GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Wo stehen Jungen heute? Ortungsversuche eines pädagogischen Praktikers

Winter, Frank

2008

https://doi.org/10.25595/4370

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Winter, Frank: *Wo stehen Jungen heute? Ortungsversuche eines pädagogischen Praktikers*, in: FGS (Freiburger GeschlechterStudien), Jg. 14 (2008) Nr: 1, 277–288. DOI: https://doi.org/10.25595/4370.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Frank Winter

Wo stehen Jungen heute? Ortungsversuche eines pädagogischen Praktikers

Selbstverortungen

Zwei Zitate, in denen Jungen sich selbst beschreiben, sollen Ausgangspunkte meiner Betrachtungen sein:

> Wenn man weiß, das man in seinem Leben nicht mehr glücklich werden kann, und sich von Tag zu Tag die Gründe dafür häufen, dann bleibt einem nichts anderes übrig als aus diesem Leben zu verschwinden. Und dafür habe ich mich entschieden. Es gibt vielleicht Leute, die hätten weiter gemacht, hätten sich gedacht ‚das wird schon', aber das wird es nicht. Man hat mir gesagt ich muss zur Schule gehen, um für mein Leben zu lernen, um später ein schöneres Leben führen zu können. (...) Das einzigste was ich intensiv in der Schule beigebracht bekommen hab war, das ich ein Verlierer bin. (...)
>
> Mir wurde bewusst das ich mein Leben lang der Dumme für andere war, und man sich über mich lustig machte. Und ich habe mir Rache geschworen! Diese Rache wird so brutal und rücksichtslos ausgeführt werden, dass euch das Blut in den Adern gefriert. Bevor ich gehe, werde ich euch einen Denkzettel verpassen, damit mich nie wieder ein Mensch vergisst! Ich will das ihr erkennt, das niemand das Recht hat, unter einem faschistischen Deckmantel aus Gesetz und Religion in fremdes Leben einzugreifen! Ich will das sich mein Gesicht in eure Köpfe einbrennt! (Sebastian B.)

> Der Freitag, an dem ich nur Frust schob. Also es ist ein Freitag der nur schlecht war ein junger Teenager geht zur Schule und er könnte nach der Doppelstunde Franz den Lehrer umbringen und alle ausser drei Personen die in der Schule Lehrer waren oder im Büro. Nach dem Mittagessen musste er fast kotzen weil der Frass hässlich war. In der Deutschstunde dachte er über sein Leben nach weil er sich beschissen fühlte. Die Eltern nervten er hatte Liebeskumer und er hatte fast keine Freizeit wegen Hausaufgaben. Nur übers Wochenende gings ihm besser wegen seines Sports wo er machte und zwar Unihockey. Aber schon am Morgen

> hoffte er es wäre Montag weil er abstand wollte von seinen Eltern und die Woche würde den so weiter gehen dachte er. als er in die Technisch-Zeichnen-Stunde musste, dachte er an seine grosse Liebe aber er vergass es schnell wieder. In der Technisch-Zeichen-Stunde dachte er ob er Selbstmord machen sollte aber er wusste es nicht. Und so gings bei dem Jungen immer weiter bis er durchdrehte weil jede Woche gleich war. Und er sprang von einer Brücke und starb. (Adrian)

Das erste Zitat stammt von einem 18-jährigen Schüler, Sebastian B., der es am 20. November 2006 auf seine eigene Internetseite stellte. Am selben Tag rannte er – bewaffnet mit mehreren Gewehren, Sprengsätzen und einem Sprengstoffgürtel am Körper – in seine ehemalige Schule: die Geschwister-Scholl-Realschule im münsterländischen Emsdetten. Er warf Rauchgranaten und schoss um sich. Vier Kinder, eine Lehrerin und den Hausmeister verletzte er durch Kugeln. Im Gebäude ließ er Bomben explodieren, außerdem brachte er die Sprengsätze an. Als die schnell anrückende Polizei die Schule stürmte, erschoss er sich selbst. Gut zwei Dutzend Schüler/innen und Polizist/innen erlitten schwere Rauchvergiftungen. (Vgl. *Tageblatt für den Kreis Steinfurt*, 21. November 2006 ff)

Die zweite Schilderung hat ein 14-jähriger Schüler – Adrian – aus der Nordwestschweiz Anfang 2007 in meinem Unterricht geschrieben. Es war ein Freitagnachmittag, Deutsch, 8. Klasse. Die Schülerinnen und Schüler kamen in den Raum, Rucksäcke flogen auf Tische und Stühle, mehr gepfeffert als geworfen. Fluchen. „Bin hurehässig", „Der ... kann mich mal", „Alles Schießdreck". Emotionen an der Decke, Stimmung im Keller. Ich fragte, was denn los sei. Expressive Meldungen von allen Seiten. „... hat uns mal wieder zusammengeschissen!", „Hasse Franz!!", „Hasse Schule!!!" – Ziel der laufenden Unterrichtsreihe war, dass die Schüler/innen lernen, freie Geschichten nach verschiedenen Schreibimpulsen zu verfassen. In dieser Unterrichtsstunde gab ich ihnen angesichts der miserablen Stimmung die Aufgabe, eine Geschichte zur Überschrift „Der Freitag, an dem ich Frust schob" zu Papier zu bringen.

