



Hochschule
Ludwigshafen am Rhein

Auswirkungen des Angebots von
fairmann e.V. aus schulischer Sicht.

Eine inhaltsanalytische Evaluation von
Rückmeldungsbriefen zu Workshops für Jungen
zu den Themen Anti-Gewalt und Soziale Kompetenz.

Prof. Dr. Peter Rahn

Januar 2013

Inhalt

Vorwort	3
1. Einleitung.....	4
2. Einführende Überlegungen zur Jungenpädagogik als Prävention an Schulen.....	4
3. Anlage und Durchführung der Untersuchung	6
4. Der Impuls – die Aufforderung zu einer Rückmeldung.....	7
5. Ergebnisse.....	8
5.1 Das Workshopkonzept (OK 1).....	10
5.1.1 Die Auftraggeberinnen und Auftraggeber (UK 1.1, 1.2.2, 1.2.3).....	10
5.1.2 Inhaltliche und methodische Rückmeldungen (UK 1.3, 1.4).....	11
5.1.3 Das Team des Vereins <i>fairmann</i> (UK 1.2.1).....	14
5.2 Der Workshop wirkt (OK 2).....	16
5.2.1 Was im unmittelbaren Prozess zu beobachten ist (UK 2.1).....	16
5.2.2 Längerfristige Anstöße und Veränderungen (UK 2.2).....	17
5.2.3 Zur Notwendigkeit des Präventionsangebotes (UK 2.3).....	18
5.3 Perspektiven weiterer Zusammenarbeit (OK 3)	19
6. Zum Schluss: Empfehlungen	20
Literatur.....	23

Kontaktdaten des Verfassers:

Prof. Dr. Peter Rahn
Hochschule Ludwigshafen am Rhein
Fachbereich IV – Sozial- und Gesundheitswesen
Ernst-Boehe-Straße 4
67059 Ludwigshafen am Rhein

peter.rahn@hs-lu.de
fon 0621 5203 545

Vorwort

Workshops zur Prävention an Schulen zu evaluieren ist sicherlich eine sehr sinnvolle Aufgabe. Die mit wichtigste Frage, die gleichzeitig am schwersten zu beantworten ist, ist die nach der Nachhaltigkeit des Angebots. Welche Veränderungen zeigen sich also langfristig im Verhalten von Schülerinnen und Schülern, welche Effekte hat Prävention im Hinblick auf die Veränderung der Schulkultur bzw. auf das Klassen- und Schulklima – und damit auch auf das Agieren des Lehrkörpers. Mit dieser Evaluation werden Einblicke in sehr interessante Auswirkungen der Workshops gegeben. Die Frage der Nachhaltigkeit kann aber auf Grund mangelnder finanzieller Möglichkeiten hier nicht diskutiert und beantwortet werden.

Mit dem Heidelberger Verein *fairmann* hat sich ein Verein mit seinem Evaluationsanliegen an mich gewandt, der ein jungenpädagogisches Interesse verfolgt und Angebote unterbreitet, die Jungen in ihrer Identitätsarbeit unterstützen, ihre Geschlechtsidentität konstruktiv zu bearbeiten – im Sinne des emanzipatorischen Anspruchs, Wohlbefinden in der individuellen Entwicklung herstellen zu können und Akzeptanz im intersubjektiven Erleben facettenreicher genderbezogener Lebensentwürfe anzuregen. Solche Arbeitsansätze der Jungenpädagogik haben sich in den letzten 25 Jahren zwar Deutschland weit etabliert, quantitativ sind sie jedoch kaum auffällig. Umso wichtiger erscheint es mir, die wenigen Initiativen so zu begleiten, dass sie – die fachliche Qualität vorausgesetzt – mit Ressourcen ausgestattet werden, die ihnen mittelfristige Sicherheit bieten und mit denen sie ihr Angebot nachfrageorientiert ausbauen können.

Für diesen Auftrag bedanke ich mich. Mein Dank gilt aber auch meiner Seminargruppe „Einführung in die Sozialforschung“ im Sommersemester 2012 an der Hochschule Ludwigshafen am Rhein, von welcher ein erster Kodierleitfaden erarbeitet wurde. Mein besonderer Dank geht an die zwei Studentinnen, Frau Hilpert und Frau Nohn, die den Leitfaden überarbeitet und zur Kodierung der Briefe eingesetzt haben. Sie haben damit eine wichtige, das Kapitel 5 strukturierende Vorarbeit geleistet.

1. Einleitung

Der Heidelberger Verein *fairmann* arbeitet schwerpunktmäßig zum Thema Gewalt von Jungen und Männern, und bietet Beratung und Intervention an. An Schulen bietet der Verein jungenspezifische Gewaltprävention in Schulklassen an. Einem Flyer des Vereins kann entnommen werden: „Geschlechtsspezifische Antigewalt- und soziale Kompetenztrainings in der Klasse“. Und dabei ist vor allem „das Erlernen von Sozialkompetenzen wie Fairness und Respekt und der Umgang mit Wut, Enttäuschung und Demütigung wichtig.“ *fairmann* ist daran gelegen, seine Arbeit an Schulen evaluieren zu lassen.

Evaluation stellt immer die Frage nach der Wirkung, sie will den Prozess oder das Ergebnis beurteilt wissen, will „messen“. In diesem Bericht wird der Frage nachgegangen, wie die schulische Sicht auf das Präventionsangebot aussieht. Konkreter: Wie beurteilen am Programm beteiligte Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialarbeiterinnen die Arbeit des Vereins *fairmann*? Um dieser Frage nachgehen zu können wurden Briefe inhaltsanalytisch ausgewertet, die von den Programmbeteiligten an *fairmann*, auf dessen Aufforderung hin, geschrieben wurden. Letztlich geht es also darum, zu evaluieren, ob das Präventionsangebot, die Workshops für Jungen, aus der Sicht der Lehrpersonen¹ Wirkung entfaltet oder nicht.

In diesem Bericht wird zunächst im Kapitel 2 kurz auf die Frage der Jungenpädagogik als Prävention an Schulen eingegangen und damit die erziehungswissenschaftliche Perspektive des Autors auf diese Frage dargelegt. Anschließend wird im Kapitel 3 das Untersuchungsdesign vorgestellt. Die Kapitel 4 und 5 sind die eigentlichen Evaluationskapitel. Zuerst wird die Aufforderung des Vereins *fairmann* an die Lehrpersonen, Briefe zu schreiben, rekonstruiert. Und anschließend werden die Ergebnisse der inhaltsanalytischen Untersuchung der Rückmeldungsbriefe, orientiert an den induktiv generierten Kategorien dargestellt. Im den Bericht abschließenden Kapitel 6 werden die Ergebnisse nochmals stichwortartig zusammengefasst und darauf bezogen werden sechs Empfehlungen ausgesprochen, die sowohl die pädagogische Arbeit in den Blick nehmen als auch die Bereitstellung von Ressourcen zur Absicherung dieser Arbeit und ihrer Qualität.

2. Einführende Überlegungen zur Jungenpädagogik als Prävention an Schulen

Präventionsangebote unterliegen der Gefahr einer Defizitorientierung („Du musst Dich ändern“). Mit dem Begriff des Präventionsdilemmas wird problematisiert, Zielgruppen Eigenschaften zuzuschreiben, die stigmatisierende Wirkung haben können oder anders ausgedrückt: sie mit der Kategorisierung unter Generalverdacht zu stellen (Kessl/ Reutlinger 2007, 124). Angesichts des Präventionsdilemmas muss sich Jungenpädagogik entsprechend die Frage stellen, was für Angebote sie bereitstellen kann, die Handlungsoptionen für die Jungen eröffnen, ohne sie in irgend einer Weise unter einen solchen Verdacht zu stellen (vgl. ebd., 125). Alexander Bentheim und Benedikt Sturzenhecker (2006, 166) warnen in diesem Zu-

¹ Wenn im Folgenden von Lehrpersonen die Rede ist, sind die wenigen Sozialarbeiterinnen, die Rückmeldungsbriefe geschrieben haben, mitgemeint.

sammenhang nicht nur vor Stigmatisierung, sondern auch vor einer Funktionalisierung von Jungenarbeit, „die nur als ‚gut‘ oder ‚hilfreich‘ qualifiziert (und finanziert) wird, wenn sie der Domestizierung ‚wilder‘ und ‚böser‘ Jungs um gewünschter Befriedungseffekte willen dient“. Das würde bedeuten, es besteht die Gefahr, dass es in an Schulen angebotener Prävention weniger um die Jungen als um störungsfreien Unterricht und störungsfreie Schulabläufe geht.

