

efh-papers

Veröffentlichungsreihe der Evangelischen Fachhochschule Hannover

Blumhardt Verlag

P05-004

**Zur Bedeutung von Strafe
im Kontext struktureller Gewalt**

Weibliche und männliche Erfahrungen in der Sozialisation

Barbara Ketelhut

Hannover, Dezember 2005

Zusammenfassung:

Bestrafungen gehören seit „Erfindung“ der Kindheit zu einem wesentlichen Bestandteil der Kindererziehung bis heute. Bestraft werden sowohl Jungen als auch Mädchen, wenn auch für unterschiedliche Taten. Zwar ist z.B. in der jüngeren Geschichte die körperliche Gewalt in der Schule verschwunden und seit kurzem auch zumindest formell im Elternhaus, dennoch werden Kinder immer noch bestraft. Alle Menschen haben als Kinder Strafen am eigenen Leibe und/oder in der eigenen Seele zu spüren bekommen oder waren zumindest Zeugen derselben. Wie also lernen Jungen und Mädchen mit Strafen umzugehen, sie anzunehmen oder sich in bestimmten Fällen zu distanzieren, ohne sie als solche infrage zu stellen? Und welche gesellschaftlichen Regelungen werden über Strafe vermittelt? Diesen Fragen geht die Autorin mit Hilfe der qualitativen empirischen Forschungsmethode der Erinnerungsarbeit (nach Frigga Haug 1990) nach.

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Zur aktuellen sozialwissenschaftlichen Diskussion..... | 4 |
| 2. Zur Kindererziehung | 10 |
| 3. Empirische Annäherungen und die Methode der Erinnerungsarbeit | 11 |
| 4. Erfahrungen von Frauen und Männern | 13 |
| 4.1 Erfahrungen von Frauen..... | 13 |
| 4.1.1 Wiederholungstaten..... | 13 |
| 4.1.2 Schule als Sozialisationsinstanz..... | 16 |
| 4.1.3 Einübung in Weiblichkeit | 22 |
| 4.1.4 Lügen..... | 29 |
| 4.1.5 Widerstand gegen das Patriarchat | 36 |
| 4.2 Einübung in Männlichkeiten..... | 39 |
| 5. Strafe als Mittel gesellschaftlicher Regulierung | 50 |
| 5.1 Harmlose Vergehen? | 50 |
| 5.2 Strafen als Element struktureller Gewalt | 51 |
| 5.3 Lernerfolge durch Strafen? | 52 |
| 5.4 Lehren für soziale Arbeit..... | 54 |
| Literaturverzeichnis..... | 55 |

Die Gewalt war *normal*. Überall wurde geprügelt, aus Aggression, aus Überzeugung, aus pädagogischem Ermessen, in der Schule, zu Hause, auf der Straße.

Uwe Timm

Zur Bedeutung von Strafe im Kontext struktureller Gewalt

- Weibliche und männliche Erfahrungen in der Sozialisation

Gewalt¹, in Form von physischer Gewalt, ist aus aktuellen Anlässen vermehrt zum Gegenstand von öffentlichen Diskussionen und wissenschaftlichen Studien geworden (vgl. Wilhelm Heitmeyer und Hans-Georg Soeffner 2004). Die Ausübung von physischer Gewalt aber ist geschlechtsspezifisch unterschiedlich verteilt. Sieht man sich z.B. Studien zu Rechtsextremismus oder sozialwissenschaftliche Abhandlungen zur Gewalt im Allgemeinen an, fällt immer wieder auf, dass Frauen kaum vorkommen. Das liegt m. E. zum Teil an den Phänomenen selbst. Frauen üben vergleichsweise selten physische Gewalt aus. Dennoch finden sich auch Frauen z.B. in rechtsextremen Jugendgruppen, vor allem als „bystander“ (vgl. Wilhelm Heitmeyer 2002; Ursula Birsl 1994).