Wo stehen Jungs heute? Glücklicherweise stehen sie nicht in Scharen schwer bewaffnet auf Schulhöfen und in Fluren, Klassenzimmern und Turnhallen und beginnen Massaker wie 1999 an der Columbine-Highschool im US-amerikanischen Littleton (15 Tote, 23 Verletzte), 2002 am Gutenberg-Gymnasium im thüringischen Erfurt (17 Tote, zahlreiche Verletzte), 2006 an der Geschwister-Scholl-Realschule im münsterländischen Emsdetten (ein Toter, 37 Verletzte) und 2007 am Jokela-Gymnasium im finnischen Tuusula (10 Tote, etliche Verletzte). Auch wenn blutige Rachefeldzüge männlicher Jugendlicher auch in Zukunft wohl nicht zum allerorts zu erwartenden schulischen Normalverhalten gehören werden, denke ich, dass diese Taten mehr Allgemeines enthalten, als zumeist wahrgenommen wird. Der Junge aus meinem Deutschunterricht hat seine in dem kleinen Aufsatz ausgedrückten Hassphantasien gegen einige seiner Lehrer/innen nicht in die Tat umgesetzt und sich nicht selbst getötet. Sein Text war keine Tatwarnung an die Außenwelt, sondern ein sprachlicher

Ausbruch eines Gefühlsvulkans. Auch wenn ich derart heftige Eruptionen in meiner Deutschlehrerarbeit nicht alle vier Wochen zu lesen bekommen habe: Mit solchen ‚literarischen Dramatisierungen' brodelnder innerer Erlebniswelten dürften jedoch – vermute ich – nicht wenige Sprachlehrer/innen immer wieder einmal konfrontiert sein. Auch in dieser Frustschilderung lese ich durch das spezifische Empfinden dieses einen Jungen hindurch Allgemeineres. Auf dieses Allgemeine in beiden Selbstverortungen möchte in meinem Aufsatz zusteuern.

Zunächst jedoch eine Selbstverortung meinerseits. Ich habe den Lehrerberuf relativ spät ergriffen – mit dreißig. Gut zehn Jahre zuvor hatte ich mich bewusst gegen ein Lehramtsstudium entschieden, und zwar obwohl dieser Beruf eine große Anziehung auf mich ausgeübt hat.

Zum Gymnasium empfand ich eine ausgesprochene Hassliebe. Einerseits begeisterte mich, dass es mir, dem von der sozialen Herkunft her ausgesprochen Bildungsfernen, Zugang zur Welt des Lesens, Schreibens und Denkens eröffnete. Zum Glück gab es an meiner Schule nicht nur tumbe Pauker, sondern auch einige wirklich gebildete, denkfreudige und Kinder liebende Pädagogen. Andererseits fühlte ich mich am Gymnasium nie wohl. Verhasst war mir nicht zuletzt die Tristesse von Gebäude und Gelände – meine Schule (ist) war ein typischer Funktionsbau der 70er, ein norddeutsches Ziegelklinkergrab. Äußerst verhasst war mir zudem, dass Bildungsfreude und Lernbegeisterung unweigerlich in das denk- und freundlichkeitsfeindliche Spannungsfeld von Notenkampf und -konkurrenz unter uns Schüler/innen gerieten. Nein, in diesem System, davon war ich nach dem Abitur überzeugt, will ich nicht mein Berufsleben verbringen, egal wie groß mein Bildungs- und Bildungs-Weitergabe-Drang sein mag! Erst viel später wurde mir richtig bewusst, in welch riesigem Ausmaß ich mich im Gymnasium kulturell, sozial und emotional fremd gefühlt hatte. Nicht zuletzt durch die Lektüre von Büchern Pierre Bourdieus lernte ich, dass dies wesentlich durch den für Bildungsaufsteiger ausgrenzenden institutionellen Habitus des Gymnasiums bewirkt worden war (Bourdieu 2005, Preisendörfer 2008).

So studierte ich Soziologie, Geschichte und Germanistik mit dem Ziel des Magisterabschlusses. Anschließend arbeitete ich zunächst als Soziologe. Einen wichtigen Anstoß, doch noch eine Lehrerausbildung aufzusatteln, gab das Massaker am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt im Jahre 2002. Ich wollte nicht mehr nur – wie bislang häufig– über Bildung und Erziehung *schreiben*, sondern zudem auch pädagogisch *handeln*. Ich wollte Kindern und Jugendlichen in dieser schwierigen postmodern-modernen Welt helfen, erwachsen zu werden. Nun liegen hinter mir: zwei Jahre Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen, ein Jahr Pseudoreformschule – faktisch eine pädagogische Sekte – in Baselland (CH) und ein halbes Jahr Bezirkschule – eine Mischung von Realschule und Gymnasium bis zur 9. Klasse – im Aargau (CH). Anfang dieses Jahres drängte es mich, Distanz zur pädagogischen Praxis zu gewinnen, mich vom enormen täglichen Handlungsdruck zu befreien und die gemachten Erfahrungen eingehender zu reflektieren. Wohl auch aus biografischen Gründen wollte mir der Rachefeldzug des ehemaligen Realschülers im münsterländischen Emsdetten nicht aus dem Kopf gehen – Emsdetten liegt zwanzig Kilometer entfernt von Ochtrup, dem

Ort, wo ich aufgewachsen bin. Nach diesem kleinen Selbstexkurs über einige Triebkräfte hinter meinem pädagogischen und wissenschaftlichen Denken und Handeln komme ich zurück zu dem Jugendlichen aus dem Münsterland und zu dem aus Baselland. Wie lässt sich ihr ‚In-der-Welt-Sein' genauer beschreiben? Ich beginne mit Letzterem.