Zumindest in den Anfängen der Jungenpädagogik in den 1980er Jahren war diese eher an den Defiziten von Jungen orientiert und tendenziell moralisierend ausgerichtet. Entsprechend war sie wenig attraktiv für ihre Zielgruppe. In der ressourcenorientierten Jungenförderung hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass einerseits die Bedürfnisse der Jungen aufgegriffen und andererseits Verhaltensoptionen angeboten werden müssen, die über tradierte Männlichkeitsvorstellungen hinaus gehen. Jungen müssen in jungenpädagogischen Kontexten Erfahrungen mit Männern machen können, die in ihren Verhaltensweisen und -mustern abweichen können von klischeehaften Vorstellungen vom Mann-sein und so Optionen für ein offenes Verhaltensrepertoire eröffnen; und insofern auch für eine dynamische und vielseitige männliche Identität. Entsprechend werden die Pädagogen mit ihrer Haltung und ihren Kompetenzen zum zentralen Ansatzpunkt in der Jungenpädagogik. Dies ist zwar einerseits nachvollziehbar, birgt aber andererseits „die Gefahr der Überhöhung von Subjektivität sowie problematischer Arbeitsbeziehungen“ (Budde 2012, 207). Ein empirischer Beleg für diese These steht zudem im Grunde aus.

Jungenpädagogik verfolgt heute das Ziel der „Ausbildung einer männlichen Identität, welche die eigenen und die Grenzen anderer erkennt und akzeptiert, zu partnerschaftlichem Umgang befähigt und durch soziale Kompetenz gekennzeichnet ist“ (Boldt 2008, 8). Jungen sollen in ihrer Lebenskompetenz und bei der Bewältigung spezifischer Voraussetzungen nachhaltig unterstützt werden (Bentheim/ Sturzenhecker 2006, 163) Um dies zu erreichen, muss auf normative Ziele im Hinblick auf eine bestimmte Vorstellung von Männlichkeit verzichtet werden, zumindest was moralisches Belehren betrifft. Stattdessen muss an den Themen der Jungen gearbeitet werden, es „sollten ihre Männlichkeitskonzeptionen Ausgangspunkt von Jungenpädagogik sein“ (Budde 2012, 217). Dazu müssen aber auch die Lebenslagen der Jungen in den Blick genommen werden. Diesen Anspruch haben die unterschiedlichen Arbeitsansätze von Jungenarbeit. Bentheim und Sturzenhecker (2006, 165) konstatieren, dass den Ansätzen gemein ist, „mehr Aufmerksamkeit für die besonderen – von Mädchen, aber auch anderen Jungen verschiedenen – Lebenslagen von Jungen schaffen zu wollen und Jungen vor allem dort als förderungswürdig zu begreifen, wo strukturelle Lebensbedingungen individuelle und (damit) soziale Probleme zu verschärfen drohen.“ In der konkreten Arbeit bedarf es dabei ebenso wie in Konzept(ion)en der Jungenpädagogik einer Reflexion auf der Seite der Pädagogen, die identitätskritische Ansätze wie den der hegemonialen Männlichkeit von Robert W. Connell oder den des männlichen Habitus von Pierre Bourdieu, die die Eingebundenheit von Jungen und Männern in einen sozialen Kontext und damit die Machtfrage aufgreifen, mit einbezieht (vgl. ebd., 202). Die Sozialisation zum Mann, die Ausbildung einer männlichen Identität, die Entwicklung (über)individueller Männlichkeitskonzeptionen finden

vor einem bestimmten gesellschaftlichen Horizont statt, sind eingebettet in ein Soziales, über das Anerkennung erreicht werden, das aber auch zu Stigmatisierung und Marginalisierung führen kann.

Diese Überlegungen sollen an dieser Stelle genügen. Sie stecken grob den Rahmen ab, mit dem in dieser Evaluation auf Jungenpädagogik als Prävention an Schulen geblickt wird. Dies reicht, weil diese Überlegungen zu keiner deduktiven Kategorienbildung genutzt wird. Diese findet rein induktiv statt, wie im nächsten Kapitel dargestellt wird.

3. Anlage und Durchführung der Untersuchung

In dieser Untersuchung wird ein eher interessantes Design zu Grunde gelegt. Es geht darum, Briefe auszuwerten. Auf die Aufforderung des Heidelberger Vereins *fairmann*, der als Anbieter von Gewaltpräventionsworkshops an Schulen auftritt, Rückmeldung zu seinem durchgeführten Angebot zu geben, verfassten Lehrerinnen und Lehrer sowie Sozialarbeiterinnen Antwortschreiben, die entweder als Brief oder in Form von Emails an den Verein geschickt wurden. Insgesamt konnten für die vorliegende Evaluation 20 solcher Schreiben berücksichtigt werden. Evaluiert wird mit solch einem Vorgehen nicht die Perspektive der direkt betroffenen Schülerinnen, sondern die der indirekt betroffenen Pädagoginnen und Pädagogen, die also Veränderungen bei den Schülern nur berichtet bekommen oder die sie beobachten müssen. Ihre Perspektive ist aber letztlich mitentscheidend dafür, ob solche Präventionsangebote an der jeweiligen Schule, insbesondere aber in ihren Klassen zukünftig angeboten werden können. Insofern bilden Rückmeldungsbriefe die Zufriedenheit der Pädagoginnen und Pädagogen ab.

Die Briefe wurden mit der Methode der Inhaltsanalyse nach Phillip Mayring (2008; Mayring & Gahleitner 2010) ausgewertet. Bei der Kategorienbildung wurde konsequent induktiv vorgegangen: Die Kategorien wurden rein aus dem Material heraus gewonnen. Auf ein deduktives Vorgehen, bei dem das Material mit theoretisch konstruierten Kategorien konfrontiert wird, wurde verzichtet. Insofern handelt es sich hier um ein rekonstruktives Vorgehen. Der Kodierleitfaden wurde beim analytischen Sichten der Briefe gebildet. Die Auswahl der Briefe erfolgte rein zufällig. Jeder Brief wurde Satz für Satz auf seine Aussagen hin befragt und entsprechend der Sinngehalte wurde eine Kategorie gebildet. Nach der Bearbeitung von sechs Briefen, während derer die Kategorien wiederholt revidiert und geändert wurden, fand eine Sättigung des Kategoriensystems statt. Das Kategoriensystem konnte nun zur Kodierung aller Briefe eingesetzt werden. Zwei Kodiererinnen gingen parallel vor und diskutierten uneinheitlich kodierte Passagen, sodass sehr zuverlässige Kodierungen vorliegen.

Dass das Kategoriensystem bereits nach der Analyse von sechs Briefen gesättigt war, also nach der Analyse weiterer Briefe keine weiteren Kategorien generiert werden konnten, macht deutlich, dass für die Auswertung des Evaluationsanliegens keine 20 Briefe nötig gewesen wären. Mit dieser Anzahl von Briefen liegt also viel Material zur Analyse vor.

Die rekonstruktive Inhaltsanalyse verfolgt nicht das Anliegen zu quantifizieren, Argumente „auszuzählen“ und Gruppen zu vergleichen. Mit ihr geht es darum, Hauptargumente und Themen darzustellen, Texte zu verdichten und Argumentationsmuster herauszuarbeiten.

4. Der Impuls – die Aufforderung zu einer Rückmeldung

Die Einordnung der Ergebnisse der Inhaltsanalyse hat ganz stark etwas mit der Aufforderung zu tun, mit der die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Sozialarbeiterin zum Schreiben der Rückmeldung motiviert wurden. Der Verein *fairmann* hat diese Personen, die verantwortlich waren für das Zustandekommen der Workshops angeschrieben und – neben dem grundsätzlichen Anliegen der Evaluation – zwei Motivationen genannt, aus denen heraus sie an einer Rückmeldung interessiert sind.

Wir sind gerade dabei, unsere Jungenarbeit zu evaluieren. Aus dieser Evaluation möchten wir eine differenziertere Kenntnis über unsere Leistungen gewinnen und uns mit den Ergebnissen weiterentwickeln. Gleichzeitig dient dieses Ergebnis der Evaluation auch der Präsentation nach außen. In diesem Sinne würden wir uns sehr über ein Feedback Ihrerseits zu unserer Arbeit freuen.