1. ZUR AKTUELLEN SOZIALWISSENSCHAFTLICHEN DISKUSSION

Befragungen von gewalttätigen Jugendlichen (z.B. die von Christiane Tramitz 2001 befragten Skinheads) legen nahe, dass nicht physische Gewalt wieder physische Gewalt erzeugt, sondern dass die Kinder, die

¹ Bei der Verwendung von Gewaltbegriffen orientiere ich mich an den Definitionen von Johan Galtung (1993).

Gewalt am eigenen Körper erfahren haben, lernen, Gefühle nicht oder kaum noch zu spüren, so dass es dann diese Gefühllosigkeit ist, die dazu beiträgt, selbst härter zuschlagen zu können als man Prügel in der Kindheit erfahren hat (vgl. ebd. 2001). Darin könnte auch eine Erklärung liegen, warum es oftmals unauffällige männliche Jugendliche sind, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, die zuschlagen und auch, warum nicht alle diejenigen, die selbst Gewalt erfahren haben, zu Schlägern werden. Zudem stellt sich die Frage, ob die geschlechtsspezifische Verteilung von Gewalttätigen damit zu erklären ist, dass Frauen und Mädchen traditionell auf der Seite der Gefühlvollen, Mitgefühl praktizierenden Menschen gesehen werden und so weniger Möglichkeiten haben, das Fühlen zu verlernen. Ergänzend dazu kommt Ulrike Popp in ihrer Bestandsaufnahme einer empirischen Untersuchung in der Schule zu dem Fazit, dass Mädchen bereit sind, ein „aggressives Werteklima“ zu akzeptieren, sofern sie in der Gruppe einen „anerkannten Status“ haben (2002, 202). Ihre Untersuchung zeigt auch, dass Mädchen eher die Chance haben, sich aus „Konflikt- und Gewalthandlungen heraus zu halten“ als Jungen, die sonst als „Feiglinge“ stigmatisiert würden (ebd., 279).

Immer wieder betonen und belegen AutorInnen kritischer Studien im Kontext der Jugendforschung, dass Gewaltbereitschaft und Anwendung physischer Gewalt unter Jugendlichen weniger verbreitet ist, als die Medien suggerieren (vgl. z.B. Klaus Farin 2001, Hans-Volkmar Findeisen und Joachim Kersten 1999). Es stellen sich also zwei Fragen: 1. Welchen Sinn macht es gesellschaftlich ein Problem populistisch zu vergrößern? 2. Welcher Sinn steht hinter der tatsächlichen Anwendung von Gewalt zumeist männlicher Jugendlicher (im weitesten Sinn)? Auf die erste Frage gibt Klaus Farin eine vorläufige Antwort:

„Der starre Blick auf Hooligans und andere jugendliche Gewalttäter entlastet den Normalbürger - von Politikern und Medienmachern ganz zu schweigen - von seiner Mitverantwortung an der alltäglichen Eskalation von Gewalt, die nicht nur eine steigende bzw. auf hohem Niveau stagnierende Zahl von Verkehrs- und Drogentoten produziert, sondern auch beispielsweise Jahr für Jahr mehr Suizidversuche unter Zehn- bis Vierzehnjährigen. Aber was ist schon ein kühler Verwaltungsakt, die Streichung von Sozialleistungen, ein anonymer Kündigungsbrief, die Schließung eines Jugendklubs oder die Verweigerung elterlicher Zuneigung bei schlechter werdenden schulischen Leistungen gegen einen lautstark Parolen skandierenden und auf seinem Weg alles niederwalzenden Hooligan-Mob!“ (2001, 184)

