variiert, Sieg und Niederlage relativiert und reflektiert werden, um die Buben zu fördern. (vgl. Neuber et al., 2010, S. 6) Wettkämpfe und die damit verbundenen Niederlagen sollen dabei auf jeden Fall erhalten bleiben, da sie den

Bedürfnissen der Buben entsprechen. Sie sollen dabei „[...] bei ihren Bedürfnissen nach Wetteifern und Gewinnen ‚abgeholt‘ und von da aus weiter begleitet werden.“ (Neuber, 2009, S. 42) Der Autor gibt dazu Hinweise zur Arbeit mit diesem Variablenpaar an, die ihre Anwendung auch in anderen didaktischen Konzepten finden an, in diesem Kontext jedoch noch einmal besonders wichtig erscheinen:

- Die individuellen Fähigkeiten der Mitspieler berücksichtigen!
- Verschieden Schwierigkeitsgrade für eine Übung anbieten!
- Den individuellen Charakter einer Leistung mehr betonen als den Vergleich!
- Rituale fürs Gewinnen und Verlieren entwickeln!
- Häufiger Mannschafts- als Einzelwertungen durchführen!
- Den Wettspielcharakter durch eine Zufallskomponente abschwächen (z. B. Würfel)!
- Die Regeln von Teamspielen so abwandeln, dass alle mitspielen können!
- Über eine Niederlage gemeinsam schimpfen – oder lauthals lachen!

(ebd., 2009, S. 43)

• Kooperation und Konkurrenz

Buben scheinen sehr konkurrenzorientiert zu sein, was auch mit der Hierarchiebildung in der Gruppe verbunden ist. Es gibt dominantere Buben und welche, die sich nicht gut durchsetzen können oder denen die Konkurrenz egal ist. Gleichzeitig zeigen Buben eine hohe Kooperationsbereitschaft, die im Zusammenspiel mit Wettbewerben, die als Konkurrenzsituationen gesehen werden, gefördert werden kann. Neuber et al. (2010, S. 6) schreiben: „Kooperation und Konkurrenz werden dabei ganz selbstverständlich miteinander verknüpft, sodass Jungen soziale Interaktionsformen wie Kooperieren, Wettkämpfen und Sich-Verständigen kennenlernen.“ Dabei müssen dominantere Buben lernen Rücksicht auf die anderen zu nehmen und schüchterne Buben lernen einen Beitrag zur Lösung der Bewegungsaufgabe zu leisten. Weitere Hinweise des Autors (2009, S. 61) dazu folgen:

- Aufgaben so formulieren, dass sie nur gemeinsam gelöst werden können“
- Mannschaften selber einteilen anstatt wählen zu lassen!
- Zeit für Kommunikation in der Gruppe lassen!
- Bei Rangeleien oder Streitigkeiten nicht sofort eingreifen!

- Unterschiedliche Aufgaben in der Gruppe verteilen!
- Den Wettspielcharakter von Spielen so abwandeln, dass die Teamleistung zählt!
- Strategisches Denken bei Teamspielen unterstützen!
- Als Lehrkraft bewusst mitspielen – oder sich bewusst raushalten!

- **Sensibilität und Kraft**

Buben können oft einerseits ihre Kraft und Energie nicht dosieren und beweisen andererseits eine hoch ausgeprägte Feinmotorik. Ebenso gehören für viele Raufereien zum Alltag, für andere jedoch nicht. Dabei sollen ruhigere Buben einmal ihre Kraft ausleben dürfen, und energiegeladene Buben Fingerspitzengefühl beweisen. Den zweitgenannten „[...] kann es gut tun, zu erfahren, dass sie sich auch sanft und vorsichtig bewegen können.“ (Neuber et al., 2010, S. 7) Zu diesem Variablenpaar gibt es folgende Hinweise:

- Ein Tobespiel hilft, die Konzentration für ruhige Phasen zu erhöhen!
- Partneraufgaben erfordern Sensibilität!
- Bei Spielformen zum Ringen und Kämpfen Rituale zum An- und Abgrüßen einführen!
- Gegner sind Partner, die jederzeit Respekt verdienen!
- Beim Ringen und Kämpfen eindeutige Signale zum Beenden vereinbaren!
- Fingerspitzengefühl und Kraft sind oft gleich wichtig!
- Gemeinsames Brüllen und Trampeln macht Spaß und befreit!
- Nur wenn man Verantwortung zutraut, kann sie auch übernommen werden!

(Neuber, 2009, S. 77)

- **Spannung und Entspannung**

Manche Buben neigen dazu ständig „unter Strom“ zu stehen und angespannt zu sein, wobei andere sich nicht zu Bewegung motivieren lassen. Die Spannungszustände sind dabei nicht nur rein physischer Natur, sondern auch psychischer. „Gefühlszustände, wie Stress oder Angst, führen zu einer Überspannung der Muskulatur. Erschöpfung und Mutlosigkeit können eine körperliche Unterspannung hervorrufen.“ schreibt Neuber (2009, S. 94). Aus diesem Grund erscheint es nicht sinnvoll auf rein physischer Ebene die gegenteilige Muskelspannung zu forcieren, sondern „[...] den rhythmischen Wechsel und die Vielfalt psycho-physischer Spannungszustände erlebbar zu machen.“ (Neuber et al.,

2010, S. 7) Dadurch können die Buben „Über einen vielfältigen Spannungswechsel [...] Erfahrungen mit der Spannungsmittellage, der Wohlspannung, sammeln.“ (ebd., 2010, S. 7) Die Hinweise zum Umgang mit diesem Variablenpaar beschreibt Neuber (2009, S. 94):

- Der dynamische Wechsel von Anspannen und Entspannen ist wichtig!
- Entspannung gelingt leichter, wenn man sich vorher richtig angespannt hat!
- Bei Spielen mit hoher Anspannung nicht die Luft anhalten!
- Aufgaben zur Ganz- und Teilkörperanspannung stellen!
- Nach Phasen mit hoher Anspannung Entspannung anbieten – oder toben!
- Bei Partneraufgaben Verantwortung für den Kollegen übernehmen!
- Zum Verdeutlichen von Spannung und Entspannung in den Körper ‚hineinhören‘!
- Das Wechselspiel von Stimmungslage und Spannungslage ansprechen!

• Wagnis und Risiko

Wagnis- und Risikosituationen sind für viele Buben besonders spannend. Dabei kann es auch oft zu einer Unter- als auch Überschätzung der eigenen Fähigkeiten aus verschiedenen Gründen kommen. Unter diesem Themenbereich sollen die Buben lernen, sich richtig in ihren Fähigkeiten einzuschätzen, wobei das „[...] Erkennen und nicht unbedingt das Überschreiten der eigenen Grenzen [...]“ (Neuber et al., 2010, S. 7) Aufgabe sein muss. Dazu werden Situationen, die in ihrem Ausgang vorher nicht bestimmt werden, aber auch danach ausgewertet werden müssen, angeboten. Die Auswertung erscheint besonders wichtig, um einer Förderung in der Persönlichkeitsentwicklung gerecht zu werden. Die Hinweise von Neuber (2009, S. 110) zu diesem interessanten Themenfeld:

- Die Sicherheit der Jungen geht grundsätzlich immer vor!
- Keiner darf zu einem Wagnis gezwungen werden (Prinzip der Freiwilligkeit)!
- Jeder kann zu jeder Zeit aus einer Wagnissituation aussteigen (Stopp-Regel)!
- Abgestufte Schwierigkeitsgrade helfen bei der Selbsteinschätzung!
- Das Erkennen der eigenen Grenze ist wichtiger als das Überschreiten!
- In Wagnissituationen muss man sich jederzeit auf seinen Partner verlassen können!

- Lehrkräfte können durch das Beobachten von Wagnissituationen viel über die Jungen lernen!
- Grenzerfahrungen bedürfen der Auswertung!

- Nähe und Distanz

Dabei geht es darum, dass die Buben und späteren Männer einerseits lernen körperliche Nähe zu anderen zuzulassen, andererseits aber auch eine notwendige Körperdistanz, zum Beispiel durch dessen Notwendigkeit im Sportspiel, zu wahren lernen. Es darf nicht zu einer Grenzüberschreitung der Intim- und Privatsphäre kommen, wobei die Atmosphäre dabei eine entscheidende Rolle spielt. Neuber (2009, S. 128) fasst zusammen, worauf zu achten ist:

- Eine ruhige, vertrauensvolle Atmosphäre ist wichtig!
- Spiele zu Nähe und Distanz sollten immer freiwillig sein!
- Jeder kann zu jeder Zeit aus einer Spielsituation aussteigen (Stopp-Regel)!
- Das Erkennen der eigenen Grenze ist ein wichtiges Ziel!
- Nähe und Vertrauen sind eng miteinander verknüpft!
- Auch die richtige Distanz will ausgetestet sein!
- Als Lehrkraft bewusst mitspielen – oder bewusst raushalten!
- Erfahrungen mit Nähe und Distanz auch mal ansprechen!

- Regeln anerkennen und überschreiten

Buben brechen Regeln im Spiel oder jene, die Eltern oder PädagogInnen aufgestellt haben, erwarten jedoch von allen anderen sich an die Regeln zu halten, damit ihre Rechte gewahrt bleiben. Im Sportspiel erfahren sie, dass es nur durch Einhaltung der Regeln durchführbar ist. Bei anderen Bewegungsaufgaben erfahren sie, dass diese nur durch Brechen der Regeln, zu bewältigen ist. Und in bestimmten Situationen werden sie aufgefordert, selbst Regeln zu erstellen. Dadurch lernen sie, dass Regeln soziale Vereinbarungen zwischen den Handelnden sind, wodurch diese veränderbar werden. In diesem Prozess ist die Lehrkraft als MediatorIn gefordert. Zu diesem Variablenpaar lässt sich bei Kaufmann et al. (2012) noch mehr erfahren. Es folgen die methodisch-didaktischen Hinweise von Neuber (2009, S. 145):

- Spiele ohne Regeln gibt es nicht!
- Regeländerungen ausprobieren statt diskutieren!
- Nur eine Regel zurzeit ändern!
- Konstitutive (Grund-)Regeln bestimmen den Charakter eines Spiels!

- Strategische Regeln können jederzeit verändert werden!
- Vielseitige ‚Stellschrauben‘ zum Verändern von Regeln ausprobieren!
- Bei Regelstreitigkeiten nicht sofort eingreifen!
- Das Finden passender Regeln als Lehrkraft moderieren!

- **Ausdruck und Präsentation**

Besonders durch soziale Einflüsse scheinen sich Buben eher für funktionale Sportarten zu begeistern. Gleichzeitig kommt es dabei in hohem Maße zu emotionalen Ausdrucksweisen und oftmals zur Präsentation vor einem „Publikum“. Neuber et al. (2010, S. 7) schreiben dazu zusammenfassend: „Die Gratwanderung zwischen authentischem Ausdruck von Gefühlen und bewusster Präsentation vor einem Publikum bietet interessante Ansatzpunkte für die Förderung von Jungen.“ Die Buben sollen sich ihrer „[...] Gefühle gewahr werden und sie ausdrücken können, aber auch sich vor einem Publikum präsentieren können.“ (ebd. 2010, S. 7) Die Hinweise zum abschließenden Variablenpaar sind folgende:

- Die Atmosphäre ist besonders wichtig!
- Ein geschützter Raum hilft, Scham zu begrenzen!
- Aufgabenstellungen nicht zu offen anlegen!
- Sportthemen eignen sich gut zum Einstieg!
- Ergebnisse nicht immer präsentieren!
- Kreative Lösungen auch mal den anderen zeigen!
- Das Vorbild männlicher Lehrkräfte ist besonders wichtig!
- Auswertungsphasen helfen, seine Gefühle zu erkennen!

(Neuber, 2009, S. 161)

Zusammenfassend beschreibt Neuber (2009, S. 179f.) die Perspektiven von Jungenförderung durch Bewegung, Spiel und Sport mit folgenden Schlagworten:

- Jungen beobachten
- Bewegungsdrang nutzen
- Stärken aufgreifen
- Schwächen thematisieren
- Selbstverständnis schärfen
- Strukturen schaffen

5 Methoden und Arbeitsprinzipien der Bubenarbeit

In diesem Kapitel werden methodisch-didaktische Arbeitsprinzipien der Bubenarbeit, die zum größten Teil aus der sozialpädagogischen Praxis stammen, dargestellt. Daraufhin wird versucht diese bei entsprechender Relevanz mit der Unterrichtspraxis in Verbindung zu bringen.

5.1 Allgemeines zu den Arbeitsprinzipien

Bentheim et al. (2004, S. 117) geben als wichtige Voraussetzung, um Buben pädagogisch erfolgreich in der Entwicklung ihrer Identität zu unterstützen, die selbst-kritische Reflexion und die Ermöglichung, sich auf „Beziehungs-und Entwicklungsprozesse“ einzulassen, an. Dazu braucht es eine Sichtweise, die „[...] als ein interpretatives Modell, mit dem die Handlungsweisen und Probleme von Jungen [...] auf dem Hintergrund eines kritischen Verständnisses von männlicher Sozialisation und gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen.“ (Sturzenhecker, 2002, S. 37) verstanden wird. Weiter schreiben Bentheim et al. (2004, S. 117): „Gesellschaftliche, soziale und individuelle Probleme von Sozialisation, Geschlechtsidentität und Geschlechterverhältnis können kaum gelöst oder bearbeitet werden, indem ‚Techniken‘ angewandt werden.“ Es besteht kein „[...] methodisches Grundsetting, das immer und überall gleich angewandt werden könnte, sondern [dieses, M.B.] ist jeweils für die spezifischen Bedingungen neu und anders zu gestalten.“ (Sturzenhecker, 2002, S. 37) Die Suche nach Techniken und deren Anwendung würde verursachen, dass die Problemlagen der Buben nicht verstanden werden können und dass die Selbstreflexion der eigenen Männlichkeit und die Haltung zur Geschlechterproblematik ignoriert werden. Die folgenden Arbeitsprinzipien für Bubenarbeit folgen sozialpädagogischen Arbeitsprinzipien, die auf die Zielgruppe der Buben abgestimmt wurden. Einzig und allein die männliche Geschlechtshomogenität erscheint als spezifisch. Bentheim et al. (2004, S. 117) schreiben: „Geschlechtshomogenität wird allerdings nicht absolut gesetzt, immer wieder muss ihr Sinn für die jeweils spezifische Zielgruppe geprüft werden und sie kann bei Bedarf durch koedukative, geschlechtsbewusste Arbeitsweisen ergänzt werden.“, was im schulpädagogischen Kontext relevant erscheint.

5.2 Geschlechtshomogene Arbeit

Bei der geschlechtshomogenen Arbeitsweise wird besonders ein Ziel der Bubenarbeit, nämlich die Buben bei der „[...] Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität zu

unterstützen.“(Bentheim et al., 2004, S. 118), gefördert. Sturzenhecker (2002, S. 39) schreibt dazu: „Geschlechtshomogenität ist allerdings kein Wert an sich, sondern eine methodische Form, mit der unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden können.“ Durch die Einteilung der Buben in geschlechtshomogene Gruppen werden sie einerseits dem männlichen Geschlecht zugeteilt und auf den Unterschied zum weiblichen Geschlecht aufmerksam gemacht, was zur Konstruktion von Geschlechtern führt, wobei es eigentlich zu einer Dekonstruktion durch Bubenarbeit kommen sollte. Andererseits, und dieser positive Gewinn bei geschlechtshomogenen Gruppen ist noch viel entscheidender, können die Buben die Mädchen nicht als Abgrenzungsgruppe sehen und erkennen innerhalb ihrer geschlechtshomogenen Gruppe Differenzen, die zu einer differenzierten Betrachtungsweise von „Junge-Sein“ führen können. (vgl. Bentheim et al., 2004, S. 118) Als Ergänzung schreiben Schweighofer-Brauer et al. (2009, S. 99): „Geschlechtshomogenes Arbeiten geschieht aber nicht als Selbstzweck. Es wird davon ausgegangen, dass die Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität auf weitere Sicht zu einer geschlechtergerechteren Gesellschaft beiträgt.“ Um einem weiteren Ziel von Bubenarbeit gerecht zu werden, nämlich der Förderung einer menschlich-männlichen Sozialisation, „[...] muss die äußere Form ‚Geschlechtshomogenität‘ eine spezifische innere Qualität erhalten.“ (Bentheim et al., 2004, S. 118) Dazu ergänzen Bentheim et al. (2004, S. 118): „Wenn sich in der männlichen Gruppe eine neue Qualität von männlicher selbstkritischer Solidarität, Stärkung und gleichzeitiger Hinterfragung vorherrschender Männlichkeit sich entwickelt, wird das Ziel der bewussten selbständigen Entwicklung von Geschlechtsidentität gefördert.“ Ebenso können in geschlechtshomogenen Bubengruppen heikle Themen wie „[...] Sexualität, männliche Angst, Unsicherheit und [...] Gewalterfahrungen als Opfer oder Täter“ (ebd., 2004, S. 118) besser und effektiver als in gemischtgeschlechtlichen Gruppen behandelt und von den Buben auf Grund der Anwesenheit von Mädchen eher nicht abgewehrt werden. Sturzenhecker (2002, S. 40) schreibt: „Die Jungen geraten bei Anwesenheit von Mädchen und Frauen einerseits in einen Selbstdarstellungsdruck, indem sie sich vor den Frauen präsentieren und darstellen müssen, andererseits geraten sie unter einen Rechtfertigungsdruck, indem sie versuchen, ihr männliches Handeln zu verteidigen.“ Laut Boldt und Grote (2013, S. 167) können dabei, „die von den Jungen gelebten ambivalenten Vorstellungen [...], ohne sich gegenüber den gleichaltrigen Mädchen erklären zu müssen, behutsam aufgegriffen werden.“ Weiter können Buben in ihrer homosozialen Gruppe „[...] meist von Mädchen besetzte Rollen und Handlungsweisen [...] übernehmen.“ (Bentheim et al., 2004, S. 119)

In diesen Rollen können sich die Buben mit Emotionen, sozialem Miteinander oder Gemütlichkeit beschäftigen. Daraus folgt laut Boldt (2004, S. 28): „Der ‚geschützte Raum‘, in dem sich die Jungen untereinander solidarisch vergewissern können, hilft den Jungen, Dinge zu erfahren und zu lernen, die danach im Umgang zwischen den beiden Geschlechtern angewandt und überprüft werden können.“ Die Geschlechtshomogenität ist aber nicht nur zwischen den Buben relevant, sondern auch in der Beziehung zwischen den männlichen Pädagogen und den Buben. Boldt (2004, S. 26ff.) stellt dazu, neben sechs anderen Prinzipien, das „Prinzip der männlichen Leitung“ auf, was laut Pech (2009, S. 74) als einziges „[...] über die Beschreibung eines allgemeinen pädagogischen Verständnisses hinausreicht und Spezifika von Jungenarbeit herausstellt.“ Laut Sturzenhecker (2002, S. 40) benötigen Buben „[...] reale erwachsene Männer, die bereit sind, eine persönliche Beziehung zu den Jungen aufzunehmen und sich als Mann mit seinen männlichen Schwächen und Stärken, Problemen und Kompetenzen in diese Beziehung einzubringen.“ Schweighofer-Brauer et al. (2009, S. 102f.) ergänzen: „[...] es kann jedem Mann passieren, dass ein Junge sich an ihm orientiert, dass sein Auftreten, sein Handeln, sein Sprechen in die Vorstellung eingeht, die ein Junge sich vom Mann- und Menschsein macht.“ Dieser Vorbildwirkung müssen sich vor allem Bubenarbeiter bewusst werden und die darin liegende Verantwortung erkennen und akzeptieren. Dabei ist es wichtig die Buben nicht als homogene Gruppe zu sehen und diese pauschal zu beurteilen und zu behandeln, sondern jeden einzelnen Aufmerksamkeit zu schenken und „[...] zu erkennen, was man ihm in einer persönlichen Beziehung anbieten kann.“ (Bentheim et al., 2004, S. 119) Pech (2001, S. 207) meint, dass es notwendig ist, innerhalb der Bubengruppe eine „Binnendifferenzierung“ vorzunehmen, da nicht alle Buben gleich sind. Die einen scheinen laut und dominant, die anderen still und schüchtern. Wenn eine solche Differenzierung nicht erfolgt, entsteht die Gefahr, dass wiederum Geschlechtsstereotype entstehen, die man ja eigentlich aufbrechen will. „Eine gezielte, differenzierte Förderung der jeweiligen Persönlichkeiten, Wege zu finden innerhalb der Gruppe den einzelnen Jungen zu entsprechen [...]“ (ebd., 2001, S. 221) ist für ihn unabdingbar. Laut Boldt (2001, S. 226) soll auch bedacht werden „[...] dass die Palette unterschiedlicher Verhaltensweisen innerhalb der Mädchengruppe und innerhalb der Gruppe der Jungen größer ist als die Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern.“, was aber „[...] das Aufspüren von inhaltlichen Feldern, in denen es vielleicht doch typische Geschlechtsunterschiede gibt [...]“ nicht obsolet werden lassen darf. Abschließend erwähnt Sturzenhecker (2002, S. 41) die Notwendigkeit geschlechtshomogene Bubengruppen genau zu beobachten, um zu

verhindern, dass sich mögliche Verhaltensnormen den Zielen von Bubenarbeit entgegenstellen. Dazu schreibt er weiter: „Positive Seiten der männlichen Gruppe (wie gegenseitige Unterstützung, Zusammenhalt, sich gemeinsam Spaß machen usw.) können aufgenommen werden. Problematische Aspekte (rigide Normendurchsetzung, kollektive Frauenfeindlichkeit, Hierarchie und Machtspiele usw.) müssen kritisch aufgenommen und gewandelt werden.“

5.3 Kontaktaufnahme

Das Arbeitsprinzip der Kontaktaufnahme wird bei Bentheim et al. (2004, S. 119f.) und Sturzenhecker et al. (2002, S. 44ff.) unterteilt in drei untergestellte Prinzipien, nämlich in „‘Unter uns‘“, „‘Für uns‘“ und „‘Über uns‘“.