Außenverortungen I

Wo stand Adrian, der basellandschaftliche Schüler, als er seinen Frustaufsatz schrieb? Er war ein eher stiller, wortkarger Jugendlicher, der oft apathisch und in sich gekehrt wirkte, so gut wie nie aggressiv nach außen war, es sei denn, ihn hatte etwas sehr, sehr stark geärgert. Zu seinen Mitschüler/innen hatte er viele Kontakte, die nach meinem Eindruck im Laufe der Zeit persönlicher und vertrauter wurden. Er las seinen Aufsatz nicht in der Klasse vor, sondern gab ihn mir – wie andere Schüler/innen auch – am Ende der Stunde. Zwar schätzte ich ihn so ein, dass seine in Worte gefassten Gefühle nicht zu Taten drängten, jedoch machte ich mir Sorgen. Ich bot ihm ein Gespräch an, worauf er einging. Er erläuterte ein wenig seine derzeitigen Positionen auf seinen verschiedenen Lebensspielfeldern; ich hörte vor allem heraus, dass er sich ungeliebt, wenig akzeptiert und tieftraurig fühlte. In seiner Selbstwahrnehmung stand er ziemlich allein in der Welt. Sein Aufsatz drückt diese mit viel Kummer, Frust und Zorn vermengte Einsamkeit ja auch deutlich aus: „könnte (...) den Lehrer umbringen", „dachte (...) über sein Leben nach weil er sich beschissen fühlte", „Die Eltern nervten, er hatte Liebeskummer und er hatte fast keine Freizeit wegen Hausaufgaben". Dazu die Gefühle von Hilflosigkeit und Ausweglosigkeit: „(...) dachte er, ob er Selbstmord machen sollte aber er wusste es nicht. Und so gings bei dem Jungen immer weiter bis er durchdrehte weil jede Woche gleich war. Und er sprang von einer Brücke und starb."

Von Mädchen in diesem Alter habe ich fast nie ähnlich düstere Seelenmelodien gehört oder zu lesen bekommen – vermutlich deswegen, weil Mädchen während der Pubertät gegenüber Lehrern ausgesprochen zurückhaltend sind in Seelendingen. Wenn ihnen der Lebensschuh drückt, offenbaren sie sich – wenn überhaupt Lehrkräften an der Schule – eher Lehrerinnen. Ich vermute bei vielen Jungen, denen ich als Lehrer begegnet bin, dass sie solche Verzweiflungsmomente nach Art der von Adrian geschilderten kennen. Das wird allerdings erst dann zum Problem, wenn sie solche Verzweiflungsmomente nicht *wirklich durchleben* können. Wenn sie über keine oder unzureichende Mittel verfügen, ihr Inneres auszudrücken (z.B. sprachlich, malend, zeichnend, Theater spielend, tanzend). Und wenn sie kein freundlich-einfühlsames Eingehen auf ihre Gefühle in ihrer sozialen Mitwelt finden. Und hier, vermute ich, sind Jungen im Vergleich zu Mädchen oft benachteiligt.

Ich vermag nicht einzuschätzen, ob Mädchen bei ihren *Eltern* diesbezüglich mehr empathischen Widerhall finden als Jungen. Wie weit gelten in Familien noch die bis vor ein paar Jahrzehnten sicherlich dominanten jungenspezifischen

Erziehungsparadigmen, ob bewusst oder unbewusst verfolgt: „Ein Indianer kennt keinen Schmerz“ und „Jungen weinen nicht“? Sind sie noch prägend für viele oder sind sie insgesamt bedeutungslos geworden? Bislang bin ich auch auf keine soziologische, psychologische oder erziehungswissenschaftliche Studie hierzu gestoßen.

Im Umgang der Jungen untereinander ist mir sowohl an der nordrhein-westfälischen Gesamtschule wie auch in den beiden schweizerischen Schulen, an denen ich gearbeitet habe, nachdrücklich aufgefallen, dass sich *die Jungen untereinander* emotional immer wieder ein ziemlich großes Bein stellen. Und zwar durch ihre binnengeschlechtliche *doing-gender*-Praxis, also durch die Art und Weise, wie sie sich *als Jungen unter Jungen* inszenieren. Die wichtigste kulturelle Chiffre dabei ist: *schwul*. „Du siehst ja hureschwul aus!“, „Du bewegst dich schwul!“, „Bist du schwul?“ – das sind die Stoppschilder, die sich Jungen einander ständig in den Weg stellen. Gemeint ist damit eigentlich nie Homosexualität. Sondern alles, was als unmännlich aufgefasst wird, und das ist viel: vom nicht angesagten Kleidungsstil über eine nicht ausreichend markige Stimme bis zum Zeigen von stärkeren Gefühlsbewegungen. Jungen errichten unter sich zwar nicht unbedingt ein ungebrochenes Herrschaftssystem coolen Auftretens, aber sie engen sich ihre emotionalen Ausdrucksspielräume zumeist doch erheblich ein. Nach meiner Beobachtung viel stärker als es Mädchen in der Regel untereinander tun. *Jungen-Peer-Groups* sind deshalb nach meiner Einschätzung ein viel schlechteres Terrain für die Entwicklung einer zugleich ausdrucksvollen wie entspannt-freundlichen emotionalen Kultur als *Mädchen-Peer-Groups*. Nicht, weil die Mädchen von vornherein grundsätzlich netter miteinander umgingen. Sondern, weil Mädchen untereinander Emotionalem viel Raum einräumen und Jungen Emotionales mit großer Anstrengung auszugrenzen oder ‚herunterzudimmen‘ versuchen, und zwar zu einer mehr oder weniger rabiat eingefärbten Coolness. Mit Blick auf die fünften, sechsten, siebten, achten Klassen würde ich zugespitzt sagen: Die Mädchen inszenieren Zickenkrieg, die Jungen Ritterkämpfe.