Die etwas polemisch vorgetragene These von Klaus Farin lautet also, dass es in der bestehenden Gesellschaft viel mehr Gewaltanwendungen gibt, als die physische Gewalt, die von einzelnen Jugendlichen oder deren Klicken ausgeht. Letztere lenkt demnach von ersterer ab. Und Farin fragt weiter nach Gründen für Gewaltanwendung, wobei er großen Wert darauf legt, genau hinzuhören und hinzusehen. Er kommt zu dem Ergebnis, dass es ein von außen initiiertes innerer Druck ist, der von anderen durch Alkohol oder „depressiv werden“ (2001, 191) kompensiert werde, während insbesondere Hooliganismus „ein Versuch sei, mal wieder zu spüren, dass man noch lebt“ (ebd., 190) und/oder sich über Gewaltanwendung die Möglichkeit zu schaffen, „aus dem langweiligen, abstumpfenden Spießerdasein auszubrechen - wenigstens für ein paar Stunden“ (ebd., 191).² Damit lenkt Farin die Aufmerksamkeit auf die gesellschaftlichen Verhältnisse, in deren Kontext Gewaltanwendungen möglich und begünstigt werden, zugespitzt formuliert als eine andere Form von Sucht, der nach Freisetzung „der körpereigenen Droge Adrenalin“ (ebd. 187).

Hans-Volkmar Findeisen und Joachim Kersten (1999) gehen in ihrer internationalen Studie der Frage nach, welchen Sinn Gewalt, für welche als gewalttätig eingeordnete Gruppe macht. Dabei können sie feststellen, dass die statistisch erfasste Gewaltanwendung von Jugendlichen, z.B. in Kriminalstatistiken, anders als es die Medienberichterstattung suggeriert, nicht zunimmt (vgl. auch Statistisches Bundesamt 2004). Sinnlose Gewalt, so Findeisen und Kersten (1999), existiert nicht. Vielmehr diene diese Vorstellung als Hinderungsgrund dafür, nach einer allgemeinen Einbindung von Gewalt in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu fragen. Nachdem die Autoren verschiedene gewalttätige Gruppen in Deutschland beschrieben haben und immer wieder Zusammenhänge feststellen zwischen Gewaltanwendung und Selbstwertgefühl, „Darstellung von Männlichkeit“ sowie die Suche nach einem Kick in riskanter Freizeitgestaltung, revidieren sie einige Vorurteile in diesem Kontext, wenn sie davon ausgehen, dass nicht übermäßiger Alkoholenuss zur Gewaltanwendung führe, sondern dass die Jungen und Jugendlichen trinken, um die Hemmschwel-

² Nach Klaus Farin (2001) sind 80 bis 90% der Tatverdächtigen vorher unauffällige Menschen gewesen (198).

le der Gewaltanwendung herabzusetzen. Im Anschluss fragen die Autoren nach dem Umgang mit (jungen) Gewalttätern in sehr unterschiedlichen Kulturen, z.B. in Neuseeland oder Japan. Sie stellen resümierend fest, dass allen Kulturen die Orientierung an „Würde“ gemeinsam ist, „ein Bedürfnis nach der Erfahrung von Selbstwert“ (ebd., 232).³ Allen Kulturen gemeinsam ist auch, dass Anwendung von physischer Gewalt überproportional ein Problem männlicher Jugendlicher darstellt. Die Herausbildung von Männlichkeit zeigt sich dergestalt, dass sie immer wieder von Heranwachsenden mit physischer Gewalt konnotiert werden kann (vgl. auch Pierre Bourdieu 2005; Robert Connell 2000; Dorothee Sölle 1994).

Inwiefern tragen die Geschlechterverhältnisse dazu bei, strukturelle Gewalt zu reproduzieren?

Wie werden geschlechtsspezifische Haltungen zur Gewalt aufrechterhalten?