Zunächst wird ein fachlich-inhaltliches Interesse thematisiert. *fairmann* möchte etwas über seine Leistungen erfahren. Die eigene Kenntnis über diese Leistung soll ausdifferenziert werden. Und dies als Grundlage dafür, damit „wir ... uns“ weiterentwickeln können. Letztlich geht das über das fachlich-inhaltliche Interesse hinaus, zielt auf die Weiterentwicklung als Verein, der Workshops zu Anti-Gewalt und Soziale Kompetenz anbietet, oder zumindest des Personals, das diese Aufgabe an den Schulen konkret umsetzt. Die Formulierung ist getragen von der Überzeugung, ein gutes Angebot zu machen, gleichzeitig aber auch zu wissen, dass es immer um Weiterentwicklung geht, wenn die Qualität des bestehenden Angebotes gehalten werden soll.

Das zweite thematisierte Interesse ist strategischer Art. Das gute Angebot braucht Bestätigung, damit es nach außen präsentiert, also der (Fach-)Öffentlichkeit bekannter gemacht werden kann. Dieses Anliegen wird nicht weiter ausgeführt; insofern bleibt es für die Evaluation spekulativ, um was es geht: die Einwerbung von Mitteln, die Erweiterung des Bekanntheitsgrades und damit verbunden die Steigerung schulischer Aufträge, usw. – oder vielleicht doch auch um Anregungen für Weiterentwicklung und Kritik. Tendenziell aber erhalten die Adressatinnen und Adressaten des Briefes damit die Botschaft, Positives zurück zu melden – etwas, mit dem *fairmann* sich gut darstellen kann. Das liegt im ureigenen Interesse von *fairmann* und ist nur verständlich.

Zudem sollen die Angeschriebenen ihre Rückmeldung im Hinblick auf zwei Erkenntnis leitende Aspekte hin geben.

Uns interessiert besonders die Resonanz der Jungen auf unseren zweitägigen Workshop und ob und wie sie davon berichtet haben. Weiterhin ist für uns von Bedeutung, ob die anschließende gemeinsame Besprechung mit der Beschreibung unserer Perspektive der Struktur in der Jungengruppe und die Reflexionen über die einzelnen Jungen für Sie hilfreich war.

Zum einen ist *fairmann* interessiert an der Perspektive der Jungen. Auf welche Resonanz stößt der Workshop bei den Jungen? Haben sie davon erzählt – und wie haben sie das getan? Sicher wäre es interessant, dies die Jungen selbst zu fragen. Die gewählte Methode muss sich – ökonomischen Zwängen geschuldet – mit den Beobachtungen von Dritten zufrieden geben. Die Pädagoginnen und Pädagogen sollen von dem berichten, was sie bei den Jungen beobachten, was sie mitbekommen. Der Rückmeldeauftrag ist nicht spezifisch auf einzelne Programmteile oder Methoden gerichtet, sondern bleibt ganz allgemein – und daher ganz offen für das, was bei den Jungen ankommt, wie ihre Resonanz erlebt, beobachtbar wird.

Zum anderen soll Rückmeldung auf einen ganz spezifischen Programmpunkt gegeben werden. Nämlich über ein Gespräch, das nach den Workshops zwischen den Anbietern und den Pädagoginnen und Pädagogen, die für die Klasse verantwortlich sind, stattfindet. Und hier ist für *fairmann* von Interesse, ob die Beschreibung der Struktur der Jungengruppe und die Beschreibung der einzelnen Jungen für die AuftraggeberInnen hilfreich waren. Hilfreich für was? Das bleibt hier offen. Und muss letztlich von den Brief Schreibenden selbst beantwortet werden. Offen bleibt hier auch, warum für *fairmann* ausgerechnet so ein Detail der Nachbesprechung von besonderem Interesse ist.

Schließlich muss der Brief mit der Rückmeldung nicht sehr lang sein. Einige Sätze, mit denen auf die angesprochenen Themen Antworten geben werden, genügen.

Einige Sätze zu den oben genannten Themen würden uns ausreichen.

Zu vermuten ist, dass die Angeschriebenen damit motiviert werden sollten, lieber kurz als gar nicht zu antworten. Das Problem jeder schriftlichen Befragung ist die Rücklaufquote. In der vorliegenden Untersuchung ist es dem Auftraggeber *fairmann* gelungen, die 20 für die Evaluation angekündigten Briefe auch tatsächlich zur Verfügung zu stellen. Das stellt bereits ein sehr gutes Ergebnis dar.

Im Folgenden wird dargestellt, welche Antworten der Verein *fairmann* auf seine Fragen, sein Anliegen bekommen hat.

5. Ergebnisse

Zunächst wird – um einen Überblick zu geben – das entwickelte Kategoriensystem als Ganzes tabellarisch dargestellt, um im Folgenden auf jede Kategorie mit Blick auf ihren empirischen Gehalt in der jeweils notwendigen Detailliertheit einzugehen. Mit der Darstellung des Kate-

goriensystems an dieser Stelle wird vor allem deutlich, auf welche Aspekte die Rückmeldung gebenden Lehrpersonen und Sozialarbeiterinnen in ihren Briefen eingegangen sind.

Abb.: Kodierleitfaden zur inhaltsanalytischen Auswertung von Rückmeldungsbriefen zu Workshops für Jungen an Schulen, mit induktiv gebildeten Kategorien

Kategorie	Kategorien-Bezeichnung	Definition / Kodierregel
OK 1	Konzept	Spezifische Aussagen zu den Rahmenbedingungen, Methoden, Inhalten und beteiligten Personen, unter denen der Workshop praktisch durchgeführt wurde.
UK 1.1	Rahmenbedingungen	Räumliche und zeitliche Voraussetzungen, unter denen der Workshop stattfand.
UK 1.2	Beteiligte Personen	Am Workshop beteiligte Personen, auf die in den Briefen Bezug genommen wird.
UK 1.2.1	Workshopleitung	Spezifische Aussagen die über die Fähig- und Fertigkeiten der Workshopleitung getätigt wurden.
UK 1.2.2	Teilnehmer	Aufgeführte Personen (Gruppen), die an dem Workshop teilgenommen haben.
UK 1.2.3	Sonstige Beteiligte	Durch strukturelle Gegebenheiten am Workshop Beteiligte (sonst. LehrerInnen, SozialarbeiterInnen)
UK 1.3	Inhalte	Thematische Schwerpunkte die im Workshop behandelt wurden.
UK 1.4	Methoden	Spezifische Stellungnahmen zur methodischen Umsetzung des Workshopangebots.
OK 2	Wirkungen auf Beteiligte	Aussagen zu Beobachtungen über die Wirkung des Workshopangebots.
UK 2.1	Direkte Wirkung auf die Schüler	Durch den Workshop angestoßene, unmittelbar prozessuale Beobachtungen bei den Teilnehmern/Schülern.
UK 2.2	Nachhaltige Wirkung auf die Schüler	Durch den Workshop angestoßene, längerfristige Beobachtungen bei den Teilnehmern/Schülern.
UK 2.3	Allgemeine Wirkung	Stellungnahme des Verfassers/der Verfasserin zur Durchführung und Notwendigkeit des Workshopangebots.
OK 3	Anregungen	Eventuell aufgeführte Perspektiven der Beteiligten zum Workshopangebot.
UK 3.1	Perspektivische Stellungnahmen	Allgemeine Bewertung des Workshopangebots in Hinblick auf eine Zukunftsperspektive.
UK 3.2	Verbesserungsvorschläge	Konkrete Äußerungen zu Anregungen, Wünschen oder Problemen in Bezug auf die zukünftige Durchführung des Workshopangebots.

In den Briefen lassen sich bei einem induktiven Vorgehen drei Oberkategorien rekonstruieren, zu denen jeweils einige Unterkategorien gebildet werden konnten. Die Oberkategorien

repräsentieren die Hauptlinien, die in allen Briefen thematisiert wurden: Das Konzept (OK 1) der Workshops mit den Rahmenbedingungen, Methoden, Inhalten und beteiligten Personen, unter denen der Workshop praktisch durchgeführt wurde. Die Wirkungen auf Beteiligte (OK 2), beschrieben als direkte, nachhaltige oder allgemeine Wirkung. Und die Anregungen (OK 3) die *fairmann* für die zukünftige Zusammenarbeit gegeben werden. Bei allen Kategorien – darauf sei hier nochmals hingewiesen – geht es immer um die Rekonstruktion des Workshopangebots aus der Sicht derer, die in ihrem Brief auf das Anliegen von *fairmann* eingehen.