Auf diese unterschiedlichen *Peer*-Geschlechterkulturen trifft man als Lehrerin oder Lehrer. Bei dieser Begegnung gibt es allerdings ein grundsätzliches Problem: Für die meisten Jugendlichen in der Pubertät sind Gender-Inszenierungen absolut lebensdominant – dahinter steht als emotional-körperliche Triebkraft eine mitunter massiv drängende Sexualität. Unsere Gesellschaft hingegen verlangt vermittels ihrer Sozialisationsagentur Schule von den Jugendlichen mit jedem Pubertätsjahr deutlich zunehmende formale Lernanstrengungen, zumal seit PISA 2000: Sprachkompetenz, mathematische Kompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz usw. Das führt häufig zu Zielkonflikten zwischen Lehrer/innen und Schüler/innen in Klassenräumen.

Auf Seiten der Lehrer/innen werden zwei Bewältigungsstrategien favorisiert. Die erste: Deckelungs- und Ablenkungsstrategie. Ziel: Cooling-down des Sexus bei gleichzeitigen Stimulierungsversuchen platonischer Lerninteressen. Bevorzugte Methoden: „Zeigen, wer der Leitwolf ist“; „Tarif durchgeben“; erosferne Lernangebote vervielfachen (z.B. Grammatik, Zeichensetzung, Bruchrechnen,

Bewerbungstraining). Die zweite Bewältigungsstrategie: In-Dienstnahme- und Sublimierungsstrategie. Ziel: Die pubertären Triebkräfte produktiv nutzen. Bevorzugte Methoden: Produktions- und handlungsorientierter Literaturunterricht, z.B. mit Benjamin Leberts Jugendroman *Crazy*; Gruppenarbeit über Freundschaft und Liebe im Gemeinschaftskundeunterricht.

Die Bewältigungsstrategien von Schüler/innen sind vielfältig und nicht so einfach zu rubrizieren. Es lassen sich immerhin drei Hauptrichtungen ausmachen: erstens Abtauchen – z.B. das ‚Mit-offenen-Augen-Träumen', Käsekästchen-Spielen usw.; zweitens Versuche, die Unterrichtssituation umzudefinieren – z.B. Briefchenschreiben, ‚Poser'-Stücke aller Art; drittens die Flucht nach vorn: Übererfüllung der schulischen Leistungsanforderungen. In den meisten Klassen finden sich alle drei Richtungen, allerdings in durchaus verschiedenen quantitativen Verteilungen wie qualitativen Ausprägungen.

In vielen Pubertätsklassen lässt sich nach meiner Erfahrung als Lehrer/in mit der Sublimierungsstrategie gut arbeiten, zum Wohl und Nutzen von Jungen wie Mädchen. Zwar würde ich nicht behaupten wollen, die angesprochenen Zielkonflikte seien damit aus der Welt geschafft, jedoch lässt sich erreichen, dass jugendlicher Geschlechterinszenierungsdrang wie fachliche Lernziele zu ihrem jeweiligen Recht und Raum kommen, ohne dass eines das andere dominiert. In Adrians basellandschaftlicher Klasse ging das gut. Es war hier möglich, mit den Jugendlichen an der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit innerer Erlebniswelten zu arbeiten und sozialen Resonanzraum für Gefühle zu schaffen und zu kultivieren. Meinem Eindruck nach profitierten davon insbesondere die meisten Jungen in der Klasse – weil ihnen solche sozialen Gefühlsresonanzräume mehr fehlten als den meisten Mädchen.