„Unter uns“ ist das Prinzip der geschlechtshomogenen Arbeitsweise, wie in Punkt 5.2 ausführlich besprochen. Dabei sollen Buben „[...] mit Hilfe erwachsener Männer und Pädagogen eine menschliche Männlichkeit und Selbständigkeit entwickeln [...], ohne sich auf Frauen zu stützen oder durch negative Abgrenzung von Frauen Identität herzustellen.“ (Bentheim et al., 2004, S. 119)

Das Prinzip „Für uns“ soll den Buben zeigen, dass „[...] Selbstreflexion und eigenständige Entwicklung von Männlichkeit in ihrem eigenen Interesse liegen.“ (ebd., 2004, S. 119) Die Buben sollen dabei erkennen, dass diese Selbstreflexion „[...] ihnen etwas bringt und sie nicht nur negativ runtermachen und ummodelln will.“ (Sturzenhecker, 2002, S. 42) Dieses Prinzip enthält einen reflexiven Charakter, in dem es um „Hinterfragen, um Zweifel, um Trauer, um Entwicklung von Verantwortung, Aushalten von Widersprüchen und Unsicherheiten usw.“ (Bentheim et al., 2004, S. 119) geht. Es soll analysiert werden wie sich Gefühle und Handlungen, die im traditionellen Männlichkeitsbild abgewehrt oder nicht toleriert werden, zeigen. Im Zuge von Bubenarbeit erhalten die Buben die Möglichkeit diese Gefühle und Handlungsweisen zu erfahren. Dabei sollen sie die Möglichkeit haben „[...] mit einer größeren Offenheit und mit einem stärkeren (Selbst-)Bewusstsein sich Fragen zum eigenen Verhalten zu stellen.“ (Boldt et al., 2013, S. 166)

Und das dritte Unterprinzip „Über uns“ besagt, „[...] dass sich die Themen der Jungenarbeit aus der Problemperspektive der betroffenen Jungen stellen und dass selbstreflexiv die eigene Entwicklung von Identität unterstützt werden soll.“ (ebd., 2004, S. 120) Damit ist gemeint, dass sich die Themen der Bubenarbeit an den Lebenswelten der Buben orientieren müssen, die Themen müssen für sie „greifbar“ sein und ihre Interessen ansprechen. Sie sollen dabei „[...] für das Hinterfragen einzelner Verhaltensweisen und für

die Thematisierung der vorherrschenden Normen und Rituale.“ (Boldt et al., 2013, S. 167) sensibilisiert werden. Das stellt in der pädagogischen Arbeit „[...] eine Gratwanderung zwischen männlichkeitsstabilisierenden und männlichkeitsirritierenden Anteilen oder anders gesagt: eine pädagogische Haltung im Spannungsfeld von Empathie und Konfrontation.“ (ebd., 2013, S. 167) dar. Pech (2009, S. 79) schreibt dazu: „Möglichkeitsräume auch für Abgrenzungen von stereotypen und hegemonialen Männlichkeitsentwürfen können nur *innerhalb* des ‚eigenen‘ Lebens entfaltet werden [...]“ Darauf muss in der Planung der Bearbeitung eines Themas auf jeden Fall Rücksicht genommen werden. Es können zwar auch Themen in Angriff genommen werden, die für die Buben nicht sofort relevant erscheinen, was sie aber im Laufe des methodischen Prozesses auf jeden Fall werden sollen.

Die Voraussetzung zur Anwendung dieser genannten untergeordneten Prinzipien ist das Verstehen der „[...]Lebenssituation und Handlungsweisen, Stärken und Probleme [...]“ (ebd., 2004, S. 120) der Buben, wobei immer auch auf die „[...] konkrete Zielgruppe (und die für sie gegebenen institutionellen, sozial-räumlichen, regionalen, lokalen, geschlechtskulturellen und sonstigen Bedingungen) [...]“ (ebd., 2004, S. 120) geachtet werden muss. Dies erscheint besonders auch für das pädagogische Setting Schule und Unterricht von Bedeutung zu sein.

5.4 Schutzangebot und Annahme von Ängsten

Einerseits drücken sich viele Probleme von Buben in Form von Ängsten aus, andererseits werden diese Ängste oft unterdrückt, um nicht an „Männlichkeit“ zu verlieren. Sich diesen Ängsten zu stellen wird von den Buben oft verweigert, sie brauchen dazu auf jeden Fall ausreichend Schutz in Form eines geschlechtshomogenen sozialen Rahmens. Bentheim et al. (2004, S. 120f.) geben Methoden an, die sich mit Ängsten von Buben, wie sie Schnack et al. (2000) beschreiben, beschäftigen.

- „Angst, kein richtiger Mann zu sein“ wird entgegengewirkt, indem danach gefragt wird, was ein „richtiger Mann“ sei, wobei gängigen Männlichkeitsvorstellungen der Buben konträre Männlichkeitsbilder vorgestellt werden.
- „Versagensängste“ werden akzeptiert und den Buben wird immer die Möglichkeit gegeben die Übungen oder Spiele zu verweigern oder davon „auszusteigen“. Ebenso wird den Buben die Möglichkeit gegeben ihre „Versagensängste“ zu begründen und anzusprechen. Der Pädagoge muss sich dabei immer wieder hinterfragen, welche Leistungen er von den Buben verlangt.

- „Angst vor der Gewalt der anderen Jungen“ wird aufgegriffen, indem gemeinsame Regeln im Umgang mit Gewalt, die auf jeden Fall für die körperliche Unversehrtheit aller Buben sorgen muss, erstellt werden. Unter diesen gemeinsamen Regeln kann es durchaus zu körperlichen „Kämpfen“ kommen, wobei es jedenfalls eine Möglichkeit der Konfliktklärung auf nicht körperlichem Weg braucht.
- „Angst vor Kummer“ entsteht, weil die Buben denken, mögliche Gefühle, wie Einsamkeit oder ein Außenseiter zu sein, nicht zeigen und äußern dürfen. Dagegen werden Möglichkeiten gegeben diese Gefühle zu benennen und erträglich zu machen.
- „Angst vor Rührung“ zeigt sich auf Grund des Männlichkeitsbildes sich nicht gerührt zeigen zu dürfen. Der Pädagoge muss daher sich selbst einen authentischen und offenen Zugang zu seinen Rührungen schaffen und die Buben geduldig zur Öffnung und dem Zulassen ihrer Rührungen führen.
- „Angst vor dem Urteil der Frauen und Mädchen“ wird durch geschlechtshomogene Bubengruppen unter männlicher Leitung aufgehoben. Bentheim et al. (2004, S. 121) schreiben dazu: „Wenn die Jungen nicht so stark auf die weiblichen Urteile angewiesen sind, sondern auch eine solidarische und freundlich-kritische Rückmeldung untereinander und [von, M.B] erwachsenen Männern bekommen, müssen sie Frauen – als Reaktion auf die Abhängigkeit von deren Urteil – nicht mehr so stark abwerten.“
- „Angst vor Zärtlichkeit“ entsteht dadurch durch Körperkontakt zu anderen Buben als „unmännlich“ angesehen zu werden. Zur Beseitigung dieser Angst können Massagen oder gegenseitige Hilfestellungen bei Körperübungen hilfreich sein.

Zum allgemeinen Umgang mit den beschriebenen Ängsten schreibt Boldt (2001, S. 229) folgendes: „Unsicherheiten und Ängste gemeinsam zu erleben und zu verarbeiten, aber auch das Erleben schöner gemeinsamer Erfahrungen kann den Jungen eine Menge an Druck nehmen, ihnen Erleichterung verschaffen und sie befähigen, in Zukunft bewusster mit sich selbst und anderen Menschen umzugehen.“

5.5 Handlungsorientierung und kreatives Gestalten

In Bubengruppen ist es oft schwierig relevante und problematische Themen anzusprechen, da die Buben sich oft sprachlich nicht so gut ausdrücken können bzw. wollen. Besonders schwierig wird es, wenn die Buben hinter dem Ansprechen von Themen eine pädagogische

Absicht erkennen. Daher ist es besser „statt sprachlich und problematisierend auf solche Fragestellungen einzugehen, [...] handlungsorientierte, aktivierende und kreativ-gestaltende Arbeitsweisen [...]“ (Bentheim et al., 2004, S. 122) anzubieten. Es bietet sich an „[...] als Einstieg, das Handeln der Jungen mit gestalterischen Mitteln so abzubilden, wie es sich zunächst darstellt.“ (Sturzenhecker, 2002, S. 45), was zu einem „[...] offenen Aufgreifen der Handlungsweisen der Jungen und deren Greifbarmachung [...]“ (ebd., 2002, S. 45) und in Folge zu einer Distanzierung und selbstkritischen Reflexion führt.

5.6 Kommunikation und Konfliktlösung

Dabei wird versucht „[...] mit den Jungen zu gehen.“, was aber keineswegs heißen soll, dass der Pädagoge bezogen auf die Verhaltensweisen der Buben alles bewilligen und gutheißen soll. Dennoch ist eine „[...] positive Einstellung, bei der die Jungen erkennen können, dass sie für ihre Haltung und Handlungsweise nicht verachtet und ausgeschlossen werden.“ (Bentheim et al., 2004, S. 124), durch die es ihnen ermöglicht wird „[...] sich zusammen mit dem Jungenarbeiter zu hinterfragen.“ (ebd., 2004, S. 124), von großem Nutzen. Es bedarf auf jeden Fall auch eine Strategie, die bei Konflikten angewandt wird und die die Beziehung der Buben zu den Pädagogen nicht zerstört. Für Bentheim et al. (2004, S. 124) ist es „[...] eine wichtige pädagogische Erfahrung, dass eine deutliche, persönlich getragene und verantwortete Grenzziehung gegenüber Jungen nicht die Wirkung hat, dass der Konflikt eskaliert und/oder die Jungen den Kontakt zum Pädagogen ?? fliehen, sondern dass genau durch die Grenzziehung ein neuer Kontakt und eine intensivere Beziehung und ein gemeinsames Arbeiten möglich wird.“ Der Pädagoge muss seine Kritik und Position begründen, wobei den Buben die Möglichkeit ihre Sicht der Dinge darzustellen gegeben werden muss. Ein wichtiges Ziel der Bubenarbeit ist es aber auch, sich sprachlich reflexiv, sich zu Gefühlen und Verhaltensweisen zu äußern. Dabei sollen die Buben ihre eigene, oft sachlich-technische und emotionslose, Sprache verwenden dürfen und nicht immer dazu gedrängt werden ihre Gefühle genau zu beschreiben. Einerseits würden dadurch die Bubenarbeiter in die klassische Rolle der Frau, die vom Mann fordert seine Gefühle zu äußern, gedrängt, andererseits können die Buben Gefühle besser in „ihrer“ Sprache äußern. Nur sind diese dabei oft versteckt und müssen erst einmal erkannt werden. Sturzenhecker (2002, S. 48) meint dazu: „Je mehr ihre eigene Sprache [die der Buben; M. B.] zugelassen wird, desto fähiger werden sie, sich zu öffnen.“, wobei gleichzeitig die Erfahrung zeigt, „[...] dass das Zulassen der üblichen Sprechweisen wiederum ermöglicht, ihre negativen Seiten zu kritisieren, ohne ihre Nutzer von vornherein

zu verdammen.“ (ebd., 2002, S. 48) Man muss sich in der Arbeit mit Buben auf jeden Fall bewusst werden, dass es die große Anzahl von Stärken der Buben zu fördern gilt, „[...] sie dürfen nicht als ‚Defizitwesen‘ angesehen werden“ (Pech, 2001, S. 207)

5.7 Einbringen der eigenen Person

Die eigene Haltung zur Geschlechtsidentität erscheint fundamental, da die eigenen Verhaltensweisen der Pädagogen von den Buben herausgefordert und analysiert werden. Das Verhalten bezüglich Geschlechterfragen und der Umgang mit dem weiblichen Geschlecht haben großen Einfluss auf die geschlechtsbewusste Arbeit mit Buben d. h.: „Eine Veränderung ungerechter Geschlechterverhältnisse setzt an der Person des Jungenarbeiters an: auch in der Reflexion der eigenen Geschlechterkonstruktionen und der Beteiligung an Geschlechterhierarchien.“ (Bentheim et al., 2004, S. 124f.) Weiter ist eine Selbstreflexion der Pädagogen bezüglich der methodischen Herangehensweisen und deren Wirkungen auf sie und ihre Haltungen, Unklarheiten und Probleme, welche auf Grund ihrer eigenen Männlichkeit entstehen, notwendig. Sturzenhecker (2002, S. 50) warnt vor der Unterdrückung dieser, weil das dazu führen könnte, „[...] dass Pädagogen genau an den spannenden Stellen einer Problematisierung dieser ‚Zonen‘ mit den Jungen ausweichen, weil das für sie selber zu verunsichernd wäre.“ Gieß-Stüber (2002, S. 58) schreibt dazu: „Die Infragestellung eines Kerns der eigenen Identität kann mit tiefgreifender Verunsicherung einhergehen. Die naheliegende Konsequenz, Sicherheit in ‚bewährten‘, tradierten Mustern zu suchen, Vertrautes zu verteidigen, führt zur Verfestigung der Geschlechterverhältnisse.“ Deswegen empfiehlt Sturzenhecker (2002, S. 50): „Die Beteiligung an einer selbstreflexiven Männergruppe ist eine Möglichkeit, die eigene Geschlechtsidentität und Beteiligung an vorherrschenden Geschlechterverhältnissen zu hinterfragen und zu verändern. Es ist hilfreich, als Pädagoge selber die Erfahrung gleichberechtigter Teilnahme an einer solchen männlichen Gruppe zu haben, weil damit auch die Gefühle, Reaktionen und Handlungsweisen von Jungen in Gruppen der Jungenarbeit besser verstanden und nachgefühlt werden können.“ Wie diese Selbstreflexion als Bubenarbeiter und Pädagoge erfolgt bleibt jedem selbst überlassen, Schweighofer-Brauer et al. (2009, S. 101) sehen es jedoch als Pflicht an „die eigenen ganz selbstverständlichen Denkkonstrukte, Wahrnehmungsweisen, Fühlmuster [...] zu relativieren“ und „in Beziehung mit der selbst erlebten Zeit, Sozialisation, Kultur zu bringen.“ Welche Rolle man in der Arbeit mit Buben einnimmt ist ein weiterer wichtiger Punkt. Dabei muss sich der Pädagoge „[...] bewusst machen, welche Rollen er in der

Beziehung zu den Jungen einnehmen will und welche Identifikationsangebote er ihnen macht.“ (Bentheim et al., 2004, S. 125) Dabei muss er sich klar darüber werden „[...] wie diese eigenen Wünsche nach bestimmten Rollen und Beziehungsmustern [...] in der eigenen Person und Geschichte motiviert sind.“ und „[...]wie diese eigenen Angebote und Wünsche mit denen der Jungen kollidieren, die ja auch bestimmte Rollenerwartungen an den Pädagogen richten.“ (Sturzenhecker, 2002, S. 125) Abschließend ist es wichtig für die Person des Bubenarbeiters sich genügend Zeit zu nehmen, um eine Beziehung zu den Buben aufzunehmen und die Möglichkeit zu schaffen die gegenüberstehenden Persönlichkeiten kennenzulernen. Nur so kann ein gegenseitiges Vertrauen, dass notwendig zur Reifung einer männlichen, selbstbewussten und reflektierten Person ist, entstehen. Die ausreichende Zeit ist notwendig, um „[...] die Aufmerksamkeit positiv auf die Jungen zu richten und in ihnen nicht nur das Auffällige, Sanktionsrelevante zu entdecken, sondern auch das Feine, Leise, Kleine, Schüchterne usw.“ (Bentheim et al., 2004, S. 125). Aus dieser Entdeckung „[...] ganz anderer, manchmal gar ‚unmännlicher‘ Handlungsweisen und Züge der Jungen können sich alternative Möglichkeiten für die Entwicklung von Männlichkeit.“ (ebd., 2004, S. 125) ergeben. „Zeit- und Handlungsdruck ver- und behindert, dass unvertraute Seinsvarianten ins Leben gerufen werden und sich entfalten. Zeit- und Handlungsdruck begünstigt die Wiederholung des Gewohnten.“ (Schweighofer-Brauer et al., 2009, S. 102), was besonders bei der Bubenarbeit im pädagogischen Setting Schule, in dem Zeit eine entscheidende Rolle spielt, zu beachten ist.

5.8 Lebenswelten der Buben verstehen

Für Rohrmann (2009, S. 64) ist es wichtig mehr über „[...] geschlechtsbezogene Entwicklung, Geschlechterverhältnisse und die besonderen Lebensfragen von Jungen und Mädchen zu erfahren.“ Er meint, dass es dazu auch notwendig ist am neuesten Stand der Geschlechterforschung zu bleiben, um sich der Entwicklung von Differenzen zwischen Buben bewusst zu bleiben und dass „[...] bei der Einschätzung geschlechtstypischen Verhaltens die jeweiligen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt werden müssen.“ (ebd., 2009, S. 64) Ebenfalls erscheint es sinnvoll, sich mit Jugendwertestudien, welche regelmäßig veröffentlicht werden, zu beschäftigen.

5.9 Selbst-kritische Reflexion der Jungen ermöglichen

In der Bubenarbeit ist es notwendig, den Buben die Möglichkeit zum Erkennen und Verstehen „[...] wie sie aktiv und passiv zum Mann konstruiert werden.“ und wie sie „[...]

als passiv Betroffene, aber auch aktive Konstrukteure von Männlichkeiten und Geschlechterverhältnissen.“ agieren, zu geben. (Bentheim et al., 2004, S. 126) Dabei sollen keine Handlungsweisen, die zum Aufbrechen dieser Verhältnisse führen würden, vorgegeben werden, sondern „[...] Kosten und Nutzen tradiert männlicher Lebens- und Handlungsweisen [...]“ müssen erkannt werden, um „[...] Potentiale ihrer Veränderung zu eröffnen.“ (ebd., 2004, S. 126) Dies kann so passieren, dass Handlungsweisen von Buben aufgegriffen, hinterfragt und gedeutet werden und die Kosten und den Nutzen daraus zu analysieren. Es kommt folgend oft die Frage nach Machtverhältnissen zwischen den Geschlechtern, aber auch die innerhalb des männlichen Geschlechts, wie sie Connell (1999) in seinem Konzept der hegemonialen Männlichkeit beschreibt, auf. Dadurch werden „viele Nachteile, auch für die Betroffenen von vorherrschenden Männlichkeitsweisen [...]“ (Bentheim et al., 2004, S. 126) sichtbar. Um alternative Handlungsmöglichkeiten für die Buben aufzuzeigen ergibt sich die Methode der „Suche nach Ausnahmen“ (ebd., 2004, S. 127; zit. n. Winter, 1997). Das heißt, bei diesen „[...] zu entdecken und zu unterstützen, was nicht den vorherrschenden Männlichkeitsnormen und Handlungsweisen entspricht.“, [...] eine Vielfalt von Formen von Männlichkeit zu eröffnen und diese Möglichkeiten eines anderen Mannseins schon in sonst unauffälligen Handlungsweisen der Jungen zu entdecken.“ (ebd., 2004, S. 127; zit. n. Winter, 1997) Da es die männliche traditionelle Körpersozialisation ebenso durch Bubenarbeit aufzubrechen gilt, bieten sich unbekannte Bewegungs- und Erlebensweisen in Form von alternativen männlichen Körpererfahrungen, die im Unterricht von Bewegung und Sport einen wichtigen Platz einnehmen könnten, an.