In den folgenden Kapiteln werden die rekonstruierten Ergebnisse zu den drei Oberkategorien geschildert. Die Unterkategorien werden nicht explizit genannt, bilden aber die Struktur des Aufbaus.

5.1 Das Workshopkonzept (OK 1)

Unter der Oberkategorie Workshopkonzept werden all die Aspekte gefasst, die in den Briefen zur Frage der konkreten Durchführung der Workshops thematisiert wurden. Dazu zählen die Rahmenbedingungen, Methoden und Inhalte genau so, wie Bemerkungen zu den am Workshop beteiligten Personen. Es geht hier also um einen recht breiten Begriff von Konzeption.

5.1.1 Die Auftraggeberinnen und Auftraggeber (UK 1.1, 1.2.2, 1.2.3)

Das Angebot von *fairmann* richtet sich an alle allgemeinbildenden Schularten: von der Grundschule über die Haupt-, Werkreal- und Realschule bis zum Gymnasium haben schon Schulen aller Schularten diese Präventionsarbeit in Anspruch genommen. Die Angebote finden sowohl an staatlichen als auch an privaten Schulen statt. Insgesamt erscheinen die Haupt- und Werkrealschule unterrepräsentiert. Wohin gegen sich die meisten Workshops relativ gleichmäßig über Grund-, Realschule und Gymnasium (absolut häufigste Schulart) verteilen.

Die Workshops werden an zwei aufeinander folgenden Tagen in den Räumlichkeiten der Schule angeboten, wobei nur in einem Brief darauf eingegangen wird, dass es sich um zwei Vormittage handelt. Mit den Workshops werden Jungen der Klassenstufen zwei bis neun erreicht.

Organisiert wird dieses Angebot von schulischer Seite nicht unbedingt nur von den Klassenlehrern und Klassenlehrerinnen, sondern auch von anderen Akteuren an der Schule: So wird es auch zur Aufgabe der Schulsozialarbeit – sie schulische Präventionsangebote koordinieren zu lassen und als ein Gesamtpaket wirken zu lassen liegt nahe. In einem Fall wird ein Brief von einem *Jungenbeauftragten* gezeichnet, der aber Lehrer an der Schule zu sein scheint. Und an einer Schule gibt es Präventionsbeauftragte – eine Lehrerin und ein Lehrer, die Rückmeldungen zu dem Angebot geben.

In einem Teil der Rückmeldebrieve – lange nicht in allen – wird darauf eingegangen, dass es parallel zum Jungenangebot auch einen Workshop für Mädchen gibt. Das wird vor allem in

Briefen getan, in denen es einen Bedarf zu geben scheint, auch das Angebot für die Mädchen zu reflektieren, bzw. beide Angebote in ihrem Wechselspiel zu thematisieren.

Die Zusammenarbeit zwischen den Schulen und *fairmann* ist in der Regel auf eine gewisse Kontinuität hin angelegt.

Aus Sicht der Schulsozialarbeit gehört *fairmann* e.V. zu unseren langjährigsten Kooperationspartnern und das, vor vielen Jahren von ihnen entwickelte und in Zusammenarbeit mit der Schule und uns abgestimmte Konzept der Jungenworkshops für alle 2.-4. Klassen gehört fest zu den Gewaltpräventionsangeboten an der

Es gibt Schulen, die dieses Angebot regelmäßig in bestimmten Jahrgangsstufen nutzen, in der Grundschule ebenso wie in weiterführenden Schulen.

"*fairmann*" zu verdanken haben, dessen regelmäßige Workshops mit den Jungen aller sechsten Klassen sehr erfolgreich angenommen werden.

Und es gibt Lehrpersonen, die die Jungen einer Klasse nicht nur einmal in den Genuss des Präventionsangebotes kommen lassen wollen.

Nachdem ich nun schon zwei Workshops mit Ihnen in dieser Klasse erlebt habe,

Auch wenn letzteres den Briefen nur vereinzelt zu entnehmen ist, ist es doch ein Rückmeldung, die wichtig ist für konzeptionelle Überlegungen: Schulen oder bestimmte Lehrpersonen kommen immer wieder auf *fairmann* zu, verwirklichen oder streben eine kontinuierliche Zusammenarbeit an. Und der Verein lässt sich auf diese Kontinuität ein, strebt sie wahrscheinlich auch selbst an. Letzteres lässt sich aber durch die Briefe nicht belegen.

5.1.2 Inhaltliche und methodische Rückmeldungen (UK 1.3, 1.4)

Nach diesen eher technologischen Aspekten der Rückmeldung soll nun der Fokus auf das inhaltliche und methodische Arbeiten gelegt werden.

Die Workshops werden von denen, die Rückmeldung geben, als „Gewaltprävention“ beziehungsweise als „Workshop zu den Themenbereichen Anti-Gewalt und soziale Kompetenz“ bezeichnet und verstanden.

Zwar ist allen Verantwortlichen klar, dass es sich hier um ein spezielles Angebot für Jungen, für eine Jungengruppe, handelt, die Reflexion oder Betonung eines geschlechtsspezifischen pädagogischen Bezugs findet aber nur in weniger als der Hälfte der Briefe statt. So schreibt ein Lehrer:

Ich halte die geschlechtsspezifische Arbeit mit Jungen für besonders wertvoll, da die Unterschiede im Verhalten ja groß sind, besonders ab der Pubertät.

Andere Lehrpersonen schreiben vom „geschützten Rahmen“ der Jungengruppe und betonen seine Wichtigkeit: die Jungen sind unter sich, können so „jungenspezifische Themen“ ansprechen, können ohne Geschlechtsrollendruck agieren und „genießen die Zeit ohne Mädchen“. So profitieren die Jungen, wie es zwei Lehrerinnen beschreiben sowohl individuell, vor allem aber im sozialen Umgang miteinander. Ein Lehrer beschreibt, dass manche Jungen anders wahrgenommen werden und dass sich neue Kleingruppen unter den Jungen gebildet hätten. Der Wert einer geschlechtsbezogenen Arbeit wird in den Rückmeldungen deutlich: Offenheit, Respekt, vielfältigeres Erleben etc. Insbesondere im folgenden Zitat wird das nochmals zum Ausdruck gebracht:

Ich halte es für sehr wichtig, dass die Jungen sich nicht in ihrer Rolle als Jungs in der Klasse behaupten mussten, sondern sich darin üben konnten, Gefühle zu zeigen, mit anderen über ihre Gefühle zu kommunizieren, die Besonderheiten anderer zu akzeptieren und gemeinsam Aufgaben zu lösen. Das hat die Jungen als Gruppe mehr zusammen geschweißt. Die Jüngeren sind nun besser in die Gruppe integriert.

Allerdings wird hier auch eine Grenze deutlich: „Das hat die Jungen als Gruppe mehr zusammen geschweißt“. Geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit wandelt oftmals auf einem schmalen Grad, gerät in Gefahr, tradierte Vorstellungen von Zweigeschlechtlichkeit zu reproduzieren (Mingerzahn 2004) anstatt an der Rekonstruktion tradierter Geschlechtervorstellungen zu arbeiten und in emanzipativer Absicht mit beizutragen, tradierte Muster und Grenzen aufzulösen. Weder der Lehrerin noch *fairmann* soll dies unterstellt werden – es müsste aber reflektiert werden, dass die zweigeschlechtliche Praxis nicht verstärkt, sondern Geschlechtergrenzen verflüssigt, Praxen des Gender durchlässiger, vielfältiger werden. Insbesondere in der Arbeit mit Grundschulklassen bietet *fairmann* entsprechende Reflexionen durchaus an.

Die Jungengruppe als Methode zeigt auf jeden Fall Wirkung auf die Dynamik unter den Jungen und im Hinblick auf die Schulklasse.

Übungen und Reflexionsrunden mit den Schülern sowie die Nachbesprechung mit den pädagogischen Auftraggeberinnen und -gebern sind die drei durchweg genannten methodischen Schritte der Konzeption der Workshops von *fairmann*.

Mit den Übungen – Rollenspiele, Spiele, Aktivitäten, Aufgaben – werden die Jungen sowohl mit individuellen als auch mit Gruppenaufgaben konfrontiert.