Außenverortungen II

Was weiß man Genaueres über Sebastian B., den hassverzweifelten Jugendlichen aus Emsdetten? Er hatte seine bewussten Motive ausführlich publik gemacht. Er hatte nicht nur die zitierte Begründung für seine Tat auf seine eigene Homepage gesetzt, sondern zudem sein Tagebuch per Mail an Freunde geschickt, unmittelbar bevor er loszog zu seiner ehemaligen Schule. Darin heißt es: „Eric Harris ist Gott" – Eric Harris war einer der beiden Schüler, die 1999 das Attentat auf die Columbine-Highschool in Littleton verübt hatten. Mit Blick auf seine Familie schrieb Sebastian: „Bitte helft meinen Eltern, meiner Oma, meiner Schwester und meinem Bruder. Ich liebe sie! Und ich hasse mich dafür das ich ihnen wehtue." Der letzte Eintrag stammt aus der Nacht vor der Tat: „That's it" (*Tageblatt für den Kreis Steinfurt*, 23. November 2006). Auch an seine ehemaligen Mitschüler/innen hatte er eine letzte Mitteilung gesendet – er hatte ihnen die Schülerzeitung ihres Entlassungsjahrgangs geschickt und unter sein Bild geschrieben: „Sebastian: Einzelgänger aus Überzeugung" (*Tageblatt für den Kreis Steinfurt*, 22. November 2006). Das war seine Selbstverortung; ein Freund von ihm sah ihn anders: „Zu Freunden war er ganz normal. Wir haben einmal seinen Geburtstag gefeiert, das war eine ganz normale Party. Wir haben ihn als

super-sympathischen Typen kennengelernt, der offen war für andere Menschen" (*Tageblatt für den Kreis Steinfurt*, 21. November 2006).

Nach seinem Schulabschluss jobbte Sebastian als Aushilfe in einem Baumarkt. Offenbar fraßen kränkende Demütigungserfahrungen aus der Schulzeit in ihm weiter. Dies rückten zwei Oberstufenschülerinnen aus benachbarten Städten in einem Leserbrief unmittelbar nach seinem Rachefeldzug in den Blick:

> Nach dem Amoklauf in Emsdetten wollen Politiker nur Gewaltvideospiele verbieten. Doch wir fragen uns: Ist dies wirklich die Ursache dieses schrecklichen Vorfalls? Das Problem liegt unserer Meinung nach viel tiefer: Wie auf seiner Homepage erwähnt, war Bastian B. wie Tausende Jugendliche, Kinder und auch Erwachsene in Deutschland ein langjähriges ‚Mobbingopfer'. Jahrelang aufgestauter Wut und Hass hat er nun mit seiner blutigen Tat Ausdruck verliehen. Denken Politiker da nicht oberflächlich, wenn sie behaupten, dass das Verbot von Gewaltvideospielen eine Wiederholung dieses bewegenden Vorfalls ausschließt? Dabei hat ihn nach unserer Auffassung das Mobben zu einer tickenden Zeitbombe gemacht, wobei die Videospiele lediglich der Auslöser sein können. Somit tragen die Mobber eine beachtenswerte Mitschuld an dem Vorfall, da sie ihn zu dem gemacht haben, was er am Ende war. Aus eigener Erfahrung und zahlreichen Erzählungen ist uns bewusst, dass Mobbing an fast allen Schulen und an vielen Arbeitsplätzen alltäglich geworden ist. Die Konsequenzen von Mobbing an den ‚Mobbingopfern' sollten in der Öffentlichkeit von Politikern, Prominenten und Medien mehr Beachtung erfahren, damit sie jedem eindringlich bekannt werden. Bastian B. hat uns mit seiner Tat gezeigt, wozu sozial Ausgeschlossene bzw. ‚Mobbingopfer' fähig sein können. Sollte nicht jeder von uns aus dieser Erfahrung lernen und einen fairen Umgang mit seinen Mitmenschen pflegen und deren Persönlichkeiten tolerieren? Das Gleiche erwarten wir auch von anderen. (Esther Eiersbrock, Dülmen; Mareike Drerup, Nottuln, beide Jahrgangsstufe 12, in: *Tageblatt für den Kreis Steinfurt*, 24. November 2006)

Anhaltendes Mobbing in der Schule – in seinen eigenen Worten: „Dass ich mein Leben lang der Dumme für andere war und man sich über mich lustig machte" – scheint die prägende Sozialerfahrung für Sebastian gewesen zu sein. Und zu seinen zentralen Selbstgefühlen gehörten offenbar Minderwertigkeit: „Das einzigste, was ich intensiv an der Schule beigebracht bekommen hab war, das ich ein Verlierer bin", Selbsthass: „ich hasse mich dafür, dass ich ihnen [seinen Angehörigen, F.W.] wehtue" sowie Hass auf andere: „Diese Rache wird so brutal und rücksichtslos ausgeführt werden, dass euch das Blut in den Adern gefriert".

An Sebastians Tat und an seinen Äußerungen fielen frappierende Ähnlichkeiten mit dem von Robert Steinhäuser durchgeführten Rachefeldzug am Gutenberg-Gymnasium in Erfurt vier Jahre zuvor auf. Im Unterschied zu Sebastian

war Robert Steinhäuser ein wortstummer Täter. Doch über seine Lebensverhältnisse ist viel bekannt. Robert Steinhäuser wurde häufig als normal und unauffällig beschrieben. Der Medienwissenschaftler Lothar Mikos, der den Erfurter Rachefeldzug analysierte, schreibt: „Lediglich die Lehrer hatten einige Probleme mit ihm, weil er in der Schule gerne den Klassenclown gab und häufiger mal den Unterricht störte“ (Mikos 2003, 63). Zuhause stand er im Schatten seines älteren Bruders, von seinen Eltern war er entfremdet. Viel geredet wurde nicht in der Familie. Er war kein Einzelgänger, traf sich mit seiner Clique, seiner *Peergroup*. „Die Freunde beschrieben ihn später, nach der Tat, als einen mit ‚dieser Bla-Haltung‘, einen, dem alles egal ist und der immer fragt, was soll das? Er habe auch ‚diesen Scheißegal-Schlenderschritt‘ gehabt“ (65). Mikos kommt zu der Einschätzung: „Die Aussagen der Freunde aus der Clique zeigen, dass er bei ihnen zwar akzeptiert, aber nicht anerkannt war“ (65).