6 Didaktik – „Die Kunst des Lehrens“

Zuerst werden in diesem Kapitel bewegungs- und sportdidaktische Konzepte vorgestellt. Daran anschließend wird ein Modell der Bewegungs- und Sportdidaktik erläutert, das eine Implementierung von „Bubenarbeit“ eventuell ermöglichen würde. Eine Integration und dadurch Erweiterung des Konzeptes erfolgt dabei nicht, da es den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde. Ein Implementierungsversuch in ein bestehendes bewegungs- und sportdidaktisches Modell wird vorgestellt.

6.1 Bewegungs- und Sportdidaktische Konzepte

Die Didaktik wird bei Lange und Sinning (2008, S. 16) einerseits als „Theorie des Unterrichts sowie als Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ und andererseits als die „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ bezeichnet. Daher zeichnet sich ihrer Meinung nach für die Sportdidaktik „[...] ein besonders wissenschaftssystematischer Ort der Didaktik innerhalb des Spektrums anderer Teildisziplinen der Sportwissenschaft sowie der Mutterwissenschaften ab.“ (ebd., 2008, S. 16) (siehe Abbildung 14)

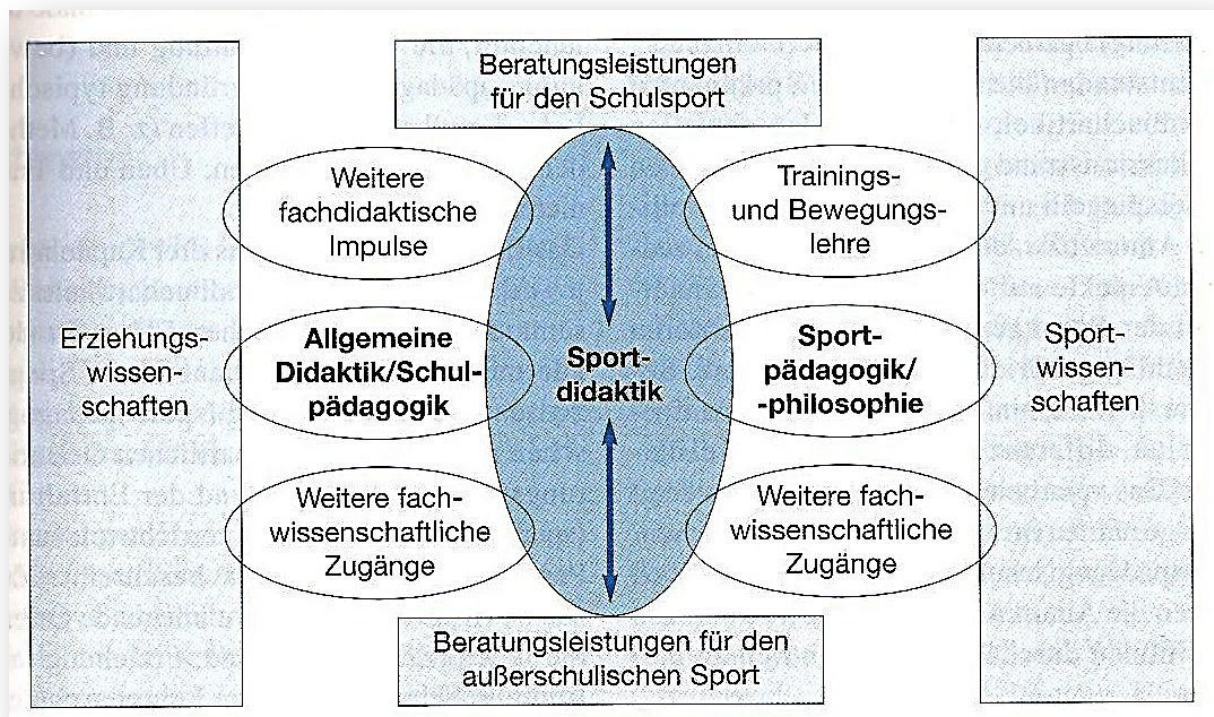


Abbildung 14 Wissenssystematische Verortung der Sportdidaktik (nach Lange & Sinning, 2008, S. 17)

In der Literatur sind unzählige bewegungs- und sportdidaktische Konzepte, die von den verschiedenen AutorInnen unterschiedlich eingeordnet werden, zu finden. Im Folgenden wird ein Überblick darüber, auch durch tabellarische Darstellungen, gegeben.

Ehni (2000, S. 22ff.) unterscheidet vier verschiedene Positionen, die sich mit unterschiedlichen Sinngebungen für den Schulsport unterscheiden:

- Die pädagogische Position: Bildung und Erziehung durch Sport
- Die unterrichtliche Position: Lehren und Lernen im Sport
- Die sachbezogene Position: Qualifizierung für den Sport
- Die sinnorientierte Position: Sinngebung und Sinnerörterung des Sports

Als Vertreter- und Beispielskonzepte der pädagogischen Position sieht er das Körpererziehungs- und Körpererfahrungskonzept bei Funke (1987; 2007), das Konzept der Gesundheitserziehung bei Balz (1995) und der koedukativen Erziehung im Sport bei Kugelman (1996). Die unterrichtliche Position vertreten Größing (2007) mit seiner unterrichtstheoretischen-integrativen Sportdidaktik und Scherler (1989; 2004) mit seiner elementaren oder kasuistischen Didaktik. Söll (1996) vertritt in der Tradition von Volkamer (1987) mit seinem Sportartenkonzept die sachbezogene Position. Zuletzt führt Ehni die pragmatische Sportdidaktik von Kurz (1977) als sinnorientierte Position an, die auch von ihm selbst teilweise vertreten wird und weiterentwickelt wurde. In Abbildung 15 ist die Einordnung der Konzepte nach Ehni zu sehen.

Pädagogische Position	Unterrichtliche Position	Sachbezogene Position	Sinnorientierte Position
Funke (2007)	Größing (2007)	Söll (1996)	Kurz (1977; 1990)
Balz (1995)	Scherler (1989)	Volkamer (1987)	Ehni (1977; 2000)
Kugelman (1996)			

Abbildung 15 Eigene Darstellung der Konzepte nach verschiedenen Positionen (Ehni, 2000)

Prohl (2010a, S. 171ff.); 2010b, S. 105ff.) unterscheidet „pragmatisch-qualifikatorische“ sportdidaktische Strömungen, die sich an materialen Bildungskonzepten orientieren, und „kritisch-emanzipatorische Strömungen“, die sich an formalen Bildungskonzepten orientieren. Diese Strömungen versuchen in entgegengesetzterweise die Paradoxie der Schule und des Sportunterrichts, was zu einer „doppelten Paradoxie des Sportunterrichts“ (Prohl, 2010b, S. 100) führt, zu überwinden. (siehe Abbildung 16 und Abbildung 17)

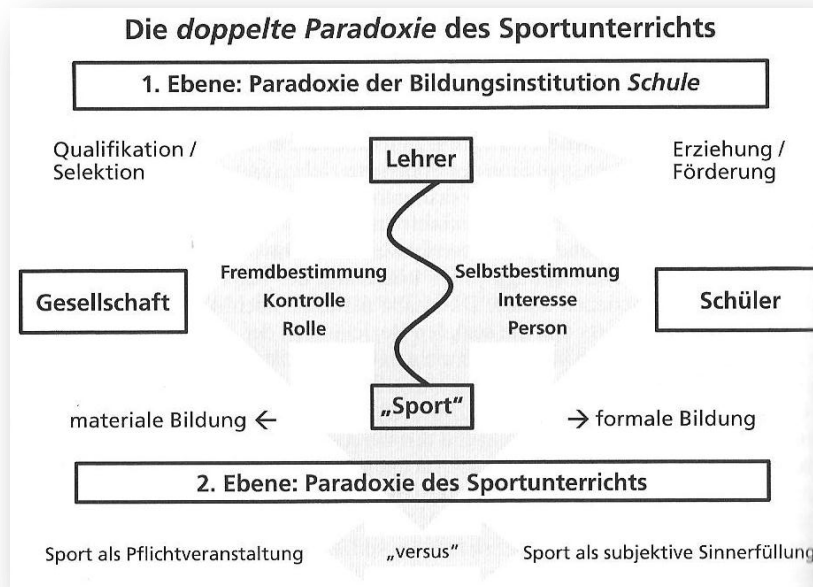


Abbildung 16 Paradoxe Grundstruktur des Unterrichts von Bewegung und Sport (nach Prohl, 2010, S. 100)

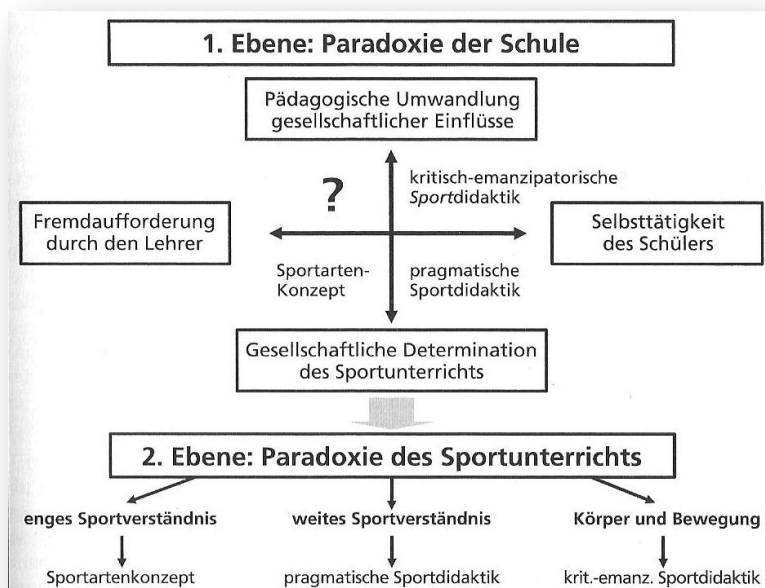
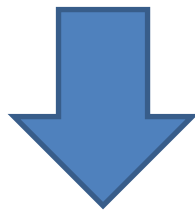


Abbildung 17 Umgangsweisen der sportdidaktischen Strömungen mit der Paradoxie (nach Benner, 2001, zit. n. Prohl, 2010, S. 119)

Zu den erstgenannten Strömungen zählen das Sportartenkonzept von Söll (1996), die „körperlich-sportliche Grundlagenbildung“ bei Hummel (1997) und das mehrperspektivische Konzept der pragmatischen Sportdidaktik von Kurz (1977; 1990). Die zweite genannte sportdidaktische Strömung geht auf Brodtmann (1977) zurück und wird unter anderem von Ehni (1977), der die pragmatische Sportdidaktik weg von der Sportartenebene zur Sinnebene hin entwickelte, vertreten. Weiter fallen Konzepte des offenen Sportunterrichts der Frankfurter Arbeitsgruppe (1982) und Körpererfahrungskonzepte von Funke (z. B. 1987) hinein. Ebenso ist die sozialökologische Perspektive von Dietrich und Landau (1990) dazu zu zählen. Abbildung 18 zeigt die Einteilung der Konzepte nach Prohl.

Pragmatisch-qualifikatorisch	Kritisch-emanzipatorisch
Söll (1996)	Brodtmann (1977)
Kurz (1977; 1990)	Ehni (1977)
Hummel (1997)	Funke (1987)
Balz (1995)	Frankfurter Arbeitsgruppe (1982)
Prohl (2010)	

Abbildung 18 Eigene Darstellung der Strömungen nach Prohl, 2010

Prohl (2010) versucht die Differenzen der Strömungen zu überwinden und den Doppelauftrag der Schule und des Unterrichts von Bewegung und Sport, nämlich die materiale und die formale Bildungsebene abzudecken, auszuführen. Er entwirft dazu das Konzept des „Erziehenden Sportunterrichts“. Dieses wird in Punkt 6.2 genauer ausgeführt.

Abschließend wird noch die Einteilung der verschiedenen Konzepte, wie sie Elflein (2008, S. 60ff.) vornimmt, aufgezeigt. Er unterscheidet in

- „Ansätze bei Faktizitäten und Problemstellungen von Sportunterricht“
- „Ansätze bei pädagogischen Grundorientierungen und Zielen“
- „Ansätze bei Momenten der außerschulischen Sport- und Bewegungswelt“.

Der erste Ansatz wird unterteilt in die unterrichtstheoretische Sportdidaktik von Größing (2007) und in die kasuistische Sportdidaktik von Scherler (1989; 2004). An pädagogischen

Grundorientierungen und Zielen orientieren sich der „mehrperspektivisch-erziehende Sportunterricht“ in der Tradition der pragmatischen Sportdidaktik und Weiterentwicklung eines „erziehenden Sportunterrichts“ von Kurz (1977; 1999) und der „mehrdimensional bildungsorientierte Ansatz“ mit Prohl (2010a) als Vertreter. Und zu guter Letzt können das Sportartenkonzept von Söll (1996), der offene Sportunterricht bei Hildebrandt & Laging (1981), der Sportunterricht als Zeigeinstanz bei Ehni (1977), das Körpererfahrungskonzept von Funke (1983), die Abenteuer- und Wagniserziehung (z. B. Neumann, 1999) und die Fitness- und Gesundheitserziehung im Schulsport (z. B. Brehm, 1991) als Ansätze bei Momenten der außerschulischen Sport- und Bewegungswelt bezeichnet werden. Eine Übersicht dazu bietet Abbildung 19.

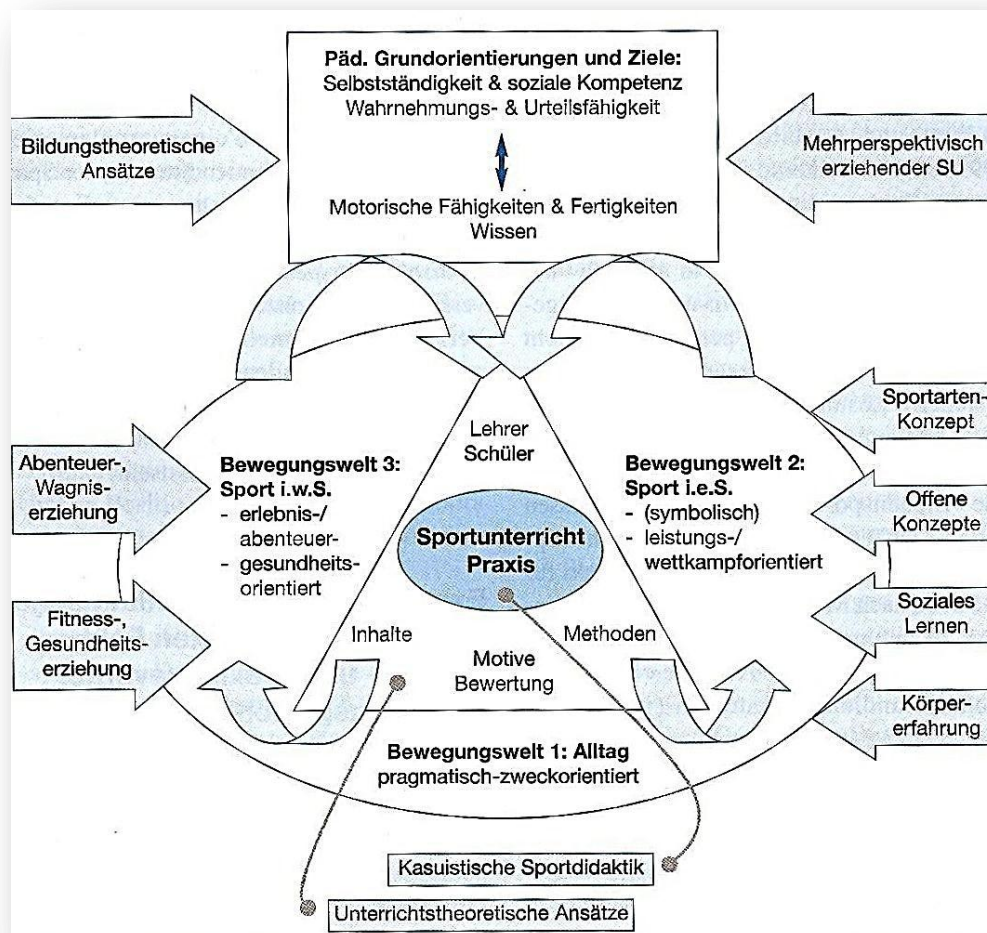


Abbildung 19 Zusammenhang studienrelevanter didaktischer Reflexionsmomente und sportdidaktischer Ansatzpunkte (nach Elflein, 2008, S. 58)

6.2 „Erziehender Sportunterricht“ nach Prohl

Im vorhergehenden Teilkapitel erfolgte bereits die Unterteilung der sportdidaktischen Strömungen in pragmatisch-qualifikatorische und kritisch-emanzipatorische nach Prohl (2010). Um das Konzept eines „erziehenden Sportunterrichts“ nach Prohl (2010) zu erläutern, wird zuerst dessen Kritik an diesen Strömungen dargestellt. Prohl (2010b, S. 121) meint, dass es sich bei der pragmatisch-qualifikatorischen Strömung, „[...]im Kern um materiale Bildungsvorstellungen handelt, die die Sachstruktur des Unterrichts in den Mittelpunkt stellen, während die Subjektseite mehr oder weniger im Hintergrund bleibt.“ Ebenso kritisiert er, dass bei der kritisch-emanzipatorischen Strömung „[...] eine formale Bildungsvorstellung vorherrscht, die sich ausschließlich der individuellen Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet sieht. Qualifikatorische Zielsetzungen [...] treten gegenüber kompensatorischen Absichten in den Hintergrund oder werden sogar abgelehnt. Stattdessen sollen Erziehungs- und Fördermaßnahmen direkt an Körper und Bewegung ansetzen [...]“ (ebd., 2010b, S. 122)

Wie schon erwähnt hat der Unterricht von Bewegung und Sport einen Doppelauftrag, nämlich die Erziehung zum Sport und die Erziehung durch Sport, wobei es gilt diese doppelte Paradoxie des Sportunterrichts zu überwinden. Mit den genannten sportdidaktischen Strömungen ist das nicht zufriedenstellend gelungen. Prohl versucht mit Zuhilfenahme eines aktualisierten und erneuertem pädagogischen Grundgedankens diese Hürde durch „erziehenden Sportunterricht“ zu überwinden. Für ihn ist Sportunterricht dann „[...] erzieherisch zu nennen, wenn mit ihm sowohl Bewegungsbildung im Sinne der Sachaneignung als Allgemeinbildung im Sinne der Persönlichkeitsentwicklung bewirkt werden.“ (ebd., 2010b, S. 182f.) Dabei ist Bewegungsbildung „[...] als ein ‚qualitativ strukturierter Erfahrungsprozess‘ aufzufassen, in dem die Qualität der Gestaltung des Subjekt/Welt-Verhältnisse im Sich-Bewegen das Zentrum der erzieherischen Bemühungen bildet.“ Der allgemeinbildende Anspruch dieses Konzepts erfolgt durch die Erziehung durch Sport: durch die Ausbildung der drei Schlüsselfunktionen Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität. Es ist zu beachten, dass der Doppelauftrag nur dann erfüllt werden kann, „[...] wenn er auf die Integration von Bewegungsbildung und allgemeiner Bildung abzielt.“ (ebd., 2010b, S. 183) Die Inhalte und Methoden sind so zu wählen, dass diese sich „[...] im Vollzug des Kompetenzerwerbs [...] gleichzeitig und in einem auch die Schlüsselkompetenzen zeitgemäßer Allgemeinbildung [...]“ (ebd., 2010b, S. 183) entwickeln. Die ästhetischen Erfahrungen durch die Bewegungsbildung und die sozialen Erfahrungen im erziehenden Unterricht durch Sport ermöglichen die Herausbildung eines

„demokratischen Habitus“ (ebd., 2010b, S. 183) Das Konzept des Habitus geht auf Bourdieu (1987) zurück und wurde in Kapitel 3.3.6 bereits erläutert. Habitus wird dabei als „[...]ein ‚System dauerhafter und übertragbarer Dispositionen‘, die als ‚Erzeugungs- und Ordnungsgrundlage für Praktiken und Vorstellungen‘ fungieren, und zwar im Sinne einer ‚Spontaneität ohne Wissen und Bewusstsein‘“ (ebd., 2010b, S. 171), bezeichnet. Der Begriff demokratisch geht dabei auf das Demokratieprinzip von Dewey (2000) zurück, das vom „Ideal sozialer Kooperation“ getragen wird. Prohl (2010b) schreibt dazu:

Erziehung zur Demokratie meint in diesem Sinne einen spezifischen Erfahrungsraum, der von der gleichsam ästhetischen Erfahrung sozialer Kooperation getragen wird. Konflikte und Meinungsdivergenzen, die in demokratisch organisierten Interaktionsprozessen wahrscheinlicher auftreten als in autoritär, strukturierten, sind in diesem Kontext nicht als unvermeidliche Übel, sondern als Lerngelegenheiten für die Herausbildung von Problemlösekompetenzen aufzufassen.