Die Jungen haben durchweg eine sehr positive Resonanz gegeben, haben begeistert von den Spielen/ Aufgaben erzählt. Gerade die Aufgaben, die sie gemeinsam lösen sollten, fanden sie spannend

Die „teambildenden Maßnahmen“ machen deutlich, dass es Sinn macht, „den eigenen Egoismus zu Gunsten der Gruppe zurückzustellen“. Geschätzt wird die Erfahrung, dass es nicht ums Gewinnen geht. Zudem werden die Übungen als abwechslungsreich, motivierend und zielführend beschrieben. In wenigen Rückmeldungsbriefen wird darauf aufmerksam ge-

macht, dass manche Übungen so attraktiv waren, dass sie in den Schulalltag übernommen wurden.

Die jeweiligen Reflexionsrunden – als zweiter methodischer Schritt – werden in den Briefen zwar weniger häufig beschrieben. Die Rückmeldungen dazu sind aber umso konkreter. So beschreibt ein Lehrer:

Ihr Ansatz dabei ist es, konkrete Situationen, teilweise auch mit bei den Übungen entstandenen Videoaufnahmen, zu besprechen und die Jungen herauszufordern alternative Handlungsstrategien zu finden.

Der Gesprächsrahmen der Reflexions- oder auch Diskussionsrunden wird als geschützt beschrieben, als Möglichkeit zur Offenheit. Insbesondere das Selbstbewusstsein der eher ruhigen Schüler sei so geweckt worden.

Dass auch das Angebot „Mann als Workshopleiter“ zur Methode gehört, wurde nur in wenigen Briefen thematisiert: Eine Lehrerin meldet beispielsweise zurück, dass die Jungen es „besonders toll fanden“, dass Männer mit ihnen gearbeitet haben. Eine andere Lehrerin ist noch konkreter, wenn sie schreibt, „dass das Wort der ‚Fair-Männer‘ Gewicht hatte“.

Der dritte methodische Schritt ist die Nachbesprechung. Sie wird durchgängig als sehr hilfreich, beeindruckend, erhellend, aufschlussreich etc. beschrieben. Eine Lehrerin schreibt dazu:

Für uns Lehrer war die Nachbesprechung mit Ihnen sehr aufschlussreich und hilfreich. Wir waren überrascht, wie schnell und treffend Sie die Schüler und Schülerinnen einordnen konnten.

Beeindruckt zeigen sich die Pädagoginnen und Pädagogen jedoch nicht nur – wie in diesem Zitat deutlich wird – davon, dass die Leiter des Workshops treffend Rückmeldung zu den Schülern geben konnten, die sich mit ihren eigenen Erfahrungen decken. Vielmehr tragen sie darüber hinaus auch meist dazu bei, andere, neue Sichtweisen auf einzelne Schüler zu bekommen beziehungsweise Probleme neu oder anders in den Blick zu bekommen. Damit können sie diese auch gegenüber der Klasse ansprechen.

Die Lehrpersonen sind von der analytischen Kompetenz der Leiter der Workshops tief beeindruckt. Diese Erfahrung scheint eine große Bedeutung dafür zu haben, warum *fairmann* für viele Lehrpersonen zu einem kontinuierlichem Partner der Zusammenarbeit geworden ist. Über den Verein und über das pädagogische Angebot hinaus liegt das in einer speziellen Qualität des pädagogischen Personals.

Über diese Aktivitäten in den Workshops und den Nachbesprechungen hinaus wird in den Briefen vereinzelt von der Mitgestaltung von Elternabenden geschrieben – und in einem Fall bedankt sich ein Lehrer, dass einem durch aggressives Verhalten auffälligem Schüler ein „persönliches Antiaggressionstraining“ angeboten wurde. Dies zeigt, dass *fairmann* durchaus an einer flexiblen Zusammenarbeit interessiert und bereit ist, auf spezielle Situationen oder

Bedarfe konkreter Klassen, Schüler und Lehrpersonen einzugehen. Es handelt sich hier nicht um ein unflexibles Trainingskonzept, sondern um ein Workshopangebot, das die Interessen und Bedürfnisse der unterschiedlichen Akteure ernst und aufnimmt.

5.1.3 Das Team des Vereins *fairmann* (UK 1.2.1)

In der Jungenpädagogik wird generell davon ausgegangen, dass der männliche Pädagoge wichtiges Leit- oder Vorbild für Jungen ist (vgl. Kap. 2). Er stellt ein Angebot zur Bearbeitung der Frage nach der Geschlechtsrollenidentität dar. Insbesondere in reformpädagogischen Ansätzen wird ganz generell die Perspektive des Pädagogen und der Pädagogin als sein beziehungsweise ihr wichtigstes Werkzeug betont und im Sinne der Bedeutung und Wirkung von Authentizität reflektiert (z.B. Thiersch 2009). So ist zu verstehen, warum die Rückmeldungen zu den Teamern von *fairmann* unter der Oberkategorie Workshopkonzept subsumiert sind.

Bereits gegen Ende des letzten Kapitels wurde eine besondere Qualität der Workshopleiter herausgearbeitet: ihre analytische Kompetenz. Meist wird erwähnt, dass die Einschätzung der Workshopleitung mit der der Lehrpersonen übereinstimmt. Zum Teil wird in den Briefen auch dargestellt, dass Sichtweisen der Teamer übernommen werden können, da sie sich in der weiteren Beobachtung der Schüler bestätigen.

Innerhalb von zwei Vormittagen schaffen Sie es immer, die sozialen Strukturen in den Klassen sehr tiefgründig zu verstehen und vermitteln uns sehr hilfreiche Erkenntnisse, die uns auch nach mehreren Jahren in den Klassen nicht aufgefallen sind.

Bei einem so kurzen Workshop ist das nicht nur für die Lehrpersonen überraschend – in der Tat muss von einer hohen Kompetenz des Verstehens bei den Teamern von *fairmann* ausgegangen werden. Das kann so gar nicht erwartet werden.

Dass sich in das Konzert des Bewunderns genau eine kritische Stimme mischt, relativiert dies nicht. Genau diese kritische Stimme soll zitiert werden:

*Wir haben im Grunde nichts Neues über die Jungen erfahren, 1 Kind der Gruppe wurde von Ihnen als „Aushilfer“ für einen anderen Jungen der Klasse gesehen.
Wir haben uns darüber im Kollegium ausgetauscht.
Dabei fiel uns auf, dass wir es genau andersherum wahrnehmen.*

Der Workshopleitung wird ansonsten auch in diesem Brief bezüglich der Wahrnehmung der Schüler ein positives Feedback gegeben. Im Zitat selbst liegen zwei Abwertungen. Die Lehrpersonen geben an, nichts Neues über die Schüler erfahren zu haben und die Analyse des *fairmann*-Teams zur Interaktion zweier Jungen wird zurückgewiesen. Letzteres ist eher eine Bestätigung – denn nicht das Zutreffen der Hypothese ist für den pädagogischen Prozess entscheidend, sondern ihre Prüfung über einen gewissen Zeitraum hinweg. Und dies wurde erreicht, indem das Kollegium sich mit der Hypothese auseinandergesetzt hat. Wenn erwar-

tet wird, dass die Hypothese grundsätzlich zutrifft, dass sie sich immer bewahrheitet, wird eine diagnostische Kompetenz erwartet, die vor allem während einer so kurzen Workshopzeit im Ergebnis als illusionär zu bezeichnen ist, die aber grundsätzlich zumindest aus einer pädagogischen Perspektive überhaupt nicht wünschenswert erscheint. In beiden Abwertungen steckt so etwas wie eine Heilserwartung an pädagogisch-psychologische Expertise, die wahrscheinlich einiges über die Hilflosigkeit der Lehrpersonen im Umgang mit bestimmten Situationen oder Herausforderungen aussagt und damit über die Notwendigkeit, die (sozial-)pädagogische Kompetenz der Lehrpersonen zu erhöhen. Dies trifft wahrscheinlich insbesondere auf Schulen zu, die sich der Lebenswelt ihrer Schülerinnen und Schüler öffnen und die damit die Erfahrung der Entgrenzung von Schule und Alltagsproblemen machen (Fritsche/ Rahn/ Reutlinger, 140ff.).

Es ist eher verwunderlich, dass es nur eine solche kritische Stimme gibt. Das kann daran liegen, dass die Workshopleitung die Lehrpersonen recht gut in das Workshopgeschehen integriert – und, wie oben geschildert, flexibel auf die Bedürfnisse vor Ort eingeht.