Wie lernen Mädchen (und zum Teil Jungen) im Verlauf ihrer Sozialisation Gewaltausübung einzuschätzen, sie abzulehnen oder ihr zuzustimmen? Für mich stellt sich also die Forschungsfrage, wie die Geschlechterverhältnisse gebaut sind und von den einzelnen immer wieder so gestaltet werden, dass Gewaltverhältnisse bestehen bleiben können.⁴

Über Gewalt, insbesondere über physische, wird aktuell im wesentlichen auf zwei Ebenen diskutiert, die aber nur selten zueinander in Bezug gesetzt werden. Einerseits interessiert sich die Sozialforschung für Menschen (insbesondere rechtsradikale männliche Jugendliche), die durch Anwendung von physischer Gewalt auffällig werden. An anderer Stelle und unabhängig davon wurde über Dekaden eine Diskussion geführt, deren Ergebnis erst 2001 im Bürgerlichen Gesetzbuch (§ 1631 (2)) umgesetzt wurde. Es ging dabei um die Frage nach Möglichkeiten gewaltfreier Erzie-

³ Stärker als in Deutschland werden in anderen Kulturen bei der sozialen und therapeutischen Arbeit mit gewalttätigen Jugendlichen soziale Umfelder einbezogen, sei es das konkrete familiäre Umfeld der Maories in Neuseeland oder gar der Versuch, die individuelle Gewaltanwendung von Jugendlichen als ein Versagen der Gesellschaft zu sehen, einer Gesellschaft, die vergleichsweise wenige gewalttätige oder kriminelle Jugendliche hervorbringe (vgl. Hans-Volkmar Findeisen und Joachim Kersten 1999).

⁴ Ich knüpfe dabei an den Forschungsbericht "Frieden vor Ort" an, den ich gemeinsam mit Johannes Esser, Dieter von Kietzell und Joachim Romppel (1996) verfasst habe.

hung von Kindern im Privaten (vgl. Johannes Esser u. a. 1996; Bundesministerium 2001).

Warum ist es so schwierig, über elterliche Gewalt zu streiten? Warum brauchte es so viele Jahre, um nur wenige Sätze in den Gesetzen zu verändern? Und warum fällt dies einer Gesellschaft so schwer, in der immer und immer wieder vor allem über körperliche Gewaltausübung gesprochen und geschrieben wird? Vielleicht liegt in der Art und Weise, wie wir uns im Allgemeinen mit dem Thema auseinandersetzen ein Problem. Gewalt gilt als Besonderheit, die es zu bekämpfen gilt. Gewalt ist meistens die Gewalt der anderen. In den Medien sind es in der Regel bestimmte Formen von Gewalt, die hervorgehoben, und die zum Skandal gemacht werden.

Ich wechsele im Folgenden die Perspektive, indem ich nach der Reproduktion von Gewalt in und durch individuelle Vergesellschaftung frage. Zum einen, weil seit Etablierung einer geplanten Erziehung von Kindern, insbesondere von Jungen, Gewaltanwendung als Strafe in den Anfängen grundlegender Bestandteil privater und öffentlicher Kindererziehung war und ist (vgl. Katharina Rutschky 1997; Elisabeth Zwick 2004). Zum anderen gehe ich davon aus, dass ein Denken und Handeln in Konkurrenzverhältnissen bereits im Erziehungsprozess angelegt sein muss, um an Gewalt und am Profit orientierte gesellschaftliche Verhältnisse zu reproduzieren.⁵

Eine Möglichkeit diese Zusammenhänge zu erfassen, bietet der Gewaltbegriff des skandinavischen Friedensforschers Johan Galtung: Gewalt liegt für ihn dann vor, „wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“ (Ebd. 1971, 57) Es geht also um die bestmögliche geistige und körperliche Entwicklung. Demnach ist bereits jede Form von Unterdrückung Gewalt. Ein Vorteil in dieser Bestimmung von Gewalt liegt darin, dass sie an ihren Folgen, an der Situation von Betroffenen gemessen