Zusammengefasst geht es in dem Konzept von „erziehenden Sportunterricht“ um die „Ermöglichung qualitativ strukturierter Bewegungserfahrungen im Rahmen der Herausbildung eines demokratischen Habitus.“ (Prohl, 2010b) Bei dieser Frage kommt die didaktische Beratungsfunktion ins Spiel, die durch folgende Unterrichtsprinzipien versucht wird ansatzweise zu beantworten:

- Das Prinzip der absichtlichen Unabsichtlichkeit erzieherischer Einflussnahme beruht auf der Einsicht, dass „Bildung“ im vorliegenden Verständnis durch Erziehung nicht direkt „produziert“, sondern nur indirekt, durch die Gestaltung von Lehr-/Lernsituationen und pädagogischen Interaktionen ermöglicht werden kann.
- Daraus folgt das Prinzip der Einheit von Lehren und Erziehen. Wenn Lernen und Sich-Bilden im Bewegungshandeln der Schüler einander bedingen, so sind auch Lehren und Erziehen im Lehrerhandeln nicht voneinander zu trennen. Bewegungen zu lehren bedeutet folglich, sowohl zu instruieren als auch zu erziehen.
- Aus den beiden erstgenannten folgt schließlich das Prinzip der Gleichrangigkeit von Weg und Ziel des Unterrichtens. Unter dem Aspekt der Bildung ist es nicht allein von Bedeutung, dass ein Lernziel

angestrebt und schließlich erreicht wird, sondern es ist ebenso wichtig, wie dies geschieht.

(ebd., 2010b, S. 188)

In Abbildung 20 sieht man das Zusammenspiel der Bewegungsbildung, die sich aus einer kritischen und legitimatorischen Richtung heraus entwickelt hat, und der Allgemeinbildung, bestehend aus Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs-, und Solidaritätsfähigkeit. Ebenso wirken die Unterrichtsprinzipien auf den Unterricht.

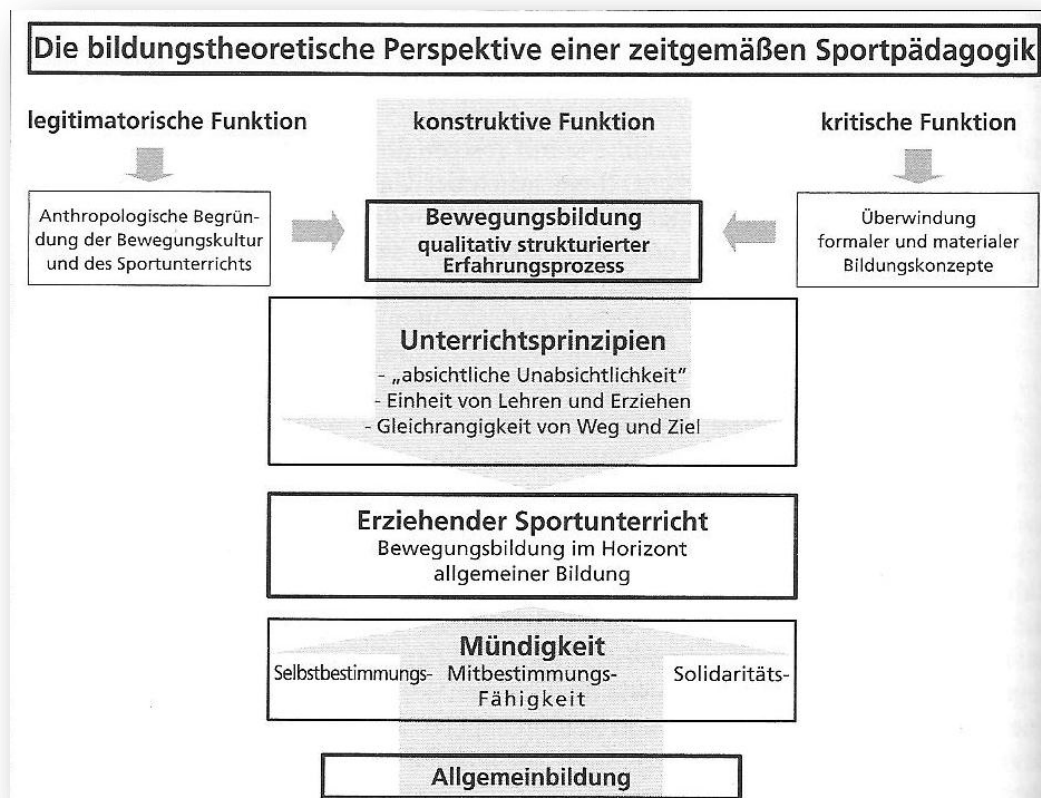


Abbildung 20 Bildungstheoretische Perspektive einer zeitgemäßen Sportpädagogik (nach Prohl, 2010, S. 202)

6.3 Implementierungsversuch von Bubenarbeit in ein sportdidaktisches Modell

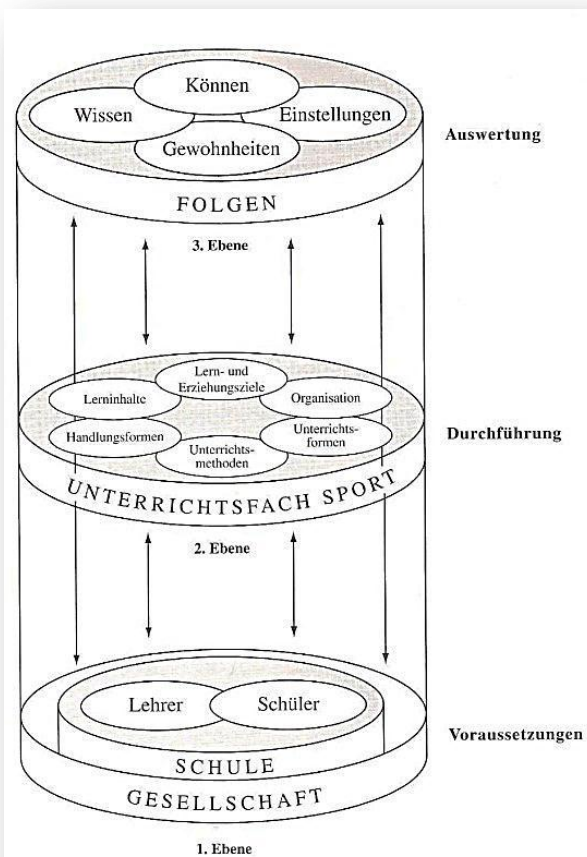


Abbildung 21 Integrativ-unterrichtstheoretische Sportdidaktik (nach Größing, 2007, S. 37)

Voss (2002, S. 66ff.) integriert die Kategorie Geschlecht (Abbildung 22) in das sportdidaktische, lerntheoretische und integrativ-unterrichtstheoretische Modell von Größing (2007). (Abbildung 21) Diketmüller (2008, S. 253ff.) fasst dieses Modell zusammen und schreibt zum Versuch der Autorin: „Neben der Berücksichtigung der Bedingungebene von Sportunterricht (Gesellschaft, Schule, SportLehrer/-innen und Schüler/-innen) rückte sie vor allem den Aspekt der Interaktion ins Zentrum ihrer Betrachtungen und betont die Entscheidungsebene mit Lernzielen, Lerninhalten, Organisation, Unterrichtsverfahren und –formen sowie Aktionsformen.“ Prinzipiell wurde dieses Modell für eine reflexive Koedukation im Unterricht von Bewegung und Sport, dessen Aspekte für Diketmüller (2008, S. 253) aber „[...] auch für geschlechtersensible Ansätze in monoedukativen Unterrichtssettings adaptierbar und anwendbar sind.“, entwickelt. Größing (2007) unterteilt sein Modell in drei Ebenen, in „Voraussetzungen, Elemente und Ergebnisse des Sportunterrichts“.

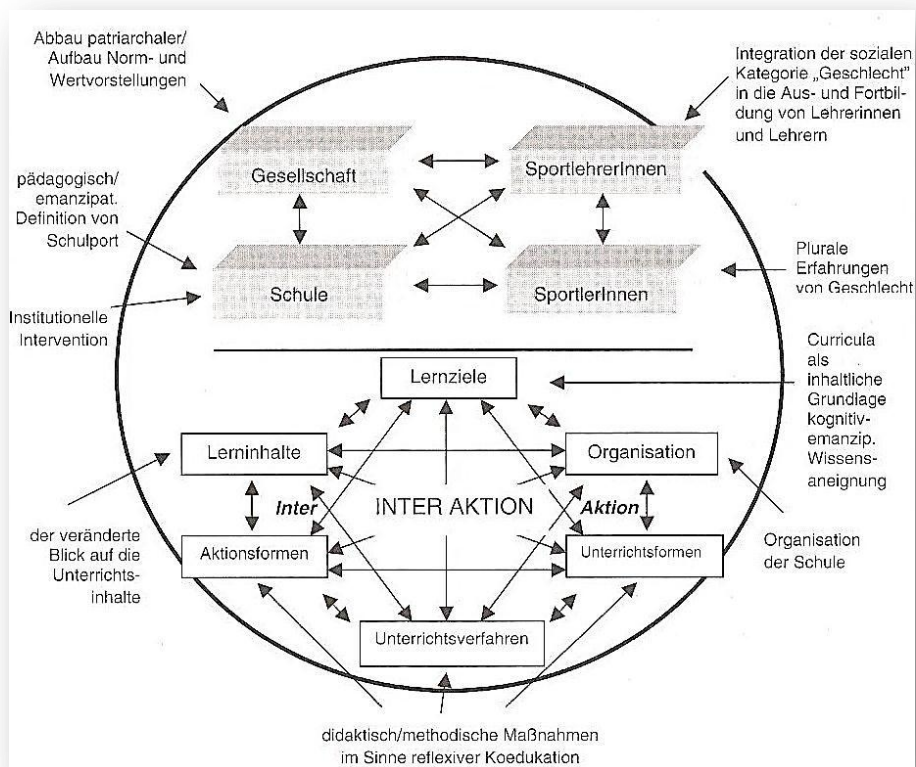


Abbildung 22 Integration einer reflexiven Koedukation in ein didaktisches Modell von Größing (nach Voss, 2002, S. 67)

Die erste Ebene, die Bedingungs-ebene, enthält die Voraussetzungen. Auf dieser Ebene „[...] befindet sich die Schule als Teil der Gesellschaft, in der Schule sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schüler. Dies sind die Rahmenbedingungen, in deren Grenzen die gesamte Theorie und Praxis des Schulsports analysiert werden muss.“ (Voss, 2002, S. 67)

Die Entscheidungsebene enthält die Elemente des Sportunterrichts, welche „[...] mit Lernzielen, Lerninhalten, Organisation, Unterrichtsverfahren und –formen sowie Aktionsformen [...] den zentralen Bereich der Sportdidaktik [...], weil auf ihr der Unterricht selbst geplant und durchgeführt wird.“ (ebd., 2002, S. 67) darstellt. Zu dem Begriff Interaktion, der im Modell inmitten der eben genannten Elemente zu finden ist, meint Voss (2002, S. 68): „Der Begriff der Interaktion [...] ist nicht als Variable an einem bestimmten Ort im Modell zu verstehen, sondern ist als durchgängiges didaktisches Prinzip allgegenwärtig, da alle am Schulsport beteiligten Komponenten und Personen nur in beständigem Bezug zueinander konzeptionell wirksam werden können.“

Da sich die Voraussetzungen der Bedingungs Ebene fortlaufend verändern, braucht es eine dritte Ebene. Die Evaluationsebene, die die Ergebnisse, nach denen sich die Veränderungen in der Beziehungsebene orientieren, enthält. Auf dieser Ebene „[...] werden die im Unterricht gemachten Erfahrungen reflektiert und sie beinhaltet im Sinne der Leistungsbewertung und Erfolgskontrolle das Können und Wissen sowie die Einstellungen und Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Sportunterricht.“(ebd., 2002, S. 68) Diese Ebene ist in Abbildung 22 nicht ersichtlich.

Die Autorin gibt Maßnahmen, die besonders die Lehrperson betreffen, an.

- „Integration der sozialen Kategorie ‚Geschlecht‘ in die persönliche Gestaltung des Sportunterrichts und Reflexion der geschlechtsspezifischen Sport- und Bewegungssozialisation“ (ebd., 2002, S. 68)

Dazu schreibt Voss (2002, S. 68): „Neben der Forderung nach der Integration der Kategorie Geschlecht in die Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern geht es hier konkret um die Sensibilisierung für Geschlecht und Geschlechterverhältnisse als sozial und kulturell konstruierte und damit auch veränderbare.“ Für Diketmüller (2008, S. 254) gilt es, „[...] die Sozialisationsprozesse der Schüler/-innen aufzugreifen und verschiedene Prozesse der Herstellung von Geschlecht mit den Schülerinnen und Schülern zu thematisieren.“ Ebenso wichtig dabei erscheint für die Lehrpersonen die „Reflexion der eigenen Sport- bzw. Bewegungssozialisation“ (Voss, 2002, S. 69). Dazu weiter: „Mit Kenntnis der individuellen geschlechtsspezifischen Sozialisationsmechanismen erscheint die Analyse der eigenen Bewegungskultur mitunter in einem anderen Licht. Sekundär kann dadurch auch eine größer Offenheit gegenüber anderen Sportarten und Bewegungsformen entwickelt werden. Ziel sollte die Neubewertung eigener Maßstäbe sein.“ (ebd., 2002, S. 69). Diketmüller (2008) geht dabei noch einen Schritt weiter und schreibt: „Für Lehrer/-innen schärft die Reflexion der eigenen geschlechtlichen Verwobenheit und Doing-Gender-Prozessen auch den Blick dafür, wie (De-)Konstruktionsmechanismen in Gang gesetzt werden können und welche Maßnahmen in Unterricht möglich sind (z. B. geschlechtersensible Sprache, Hinterfragen der eigenen Normen ‚geschlechterkonformen‘ Verhaltens, Bewertungskriterien von Leistungen, etc.).“

- „Möglichkeiten pluraler Erfahrungen“ (2002, S. 69)

Den Kindern werden dabei Möglichkeiten zum Erleben eigener Bewegungs- und Sport Erfahrungen gegeben, die nicht ihrer geschlechtstypischen Bewegungs- und Sportsozialisation entsprechen. Diese sozialisationsbedingten Bewegungswelten sollen bewusst gemacht und andere Erfahrungen ermöglicht werden. Laut Diketmüller (2008, S.

254) können das „[...] ‚Gegenerfahrungen‘, wie z. B. die Thematisierung von Raumnutzung und der Umgang mit Risiko und Unsicherheit bei Mädchen sowie ästhetische Bewegungserfahrungen und die Auseinandersetzung mit Körperwahrnehmung bei Jungen.“ sein.

➤ **Didaktisch-methodische Maßnahmen**

Voss (2002) nennt dabei die „intentionale Koedukation“ nach Brodtmann (1984), die didaktischen Prinzipien von Scheffel (1996) und das Bewegungs- und Sportkonzept von Kugelman (1996). Bei der Methode der „intentionalen Koedukation“ werden „[...] zentrale Probleme geschlechterheterogener Gruppen in den Mittelpunkt gestellt [...] und z. T. absichtlich herbeigeführte und inszenierte Konflikte (Konfrontationsmethode) aufgearbeitet.“ (Diketmüller, 2008, S. 254)

➤ **„Der veränderte Blick auf die Unterrichtsinhalte“ (Voss, 2002, S. 70)**

Dieser Punkt beschäftigt sich mit einer pädagogisch relevanten Auswahl von Inhalten. Dabei werden koedukative Settings und geschlechtshomogene Settings betrachtet. In Ersteren ist es notwendig zuerst „[...] Sportinhalte anzubieten, die geschlechterneutral sind, Mädchen wie Jungen gleichermaßen Erfolgsaussichten ermöglichen und ein an Geschlechterbildern angelehntes Defizitdenken und –bewegen weitgehend ausblenden. Erst dann schlägt Voss den Einsatz geschlechtertypischer und tradierter Sportarten vor, die auch ein höheres Maß an Reflexivität und Konfliktfähigkeit der Lehrkräfte erfordern.“ (Diketmüller, 2008, S. 255) Bei der Arbeit mit geschlechtshomogenen Gruppen besteht laut Diketmüller (2008, S. 255) keine Einigung darüber, ob diesen zuerst Angebote, die ihrer Geschlechtersozialisation und ihren Interessen entsprechen oder zuerst „geschlechtsneutrale“ Angebote gemacht werden und erst dann „Gegenerfahrungen“ angeboten werden sollen. Diese schreibt dazu: „Unisono werden ein vielfältiges Bewegungsspektrum mit tradierten und alternativen Bewegungsfeldern und Sinndeutungen von Bewegung und Sport sowie das Aufgreifen von Möglichkeiten zur Bestärkung von Mädchen und Jungen in ihrer Körperlichkeit und Individualität als zentral für eine selbstbestimmte Zuwendung zu Bewegungsinhalten für die Schüler/-innen gesehen.“ (ebd., 2008, S. 255f.)

7 Bubenarbeit und Unterricht von Bewegung und Sport in Österreich

In diesem Kapitel wird der Lehrplan des Unterrichtsfaches Bewegung und Sport dahingehend untersucht, inwieweit die Kategorie Geschlecht darin eine Rolle spielt. Dazu werden auch Vorgaben des zuständigen Ministeriums herangezogen. Weiter wird die Ausbildungsstruktur für angehende Lehrkräfte dieses Faches an der Universität Wien durch die Beschreibung einer Lehrveranstaltung exemplarisch beschrieben.

7.1 Bezug zum Lehrplan von Bewegung und Sport

In den Lehrplänen der meisten Schularten ist das Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ (BMUKK, 2011) als Grundsatzterlass, der 2011 in 3. Auflage erschienen ist, und die Basis für Bubenarbeit und geschlechtersensibles Unterrichten bildet, verankert. Für Diketmüller (2007, S. 144) ist das ein „[...] gesetzlicher Auftrag an alle Lehrkräfte“, der dem Prinzip des Gender-Mainstreamings nachkommt und im Lehrplan in den allgemeinen didaktischen Grundsätzen als Teil „Bewusste Koedukation“ integriert ist. Die genaue Formulierung folgt im kommenden Text. Seebauer und Göttel (2008, S. 28) nennen folgende Teilbereiche, die dieses Unterrichtsprinzip repräsentieren:

- Bewusstmachen von geschlechtsspezifischer Sozialisation durch Familie, Schule, Medien und Arbeitswelt sowie deren Auswirkungen...
- Wahrnehmung von Ursachen und Formen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Privatbereich und in der Arbeitswelt...
- Erkennen möglicher Beiträge zur Tradierung und Verfestigung von Rollenklischees im Lebensfeld Schule (und anderer Lebensfelder) durch Lehrinhalte, Unterrichtsmittel und Verhaltensweisen aller Schulpartner.
- Reflexion des eigenen Verhaltens, der Interaktionen im Unterricht, des täglichen Umgangs miteinander, der eigenen Geschlechtsrollenvorstellungen.
- Bewusstmachen von alltäglichen Formen von Gewalt und Sexismus in der Schule, am Arbeitsplatz, in den Medien; Aufzeigen von Möglichkeiten zur Prävention und Intervention sowie von Schritten zum partnerschaftlichen Umgang miteinander.
- Förderung der Bereitschaft zum Abbau von geschlechtsspezifischen Vorurteilen und Benachteiligungen, Förderung bzw. Ausgleich von

Defiziten in Bezug auf sozial-kooperative Verhaltensweisen und Selbstvertrauen sowie Förderung des partnerschaftlichen Verhaltens von Buben und Mädchen.

7.1.1 AHS-Lehrplan für das UF Bewegung und Sport in Österreich

Der Lehrplan für allgemein bildende höhere Schulen (AHS) in Österreich, der am 11. Mai 2000 im Bundesgesetzblatt II Nr. 133 und 2004 durch eine Verordnung ergänzt wurde, (BMUKK, 2000a) gliedert sich in das Allgemeine Bildungsziel, die Allgemeinen Didaktischen Grundsätze, den Teil Schul- und Unterrichtsplanung, die Stundentafeln und die Lehrpläne für die einzelnen Unterrichtsgegenstände. Im Folgenden werde ich Passagen des Lehrplans, die Bubenarbeit und geschlechtersensibles Unterrichten legitimieren und fordern, aufzeigen. Besonders hingewiesen wird auf die Formulierung der „Bewussten Koedukation“, die aus dem Grundsatzterlass „Unterrichtsprinzip zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ abgeleitet wird, das weiter oben schon erwähnt wurde.

➤ Allgemeines Bildungsziel

Das Allgemeine Bildungsziel ist untergliedert in die Beschreibung der Funktion und Gliederung des Lehrplans, den gesetzlichen Auftrag der Schule, die Leitvorstellungen, die Aufgabenbereiche und die Bildungsbereiche.