Grundsätzlich zeigen sich die die Lehrpersonen überzeugt von der Arbeit in den Workshops: die Workshops werden kompetent geleitet, die Arbeit ist hervorragend, sie wird als unterstützend bei der Arbeit an der Schule angesehen. Die Aufgaben der Sozialerziehung, so schreibt eine Lehrerin, können mit gutem Gewissen an *fairmann* delegiert werden.

Der Umgang der Teamer mit den Jungen wird als sehr passend beschrieben. Er sei freundlich, warmherzig, einfühlsam, respekt- und humorvoll. Dabei agieren die Teamer aber auch klar und bestimmt gegenüber den Schülern.

Diese Art des Umgangs zeigt dann auch Wirkung. Zwei Lehrerinnen melden zurück:

Sie haben es auf sehr einfühlsame
und humorvolle Weise verstanden, die Jungen zu erreichen mit ihnen
themenspezifisch zu arbeiten.

Der „gute Draht“, der zu den Jungen hergestellt wird, ermöglicht themenspezifisches Arbeiten, beispielsweise in dem Sinn, dass sie herausgefordert werden, ihr Verhalten bewusst wahrzunehmen und es zu reflektieren. Es ermöglicht den Schülern aber auch, offen über Probleme zu sprechen, über die sie im Unterricht nicht sprechen können – sie würden sich auch nicht trauen, so mit ihren Lehrerinnen und Lehrern zu sprechen. Entsprechend schätzen nicht nur die Lehrpersonen die Arbeit in den Workshops als sehr gut ein, sondern auch die Schüler sind zufrieden.

Von den Jungen selbst kamen über die Jahre ausschließlich positive Aussagen über ihre
Zusammenarbeit mit Ihnen und Ihren Kollegen.

Manche Lehrpersonen formulieren dies etwas abgeschwächt, sodass zu vermuten ist, dass nicht immer alle Jungen begeistert sind. Etwas konkreter werden nur Lehrpersonen einer dritten Klasse, die beschreiben, dass es den ruhigeren Jungen in „den offenen Arbeitsphasen zu laut“ war. Und:

Die Jungs waren begeistert keinen Unterricht zu haben. Dennoch Regeln einhalten zu müssen (wie in der Schule) fand ein Großteil nicht so „cool“.

Grundsätzlich werden die Einschätzungen durch die Schüler als positiv beschrieben. Und auch die Schüler betonen dabei wohl nicht zuerst den Workshop als solchen, den sie sehr wohl – unter anderem auch wegen der Abwesenheit der Mädchen – genießen und von dem sie begeistert sind, sondern die Teamer von *fairmann*:

Die beiden Männer waren total cool

So zitiert ein Lehrer einen Schüler, dem wiederum die anderen Jungen nickend zugestimmt hätten.

5.2 Der Workshop wirkt (OK 2)

Von besonderem Interesse ist selbstverständlich bei einem solchen Präventionsangebot, welche Wirkungen erzielt werden und wie nachhaltig diese Wirkung ist. Grundsätzlich dürfen die Erwartungen an die Wirkungen eines solchen Workshops nicht zu hoch sein. Nachhaltigkeit dürfte vor allem dann erzielt werden, wenn regelmäßig Präventionsangebote an einer Schule angeboten werden, wenn das Angebot im Schul- oder Klassenalltag aufgenommen wird und sich eine entsprechende Kultur im Umgang der Schüler und Schülerinnen untereinander, im Umgang mit den Lehrpersonen, aber auch im Kollegium selbst entwickelt (z.B. gewaltfreier Umgang miteinander oder geschlechtsneutrale Pädagogik).

Über die Kategorienentwicklung konnten drei Wirkungen unterschieden werden. Zunächst gibt es direkte Wirkungen, Wirkungen, die durch den Workshop angestoßen, unmittelbar beobachtet werden können. Darüber hinaus werden nachhaltige Wirkungen, Wirkungen, die längerfristig bei den Schülern zu beobachten sind, beschrieben. Und schließlich werden allgemeine Wirkungen, solche, die eher die Unterstützung der Lehrpersonen oder gar der Schulentwicklung durch den Workshop thematisieren, ausgemacht.

5.2.1 Was im unmittelbaren Prozess zu beobachten ist (UK 2.1)

Dass der Workshop den meisten Jungen Spaß macht, ist eine Wirkung, die in den meisten Briefen beschrieben wird. Die Jungen nehmen den Workshop gut an, geben eine positive Resonanz und sind begeistert. Gründe, die dafür genannt werden, sind die gute Stimmung, die während der Workshoparbeit herrschte, die teambildenden Maßnahmen, die das Gefühl vermitteln, dass es sinnvoll ist, Egoismen zu Gunsten der Gruppe zurückzustellen, insgesamt die Spiele und Aufgaben, die zu lösen sind. Eine Grundschullehrerin schreibt über ein Auswertungsgespräch mit ihrer Klasse:

In einem eher zögerlich anlaufenden Gespräch stellte sich heraus, dass nach dem 1. Tag einige Jungs Vorbehalte gegenüber dem Workshop hatten. Es waren genau die Jungen, die sich während des Workshops eher zögerlich verhalten haben bzw. an den einzelnen Übungen nicht gleich teilnehmen wollten.

Interessanterweise war aber am zweiten Tag das Eis gebrochen und alle (außer dem neu in die Klasse gekommenen Schüler) waren begeistert. Ich glaube, die Jungs haben Vertrauen gefasst und sich in ihrer Gruppe wohlfühlt. So etwa haben sie es formuliert. Besonders toll fanden sie es, mit Männern zu arbeiten.

Dieses Zitat repräsentiert wie eine Zusammenfassung einiger Rückmeldungen die dort eingenommene Haltung. Teilweise sind die Jungen am ersten Tag noch zurückhaltend, vielleicht sogar etwas skeptisch. Am zweiten Tag ändert sich das, die Jungen öffnen sich, fassen Vertrauen und bringen sich in der Regel in den Prozess ein. Sie fühlen sich wohl, genießen den Workshop, genießen es, mit Männern zu arbeiten. Dass das Eis am zweiten Tag bricht wird in einem Brief damit erklärt, dass die Jungen hier untereinander ihre körperlichen Kräfte messen können; dass ihnen also methodisch so begegnet wird, dass ihre Bedürfnisse und ihre gängigen oder beliebten Interaktionsformen bedient werden.

Dass die Jungen sich wohl fühlen, ihnen der Workshop Spaß macht, sie es mit Männern zu tun haben, die „von außen“ kommen, hat zur Folge, dass sie Gespräche auf einem Niveau führen oder Themen besprechen, die im Unterricht und gegenüber Lehrpersonen so nicht thematisiert werden könnten.

In der Konsequenz beschreibt eine Realschullehrerin, dass sich das Klassenklima durch den Workshop sofort spürbar verbessert hat.

5.2.2 Längerfristige Anstöße und Veränderungen (UK 2.2)

Der eher skeptischen Haltung eines Lehrers verschiedener Mittelstufenklassen, die an den Workshops teilgenommen haben, dass längerfristige Auswirkungen nur selten festzustellen seien, da Schüler in der Pubertät ihre guten Vorsätze schnell wieder vergessen, stehen Ausführungen von Lehrpersonen gegenüber, die deutlich optimistischer sind: so wird das Verhalten der Schüler in der Klasse als entspannter beschrieben, die Schüler seien sensibler und reflektierter, respektvoller und positiver im Umgang miteinander, hätten ein Gefühl für soziale Verantwortung entwickelt.

Außerdem übernehmen die Schüler Rituale, die im Workshop eingeführt wurden, in ihren schulischen Alltag. Auch Übungen aus den Workshops werden in Sozialtrainingsstunden, in die Gestaltung des Morgenkreises beziehungsweise „in unser festes Repertoire“ integriert.

Wie Veränderungen im sozialen Leben der Schulklasse aussehen können, wird von einer Schulsozialarbeiterin an einer Realschule sehr plastisch beschrieben:

Die Klasse hat durch die zwei Tage nicht ihre Lebhaftigkeit verloren, aber es sind bisher keine Kinder mehr dabei zu Schaden gekommen. Die Klasse achtet mehr auf sich und macht mehr miteinander. In den Rangeleien wird immer wieder der Punkt gefunden, dass rechtzeitig aufgehört wird. Die eher ruhigen Schüler blühen ein wenig auf und ihr Selbstbewusstsein scheint durch die Gespräche und die Übungen geweckt zu sein. Einige Schüler gaben die Rückmeldung, dass sie ihre Klasse besser kennen gelernt haben und Kontakt zu Schülern haben, zu denen sie vorher keinen Zugang hatten.