⁵ Eine theoretische Orientierung bietet mir hierfür das Konzept der "Individualitätsform" (von Lucien Sève 1977) und der sich daran anschließende Begriff der "Frauenformen" (von Frigga Haug 1990). Vergleiche hierfür meine Ausführungen in: Ketelhut, Barbara 1999: Gewalt als Problem individueller Vergesellschaftung. In: Friedrich Heckmann und Michael Brömse (Hrsg.): Evangelische Sozialethik und Soziale Arbeit. Dieter von Kietzell zu Ehren. Blumhardt Verlag, Hannover, S. 110-123

wird. Ein Nachteil besteht allerdings darin, dass Galtung den Begriff mit Hilfe von „potentieller Verwirklichung“ bestimmt, ohne letztere zu definieren. Dennoch bleibt dieser Gewaltbegriff hilfreich, um den Blick auf eine Ordnung richten zu können, die beste Voraussetzungen bietet, um Ungleichheiten reproduzierbar zu machen. Galtung spezifiziert hier seinen Gewaltbegriff, indem er von struktureller Gewalt ausgeht, die in unserer Gesellschaft stets präsent ist und eben nicht die Ausnahme bildet.

Auch wenn wir nicht jeden Tag darüber nachdenken, können und müssen wir davon ausgehen, dass Gewalt kein bloßes Phänomen, sondern bewusstes Handeln von Menschen darstellt, wie die Feministin Susanne Kappeler (1994) die Zustände auf den Punkt bringt.

Sie schlägt daher für die Analyse von Gewalt vor, Gewaltanwendung als persönliche Entscheidung zu sehen. Und sie schlägt vor, zu analysieren, was wir als selbstverständlich ansehen, d.h. zu untersuchen, wie es immer wieder neu durch Menschen gemacht zu dieser Normalität der stets präsenten Gewalt in unserer Gesellschaft kommen kann. Das heißt, dass hier ein Paradox vorliegt: Wir alle sind gegen Gewalt in bestimmten Formen, besonders gegen die Anwendung von körperlicher Gewalt. Dennoch tragen wir alle mit dazu bei, in einer Gesellschaft zu leben, die sich auch auf Gewalt gründet, nämlich auf struktureller Gewalt.

Gewalt stellt ein doppeltes Problem dar: ein strukturelles, also gesellschaftliches und ein psychologisches, also individuelles. Um mit oder gegen die verschiedensten Bestimmungen von Gewalt arbeiten zu können, bedarf es der Klärung des Schnittpunktes von Individuum und Gesellschaft, an dem Gewalt angesiedelt werden könnte. Gewaltbereitschaft ist in ihrer engen Verknüpfung mit der Psychologie der Einzelnen zu sehen, sonst würden alle oder niemand gewalttätig werden. Gewaltbereitschaft ist auch in Abhängigkeit von konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen zu sehen, da strukturelle Gewalt, wie gesagt, eine stete gesellschaftliche Präsenz aufweist. Die Einzigartigkeit des Individuums kann nicht unabhängig von seiner Gewordenheit in der Gesellschaft oder von seiner sozialen Platzierung und Entwicklung begriffen werden (vgl. Barbara Ketelhut 1999).

Und dies hängt wieder mit der Geschichte und ihren Traditionen zusammen. So ist es aufschlussreich einen Blick in die Geschichte zu werfen, um

heutige Entwicklungen vor ihrem historischen Hintergrund besser verstehen zu können. Ich gehe von der These aus, dass Gewalt, Erziehung, Demokratie und ökonomischer Wettbewerb zusammenhängen und sich somit gegenseitig bedingen und dies insgesamt zu Lasten von Frauen. Das bedarf der Präzisierung:

2. ZUR KINDERERZIEHUNG

Einen wichtigen Bereich sehe ich in der Kindererziehung, die seit ihrer Etablierung Gewalt in Form von Strafen, die von mündlichen Ermahnungen bis hin zu sozialer Ausgrenzung, Arrest und körperlicher Züchtigung reichen, beinhaltet (vgl. Elisabeth Zwick 2004; Katharina Rutschky 1997)⁶. Wenn man Gewalt nicht als angeboren ansehen will, dann bleibt nur die Analyse ihrer sozialen und historischen Gewordenheit, vor allem in der Kindererziehung. Aber die Geschichte der Kindheit ist eine Geschichte der Gewalt. Nirgendwo sonst als im Eltern-Kind-Verhältnis hat sich die Züchtigung als legitimes Mittel, um Gehorsam und Disziplin zu erreichen, bis heute so hartnäckig gehalten wie hier. Das beginnt z.B. mit dem Philosophen John Locke an der Wende zum 17. Jahrhundert, der sich ein sehr differenziertes System der Bestrafung für Kinder ausdachte, um sie zu autonomen Gesellschaftsmitgliedern zu erziehen. Immer wieder findet sich in der Geschichte der Gedanke, dass die Prügelstrafen eingeschränkt werden sollen, auch so bleiben sie als Möglichkeit stets präsent. Viel später, im ersten Bürgerlichen Gesetzbuch von 1900 kommt Züchtigung zwar nicht mehr vor, aber sehr wohl das Wort Gewalt im Kontext des Eltern-Kind-Verhältnisses. § 1626: „Das Kind steht, solange es minderjährig ist, unter elterlicher Gewalt.“ (Zit. n. Heinz Niggemann 1981, 284.) Diese elterliche Gewalt ist in der Tendenz eine väterliche, da im § 1634 die Einflussmöglichkeiten der Mutter auf das Kind stark eingeschränkt wurden.

Das heißt, dass die Möglichkeit zu strafen unterschiedlich auf die Elternteile verteilt war, indem dem Vater das vorrangige Recht zu strafen oblag.

⁶ Katharina Rutschky (1997) hat umfangreiches historisches Quellenmaterial bereit gestellt. Elisabeth Zwick (2004) führt auch Beispiele aus vorchristlicher Zeit an.

Aber auch die Strafen selbst unterschieden sich. Ein Junge wurde anders bestraft als ein Mädchen aber auch jeweils für andere Vergehen (vgl. Linda Mahood 1995; Jean-Jacques Rousseau 1989, Barbara Ketelhut 1993). Was sich hier in den Geschlechterverhältnissen andeutet, führen Tilman Lutz und Katja Thane aus, indem sie sich auf Emile Durkheim beziehen: „Die Hauptfunktion der Strafe liegt nach Durkheim in der Versicherung der sozial geteilten Normen und Werte – der kollektiven Moral“ (ebd. 2002, 16 f.).⁷

Es stellen sich demnach zwei Fragen:

1. Welche gesellschaftlichen Regelungen werden über Strafe vermittelt?
2. Wie wachsen heutzutage Kinder unter so genannten normalen Bedingungen auf?

Zwar ist z.B. in der jüngeren Geschichte die körperliche Gewalt in der Schule verschwunden und seit kurzem auch zumindest formell im Elternhaus, dennoch werden Kinder immer noch bestraft. Alle Menschen haben als Kinder Strafen am eigenen Leibe und/oder in der eigenen Seele zu spüren bekommen oder waren zumindest Zeugen derselben. Wie also lernt man mit Strafen umzugehen, sie anzunehmen oder sich in bestimmten Fällen zu distanzieren, ohne sie als solche infrage zu stellen?

3. EMPIRISCHE ANNÄHERUNGEN UND DIE METHODE DER ERINNERUNGSARBEIT

Im Rahmen einer exemplarischen Untersuchung bin ich zusammen mit Studierenden im Kontext verschiedener Seminare diesem Phänomen näher auf den Grund gegangen, indem sie versucht haben, sich daran zu erinnern, wie sie Strafe als Kind erlebt haben. In welchen Fällen konnten sie sie akzeptieren und wann nicht? Schließlich sollte es nicht um Missbrauch in der Kindheit gehen, sondern um den Alltag, wo andere Formen von Gewalt als physische Gewalt schnell selbstverständlich werden kön-

⁷ Emile Durkheim verweist 1930 auf einen Zusammenhang zwischen Strafe und Tradierung von Werten, wenn er betont, dass die Gesellschaftsmitglieder nicht eine Tat verurteilen, „weil sie ein Verbrechen ist, sondern sie ist ein Verbrechen, weil wir sie verurteilen.“ (Ebd., 1977, 130)

nen. So habe ich zusammen mit den Studierenden allgemeiner nach Strafe überhaupt gefragt. Strafe muss nicht unbedingt physische Gewalt beinhalten, stellt aber immer ein Element von struktureller Gewalt dar, wenn es um Stubenarreste, Verbote oder andere Einschränkungen des alltäglichen Lebens geht. Erinnert sei hier an die Definition von Johan Galtung, wonach Gewalt immer eine Behinderung der Entwicklung einzelner beinhaltet.