Der gesetzliche Auftrag laut §2 des Schulorganisationsgesetzes an die allgemein bildenden höheren Schulen (AHS) ist unter anderem „[...] die Bereitschaft zum selbständigen Denken und zur kritischen Reflexion [...]“ der SchülerInnen anzuregen und diese „[...] in ihrem Entwicklungsprozess zu einer sozial orientierten und positiven Lebensgestaltung zu unterstützen.“

In den Leitvorstellungen wird auf die „[...] Herausforderungen im Bereich Chancengleichheit und Gleichstellung der Geschlechter.“ und auf die Notwendigkeit von „Akzeptanz, Respekt und gegenseitige Achtung [...] im Rahmen [...] des Umgangs der Geschlechter miteinander.“ als Erziehungsziel der Schule hingewiesen. Dazu werden die Schulen „[...] im Zuge von ‚Gender Mainstreaming‘ und Gleichstellung der Geschlechter angehalten, sich mit der Relevanz der Kategorie Geschlecht auf allen Ebenen des Lehrens und Lernens auseinanderzusetzen.“

Die Aufgabenbereiche der Schule werden in die Wissensvermittlung, die Entwicklung von Kompetenzen und in die Religiös-ethisch-philosophische Bildungsdimension unterteilt. Zur Entwicklung der Kompetenzen, was in punkto Bubenarbeit äußerst relevant erscheint, heißt es: „Die Entwicklung der eigenen Begabungen und Möglichkeiten, aber auch das

Wissen um die eigenen Stärken und Schwächen sowie die Bereitschaft, sich selbst in neuen Situationen immer wieder kennen zu lernen und zu erproben, ist ebenso Ziel und Aufgabe des Lernens in der Schule wie die Fähigkeit und Bereitschaft, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen zu kooperieren, Initiative zu entwickeln und an der Gestaltung des sozialen Lebens innerhalb und außerhalb der Schule mitzuwirken („dynamische Fähigkeiten“).

Im Bildungsbereich „Mensch und Gesellschaft“, einer unter fünf, in dem auch die Zielsetzung „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“ enthalten ist, wird folgendes angeführt: „Die Schülerinnen und Schüler sind zu einem verantwortungsbewussten Umgang mit sich selbst und mit anderen anzuleiten, insbesondere in den Bereichen Geschlecht, Sexualität und Partnerschaft. Sie sollen lernen, Ursachen und Auswirkungen von Rollenbildern, die den Geschlechtern zugeordnet werden, zu erkennen und kritisch zu prüfen.“

➤ Allgemeine Didaktische Grundsätze

Im Teil der didaktischen Grundsätze stellen zwei eine Relevanz für Bubenarbeit im Unterricht dar. Der erste ist „Anknüpfen an die Vorkenntnisse und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler“. In der Bubenarbeit ist es besonders wichtig sich methodisch-didaktisch an den Lebenswelten der Buben zu orientieren. Im Grundsatz „Bewusste Koedukation und Geschlechtssensible Pädagogik“ kommt es auf „[...] eine bewusste Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Bildern und Vorurteilen [...]“ an, wobei der Unterricht so zu gestalten ist, dass er „[...] sozialisationsbedingt unterschiedlichen Vorerfahrungen entgegenzusteuern in der Lage ist.“ Die LehrerInnen sollen sich in ihrem Geschlecht und im Umgang mit gleichgeschlechtlichen oder gegengeschlechtlichen SchülerInnen hinterfragen und reflektieren, „[...] sowie sich ein Grundwissen über geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse im Jugendalter [...]“ aneignen. Zur Geschlechtshomogenität, die in der Bubenarbeit gefordert wird, ist zu lesen: „Unterricht in geschlechtshomogenen Gruppen kann zu einer Erweiterung des Verhaltens – und Interessensspektrums von Mädchen und Burschen beitragen.“ Der Unterricht von Bewegung und Sport wird in Österreich in der Regel mono-edukativ geführt.

➤ Lehrplan Bewegung und Sport

Im Lehrplan für den Unterricht von Bewegung und Sport für die Unterstufe (BMUKK, 2000b) ist zum Punkt Bildungs- und Lehraufgabe folgendes zu finden: „Der Unterrichtsgegenstand Bewegung und Sport soll gleichrangig zur Entwicklung der Sach-,

Selbst- und Sozialkompetenz beitragen: durch [...] Umgang mit Geschlechterrollen im Sport und Berücksichtigung geschlechtsspezifischer Interessen und Bedürfnisse; [...]“

7.2 Curriculum für das Studium des UF Bewegung und Sport an der Universität Wien

An der Universität Wien im Studienplan für LehramtskandidatInnen des Unterrichtsfach „Bewegung und Sport“ ist die Kategorie Geschlecht an mehreren Stellen in das Curriculum eingebunden, was noch genauer erläutert wird. Insbesondere aber durch die Lehrveranstaltung „Geschlechtersensibles Unterrichten: Mädchen- und Bubenarbeit“, die im 2. Studienabschnitt verpflichtend durchzuführen ist. Dazu schreibt Diketmüller (2007, S. 143): „Diese Lehrveranstaltung [...] stellt österreichweit ein Unikat dar, da damit erstmals die Geschlechterthematik verpflichtend in die Ausbildung integriert und im Studienplan verankert ist. Dadurch kommt nicht nur die Universität ihrer Verpflichtung nach Gender-Mainstreaming und Integration der Kategorie Geschlecht in Forschung und Lehre nach, sondern es wird dadurch langfristig auch die Umsetzung der schulischen und schulrechtlichen Erfordernisse angebahnt.“ Wie die Kategorie Geschlecht insbesondere im Studienplan verankert ist findet sich bei Diketmüller (2007, S. 147ff.) genauer. Im Folgenden werden Fragen zur Organisation und der didaktischen Aufbereitung bezüglich Themen und Planungsschwerpunkte angeführt. Die Lehrveranstaltung wird jeweils für Studentinnen von einer weiblichen Lehrbeauftragten und für Studenten von einem männlichen Lehrbeauftragten geleitet, die die Funktion von „Role Models“ einnehmen. Laut Diketmüller (2007, S. 150) gibt es „[...] je nach Themenstellung [...] gemeinsame Unterrichtsphasen, wo Studentinnen und Studenten gemeinsam arbeiten. Damit wird zum Ausdruck gebracht, dass die Kategorie Geschlecht nicht per se zu koedukativen oder nicht-koedukativen Unterrichtssituation führen soll, sondern als Planungskriterium je nach Inhalt und Zielsetzung mehr oder weniger bedeutend wird.“ Dazu betonen Rosenbichler und Schörghuber (2001) (zit. n. Diketmüller, 2007, S. 150), „[...] dass das Thema Gender stark emotional unterlegt ist und der Diskurs, das Sprechen über die Geschlechterthematik von den Leitenden selbst ein hohes Reflexionsniveau erfordert, um eventuellen Polarisierungen und Reifizierungstendenzen entgegenwirken zu können.“ Weitergehend werden didaktische Grundsätze, die in die Planung der Lehrveranstaltung angeführt (Diketmüller, 2007, S. 150ff.):

- „Sensibilisierung für geschlechtsbezogene Phänomene im Unterricht von „Bewegung und Sport“

Für Diketmüller (2007, S. 150) gilt dabei „[...] scheinbar Selbstverständliches in Frage zu stellen, sich der eigenen geschlechterbezogenen Zielsetzungen gewahr zu werden und für geschlechterhierarchisierende Interaktionen sensibel zu sein.“, weil „[...] sich gerade im Sport besonders viele geschlechterstereotype Vorstellungen und Rollenbilder, die sich vielfach verfestigt haben und einer Reflexion bedürfen.“ finden.

➤ „Wissensvermittlung“

Dabei soll Wissen über Theorien und Ergebnisse der Frauen-, Männer- und Geschlechterforschung vermittelt werden. Dabei sollen verschiedene Ansätze (z. B. Defizitansatz, konstruktivistischer Ansatz,...) dieses Forschungsgebiet in Hinblick auf eine geschlechterbezogene Pädagogik dargestellt werden. Doing Gender in der Schule und politische Entwicklungen sind dabei durchaus auch Thema. Ebenso sollten Möglichkeiten, dieses Wissen in die praktische Unterrichtstätigkeit zu integrieren, dargestellt werden.

➤ „Erhöhung der fachlichen Kompetenz in geschlechtsrollenfremden Sportarten“

Die Lehrveranstaltung erfolgt lediglich im theoretischen Kontext, dabei sollten jedoch Stundenplanungsmodelle auf einer theoretischen Basis entwickelt werden und Konzepte von Buben- und Mädchenarbeit einfließen.

➤ „‘Ich als Leibeserzieher/als Leibeserzieherin‘ – Reflexion der Bedeutung der eigenen Geschlechtlichkeit“

Die Studierenden bekommen die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Geschlechtsrollenbilder und der eigenen (Geschlechts-)Sozialisation im und durch den Sport und zu einer differenzierten Bewertung dieser. Dies erfolgt durch Fragen und durch die gemeinsame Reflexion dieser. Diketmüller (2007, S. 151f.) schreibt: „Beispielhafte Fragen wären hierzu, wo und an welchen biographischen Momenten wurde Sport durch welche Personen näher gebracht, wo gab es Einschnitte und Brüche in der Bewegungs- und Sportkarriere und was hat das mit Geschlechterthemen zu tun.“

➤ „Entwicklung von sportpädagogischen geschlechtersensiblen Handlungsmöglichkeiten und Alternativen“

Dabei geht es darum „[...] methodisch-didaktische Möglichkeiten der Umsetzung von verschiedenen geschlechterbezogenen Inhalten und Zielsetzungen kennenzulernen und von verschiedenen Models of Good Practice profitieren zu können.“ (Diketmüller, 2007, S. 152) Solche wurden in dieser Arbeit bereits dargestellt.

Zusammengefasst wird durch diese Lehrveranstaltung den Studierenden die Möglichkeit gegeben sich in ihrer („geschlechtlichen“) Persönlichkeit zu entwickeln und stößt für den

Unterricht von Bewegung und Sport neue Türen auf, was durchaus als innovativ zu bezeichnen ist.

8 Stundenplanungen

Die folgenden Stundenplanungen zur Bubenarbeit als Anwendung im Unterricht von Bewegung und Sport beschäftigen mit folgenden ausgewählten Themenbereichen:

- Körperwahrnehmung und Entspannung
- Kooperation
- Raufen und Kämpfen
- Ausdruck und Präsentation
- Körpererfahrung durch Risiko und Wagnis

8.1 Körperwahrnehmung und Entspannung

Die Buben bekommen die Möglichkeit neben Spannungszuständen, sei es aus psychologischer oder physiologischer Sicht, auch Entspannungszustände kennenzulernen.

8.1.1 Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen

- Zielgruppe: 12-14-jährige Buben
- Haupt-Modul: Body und Bodies

Dabei werden Bereiche der Körperwahrnehmung und Entspannung im Rahmen von Bubenarbeit angesprochen, wobei sich die Kinder und Jugendlichen auch mehr ihren eigenen Körpern und dessen Schwächen und auch derer ihrer gleichaltrigen, gleichgeschlechtlichen Mitschüler bewusst werden sollen.

- Korrespondierendes-Modul: Body und Umfeld

Es werden Schwächen der Körper von anderen Schülern im eigenen Umfeld angesprochen und bewusst gemacht.

- Thema (Anliegen)der Lehr-Lernprozesse

Körperwahrnehmung und Entspannung durch Autogenes Training und einer Gedankenreise über Erfahrungen mit Gewalt und Aggression.

- Zeit-Komplexitäts-Struktur

Es handelt sich um eine Einzelstunde mit der Dauer von 50 Minuten, wobei die Ergebnisse des Nachdenk- und Schreibprozesses in der nächsten Stunde noch einmal besprochen oder bestimmte Situationen sogar in Form eines Rollenspiels nachgespielt werden können.

- Kompetenz-Fokus

Selbst-/Körperkompetenz: Die Kinder und Jugendlichen nehmen ihre Körper durch die Entspannung und Fokussierung auf Körperteile und Muskeln sinnlicher und bewusster wahr. Sie entdecken die Einzigartigkeit ihrer Körper und akzeptieren sie mit allen

körperlichen Schwächen und Stärken. Sie können über eine Entspannungsanleitung in ihren Körper hineinhorchen und erleben Körperreaktionen bewusster und intensiver.

Sozialkompetenz: Die Kinder und Jugendlichen setzen durch die Gedankenreise und das Niederschreiben dieser Gedanken Selbstreflexionsprozesse in Gang und nutzen dabei die Gelegenheit um zum Beispiel ihre Ängste vor Gewalt und Aggressionen wahrzunehmen, sich selbst dieser bewusst zu werden und auch vor Anderen mitzuteilen.

Reflexionskompetenz: Die Buben können sich durch Nachdenken und Aufschreiben über problematische Alltagssituationen dieser bewusst werden und können Gedanken über etwaige Problemlösungen formulieren.

8.1.2 Struktur der Lehr-Lern-Prozesse

- Teil A (Aufwärmen-Einstieg-Einstimmung)

Material: Gymnastikmatten, CD-Player;

Bewegungsaufgabe 1: „Paarfangen; Kettenfangen“: Um sich vor der geplanten Entspannung den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben sich richtig auszupowern soll als Einstimmung ein besonders bewegungsintensives Spiel absolviert werden. Als mögliche Spiele würden sich „Paarfangen“ oder auch „Kettenfangen“ eignen, da diese schnell erklärt werden können und auch kein zusätzliches Material erfordern. Ein Kind beginnt als FängerIn. Wird jemand gefangen so halten sie sich an den Händen und versuchen noch jemanden zu fangen. Bei einer Anzahl von vier wird die Kette wieder geteilt. Das Ziel des Spiels ist es als Letzter noch nicht gefangen worden zu sein. Bei Kettenfangen kommt es zu keiner Teilung, die Kette wird immer länger bis zum letzten Kind. Eine Veranschaulichung der Bewegungsaufgabe 1 siehe Anhang Abbildung 23. (vgl. Moosmann, 2009)

Bewegungsaufgabe 2: Als zweite Bewegungsaufgabe sollen sich die Schüler auf Matten legen und sich und ihren Körper spüren und entspannen. Meditationsmusik läuft im Hintergrund. Gymnastikmatten werden dazu in Kreisform aufgelegt, der CD-Player und die Lehrperson finden sich in der Mitte des Kreises ein. Die Kinder und Jugendlichen können sich dabei langsam an die Situation gewöhnen und sich auch darüber austauschen können, nach einer Dauer von 5 Minuten liegen jedoch alle ruhig auf der Matte und warten auf die Anweisungen der Lehrperson.

- Teil B (Hauptteil – Erarbeitung der Kernkompetenzen)

Material:

Gymnastikmatten, Stifte, vorbereitete Blätter, CD-Player;

Bewegungsaufgabe 3: Es wird eine Art Autogenes Training durchgeführt, in dem der/die LehrerIn bestimmte Übungen und Vorgänge ansagt. Solche Übungsanweisungen können so übernommen werden, wie in Abbildung 24, Abbildung 25, Abbildung 26 und Abbildung 27 von Müller (1995) im Anhang angeführt.

(Bewegungs)aufgabe 4: Nun werden die Kinder und Jugendlichen aufgefordert sich Gedanken über Konflikt- und Gewaltsituationen der jüngsten Vergangenheit zu machen und sich dazu auf eine Gedankenreise zu begeben. Es werden folgende Fragen vorgebracht:

Wie sind diese Situationen entstanden? Wer war daran beteiligt? Wer hat angefangen? Wie habe ich mich gefühlt?

(Bewegungs)aufgabe 5: Zum Abschluss des Hauptteils sollen die Kinder und Jugendliche wieder in die Realität zurückkehren und sich aus der Entspannung lösen. Im Folgenden erhalten alle einen Stift und ein Blatt Papier, auf das sie ihre Gedanken aus der Gedankenreise niederschreiben sollen. Sie sollen sich dabei bewusst machen, welchen Anteil sie an der Situation hatten, wie es anderen am Konflikt beteiligten ergangen ist und wie eine gewaltfreie Konfliktlösung ausschauen könnte. Diese Anregungen sind auf dem Blatt Papier vermerkt. Nachdem die Kinder und Jugendlichen genügend Zeit hatten ihre Gedanken niederzuschreiben, sammelt der/die LehrerIn die Blätter wieder ab. Wie in der Zeitstruktur schon erwähnt werden die Ergebnisse des Nachdenk- und Schreibprozesses in der nächsten Stunde noch einmal besprochen oder bestimmte Situationen sogar in Form eines Rollenspiels nachgespielt.

- Teil C (Beruhigung-Abwärmen-Cool down)

(Bewegungs)aufgabe 6: „Blitzlicht“: Dabei wird den Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben spontane Eindrücke, Vorstellungen, Ideen und Gefühle zu äußern. Dabei sitzen alle im Kreis, per Handzeichen können sich die Kinder und Jugendlichen zu Wort melden.

8.1.3 Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses

Es stellen sich folgende Fragen: Wie haben einzelne Kinder und Jugendliche auf die Entspannungssituation reagiert? Inwieweit war es sinnvoll vor der Entspannung ein besonders bewegungsintensives Spiel zu machen, hat es die Kinder und Jugendliche unruhiger gemacht oder fiel es ihnen danach leichter sich zu entspannen? Wie kann man alle Kinder und Jugendlichen dazu bringen sich zu entspannen und ihren Körper wahrzunehmen?

8.1.4 Zusatzinformationen

Quellen:

Moosmann (2009)

Müller (1995)

Schmerbitz et al. (2000)

Anhang:

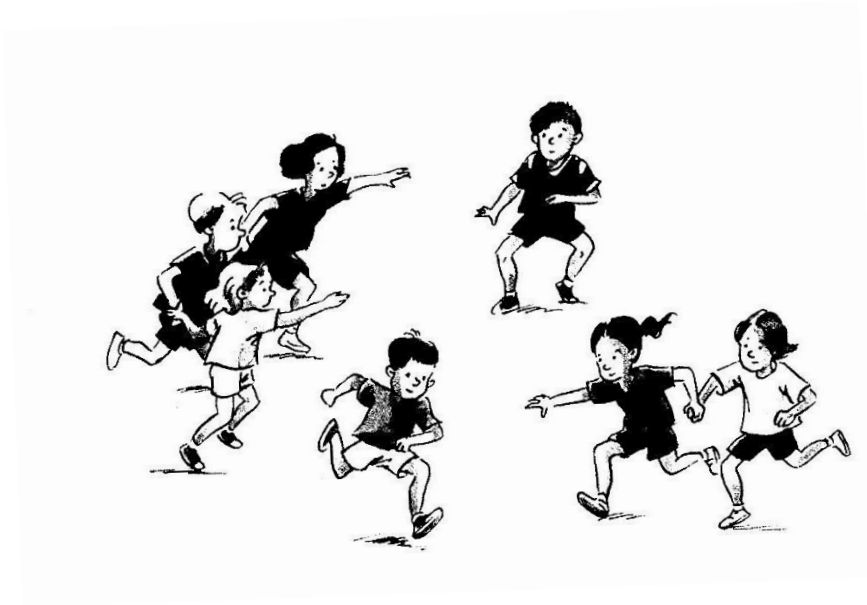


Abbildung 23 Paarfangen (Moosmann, 2009, S. 20)

Übungsverlauf



Einstimmung

Körperwahrnehmung: Den eigenen Körper bewußt und intensiv fühlen – sich selbst *körperlich fühlen*, den Körper als einen Teil des Selbst fühlen, sich selbst-bewußt fühlen.



Ruhetönung

Ruheformel: *Ich bin ganz ruhig*
Zwanglos, wiederholend denken. Diesen auto-suggestiven Impuls ohne Anspruch auf sich wirken lassen.



Schwereübung

Formel: *Der Arm (Nacken, Schulter, Bein, Körper) ist ganz schwer.*



Wärmeübung

Formel: *Der Arm (Nacken, Schulter, Bein, Körper) ist ganz warm.*



Gesichtsentspannung

Formel: *Das Gesicht ist entspannt und gelöst.*

Abbildung 24 Übungsverlauf 1 (Müller, 1995, S. 48)

**Atemübung**

Formel:

*Der Atem geht ganz ruhig und gleichmäßig.
Der Atem geschieht. Es atmet mich.*

**Sonnengeflechtsübung**

Formel:

*Das Sonnengeflecht ist strömend warm.
Der Leib ist strömend warm.*

**Herzübung**

Formel:

*Das Herz schlägt kräftig und gleichmäßig.
Das Herz schlägt ruhig und gleichmäßig.*

**Stirnkühlung**

Formel:

Die Stirn ist (angenehm) kühl.

**Entspannungsübung**

Sich ganz gelöst und entspannt fühlen.

**Meditative Übung**

*Ohne jeden Zwang oder Erwartung auf sich
wirken lassen.*

**Zurücknahme**

*Fäuste machen – Arme recken und strecken
– tief durchatmen – die Augen wieder öffnen.*

Abbildung 25 Übungsverlauf 2 (Müller, 1995, S. 49)

Schwereübung: Arme



Ich bin ganz ruhig.