Es geht in der beschriebenen Klasse nicht darum, dass alles ganz anders wird, sondern um ein mehr und ein weniger, um einen Schritt einer Entwicklung hin zu mehr sozialer Kompetenz, zu einem gestärkten Selbstbewusstsein, zur Ausweitung sozialer Kontakte. Der Workshop scheint diese Entwicklung mit angestoßen zu haben. Dass sie nachhaltig bestehen bleiben kann nicht durch eine kurzzeitpädagogische Maßnahme wie die Workshops garantiert werden. Dazu bedarf es einer Einbettung in ein pädagogisches Konzept an der Schule – oder aber den geübten Blick des pädagogischen Personals und einer Haltung, die solche Veränderungen erkennt, honoriert und fördert.

5.2.3 Zur Notwendigkeit des Präventionsangebotes (UK 2.3)

Die kategorisierten allgemeinen Wirkungen des Präventionsworkshops betonen die Notwendigkeit solcher Angebote an Schulen. Die Entlastung im Bereich der Sozialerziehung wird ebenso thematisiert wie die Bereicherung der Lehrpersonen durch die Zusammenarbeit. Lehrpersonen beschreiben zum Teil, dass sie neue Seiten an den Jungen kennen lernen oder dass der Workshop Ergebnisse zeitigt, die für Lehrpersonen neu und hilfreich dabei sind, Probleme zu bearbeiten, z.B. weil Handlungsweisen der Schüler besser verstanden werden. Die Workshops beeinflussen die pädagogische Arbeit der Lehrpersonen – und diese spiegeln dies positiv zurück.

Bezüglich dieser Unterkategorie wird auch deutlich, dass es Schulen mit Gewaltpräventionskonzepten gibt. Und interessanter Weise gibt es aus diesen Schulen heraus eine besonders gute Rückmeldung und Wirkungsbeschreibung. Ein Lehrer und eine Lehrerin für Sucht- und Gewaltprävention an einem Gymnasium schreiben, dass das Programm des Vereins *fair-mann* aus ihrem Gewaltpräventionskonzept nicht mehr wegzudenken sei. Und ein Realschullehrer reflektiert:

Ich bin davon überzeugt, dass die Workshops, die Sie gemeinsam mit Frau *Lambert* vom Frauennotruf schon seit mehreren Jahren an unserer Schule durchführen, mit zur freundlichen Atmosphäre an unserer Schule beitragen.

Die Impulse, die Sie immer wieder in Ihren Workshops setzen haben in den letzten Jahren immer wieder viele Anregungen für unsere weitere Arbeit mit den Schülern gebracht.

Es würde mich sehr freuen, wenn uns die Zusammenarbeit mit Ihnen erhalten bleiben könnte. Sie ist mittlerweile ein wesentlicher Teil unseres Schulprofils geworden.

Hier wird zunächst die Überzeugung geäußert, dass die Workshops, sie seit mehreren Jahren an der Schule angeboten werden, das Schulklima positiv beeinflussen. Und am Schluss wird

geschrieben, dass die Workshops zum Teil des Schulprofils geworden sind. Das sind selbstverständlich Rückmeldungen auf der Metaebene des Handelns, die äußerst positiv sind und die deutlich machen, welchen Stellenwert Angebote außerschulischer Träger erreichen können. Das ist aber nur möglich, wenn dieses Angebot integriert ist in eine konzeptionell verankerte Präventionsarbeit. Das wird dann in der Argumentation zur Mikroebene des Handelns auch noch mal deutlich. Der Workshop gibt letztlich nur Anregungen, die dann für die weitere Arbeit mit den Schülern genutzt werden.

5.3 Perspektiven weiterer Zusammenarbeit (OK 3)

In keinem Brief wird eine weitere Zusammenarbeit ausgeschlossen. Allerdings wird auch nicht in allen Briefen der Wunsch nach weiterer Zusammenarbeit thematisiert. Bei den meisten Lehrpersonen besteht jedoch das Interesse daran. Scheint die Sicherung des Angebots bei kaum einer Lehrperson vor allem deswegen wichtig, um das Angebot für Mädchen um eines für Jungen ergänzen zu können, stellt es sich hauptsächlich so dar, dass die Workshops für die Jungen derart überzeugen, dass sie weiter angefragt werden sollen. Die Dankbarkeit für das Angebot und der Wunsch nach weiterer Zusammenarbeit dominieren die Briefe. In manchen Briefen klingt das nahezu euphorisch,

Abschließend möchte ich auf diesem Weg auch noch einmal meine Wertschätzung gegenüber der Arbeit des fairmann-Teams ausdrücken. Ich bin sehr dankbar für dieses Angebot und hoffe, dass auch weiterhin so eine gute Zusammenarbeit möglich bleibt.

in anderen etwas nüchterner:

Insgesamt halte ich deshalb die Durchführung dieser Projektstage für durchaus sinnvoll und würde auch eine Weiterführung unterstützen.

Im Ergebnis bleibt der Wunsch nach kontinuierlicher Zusammenarbeit.

Verbesserungsvorschläge für zukünftige Workshops gibt es – allerdings in eher zurückhaltendem Umfang. Eine Grundschullehrerin regt an, den Workshop jährlich für alle Klassenstufen der Grundschule anzubieten. Ganz ähnlich äußert sich eine andere Lehrerin, auch wenn sie das Anliegen nur auf ihre Klasse bezieht. Ein Gymnasiallehrer ist verunsichert im Umgang mit manchen Kindern. Eine weitere Grundschullehrerin wünscht sich die Suche nach „Komprimierungsmöglichkeiten“ bezüglich der zeitlichen Beanspruchung durch die Nachbesprechung des Workshops zwischen der Workshopleitung und ihr.

Zwei Fragen werden damit thematisierbar: Wie oft ist ein solches Präventionsangebot und in welchen Klassenstufen sinnvoll? Wie kann die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen noch verbessert werden? Auch wenn dies nur in wenigen Briefen thematisiert wurde, so sind das doch zwei ganz wesentliche Fragen – auch im Hinblick auf die Einforderung und die Verteilung von Ressourcen.

6. Zum Schluss: Empfehlungen

Im vierten Kapitel wurde das Interesse des Vereins *fairmann* an der Evaluation herausgearbeitet. Die Grundlage dafür bildet der Brief, mit dem die Auftraggeberinnen und Auftraggeber des Vereins aufgefordert wurden, eine kurze schriftliche Rückmeldung zur geleisteten Arbeit zu geben. Kurz zusammengefasst ging es *fairmann* um Folgendes:

- Differenzierte Kenntnis über Leistungen zur Weiterentwicklung des Angebots,
- Erkenntnisse gewinnen, die für die Außendarstellung des Vereins genutzt werden können,
- Bericht Dritter über die Resonanz des Workshops bei den Jungen,
- Rückmeldung zum Auswertungsgespräch zwischen den Teamern von *fairmann* und den Lehrpersonen beziehungsweise Sozialarbeiterinnen.

Die Evaluationsergebnisse, die im fünften Kapitel ausgeführt wurden, zeigen ein sehr positives Feedback. An den Schulen herrscht im Wesentlichen eine sehr positive Grundhaltung gegenüber dem Präventionsangebot. Das liegt vor allem daran, dass mit den Teamern von *fairmann* gut und erfolgreich zusammengearbeitet wird. Die wichtigsten Erkenntnisse der Evaluation sollen hier noch einmal kurz stichwortartig zusammengefasst dargestellt werden:

- Mit dem Angebot werden Jungen aller Schultypen der Klassenstufen zwei bis neun erreicht.
- Die Zusammenarbeit mit den Schulen ist auf Kontinuität angelegt.
- Die Jungen können in einem geschützten Rahmen agieren und auf Grund der Angebotsstruktur und -dynamik Themen besprechen, die im Unterricht oder mit Lehrpersonen nicht thematisiert werden könnten.
- Die Resonanz der Jungen ist aus Sicht der Lehrpersonen überwiegend positiv: Geschätzt werden vor allem Gruppenübungen und Aktionen, in denen sie ihre Kräfte messen können.
- Nachbesprechungen werden von den Lehrpersonen geschätzt wegen der hohen analytischen Kompetenz der Teamer, die ihre Wahrnehmung meist bestätigt, aber auch neue Sichtweisen eröffnet.
- Der pädagogische Umgang mit den Jungen wird ebenfalls als sehr kompetent beschrieben. Sie kommen schnell in ein Vertrauensverhältnis mit den Jungen, sodass diese sich öffnen können.
- Längerfristige Wirkungen betreffen einerseits die gestiegene soziale Kompetenz der Jungen sowie andererseits eine Veränderung der Interaktionsgeflechte in der Klasse und damit auch des Klassenklimas.