Besonders problematisch waren – wie bei Sebastian – seine Schulerfahrungen. Da war erstens das institutionelle Scheitern. Nur mit Mühe hatte es Robert Steinhäuser in die zwölfte Klasse, den Abiturjahrgang, geschafft. Dort spitzte sich die Situation zu. Er schwänzte Klausuren und legte gefälschte Atteste vor. Das flog auf und er wurde von der Schule verwiesen – ohne jeden Abschluss, denn – damals war in Thüringen mit der Versetzung in die elfte Klasse eines Gymnasiums noch nicht die Erlangung der Mittleren Reife verbunden. Da war zweitens das umfassende soziale Scheitern – Mikos schreibt:

> Unter den Mitschülern galt er als ungelenker, unfreiwilliger Klassenclown, über den man sich immer wieder schlapp lachen konnte. Ernst nehmen musste man ihn nicht. Er rang um Anerkennung und erntete vor allem Gelächter. Er versuchte den starken, coolen Macker zu spielen, doch auch damit war ihm lediglich die Häme seiner Mitschüler sicher. Die Lehrer bemerkten zwar seine Versuche, Aufmerksamkeit zu erheischen, hatten aber keine hohe Meinung von ihm und machten sich auch eher über ihn lustig. (64)

Robert Steinhäuser war also ebenfalls massivem Mobbing ausgesetzt, und zwar von Mitschüler/innen wie von Lehrer/innen.

Im Fall Emsdetten haben die beiden erwähnten Oberstufenschüler/innen in einem Leserbrief auf die seelenzerstörende Wirkung von Mobbing hingewiesen und im anhaltenden Mobbing eine Mitverantwortung der sozialen Umgebung für ein solches blutiges Massaker ausgemacht. Eine ähnliche Botschaft erreichte das Erfurter Gutenberg-Gymnasium aus der Columbine-Highschool in Littleton. In einem der Briefe aus Littleton vom Mai 2002 heißt es:

> Eines der vielen Dinge, die ich aus der Columbine-Sache gelernt habe, ist, mit verletzenden Worten und Handlungen Schluss zu machen. Viele Menschen verstehen nicht, dass eine simple Bemerkung genauso verletzen kann wie Taten! (Becker 2005, 254).

Unter Lehrer/innen ist dies seit einigen Jahren ein ganz wichtiges Thema geworden: Mobbing – Seelenverletzungen von Kindern und Jugendlichen durch wort- und gestenreiche Abwertungen und Kränkungen in der Schule, gerade auch durch andere Kinder und Jugendliche. Hat Mobbing dieser Art an Schulen zugenommen oder wird es aufgrund erhöhter pädagogischer und öffentlicher Sensibilität nur genauer wahrgenommen und nachdrücklicher problematisiert? Ich vermag es nicht zu beurteilen. Aus meiner persönlichen Erfahrung heraus würde ich sagen, dass es ein erschreckendes Maß an seelischer Gruppengewalt in vielen Klassen der Jahrgänge 5 bis 10 gibt, deutlich weniger in der gymnasialen Oberstufe. Mit seelischer Gruppengewalt meine ich die anhaltende Herabsetzung und Ausgrenzung einzelner Schüler/innen aus der Klasse durch tausenderlei Nadelstiche: Auslachen, ‚Kalte-Schulter-Zeigen', herablassende Blicke, piesackende Bemerkungen usw. Wenn ich in solche Klassen kam, fühlte ich mich häufig total überfordert, dem Mobbing wirklich nachhaltig Einhalt gebieten zu können, trotz meines Reflexions- und Handlungswissens über Gruppenprozesse und ihr Entgleiten. Die Mobbing-Dynamik in einer Klasse entfaltet meiner Ansicht nach oft eine derart zerstörerische Kraft, dass man ihr als einzelne Pädagogin oder einzelner Pädagoge unmöglich effektiv begegnen kann. Egal wie entwickelt die persönliche Berufsprofessionalität sein mag. Und ich vermute, dass solche Klassen mit extremen Mobbingdynamiken zahlreich sind. Nicht selten, denke ich, werden auch Lehrer/innen ihr Ziel und Opfer.

Mobbing ist ein Gruppenphänomen, es wird umso wahrscheinlicher, je mehr der Gruppenmitglieder mit großen psycho-sozialen Belastungen zu kämpfen haben. Die Entstehungsursachen hierfür können zunächst auch außerhalb liegen – bei Jugendlichen sind sie häufig in der Primärsozialisation zu finden: in der Familie. Starke belastungsauslösende Umstände sind hier: emotionale Gleichgültigkeit oder Kälte unter den Familienmitgliedern, massive ungelöste Konflikte, mangelnde demokratische Familienkultur, soziale Isolation der Familie, hoher Leistungsethos der Eltern, stark beanspruchende Berufstätigkeiten der Eltern, Arbeitslosigkeit, berufliche Perspektivlosigkeit, materielle Armut. Doch Mobbing wird nicht nur wahrscheinlicher, wenn Einzelne starke seelische Belastungen von außen in die Gruppe mitbringen. Es wird auch wahrscheinlicher, je größer der Leistungs- und Konkurrenzdruck ist, der auf der Gruppe als solcher lastet. Gerade für die Klassen 8 bis 10 ist das der steigende Notendruck, je näher der mittlere Abschluss und damit die Entscheidung über die weitere schulische und/oder berufliche Perspektive rückt.