Stell dir vor, du hast einen schweren Armreif an einem Arm an.
Du fühlst, wie schwer der Reif an deinem Arm ist.

Der Arm ist ganz schwer.



Stell dir nun vor, du hast an beiden Armen schwere Armreife an.
Du fühlst, wie schwer die Reifen an den Armen sind.

Die Arme sind ganz schwer.



Ich bin ganz ruhig und entspannt.

Abbildung 26 Beispiel Übungsanweisung Arme (Müller, 1995, S.53)

Schwereübung: Füße und Beine



Ich bin ganz ruhig.

Stell dir vor, du hast schwere Stiefel an.

Du fühlst die schweren Stiefel an den Füßen und Beinen.

Bei längerem Laufen durch Gras, Sand oder Schnee fühlst du die Stiefel immer schwerer an den Füßen und Beinen.

Die Füße und Beine sind ganz schwer.



Ich bin ganz ruhig und entspannt.

Abbildung 27 Übungsanweisung Beine (Müller, 1995, S. 59)

8.2 Kooperation

Die Wichtigkeit der Kooperation zur Erreichung von Aufgabenzielen bekommt für die Buben einen Platz neben der omnipräsenten Unterscheidung von Sieg oder Niederlage.

8.2.1 Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen

- **Zielgruppe:** 10-11- jährige Buben
- **Haupt-Modul:** Body und Bodies

Dabei werden Kooperationsaufgaben, die in der Bubenarbeit angewandt werden können, gestellt.

- **Korrespondierendes-Modul:** Body und Umfeld

Durch das Spielen in Gruppen wird die Kommunikation untereinander gefördert und die Wahrnehmung und Einhaltung von Regeln wird notwendig, damit der Sinn des Spiels beibehalten werden kann.

- **Thema (Anliegen)der Lehr-Lernprozesse**

Kooperation zum Bewältigen von Bewegungsaufgaben und die Einhaltung von Regeln bei verschiedenen Spielen.

- **Zeit-Komplexitäts-Struktur**

Es handelt sich um eine Einzelstunde mit der Dauer von 50 Minuten.

- **Kompetenz-Fokus**

Selbst-/Körperkompetenz: Die Buben können ihren Körper und dessen Bewegungen auf die anderer einstellen und anpassen und dadurch gemeinsam Bewegungsaufgaben durchführen.

Sozialkompetenz: Die Kinder und Jugendlichen können Regeln, die zur Bewältigung einer Bewegungsaufgabe oder eines Bewegungsspiels notwendig sind, wahrnehmen und diese einhalten. Die Kinder und Jugendlichen können durch kooperatives Verhalten Bewegungsaufgaben bewältigen. Die Kinder und Jugendlichen können einem Partner beim Bewältigen einer Aufgabe vertrauen.

Wissenskompetenz: Die Buben können neue Spiele und deren Regeln verstehen, anwenden und einhalten.

Transferkompetenz: Die Kinder und Jugendlichen können die erlernten Regeln im selbstständigen Spiel umsetzen.

8.2.2 Struktur der Lehr-Lern-Prozesse

- Teil A (Aufwärmen-Einstieg-Einstimmung):

Material: CD-Player;

Bewegungsaufgabe 1: Spots in Movement: Die Buben bewegen sich frei zu Musik im Raum. Jedes Mal, wenn die Musik unterbrochen wird, erhalten die Kinder eine Anweisung, die sie ausführen sollen und dann so lange in dieser Position verharren wie die Musik verstummt ist. Die Anweisungen können sein: Begrüßt euch mit einem Fuß! Begrüßt euch freundlich! Begrüßt euch aggressiv! Umarmt euch! (Dauer: 5 min)
(Siehe Abbildung 28 im Anhang)

Bewegungsaufgabe 2: Atomspiel: Eine Gruppe besteht aus vier Kindern, wobei drei davon ein kreisförmiges Atom durch Handfassung bilden. Der Vierte berührt nun einen Mitschüler, den er fangen möchte, am Rücken. Nun muss das Atom durch freies Bewegen im Raum den „Auserwählten“ schützen. Dabei sind ein kooperatives Verhalten und intensive Kommunikation notwendig, um eine Gruppenmitglied vor dem Fänger zu schützen. Danach wird innerhalb der Gruppe ein neuer Fänger bestimmt. (Dauer: 10 min)

- Teil B (Hauptteil – Erarbeitung der Kernkompetenzen)

Material: Wäscheklammern; Handtücher, Volleybälle, Schnur;

Bewegungsaufgabe 3: Wäscheklammernspiel: Alle Schüler klammern sich fünf Wäscheklammern auf den Rücken und gehen durcheinander in einem festgelegten Feld. Dabei wird versucht Wäscheklammern eines anderen zu ergattern und sich diese selbst aufs Leibchen zu klammern. Angriffe dürfen nur durch geschicktes Bewegen abgewehrt werden, nicht durch Abwehrversuche wie Schlagen oder Treten. Nach ein paar Minuten wird ein Sieger ermittelt und das Spiel neu gestartet. Bei diesem Spiel ist besonders auf die Einhaltung der Regeln zu achten. (Dauer: 10 min)
(Siehe Abbildung 29 im Anhang)

Bewegungsaufgabe 4: Handtuch-Ball: Zuerst finden sich die Buben in Paaren. Jedes Paar bekommt ein großes Handtuch und einen Volleyball. Nun müssen sie versuchen den Ball gemeinsam mit dem Handtuch, das an den vier Ecken gehalten wird, in die Höhe zu schleudern und wieder zu fangen. Wenn das gut funktioniert können sich zwei Paare den Ball zu werfen. (5 min)

(Siehe Abbildung 30 im Anhang)

Bewegungsaufgabe 5: Ball über die Schnur mit Handtüchern: Zum Abschluss kann eine Art „Ball über die Schnur“ gespielt werden. Dabei spielen gleich viele Paare im Volleyballfeld gegeneinander und versuchen den Ball so ins andere Feld zu werfen, dass er innerhalb des gegnerischen Feldes den Boden berührt. Der Ball darf innerhalb des Teams 3-mal gepasst werden, wobei kein Team den Ball 2-mal hintereinander berühren darf. 2 Schüler von je einem Team bilden das Schiedsrichter-Duo und 2 Schüler von je einem Team zählen die Punkte mit. (15 min)

(Siehe Skizze Abbildung 31 im Anhang)

- **Teil C (Beruhigung-Abwärmen-Cool down)**

Bewegungsaufgabe 6: Roboterspiel: Die Buben finden sich wieder in Paaren zusammen. Nun wird einer, dem die Augen mit einer Binde verbunden werden oder der seine Augen schließen soll, im Raum von seinem Partner herumgeführt. Die Bewegungsrichtung und –form wird durch Tippen auf die Schulter vorgegeben. Ziel ist es nicht an andere Roboter anzustoßen.

Tippen auf die linke/rechte Schulter=90° nach links/rechts

Tippen auf Hinterkopf= STOPP

Tippen auf Lendenwirbelsäule= Drehung

Über den gesamten Rücken streichen=langsam rückwärtsgehen

Wenn sich die Kinder und Jugendlichen sicher fühlen und ihren Partnern vertrauen, kann die Bewegungsgeschwindigkeit leicht erhöht werden. Die Rollen werden nach 2 min gewechselt. (Dauer: 5 min)

(Siehe Abbildung 32 im Anhang)

8.2.3 Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses

Folgende Reflexionsfragen scheinen relevant: Wie haben die Buben die Kooperationsaufgaben aufgenommen und umgesetzt? Wurde versucht die Kooperationsspiele so zu gestalten, dass diese durchführbar waren, und wurde auch verstanden, dass diese nur durch Kooperation „spielbar“ waren? Wurde die

Kommunikation intensiviert, da diese notwendig zur Erfüllung der Bewegungsaufgaben war?

8.2.4 Zusatzinformationen

Quellen:

Boldt (2004)

Frommann (2006)

Neuber (2009)

Anhang:

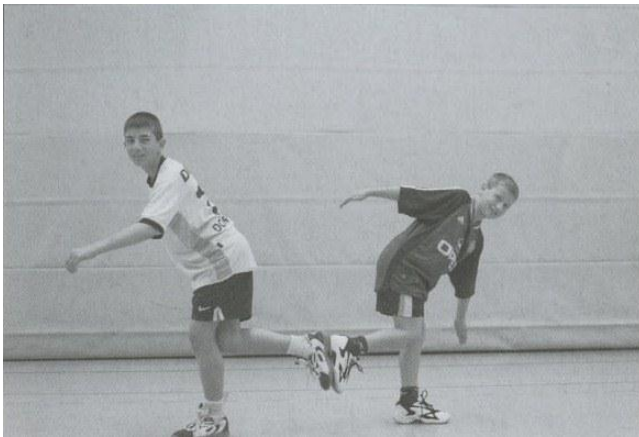


Abbildung 28 Spots in Movement (Frommann, 2006, S. 51)



Abbildung 29 Wäscheklammernspiel (Frommann, 2006, S. 88)

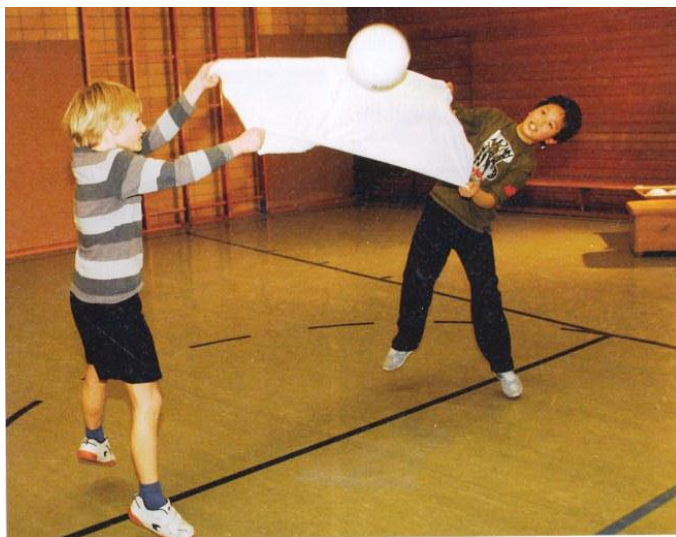


Abbildung 30 Handtuchvolleyball (Neuber, 2009, S. 75)

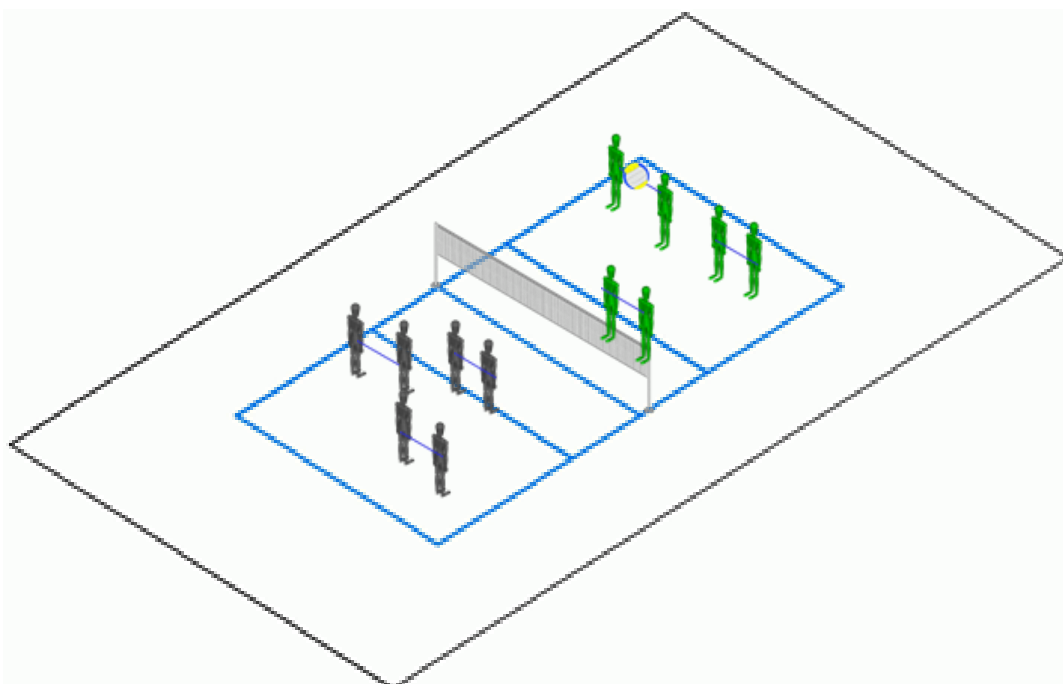


Abbildung 31 Skizze Handtuchvolleyball (eigene Darstellung)



Abbildung 32 Roboterspiel (Frommann, 2006, S. 45)

8.3 Raufen und Kämpfen

Die positiven Effekte von Raufen und Kämpfen werden durch Ausübung von verschiedenen Spielen und einer ausreichenden Reflexionsphase genutzt.

8.3.1 Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen

- **Zielgruppe:** 10-jährige Buben
- **Haupt-Modul:** Body und Bodies

Dabei werden Bereiche der Körperwahrnehmung durch Körperkontakt, Kämpfen und Krafteinsatz im Rahmen von Bubenarbeit angesprochen.

- **Korrespondierendes-Modul:** Body und Umfeld

Dabei wird die Anwendung von Gewalt und deren Auswirkungen behandelt, thematisiert und reflektiert.

- **Thema (Anliegen) der Lehr-Lernprozesse**

Körpererfahrung durch Rauf- und Kampfspiele und Umgang mit Aggressionen

- **Zeit-Komplexitäts-Struktur**

Es handelt sich um eine Einzelstunde mit der Dauer von 50 Minuten.

- **Kompetenz-Fokus**

Selbst-/Körperkompetenz: Die Buben nehmen ihren Körper wahr und können Körperkontakt mit anderen Buben annehmen und akzeptieren.

Sozialkompetenz: Die Kinder und Jugendlichen können klar festgesetzte Regeln anwenden und akzeptieren und verstehen die Gefahr, die entstehen könnte, wenn dies nicht so wäre. Die Kinder und Jugendliche können erkennen, wenn der Kontakt mit anderen Schülern diese verletzt oder für diese unangenehm wird.

Transferkompetenz: Die Buben können erkennen, wenn Raufen zwischen Buben in körperliche Gewalt mündet.

8.3.2 Struktur der Lehr-Lern-Prozesse

- **Teil A (Aufwärmen-Einstieg-Einstimmung)**

Ziel: Die Schüler stellen in spielerischer Form Körperkontakt her.

Material: Spielkarten mit Kreuz, Pik, Herz, Karo; Matten

Bewegungsaufgabe 1: Kreuz, Pik, Herz, Karo- Eine Farbe gewinnt: Alle Buben setzen sich in einem Kreis, der durch Turnbänke oder Kastenteile gebildet wird. Jeder wird nacheinander und abwechselnd einer Spielkarte zugeordnet. D.h. der erste bekommt Kreuz,

der zweite Pik, der dritte Herz, der vierte Karo, der fünfte Kreuz, der sechste Pik usw. Die Lehrkraft mischt nun die Karten gut durch und deckt die oberste auf. Wenn dies Kreuz ist rutschen alle, die diesem Zeichen zugeordnet wurden, einen Platz nach rechts weiter und setzen sich auf die, denen in diesem Fall Karo zugeteilt wurde. Wird beim nächsten Durchgang nun Karo gezogen, dürfen diese nicht weiterrücken, da sie ja von Kreuz blockiert werden. Wenn der Kartenstapel zu Ende ist, wird neu gemischt. In einem 2. Durchgang könnte nach links gewechselt werden. Das Ziel ist es als erster Teilnehmer eine Runde zu schaffen. (Dauer: 10 min)

Bewegungsaufgabe 2: Vertrauenskreis

Ziel: Die Buben bauen Vertrauen zueinander auf, was einen Übergang zu den Rauf und Kampfspielen darstellen soll.

Es werden Gruppen zu je 8 Teilnehmern gebildet, welche einen engen Kreis bilden. Einer stellt sich in die Mitte des Kreises und spannt seinen ganzen Körper an und versteift sich. Er lässt sich nun fallen und die Mitglieder im Kreis geben ihm immer wieder einen leichten Stoß, damit dieser weiterpendelt.

Variationen: Der Bub in der Mitte schließt die Augen. Es werden Kleingruppen zu dritt gebildet und der Schüler in der Mitte wird hin- und hergependelt. (Dauer: 10 min)

Im Vorhinein sollten die Buben darauf aufmerksam gemacht werden, dass bei dieser Übung großes Vertrauen notwendig ist, da es sonst zu Verletzungen kommen kann.

(Im Anhang Skizze auf Abbildung 33 und Abbildung 34)

- [Teil B \(Hauptteil – Erarbeitung der Kernkompetenzen\)](#)

Material: Turnmatten;

Bewegungsaufgabe 3: Die Schüler finden sich in Paaren zusammen und jedes Paar baut sich mit Hilfe von zwei Turnmatten einen „Ring“. Nun werden verschiedene Raufspiele durchgeführt. Es sollen zwei grundsätzliche Regeln gelten, die besprochen und erklärt werden: Der Kampf beginnt erst, wenn beide Schüler das OK dafür geben. Dabei wird jedem die Möglichkeit gegeben durch Rufen von „STOP!“ das Spiel auf der Stelle zu beenden. Die Paare sollen nach Aufforderung der Lehrkraft auch gewechselt werden.

Krokodilkampf: Die Kinder und Jugendlichen stehen sich in der Liegestützstellung gegenüber und versuchen nun ihrem Partner leicht auf die Finger zu klopfen. Bei 3 Berührungen soll eine kurze Pause gemacht werden. Auf jeden Fall muss auf den Kopf und auf eine leichte Berührung der Finger des Gegenübers geachtet werden. Die Schüler sollen auf einen geraden Rücken achten. (Siehe Abbildung 35 im Anhang)

Wegschieben: Die Buben schieben sich an den Schultern gegeneinander, um ihren Partner aus dem Ring zu befördern. Variation: Mit den Handflächen auf Brusthöhe gegeneinander schieben. (Siehe Abbildung 36 im Anhang) Die Füße müssen hintereinander auf eine imaginäre Linie gestellt werden.

Hahnenkampf: Die Buben stehen sich auf einem Bein und mit vor der Brust verschränkten Armen gegenüber und müssen so versuchen den anderen aus dem Ring zu bringen oder zu erreichen dass dieser nicht mehr auf einem Bein stehen kann. Die Lehrkraft muss dabei gut einschätzen können, wenn das Spiel kippt und es zu absichtlichen gewalttätigen Handlungen kommt. Wenn dies der Fall ist sollte das Spiel auf jeden Fall abgebrochen und angesprochen werden. ACHTUNG: Arme auf keinen Fall auf Kopfhöhe! Variation: In Handfassung soll durch Ziehen versucht werden, dass der Mitschüler den zweiten Fuß auf den Boden stellt. (Siehe Abbildung 37 im Anhang) (Dauer: 25 min)

- **Teil C (Beruhigung-Abwärmen-Cool down)**

Aufgabe 4: Die Buben bilden in der Mitte des Raumes einen Sitzkreis und sollen sich dazu äußern, wie sie sich bei diesen Spielen gefühlt haben. Es sollte eine kurze Diskussion entstehen und jeder sollte mindestens einen Kommentar abgeben. Dabei werden folgende konkrete Fragen gestellt: Wie habt ihr euch gefühlt als ihr von eurem Partner aus dem „Ring“ befördert wurdet? Habt ihr im Laufe eines Kampfes „STOP!“ gerufen und aus welchen Gründen?

8.3.3 Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses

Man kann sich folgende Fragen stellen: Wie haben die Kinder die Möglichkeit „STOP!“ zu sagen genützt? Wurde in manchen Situationen zu aggressiv gehandelt und wie wurde darauf reagiert? Inwieweit wurden die vereinbarten Regeln durch die Kinder und Jugendlichen eingehalten und wie wurden diese kontrolliert?