- Die Notwendigkeit dieses Präventionsangebotes wird bekräftigt – auch von Schulen mit eigenem Präventionskonzept.

Unter dem Eindruck dieser Ergebnisse können sechs Empfehlungen ausgesprochen werden. Die ersten vier Empfehlungen betreffen die konkrete Arbeit des Vereins und ihre konzeptionelle Ausgestaltung (hier geht es hauptsächlich um Pointierungen). Die beiden letzten Empfehlungen thematisieren die Bereitstellung von Ressourcen und zielen damit zumindest zum Teil auf eine kommunale Verantwortung.

Empfehlung 1

Im Kapitel 5.1.1 wird beschrieben, dass der Geschlechterbezug der Arbeit nur in wenigen Rückmeldungen thematisiert wurde. Zumindest gegenüber den Auftraggebenden wäre zu überlegen, inwieweit eine stärkere Profilierung über diese Thematik sinnvoll wäre. Damit könnten auch Fragestellungen aufgegriffen werden, die über die PISA-Studien stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt wurden und die unter dem Stichwort „Jungen als Bildungsverlierer?“ oder „Krise der Jungen“ kursieren – die also die Bedürftigkeit der Jungen in den Blick nehmen.

Empfehlung 2

Das Präventionsangebot wird in Kapitel 5.1.2 als sehr flexibel im Hinblick auf die Zusammenarbeit beschrieben. Es wäre sinnvoll, dies konzeptionell zu verankern und deutlich zu machen, welche Angebote (z.B. individuelle Hilfsangebote für Schüler, Gestaltung von Elternabenden) den Schulen unterbreitet werden können. Naheliegend wäre ein weiteres Angebot, das in Richtung Coaching für Lehrpersonen gehen könnte². Die Verunsicherung im Umgang mit manchen Schülern im Anschluss an die Präventionsangebote ist naheliegend und trifft sicher nicht nur auf den im Kapitel 5.3 thematisierten Gymnasiallehrer zu.

Empfehlung 3

Die Teamer von *fairmann* werden wegen spezifischer Kompetenzen, die sie für die Arbeit mit Jungen und spezifischer Kompetenzen, die sie für die Arbeit mit den Lehrpersonen qualifizieren geschätzt. Diese Kompetenzen sollten konzeptionell gefasst werden und als Voraussetzung einer Tätigkeit bei *fairmann* betrachtet oder ausgebildet werden.

Empfehlung 4

Nachhaltigkeit und Kontinuität sind wichtige Themen dieser Evaluation. Sie sollten in der Arbeit des Vereins *fairmann* eine besondere Rolle spielen. Zu überlegen wäre diesbezüglich, insbesondere die Arbeit mit Schulen, die ein Präventionskonzept verfolgen zu verstärken oder prioritär zu betrachten – oder/ und die Arbeit mit Schulen, an den das Präventionsangebot häufig angefragt wird. Im Sinne der Nachhaltigkeit wäre es wünschenswert, wenn die

² Im Flyer „gewaltfrei leben lernen“ des *fairmann* e.V. wird unter dem Titel der Gewaltprävention bereits auf solche Möglichkeiten verwiesen. Dies ist manchen beteiligten Lehrpersonen entweder nicht bekannt oder sie nutzen dieses Angebot nicht.

Inhalte des Präventionsworkshops eine Rolle im Schulalltag der Schulen spielen, an denen Workshops veranstaltet werden. Ansonsten steigt die Gefahr der Effektivität.³

Empfehlung 5

Geschlechtsbezogene Prävention, Jungenarbeit als Prävention stellt eine wichtige Variante im Reigen der Präventionsangebote an Schulen dar. Allerdings gibt es nur wenige Anbieter, die über Kompetenz in diesem Bereich verfügen. Es ist durchaus sinnvoll, bestehende Kompetenzen zu fördern. Eine langfristig gesicherte finanzielle Perspektive ist dafür notwendig. Damit könnte auch an eine nachfrageorientierte Ausweitung des Angebots gedacht werden. *fairmann* e.V. sollten die notwendigen Ressourcen für seine jungenpädagogische Prävention an Schulen in Heidelberg zur Verfügung gestellt werden.⁴

Empfehlung 6

Diese inhaltsanalytische Evaluation von Rückmeldungsbriefen rückt sicherlich eine wichtige Perspektive in den Mittelpunkt der Betrachtung. Die schulische Sicht – oder zumindest einiger ihrer Vertreterinnen und Vertreter – auf das Präventionsangebot hat eine herausragende Bedeutung. Ohne ein positives Feedback wird es keine perspektivische Zusammenarbeit zwischen Schule und dem außerschulischem Anbieter von Präventionsangeboten *fairmann* geben. Nichts desto trotz wäre es wünschenswert, die Frage der Nachhaltigkeit aus unterschiedlichen Perspektiven zu erörtern. Dazu wäre es sinnvoll und wünschenswert, eine Erhebung mit unterschiedlichen Messzeitpunkten (Langzeitstudie) durchführen zu können. Um dabei differenzierte Aussagen zur Nachhaltigkeit machen zu können, müssten allerdings auch angemessene finanzielle Mittel zur Verfügung stehen.

Der Heidelberger Verein *fairmann* hat durch Vertreterinnen und Vertreter von Schulen, von Lehrerinnen und Lehrern sowie von Sozialarbeiterinnen, ein insgesamt sehr positives Feedback für seine Workshops zu den Themen Anti-Gewalt und Soziale Kompetenz bekommen. Die darin ausgedrückte Wertschätzung geht in der Regel einher mit dem Wunsch nach kontinuierlicher Zusammenarbeit. Ungeachtet der formulierten Empfehlungen sollte dieses Ergebnis alle, die praktisch und fördernd in diese Arbeit involviert sind, ermutigen, dieses Engagement fortzusetzen.

³ Die Lehrpersonen erhalten von *fairmann* die Materialien des Workshops, sodass einer Implementierung der Inhalte im Unterricht nichts entgegensteht.

⁴ In dieser Empfehlung wird selbstredend davon ausgegangen, dass ein mädchenpädagogisches Angebot ebenfalls finanziell abgesichert sein muss.

Literatur

Bentheim, Alexander und Benedikt Sturzenhecker (2006). Jungenarbeit – Entwicklung und Stand in Deutschland. In Margherita Zander u.a. (Hrsg.). *Geschlecht Nebensache? Zur Aktualität der Gender-Perspektive in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden. S. 153-168.

Boldt, Uli (2004). *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Baltmannsweiler.

Budde, Jürgen (2012). Sozialpädagogische Handlungsansätze: Jungenpädagogik in empirisch-rekonstruktiver Perspektive. *deutsche jugend, 60. Jg., H. 5*. S. 201-208.

Fritsche, Carolin, Peter Rahn und Christian Reutlinger (2011). *Quartier macht Schule. Die Perspektive der Kinder*. Wiesbaden.

Kessl, Fabian und Christian Reutlinger (2007). *Sozialraum. Eine Einführung*. Wiesbaden.

Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 10. Aufl. Weinheim und Basel.

Mayring, Philipp und Silke Birgitta Gahleitner (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In Karin Bock und Ingrid Miethe (Hrsg.). *Handbuch Qualitative Methoden in der Sozialen Arbeit*. Opladen. S. 295-305.

Mingerzahn, Frauke (2004). Was ist weiblich, was ist männlich in der Sozialen Arbeit? In Aila-Leena Matthies u.a. (Hrsg.). *Weiblichkeit und Männlichkeit in der Sozialen Arbeit*. Magdeburger Reihe Bd. 14. Magdeburg. S. 11-19.

Thiersch, Hans (2009). Authentizität. In Roland Becker-Lenz u.a. (Hrsg.). *Professionalität in der Sozialen Arbeit. Standpunkte, Kontroversen, Perspektiven*. Wiesbaden. S. 239-253.