Schulen haben hier nach meiner Einschätzung häufig ein nicht geringes Klimaproblem in ihren Binnenräumen – teils eingestanden, teils verdeckt und versteckt. Zu denken gibt jedenfalls, dass in der öffentlichen Debatte nach Erfurt Lehrer/innen aus allen Teilen der Republik immer wieder sagten oder schrieben, ein solcher Rachefeldzug hätte durchaus auch an ihrer Schule stattfinden können. Auch bei einigen ihrer Schüler sei ein Verzweiflungs- und Hasspotential auszumachen, dass sich in ähnlicher Weise entladen könnte. Viele Lehrer/innen gaben an, dass sie ihrem pädagogischen Auftrag, die Schüler/innen zu verant-

wortlichen Menschen zu erziehen, immer weniger nachkommen können, da sie mit völlig überfüllten Klassen, zunehmenden psycho-sozialen Problemen der Schüler/innen, enormen Leistungserwartungen der Eltern an ihre Kinder und steigenden Lehrdeputaten konfrontiert seien. Wie soll es auch möglich sein, unter diesen Umständen pädagogisch angemessen auf die jeweiligen Seelenlagen der Kinder und Jugendlichen einzugehen? Zumal der belasteten?

Ich denke, dass das hier skizzierte Problem depravierter Seelenlagen sehr verbreitet und damit erschreckend normal ist unter Jugendlichen. Hervorgerufen in erster Linie durch erhebliche außerschulische Mangelsituationen, aber auch durch Mobbingprozesse in der Schule. Meine Vermutung ist, dass Jungen stärker betroffen sind als Mädchen, nicht zuletzt deswegen, weil sie in der *Peer-Group* weniger emotionalen Resonanzraum als jene finden. Meiner Ansicht nach sind die Täter der Rachemassaker in Erfurt und Emsdetten – Robert Steinhäuser und Sebastian B. – keine ‚abartigen' Außenseiter, die absolut unverständlich Schreckliches tun. Ich sehe ihre Gewaltexzesse als Extremfälle der Normalität, die Täter als im Grunde normale Jugendliche, die extremistisch mit einer gerade unter Jungen nicht ganz seltenen erheblichen Seelenschieflage umgegangen sind.

Offene Verortungsfragen

Jugendliche Seelenlandschaften sind ein empirisch nicht ganz einfach zu erschließendes Gebiet. Ausgehend von zwei Selbstschilderungen von Jungen habe ich versucht, Allgemeineres in Jungenwelten auszumachen, das mir in den letzten Jahren pädagogisch, journalistisch und wissenschaftlich in den Blick geraten ist. Solche sozialpsychologischen Herangehensweisen können anders als die PISA-Studien auf wenig ‚klassische' Methoden der Sozialforschung zurückgreifen. Mit Testverfahren kommt man hier nicht sehr weit – so sinnvoll diese auch für die empirische Ermittlung von Kompetenzniveaus einer Alterskohorte in verschiedenen Ländern sind. Ich habe auf meinem Weg auch eigene Sozialisationserfahrungen offen gelegt, die bei solchen sozialisationsforscherischen Erkundungstouren sowohl Erkenntnisziel als auch Erkenntnisgewinnung nicht unerheblich beeinflussen.

Trotz der Problematik verallgemeinernder Überlegungen aufgrund begrenzter Lektüre und subjektiver Beobachtungen möchte ich es wagen, drei Thesen zur Diskussion zu stellen: Erstens behaupte ich, dass es besonders Jungen sind, die sich in ihrem Innern ausgesprochen ungeliebt, wenig akzeptiert und tieftraurig fühlen, weil ihre Seele von Kränkungs- und Demütigungserfahrungen zersetzt wird. Dies wurde mit den Rachefeldzügen in Emsdetten, Erfurt und anderen Orten erschreckend demonstriert. Den Grund vermute ich nicht zuletzt in einer jungenspezifischen Art, ihr Geschlecht in ihrer *Peer-Group* zu inszenieren: weil sie sich untereinander den Möglichkeitsraum stark beschneiden, freundlich-emphatischen Widerhall für eigene Gefühle zu finden. Zweitens zeigen pädagogische Erfahrung und Lektüre, dass Mobbing an Schulen ein erschreckendes Ausmaß erreicht hat. Ich bin drittens aufgrund intensiver

Beobachtung und nach reiflicher Überlegung zu dem Schluss gekommen, dass ‚pubertätsakzeptierende' Unterrichtsstrategien bei starker Mobbingdynamik nicht funktionieren, weil die in der Gruppe wirkende Zerstörungskraft zu groß ist, als dass man als einzelner Pädagoge oder einzelne Pädagogin eine Grundatmosphäre gegenseitiger Akzeptanz und Wertschätzung herzustellen vermöchte, die doch für Bildungsprozesse innerer Erlebniswelten unabdingbar ist.