8.3.4 Zusatzinformationen

Quellen:

Boldt (2004)

Frommann (2006)

Dundler und Himmelbauer (1998)

Kaiser (2001)

Anhang:

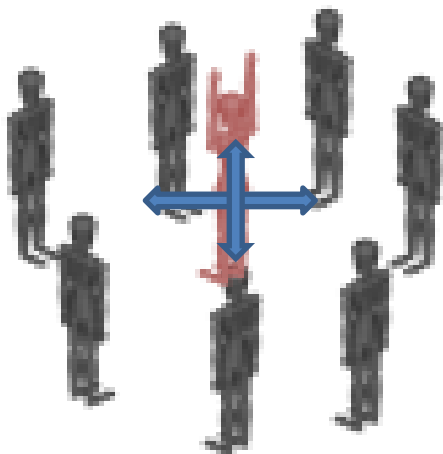


Abbildung 33 Vertrauenskreis (eigene Darstellung)

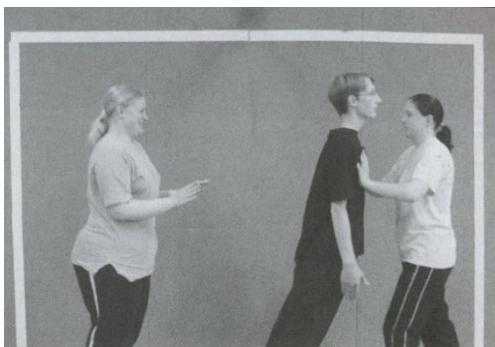


Abbildung 34 Pendel (Frommann, 2006, S.

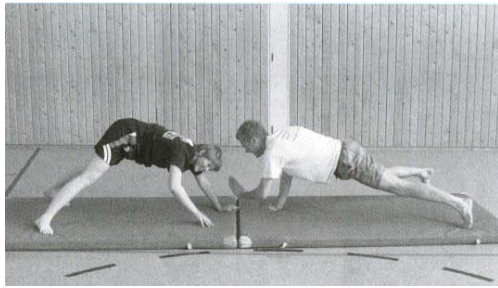


Abbildung 35 Krokodilkampf (Frommann, 2006, S. 138)



Abbildung 36 Schiebekampf (Frommann, 2006, S. 149)



Abbildung 37 Hahnenkampf (Frommann, 2006, S. 155)

8.4 Ausdruck und Präsentation

Neben der Ausübung von traditionellen „Buben“-Sportarten wird die Möglichkeit gegeben sich darstellend zu präsentieren.

8.4.1 Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen

- **Zielgruppe:** 10-jährige Buben
- **Haupt-Modul:** Body und Bodies

Dabei werden durch Ausdruck und Kreativität Körpererfahrungen gesammelt, die nicht dem Stereotyp von Buben entspricht.

- **Korrespondierendes-Modul:** Body und Umfeld

Dabei werden Bewegungen, die Kinder im Alltag beobachten, imitiert und nachgeahmt.

- **Thema (Anliegen)der Lehr-Lernprozesse**

Ausdrücken und Darstellungen des Körpers und dessen Bewegungen in sportrelevanten Situationen.

- **Zeit-Komplexitäts-Struktur**

Es handelt sich um eine Einzelstunde mit der Dauer von 50 Minuten.

- **Kompetenz-Fokus**

Selbst-/Körperkompetenz: Die Kinder können ihren Körper in Bewegungen darstellen und sich auf neue Bewegungs- und Körpererfahrungen einlassen. Die Kinder können sich an Bewegungen anderer orientieren und diese imitieren.

Sozialkompetenz: Die Buben können die Darstellungen von Mitschülern akzeptieren und dabei auch eigene Emotionen, die belastend sind, überwinden.

8.4.2 Struktur der Lehr-Lern-Prozesse

- **Teil A (Aufwärmen-Einstieg-Einstimmung)**

Material: CD-Player; Handtrommel

Bewegungsaufgabe 1: Schlangenlaufen: Die Klasse wird in zwei Gruppen aufgeteilt und jede Gruppe wird von einem Teilnehmer angeführt. Dieser soll verschiedene Fortbewegungsarten, Bewegungsformen usw. vorzeigen und die anderen, die in einer Schlange hinterherlaufen, sollen diese nachahmen. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass der Anführer die Bewegungen genau und langsam vorzeigen muss. Die Rolle des Anführers wird gewechselt. Das Geschehen kann durch Musik oder durch Trommeln der Lehrkraft begleitet werden. Variation: Die Schüler finden sich in 3er oder 4er-Gruppen zusammen und dabei können die Bewegungen anspruchsvoller werden.

Zum Abschluss kann das Ganze in Paaren gemacht werden. (Dauer: 15 min)(Siehe Abbildung 38 im Anhang)

- **Teil B (Hauptteil – Erarbeitung der Kernkompetenzen)**

Material: Turnmatten

Bewegungsaufgabe 2: Slow-Motion und Zeitraffer: Die Buben gehen in Paaren zusammen und überlegen sich Szenen aus frei wählbaren Sportarten zum Beispiel eine schöne Flanke, die mit einem Seitfallzieher abgeschlossen wird; ein versuchter Lob im Tennis, der mit einem unerreichbarem Smash gekontert wird. Dabei soll auf besondere Übertreibung, besonders wenn in Slow-Motion dargestellt wird, geachtet werden. Wenn in Zeitraffer dargestellt wird, müssen möglichst kleine Bewegungen gewählt werden. Diese Szenen werden vor der ganzen Klasse vorgeführt und die Zuschauer müssen erraten, worum es sich dabei handelt. Es können Turnmatten verwendet werden. (15 min)(Siehe Abbildung 39 im Anhang)

Bewegungsaufgabe 3: Fußball, Handball, Basketball ohne Ball: Die Buben werden auf Teams, die aus maximal 5 Spielern bestehen sollen, auf Spielfelder aufgeteilt. Nun sollen sie ohne einen Ball im Spiel zu haben miteinander ein Spiel spielen. Dazu kann man verschiedenste Mannschaftsballsportarten wählen. Die Schüler sollen darauf hingewiesen werden, dass durch Zeigen von Emotionen und Gesten das Spiel gelingt. Die Lehrkraft bestimmt durch zugeteilte Signalkarten in zwei unterschiedlichen Farben, welche Mannschaft in Ballbesitz ist. (Dauer: 15 min)(Siehe Abbildung 40 im Anhang)

- **Teil C (Beruhigung-Abwärmen-Cool down)**

Bewegungsaufgabe 4: Freies Bewegen zur Musik: Die Buben bewegen sich frei im Raum zu eher langsamer Musik. Es wird ihnen keine spezielle Bewegungsaufgabe gegeben, außer dass sie sich am Rhythmus der Musik orientieren sollen. (Dauer: 5 min)

8.4.3 Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses

Wie haben die Buben die relativ neuen Bewegungserfahrungen angenommen? Wurden Ängste oder Scham beim Darstellen von Bewegungen bemerkt und wie könnte man diese verhindern oder diesen vorbeugen?

8.4.4 Zusatzinformationen

Quelle:

Neuber (2009)

Anhang:



Abbildung 38 Schlangenlaufen (Neuber, 2009, S. 164)



Abbildung 39 Slow-Motion (nach Neuber, 2009, S. 175)



Abbildung 40 Fußball ohne Ball (nach Neuber, 2009, S. 176)

8.5 Körpererfahrungen durch Risiko und Wagnis

Die Buben lernen unterschiedliche Risiko- und Wagnissituationen kennen und erfahren dadurch, wie ihr Körper darauf reagiert.

8.5.1 1. Rahmeninformationen zu den Lehr-Lernprozessen

- **Zielgruppe:** 13-14-jährige Buben
- **Haupt-Modul:** Body und Bodies

Dabei werden Bereiche der Wagnis- und Risikoeinschätzung angesprochen. Die eigenen Fähigkeiten sollten dabei richtig eingeschätzt und eingesetzt werden.

- **Korrespondierendes-Modul:** Body und Umfeld

Dabei wird auch versucht sich nicht den Gruppendruck zu beugen und selbst die Möglichkeit wahrgenommen sich für die Durchführung einer Übung zu entscheiden.

- **Thema (Anliegen)der Lehr-Lernprozesse**

Bekanntmachung mit Risiko- und Wagnissituationen

- **Zeit-Komplexitäts-Struktur**

Es handelt sich um eine Einzelstunde mit der Dauer von 50 Minuten.

- **Kompetenz-Fokus**

Selbst-/Körperkompetenz: Die Kinder und Jugendlichen können ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten realistisch richtig einschätzen und setzen diese auch in erzeugten Risiko- und Wagnissituationen richtig ein.

Sozialkompetenz: Die Buben können sich jeglichem Druck der Gruppe sich einer ungewollten Risikosituation auszusetzen widerstehen. Die Buben können sich in andere Perspektiven versetzen, was dazu führt, dass niemand unter Druck gesetzt wird.

Wissenskompetenz: Die Kinder und Jugendlichen können künstlich erzeugte Wagnis- und Risikosituationen entsprechend durch Matten usw. absichern.

Transferkompetenz: Die Buben können Risikosituationen im Alltag gemäß ihrer eigenen Fähigkeiten richtig einschätzen.

8.5.2 Struktur der Lehr-Lern-Prozesse

- **Teil A (Aufwärmen-Einstieg-Einstimmung)**

Bewegungsaufgabe 1: Im Gleichgewicht sein: Es werden Paare gebildet und die Kinder stellen sich ganz nah gegenüber auf. Nun fassen sich an den Händen und lassen sich langsam nach hinten fallen. Wenn genügend Sicherheit und Vertrauen entstanden sind, kann hin und her geschwungen werden. Die Paare können auch verändert werden. Danach

können Fragen zur Auswertung gestellt werden z. B. Wie einfach war es, die Balance zu finden? Hast du dich sicher gefühlt, mit einem Partner mehr, mit dem anderen weniger? Hast du versucht deinen Partner zu dir zu ziehen oder er dich zu ihm? (Dauer: 5 min)

- **Teil B (Hauptteil – Erarbeitung der Kernkompetenzen)**

Material: 2 Reckanlagen, mehrere Turnmatten, 4 Weichböden, 2 Kästen, 1 Balken;

Bewegungsaufgabe 2: Drahtseilakt: Die Buben sollen auf einer Reckstange von einem Pfosten zum anderen balancieren. Gestartet wird mit sehr niedrigen Höhen. Unter den 2 Anlagen befinden sich jeweils 2 Weichböden. Hilfestellung durch andere Schüler oder Lehrer wenn erwünscht. Aufgang mit Hilfe eines Kastens. Ab einer Höhe von 1, 50 m sollte nur mehr auf einer Stange, die die Lehrkraft überwacht, balanciert werden. Bei Gleichgewichtsverlust sollte auf jeden Fall Richtung Weichboden abgesprungen werden. Wichtig dabei erscheint solche Risikosituationen mit den Kindern und Jugendlichen zu besprechen. Fragen dazu könnten sein: Habt ihr Druck/Angst verspürt? Woher kam der Druck/Angst? Welche Ängste habt ihr empfunden? Wie schätzt ihr eure Fähigkeiten ein? (Siehe Abbildung 41 im Anhang)

Bewegungsaufgabe 3: Spiderman: Die zweite Aufgabe besteht darin von einem Ende eines Balkens, der ganz nah an der Wand steht, zum anderen zu gelangen. Dabei soll der Körper ganz fest an die Wand gedrückt werden. Wenn gewünscht, soll die Lehrkraft sichern. Unterschiedliche Höhen des Balkens anbieten. Mit Weichböden auslegen. Reflexion wie bei Aufgabe 1. (Dauer: 35 min) (Siehe Abbildung 42 im Anhang)

- **Teil C (Beruhigung-Abwärmen-Cool down)**

Aufgabe 4: Sitzkreis: Zum Abschluss sollten sich die Schüler überlegen, zu welchen Risikosituationen es im Alltag kommen kann und wie sie darauf reagieren. Die Schüler haben 5 -10 Minuten Zeit sich darüber Gedanken machen und diese dann vorzustellen. Zum Beispiel im Sport (Skifahren, Skaten...) oder im Straßenverkehr!

8.5.3 Reflexion des Lehr-Lern-Prozesses

Wie haben einzelne Kinder und Jugendliche auf die Entspannungssituation reagiert? Inwieweit war es sinnvoll vor der Entspannung ein besonders bewegungsintensives Spiel

zu machen, hat es die Kinder und Jugendliche unruhiger gemacht oder fiel es ihnen danach leichter sich zu entspannen? Wie kann man alle Kinder und Jugendlichen dazu bringen sich zu entspannen und ihren Körper wahrzunehmen?

8.5.4 Zusatzinformationen

Quellen:

Neuber (2009)

Dundler et al. (1998)

Anhang:



Abbildung 41 Drahtseilakt (Neuber, 2009, S. 122)



Abbildung 42 Spiderman (Neuber, 2009, S. 123)

9 Conclusio und Ausblick

In der Zusammenfassung kommt es zur Beantwortung der eingangs gestellten Forschungsfragen.

Unter Bubenarbeit kann man pädagogische Arbeit mit Buben in schulischen, aber auch außerschulischen Institutionen, verstehen. Sie soll die Buben in der Lösung und Bewältigung von Problemen, mit denen sie aus verschiedenen Gründen umgehen lernen müssen, unterstützen. Solche Probleme können bei der Entwicklung der männlichen Identität, der Entwicklung von sozialen Kompetenzen oder beim Umgang mit „Männlichkeit“ und deren Erwartungen in der Gesellschaft, entstehen. Die Probleme von Buben in der Institution Schule und allgemein im Bildungssystem könnten durch Bubenarbeit verringert werden. Im Ursprung der Bubenarbeit war deren Durchführung durch einen männlichen Bubenarbeiter sakrosankt, in Zeiten des Dekonstruktivismus und dem Aufkommen von Konzepten der Bubenarbeit in Folge der queer-Theorie und Cross Work, muss dieses „Gesetz“ auf Grund der personellen Situation in Bildungseinrichtungen bezogen auf die Anzahl männlicher Pädagogen überdacht werden. Dies wird im Zuge des abschließenden Ausblicks noch näher betrachtet. Auch. Konzepte der Bubenarbeit, hauptsächlich aus der Kinder-und Jugendarbeit und aus der Sozialpädagogik, gibt es wie Sand am Meer und es fällt schwer einen Überblick zu bekommen und diesen auch zu bewahren. Sie betiteln sich von anti-sexistisch und patriarchatskritisch über androgyn oder mythopoetisch bis hin zu subjektorientiert und reflexiv. Natürlich hat die geschlechtsbezogene Arbeit auch Einzug in die Schule als zentrale pädagogische Institution genommen, wodurch verschiedene Konzepte der Bubenarbeit im Unterricht von Bewegung und Sport entstanden sind. Als didaktisches Basismodell von Bubenarbeit ist das Variablenmodell von Winter und Neubauer (Winter et al., 2002), das von Neuber (Neuber et al., 2010) in den Kontext Bewegung und Sport übernommen wurde, zu nennen. Dies könnte meiner Meinung nach verstärkte Beachtung in dem einen oder anderen theoretischem Modell einer Bewegungs- und Sportdidaktik finden, ähnlich wie Voss (2002) geschlechtersensibles Unterrichten in das sportdidaktische Modell von Größing (2007) integriert hat. Auf Grund der oftmaligen Körperbezogenheit der Konzepte von Bubenarbeit und der Wichtigkeit von Sport und Bewegung in den Lebenswelten der Buben, scheint die Anwendung dieser im Unterricht von Bewegung und Sport ideal zu sein und bestmögliche Voraussetzungen zu bieten. Buben und Mädchen weisen geschlechtsspezifische Verhaltensweisen und Interessen auf, sei es auf Grund sozialer oder

biologischer Einflüsse oder auf Grund Erwartungshaltungen an Geschlechtsrollenbilder. Besonders Buben bekommen durch soziale Begebenheiten Probleme bei der Entwicklung einer eigenen Identität oder finden sich in pädagogischen Institutionen wegen der sozial oder biologisch bedingten Verhaltensweisen weniger gut zu Recht. In dieser Hinsicht ist es die Pflicht von pädagogischen Institutionen den Buben und natürlich auch den Mädchen bestmögliche Unterstützung bei Problemen, die auf Grund ihres Geschlechts auftreten, zu bieten. Im Zuge eines erziehenden Unterrichts von Bewegung und Sport sollte dafür die Allgemeinbildung zu mündigen Personen, die in der Gesellschaft gut zurechtkommen werden, als Ansatzpunkt gelten. Es erscheint meiner Meinung nach notwendig das Thema Geschlecht nicht nur in den Lehrplänen von Bewegung und Sport oder in den Curricula der Lehramtsstudierenden zu verankern, sondern auch in fachdidaktische Konzepte von Bewegung und Sport zu implementieren. Bis heute findet diese Thematik in den sport- und bewegungsdidaktischen Konzepten nur eine untergeordnete Rolle. Einen wichtigen Anteil zur Erreichung der Ziele von Bubenarbeit setzt eine Reflexionskompetenz der Lehrkräfte voraus. Einerseits in Bezug auf das eigene soziale und biologische Geschlecht, andererseits auf das der Schüler. Daraus ergibt sich auch die Wichtigkeit von Lehrveranstaltungen, die sich mit dem Thema Geschlecht beschäftigen und eine dahingehende Kompetenz entwickeln, in den Curricula von Lehramtsstudierenden. Die bevorstehende Curricula-Revision aller Unterrichtsfächer an der Universität Wien sollte das bedenken und einbinden. Im Curriculum für das UF Bewegung und Sport ist eine Lehrveranstaltung zur Entwicklung von geschlechtsbezogener Reflexionskompetenz enthalten und sollte das auch bleiben.

Als Ausblick ist noch die notwendige Durchführung von evidenzbasierten Interventionsstudien zu den Effekten von Bubenarbeit, um eine mögliche Implementierung in Konzepte der Bewegungs- und Sportdidaktik zu legitimieren, zu fordern. Außerdem sollte man sich Gedanken zur Einführung einer (reflexiven) Koedukation, die es erlaubt Elemente der Bubenarbeit in den Unterricht einzubauen, im Sport- und Bewegungsunterricht machen. Unter Bezugnahme von theoretischen Konzepten des Dekonstruktivismus und der queer-Theorie scheinen das und die Einbindung von Cross Work unerlässlich.

Literaturverzeichnis

- Auinger, H. (2002). *Männliche Sozialisation und geschlechtsspezifische Arbeit mit Burschen - zwischen Theorie und Praxis : ein Handbuch zur Jugendarbeit*. Wien: Verein Wiener Jugendzentren.
- Bentheim, A., May, M., Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa.
- Bieringer, I., Buchacher, W. & Forster, E. (Hrsg.). (2000). *Männlichkeit und Gewalt*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bischof-Köhler, D. (2008). Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 18-33). Weinheim: Beltz.
- Bischof-Köhler, D. (2011). *Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede*. (4., überarbeitete und erweiterte Ausg.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blomberg, C. (2011). Pädagogische Arbeit mit Jungen im und durch Sport. In Bähr, I., Erhorn, J., Krieger, C. & Wibowo, J. (Hrsg.), *Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung(sforschung)* (S. 13-29). Hamburg: Feldhaus Edition Czwalina.
- Bly, R. (1991). *Eisenhans: ein Buch über Männer*. München: Kindler.
- BMUKK. (2000a, 21. 7. 2010). AHS-Lehrplan aus dem BGBl. II Nr. 133/2000. Zugriff am 4. 7. 2013 von <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11668/11668.pdf>
- BMUKK. (2000b, 21. 7. 2010). Lehrplan Bewegung und Sport AHS-Unterstufe. Zugriff am 4. 7. 2013 von http://www.bmukk.gv.at/medienpool/788/bewegungundsport_ust.pdf

- BMUKK. (2011). Grundsatzterlass zum Unterrichtsprinzip "Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern" 3. Aufl. Zugriff am 7. 8. 2013 von http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/1995_77.xml
- Böhnisch, L. (2004). *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim und München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2008). Soziale Konstruktion von Männlichkeit und Kristallisationspunkte männlicher Sozialisation. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 63-76). Weinheim und Basel: Beltz.
- Böhnisch, L. & Winter, R. (1994). *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf* (2., korr. Ausg.). Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Boldt, U. (2001). "Es geht auch anders" - Methoden zur Erweiterung der sozialen Kompetenzen von Jungen. In Kaiser, A. (Hrsg.), *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden* (S. 224-239). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Boldt, U. (2004). *"Ich bin froh, dass ich ein Junge bin!"*. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. (2. korrigierte und erweiterte Ausg.). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Boldt, U. (2005). Auch Jungen können Problemfälle sein - Zur Arbeit mit Jungen in der Schule. In Krall, H. (Hrsg.), *Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der "Baustelle Mann"* (S. 105-119). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boldt, U. & Grote, C. (2013). "Weil wir Jungen sind!" - Jungenbezogene Genderkompetenzen in der Schule. In Chwalek, D.-T., Diaz, M., Fegter, S. & Graff, U. (Hrsg.), *Jungen - Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. (S. 164-172). Wiesbaden: Springer. doi: 10.1007/978-3-531-94290-2_14

- Bölsche, J. (2002, 7. 10. 2002). Böse Buben, kranke Knaben, *Spiegel online*. Zugriff am 18. 8. 2013 auf <http://www.spiegel.de/schulspiegel/debatte-boese-buben-krank-knaben-a-217197.html>
- Bourdieu, P. (1987). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandfellner, M. (2011). "Buben in der Krise" - Teil 1. Notwendigkeiten und Chancen von geschlechtersensibler Bubenarbeit im Sportunterricht. In *Bewegung (Zeitschrift des Verbanndes der LehrerInnen Österreichs für Bewegung und Sport)*, 2, 3-6.
- Brandfellner, M. (2013). Kein "Looser" sein, kein "Discopumper" werden. *Bewegung und Sport (früher: Bewegungserziehung)*, 67(3), 20-23.
- Budde, J. (2005). *Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Budde, J. (2007). Von lauten und leisen Jungen. Eine Analyse aus der Perspektive der kritischen Männlichkeitsforschung. *Schriften des Essener Kollegs für Geschlechterforschung*, 7(1), 1-35.
- Budde, J. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen*. Bonn und Berlin: BMBF Referat Chancengerechtigkeit in Bildung und Forschung.
- Budde, J. (2011). Geschlechtergerechtigkeit im Bildungssystem - Problemlagen und Lösungsstrategien. In Voss, A. (Hrsg.), *Geschlecht im Bildungsgang. Orte formellen und informellen Lernens von Geschlecht im Sport* (S. 29-44). Hamburg: Edition Czwilina Feldhaus.
- Budde, J. & Mammes, I. (2009). Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In Budde, J. & Mammes, I. (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule,*

männlichem Habitus und Peerkultur. (S. 15-24). VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.

Bühler, A. (2003). Grundprobleme der Hermeneutik. In Bühler, A. (Hrsg.), *Hermeneutik. Basistexte zur Einführung in die wissenschaftstheoretischen Grundlagen von Verstehen und Interpretation*. Heidelberg: Synchron.

Connell, R. W. (1999). *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.

Danner, H. (1994). *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik : Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München [u.a.]: Reinhardt.

Decurtins, L. (2002). Was ist das denn, ein Mann? Männliche Sozialisation. . *FriZ*(5), 12-14.

Diketmüller, R. (2007). Zur Fachdidaktik geschlechtersensiblen Unterrichtens. Ein Beitrag zur Mädchen- und Bubenarbeit. In Kleiner, K. (Hrsg.), *Inszenieren, Differenzieren, Reflektieren. Wege sportdidaktischer Kompetenz*. (S. 143-155). Purkersdorf: Hollinek.

Diketmüller, R. (2008). Geschlecht als didaktische Kenngröße - Geschlechtersensibel unterrichten im mono- und koedukativen Schulsport. In Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 245-259). Balingen: Spitta.

Döge, P. & Volz, R. (2002). Wollen Frauen den neuen Mann? Traditionelle Geschlechterbilder als Blockaden von Geschlechterpolitik. *Zukunftforum Politik*, 47, 7-45.

Dörflinger, H. (2000). Jungenarbeit am Wiener Gymnasium und Realgymnasium 21 "Bertha von Suttner". In Bieringer, I., Buchacher, W. & Forster, E. (Hrsg.), *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit*. (S. 65-71). Opladen: Leske+Budrich.

- Dundler, M. & Himmelbauer, R. (1998). *Buben sind so – sind sie so? Informationen und Materialien zur schulischen und außerschulischen Bubenarbeit*. Wien: BMUKK.
- Ehni, H. (2000). Vom Sinn des Schulsports. In Wolters, P., Ehni, H., Kretschmer, J., Scherler, K. & Weichert, W. (Hrsg.), *Didaktik des Schulsports* (S. 9-35). Schorndorf: Hofmann.
- Elflein, P. (2008). Didaktische Konzepte im Sport und ihr Beitrag für ein wissenschafts- und praxisorientiertes Studium. In Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 54-77). Balingen: Spitta.
- Etzold, S. (2002, 25. 7. 2002). Die neuen Prügelknaben, *Die Zeit*, S. 23-24.
- Forster, E. (2004). Jungen- und Männerarbeit. In Glaser, E., Klika, D. & Prengel, A. (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft* (S. 477-491). Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt.
- Forster, E. (2005). Jungen- und Männerarbeit - ein Überblick über den Stand der Debatte. . In Krall, H. (Hrsg.), *Jungen- und Männerarbeit* (S. 205-220). Wiesbaden Verlag für Sozialwissenschaften.
- Frommann, B. (2006). *Wilde Spiele*. Schorndorf: Hofmann.
- Fuhr, T. (2006). Interaktionsformen der Jungen. In Schultheis, K., Strobel-Eisele, G. & Fuhr, T. (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. (S. 129-150). Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuhr, T. (2007). Pädagogische Jungenforschung. *PÄD Forum: unterrichten-erziehen*, 35./26.(3), 135-137.
- Gieß-Stüber, P. (2002). Die Verstrickung von Lehrerinnen und Lehrern in die Konstruktion und Reproduktion von Geschlechterverhältnissen im Sportunterricht. In Kugelman, C. & Zipprich, C. (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. (S. 49-60). Hamburg: Czwilina.

- Glücks, E. & Ottemeier-Glücks, F. G. (Hrsg.). (1996). *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit.* (2. ed.). Münster: Votum.
- Größing, S. (2007). *Einführung in die Sportdidaktik. Lehren und Lernen im Sportunterricht.* (9., überarbeitete und erweiterte Ausg.). Wiebelsheim: Limpert.
- Grote, C. (2003). Starke Jungs - Ganze Kerle. Überlegungen zur Selbstbehauptung bei Jungen. In Jantz, O. & Grote, C. (Hrsg.), *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis.* (S. 147-166). Opladen: Leske + Budrich.
- Guggenbühl, A. (2006). *Wissenschaftliche Grundlagen der Buben- und Burschenarbeit.* Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz, Männerpolitische Grundsatzabt. (Sektion V, Abt. 6).
- Haindorff, G. (1997). Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In Möller, K. (Hrsg.), *Nur Macher und Machon? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit.* . Weinheim und München: Juventa.
- Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.). (2006). *Handbuch Sport und Geschlecht.* Schorndorf: Hofmann.
- Höfler, K. (2011, 23. 10. 2011). Männer suchen das Mannsein, *Die Presse am Sonntag*, S. 35.
- Illichmann, A. (1995). *Psychologie für Fachschulen.* Wien: ÖBV Pädagog. Verl.
- Jantz, O. & Grote, C. (Hrsg.). (2003). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis.* Opladen: Leske & Budrich.
- Kaiser, A. (Hrsg.). (2001). *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Karl, H. (1996). Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten. Grundlagen antisexistischer Jungenarbeit. In Glücks, E. & Ottemeier-Glücks, F. G. (Hrsg.), *Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit.* (S. 133-154). Münster: Votum.
- Kasten, H. (1996). *Weiblich - männlich. Geschlechtsrollen und ihre Entwicklung.* Berlin [u.a.]: Springer.
- Kasten, H. (2008). Entwicklungspsychologische Aspekte der Erziehung und Bildung von Jungen. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 49-62). Weinheim und Basel: Beltz.
- Kaufmann, N. & Neuber, N. (2012). Regeln anerkennen, Regeln überschreiten - Individuelle Förderung von Jungen im Sportspiel. In Neuber, N. & Pfitzner, M. (Hrsg.), *Individuelle Förderung im Sport. Pädagogische Grundlagen und didaktisch-methodische Konzepte.* (S. 215-228). Berlin: LIT
- Koch-Priewe, B., Niederbacher, A., Textor, A. & Zimmermann, P. (2009). *Jungen - Sorgenkinder oder Sieger?. Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kremlicka, R. (2000). Das Mann-Sein ins Spiel bringen - Jungen haben 's nötig. Schulprojekt Anton-Krieger-Gasse, Wien. In Bieringer, I., Buchacher, W. & Forster, E. (Hrsg.), *Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit.* (S. 53-62). Opladen: Leske+Budrich.
- Kromer, O. & Pröstler, I. (2001). *MANNSBILD: geschlechtsbezogene Bubenarbeit.* Wien: Kath. Jungschar.
- Kühne, A. (2009, 3. 6. 2009). Die Jungenfalle, *Die Zeit online*. Zugriff am 18. 8. 2013 auf <http://www.zeit.de/online/2009/23/die-jungenfalle>
- Lange, H. & Sinning, S. (2008). Einleitung in die Sportdidaktik. In Lange, H. & Sinning, S. (Hrsg.), *Handbuch Sportdidaktik* (S. 11-21). Balingen: Spitta.

- Luedtke, J. (2009). Vom Kind zum Mann. Männliche Sozialisation zwischen Ohnmacht und Stärke. Zugriff von http://kjm-online.de/files/pdf1/Vortragsmanuskript_Luedtke_Mnnliche_Sozialisation2.pdf
- Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Jungen-Pädagogik*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Meuser, M. (1998). *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen Leske + Budrich.
- Möller, K. (2008). Jungen und Gewalt. In Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (S. 274-289). Weinheim und Basel: Beltz.
- Moosmann, K. (2009). *Kleine Aufwärmspiele* (7. Ausg.). Wiebelsheim: Limpert.
- Mühlbauer, K. R. (1980). *Sozialisation-eine Einführung in Theorien und Modelle*. München: Fink.
- Müller, E. (1995). *Inseln der Ruhe. Ein neuer Weg zum Autogenen Training für Kinder und Erwachsene*. (3. Ausg.). München: Kösel.
- Neubauer, G. (2000). "Ich mach' Sport, na klar". Ergebnisse der BZgA-Jungenstudie im Bereich "Jungen - Körper - Sport". *Sportunterricht*, 49(10), 308-313.
- Neuber, N. (2003). Früh übt sich, was ein Meister werden will!?. Zum Umgang mit Leistung und Erfolg in der bewegungsorientierten Jungenarbeit. *Motorik*, 26(3), 106-116.
- Neuber, N. (2006). Männliche Identitätsentwicklung im Sport. In Hartmann-Tews, I. & Rulofs, B. (Hrsg.), *Handbuch Sport und Geschlecht*. Schorndorf: Hofmann.
- Neuber, N. (2009). *Supermann kann Seilchen springen. Bewegun, Spiel und Sport mit Jungen*. Dortmund: Borgmann.
- Neuber, N. & Salomon, S. (2010). Jungen fördern. *Sportpädagogik*, 2, 1-9.

- Pech, D. (2001). Merkst du was? Praktische Möglichkeiten der Jungenarbeit in der Grundschule. In Kaiser, A. (Hrsg.), *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden* (S. 200-223). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Pech, D. (2009). Ziele von Jungenarbeit und ihre Reibungspunkte mit Schule. In Pech, D. (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. (S. 71-82). Baltmannsweiler Schneider Verl. Hohengehren.
- Prohl, R. (2010a). Fachdidaktische Konzepte des Sportunterrichts. In Fessler, N., Hummel, A. & Stibbe, G. (Hrsg.), *Handbuch Schulsport* (S. 169-179). Schorndorf: Hofmann.
- Prohl, R. (2010b). *Grundriss der Sportpädagogik* (3., korrigierte Ausg.). Wiebelsheim: Limpert.
- Richartz, A. (2000). Sport und die Suche nach Männlichkeit. Jungen auf dem beschwerlichen Weg zur Geschlechtsidentität. *Sportunterricht*, 49(10), 314-321.
- Rohrmann, T. (2009). Jungen in Kindertageseinrichtungen. In Pech, D. (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. (S. 51-69). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Romberg, J. (2012, Juli). Die geteilte Kindheit. *GEO*.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (1997). Sportunterricht und Jungenarbeit. *Sportpädagogik*, 21(6), 25-37.
- Schmerbitz, H. & Seidensticker, W. (2000). Körperbezogene Jungenarbeit in der Schule. *Sportpädagogik*(1), 18-22.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (2000). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Such nach Männlichkeit*. (Vollständig überarbeitete neue Ausg.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schroffenegger, G., Schweighofer, A. & Gnaiger, A. (2002). *Debatte, Information, Lektüre. Bubenarbeit in Österreich*. (2. Ausg.). Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen.
- Schultheis, K. & Fuhr, T. (2006). Grundlagen und Grundprobleme der Jungenforschung. In Schultheis, K., Strobel-Eisele, G. & Fuhr, T. (Hrsg.), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. (S. 12-59). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweighofer-Brauer, A. & Schroffenegger, G. (2009). *"Mein Vater war ein großer Schweiger". Erziehung und Jungenarbeit in gesellschaftlichen und historischen Bezügen*. Innsbruck: Studienverlag.
- Seebauer, R. & Göttel, J. (2008). "Männlichkeit ist das, was Weiblichkeit nicht ist" - Buben- und Burschenarbeit in Österreich. In Holz, O. (Hrsg.), *Jungenpädagogik und Jungenarbeit in Europa. Standortbestimmung, Trends, Untersuchungsergebnisse*. (S. 24-37). Münster: Waxmann.
- Seiffert, H. (1992). *Einführung in die Hermeneutik. Die Lehre von der Interpretation in den Fachwissenschaften*. Tübingen: Francke.
- Sielert, U. (2010). *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2*. (4., vollständig überarbeitete Ausg.). Weinheim und München: Juventa.
- Sielert, U. & Klees-Möller, R. (1989). *Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2*. Weinheim [u.a.]: Juventa-Verl.
- Spiewak, M. (2007, 7. 6. 2007). Die Krise der kleinen Männer, *Die Zeit online*. Zugriff am 18. 8. 2013 auf <http://www.zeit.de/2007/24/B-Jungen>
- StatistikAustria (Hrsg.). (2013). *Bildung in Zahlen 2011/12*. Wien: Statistik Austria.
- Sturzenhecker, B. (2002). Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In Sturzenhecker, B. & Winter, R. (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. (S. 37-62). Weinheim & München: Juventa.

- Sturzenhecker, B. (2009). Jungenarbeit in der Kinder- und Jugendarbeit. In Pech, D. (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. (S. 71-100). Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.
- Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2002). Und sie bewegt sich doch, die Praxis der Jungenarbeit. In Sturzenhecker, B. & Winter, R. (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. (S. 7-12). Weinheim und München: Juventa.
- Thimm, K. (2004, 17. 5. 2004). Angeknackste Helden. *Der Spiegel*, 21, 82-95.
- Voss, A. (2002). Koedukativer Sportunterricht pro und kontra. Empirische Befunde zur Sicht von Lehrerinnen und Lehrern. In Kugelman, C. & Zipprich, C. (Hrsg.), *Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Beiträge zum geschlechtssensiblen Unterrichten*. (S. 61-71). Hamburg: Czwalina.
- Winter, R. (1997). Jungenarbeit ist keine Zauberei. In Möller, K. (Hrsg.), *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit*. Weinheim und München: Juventa.
- Winter, R. (2010). Jungen: Reduzierte Problemperspektive. In Becker, R. & Kortendiek, B. (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. (S. 410-417). Wiesbaden: VS Verlag.
- Winter, R. (2011). *Jungen-eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Winter, R. & Neubauer, G. (1998). *Kompetent, authentisch und normal?. Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. Eine qualitative Studie im Auftrag der BZgA*. Köln: BZgA.
- Winter, R. & Neubauer, G. (2002). Dies und Das. Das Variablenmodell "balanciertes Jungesein" und die Praxis der Jungenarbeit. In Sturzenhecker, B. & Winter, R. (Hrsg.), *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern* (S. 27-35). Weinheim und München: Juventa.

Zilbergeld, B. (1984). *Männliche Sexualität. Was nicht alle schon immer über Männer wußten* (4. Ausg.). Tübingen: Dt. Ges. für Verhaltenstherapie (Dgvt).

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1 Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe (Statistik Austria, 2013)	11
Abbildung 2 Verteilung nach Geschlecht und Umgangssprachen in der 5. Schulstufe (Statistik Austria, 2013).....	12
Abbildung 3 Buben und gesundheitliche Problem (Neuber & Salomon, 2008, zit. n. Neuber, 2010, S. 4).....	13
Abbildung 4 Hermeneutischer Zirkel (nach Danner, 1994, S. 57).....	19
Abbildung 5 Stadien der Arbeitserstellung (eigene Darstellung nach Seiffert (1992, S. 212)	20
Abbildung 6 Entstehung der Konzepte von Bubenarbeit in chronologischer Reihenfolge.	30
Abbildung 7 Typisch männliche Eigenschaften (Döge & Volz, 2002, S. 21)	51
Abbildung 8. Vergleich typisch männliche und weibliche Eigenschaften (Döge et al., 2002, S. 23).....	52
Abbildung 9.Attribute hegemonialer Männlichkeit (eigene Darstellung nach Döge & Volz., 2002, S. 12).....	55
Abbildung 10 Zusammenhang Leistung und Erfolg mit Geschlecht, Sport, Gesellschaft (eigene Darstellung n. Neuber, 2003).....	75
Abbildung 11 Vereinfachtes Modell des Motivationsprozesses nach Heckhausen (nach Erdmann, 1983, S. 18, zit. n. Neuber, 2003, S. 11).....	76
Abbildung 12 Themen von Bubenarbeit mit dem Schwerpunkt Leistung und Erfolg (nach Neuber, 2003, S. 112).....	78
Abbildung 13 Variablenmodell im Sport (nach Neuber, 2010, S. 5)	79
Abbildung 14 Wissenssystematische Verortung der Sportdidaktik (nach Lange & Sinning, 2008, S. 17).....	95

Abbildung 15 Eigene Darstellung der Konzepte nach verschiedenen Positionen (Ehni, 2000).....	96
Abbildung 16 Paradoxe Grundstruktur des Unterrichts von Bewegung und Sport (nach Prohl, 2010, S. 100).....	97
Abbildung 17 Umgangsweisen der sportdidaktischen Strömungen mit der Paradoxie (nach Benner, 2001, zit. n. Prohl, 2010, S. 119)	97
Abbildung 18 Eigene Darstellung der Strömungen nach Prohl, 2010	98
Abbildung 19 Zusammenhang studienrelevanter didaktischer Reflexionsmomente und sportdidaktischer Ansatzpunkte (nach Elflein, 2008, S. 58)	99
Abbildung 20 Bildungstheoretische Perspektive einer zeitgemäßen Sportpädagogik (nach Prohl, 2010, S. 202).....	102
Abbildung 21 Integrativ-unterrichtstheoretische Sportdidaktik (nach Größing, 2007, S. 37)	103
Abbildung 22 Integration einer reflexiven Koedukation in ein didaktisches Modell von Größing (nach Voss, 2002, S. 67)	104
Abbildung 23 Paarfangen (Moosmann, 2009, S. 20)	117
Abbildung 24 Übungsverlauf 1 (Müller, 1995, S. 48)	118
Abbildung 25 Übungsverlauf 2 (Müller, 1995, S. 49)	119
Abbildung 26 Beispiel Übungsanweisung Arme (Müller, 1995, S.53)	119
Abbildung 27 Übungsanweisung Beine (Müller, 1995, S. 59)	120
Abbildung 28 Spots in Movement (Frommann, 2006, S. 51)	124
Abbildung 29 Wäscheklammernspiel (Frommann, 2006, S. 88)	125
Abbildung 30 Handtuchvolleyball (Neuber, 2009, S. 75).....	125
Abbildung 31 Skizze Handtuchvolleyball (eigene Darstellung)	125
Abbildung 32 Roboterspiel (Frommann, 2006, S. 45)	126

Abbildung 33 Vertrauenskreis (eigene Darstellung).....	130
Abbildung 34 Pendel (Frommann, 2006, S.)	130
Abbildung 35 Krokodilkampf (Frommann, 2006, S. 138).....	131
Abbildung 36 Schiebekampf (Frommann, 2006, S. 149).....	131
Abbildung 37 Hahnenkampf (Frommann, 2006, S. 155).....	131
Abbildung 38 Schlangenlaufen (Neuber, 2009, S. 164).....	134
Abbildung 39 Slow-Motion (nach Neuber, 2009, S. 175).....	134
Abbildung 40 Fußball ohne Ball (nach Neuber, 2009, S. 176)	135
Abbildung 41 Drahtseilakt (Neuber, 2009, S. 122).....	138
Abbildung 42 Spiderman (Neuber, 2009, S. 123).....	139

Lebenslauf

Persönliche Daten:

Name: Matthias Bernkopf, Bakk.

Schul- und Berufsbildung:

10/2009 – heute Studium Lehramt Bewegung und Sport und Psychologie/
Philosophie an der Universität Wien

10/2010 – 09/2013 Magisterstudium Sportwissenschaften am Institut für
Sportwissenschaften Wien

10/2005 – 06/2010 Bakkalaureats-Studium der Sportwissenschaften am Institut für
Sportwissenschaften der Universität Wien

09/1999 – 06/2004 Oberstufenrealgymnasium für Leistungssportler, St. Pölten

09/1995 – 06/1999 Öffentliches Stiftsgymnasium, Seitenstetten

09/1991 – 06/1995 Volksschule, Haag

Eidesstattliche Erklärung

„Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und nur die ausgewiesenen Hilfsmittel verwendet habe. Diese Arbeit wurde weder an einer anderen Stelle eingereicht (z. B. für andere Lehrveranstaltungen) noch von anderen Personen (z. B. Arbeiten von anderen Personen aus dem Internet) vorgelegt.“

Matthias Bernkopf