An dieser Stelle will ich die Eingangsfrage „Wo stehen Jungs heute?" so beantworten: Wir wissen zwar durch die PISA-Studien empirisch verlässlich, wo ihre Lesekompetenzen, ihre mathematischen und ihre naturwissenschaftlichen Kompetenzen zu verorten sind. Wir wissen aber trotz sehr guter Jungenforschungsliteratur weiterhin wenig darüber, wo Jungen tatsächlich stehen (z.B. Schnack/Neutzling 1990, Eisenberg 2000, Kassis 2003, Schultheis/ Strobel-Eisele/ Fuhr 2006). Insbesondere wissen wir zu wenig darüber, wie es konkret um die psychisch-emotionale Verfassung von Jungen in unserer Gesellschaft bestellt ist. Eines halte ich jedoch für offensichtlich: Die allermeisten Schulen werden den meisten Jungen wenig gerecht. Nach meiner Einschätzung noch weniger als den meisten Mädchen.[1] Ich halte es für dringend geboten, sich in der empirischen Bildungsforschung nicht weiter in erster Linie auf Schulleistungsvergleiche und kognitive Kompetenzermittlungen zu konzentrieren, sondern auf die Weltintegration von Jugendlichen. Entsprechend sollte sich die pädagogische Debatte wie Praxis lösen von ihrer Fixierung darauf, die ermittelten schwachen sprachlichen, mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen vieler Jugendlicher durch mehr Unterricht und Förderung verbessern zu wollen. Übersehen wird dabei, dass auch der didaktisch bestgemachte Unterricht in Schulen, in denen man nicht als ‚ganzer Mensch' leben kann, wenig soziale Wärme gibt und den Jugendlichen in einem oft erschreckenden Maße Sinnerfahrungen vorenthält. Nicht zuletzt diejenige, in ihrem individuellen So-Sein von der Gesellschaft geschätzt und gebraucht zu werden.

Anmerkungen

1 Zu angemessenen Gütekriterien schulischer Qualität siehe: Groeben 2005.

Über die zitierte und angeführte Literatur hinaus sind noch einige Publikationen angeführt, die die Blickrichtung der Betrachtung wesentlich geprägt haben.

Literatur

Becker, Jens (2005) *Kurzschluss. Der Amoklauf von Erfurt und die Zeit danach*. Berlin: Schwarzkopff Buchwerke.

Bereswill, Mechtild/ Michael Meuser/ Sylka Scholz (2007) *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

Bilden, Helga/ Bettina Dausien (2006) *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen: Barbara Budrich.

Böhnisch, Lothar (2004) *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim/ München: Juventa.

Bourdieu, Pierre/ Patrick Champagne/ Sylvain Broccolichi/ Francoise Oeuvrard/ Rosine Christin/ Gabrielle Balazs/ Abdelmalek Sayad (2005), „Die intern Ausgegrenzten." Übersetzt aus dem Französischen von Andreas Pfeuffer, Patrick Kändler, Bernhard Bubeck, Ludwig Zurbriggen. *Das Elend der Welt*. Hg. Pierre Bourdieu et al. Gekürzte Studienausgabe [deutsche Erstausgabe 1997]. Konstanz: UVK, 281-333.

Eisenberg, Götz (2000) *Amok – Kinder der Kälte. Über die Wurzeln von Wut und Hass*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Groeben, Annemarie von der (2005) „Unsere Standards". *Neue Sammlung. Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft*. 45. Jahrgang. Heft 2. April/ Mai/Juni 2005: 253-297 [auch zu finden unter: 9. Juni 2008 <http://www.blickueberdenzaun.de>].

Hentig, Hartmut von (2003) *Die Schule neu denken. Eine Übung in pädagogischer Vernunft*. Erweiterte Neuausgabe [1993]. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz.

Hentig, Hartmut von (2004) *Bildung. Ein Essay*. Fünfte, leicht überarbeitete Auflage [1996]. Weinheim/ Basel/ Berlin: Beltz.

Kassis, Wassilis (2003) *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext*. Bern/ Stuttgart: Haupt.

King, Vera/ Karin Flaake (2005) Hg. *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/M./ New York: Campus.

Maihofer, Andrea (2002) „Geschlecht und Sozialisation. Eine Problemskizze". *Erwägen, Wissen, Ethik*. Heft 13: 13-26.

Mikos, Lothar (2003) „Amok in der Mediengesellschaft". *Der Amoklauf von Erfurt*. Hg vom Archiv der Jugendkulturen. Berlin: Archiv der Jugendkulturen, 46-71.

Negt, Oskar (2002) *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche*. Göttingen: Steidl Verlag.

Preisendörfer, Bruno (2008) *Das Bildungsprivileg. Warum Chancengleichheit unerwünscht ist*. Frankfurt/M.: Eichborn.

Schnack, Dieter/ Rainer Neutzling (1990) *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schnack, Dieter/ Rainer Neutzling (2006) *Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität vom Jungen bis zum Mann*. Überarbeitete und erweiterte Neuausgabe [1993]. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Schultheis, Klaudia/ Gabriele Strobel-Eisele/ Thomas Fuhr (2006) Hg. *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.