Ich wollte von den überwiegend jungen Erwachsenen selbst erfahren, wie sie ihre Lebensbedingungen einschätzen, und inwiefern sie dazu beitragen, den gesellschaftlichen Rahmen zu reproduzieren, und inwiefern sie sich als GestalterInnen ihrer Lebensbedingungen sehen. Insofern gehe ich von den Subjekten, ihren Grenzen und Möglichkeiten aus und verstehe meinen Ansatz als einen subjektwissenschaftlichen (vgl. Klaus Holzkamp 1983; Frigga Haug 1999; Hans Thiersch 1992). Diese Fragen lassen sich am ehesten mit Methoden der qualitativen Sozialforschung beantworten, weil nur so die Begründungen und Bedeutungen in den Perspektiven der Befragten mit berücksichtigt werden können.

Ich habe mich für die hermeneutische Methode der Erinnerungsarbeit, wie sie Frigga Haug entwickelt hat (vgl. ebd. 1990 und 1999), entschieden. Vergleichbar dem Ansatz von Pierre Bourdieu (1997) geht es hierbei um das „Verstehen“ von individueller und kollektiver gesellschaftlicher Gestaltung. Gegenüber anderen Verfahren aus dem reichhaltigen Repertoire der qualitativen Sozialforschung bietet die Methode der Erinnerungsarbeit die Möglichkeit, an jeweils einem konkreten Beispiel aus der Erinnerung der Befragten die Verarbeitungsweise der Einzelnen in all ihren Widersprüchlichkeiten heraus zu kristallisieren. Die schriftliche Form der Verarbeitung stellt bereits die Anforderung an die Befragten, sich nicht nur genau zu erinnern, sondern sich auch sehr konkret zu artikulieren. Der Vergleich von insgesamt 13 Erinnerungsszenen, die von verschiedenen Studierendengruppen⁸ verfasst worden sind, ermöglicht es, in den verschriftlichten individuellen Erinnerungen allgemeine Strukturen und Orientierungen in den Verarbeitungen zu erkennen.

⁸ Die Erinnerungsszenen wurden im Rahmen von Lehraufträgen am Institut für Soziologie der Universität in Hamburg (1997) und an der Hochschule für Wirtschaft und Politik in Hamburg (1998 bis 1999) verfasst.

Die Befragten haben Erinnerungsszenen (vgl. Frigga Haug 1999) geschrieben, das heißt einzelne Szenen aus ihrer Kindheit zum Thema: „Als ich einmal (un)gerechtfertigt bestraft wurde“ und sie in ersten Ansätzen gemeinsam im Plenum bearbeitet. In der Auswertung von Erinnerungsszenen geht es darum, die Konstruktionen zu analysieren, nach Widersprüchen, nach Leerstellen und Anordnungen zu fahnden, die dazu beitragen, Strafe zu rechtfertigen. Ziel ist es herauszufinden, wie die Akzeptanz struktureller Gewalt nicht nur in die kindliche Vergesellschaftung Einzug hält, sondern auch wie sie noch in der Erinnerung der Erwachsenen selbst in der Ablehnung partielle Rechtfertigung finden kann.

4. ERFAHRUNGEN VON FRAUEN UND MÄNNERN

Den Erinnerungsszenen gemeinsam ist, unabhängig davon, ob sie von einem Mann oder einer Frau geschrieben worden sind, und auch unabhängig davon, ob die beschriebene Strafe als gerecht oder ungerecht empfunden wird, ein erklärter Mangel an Artikulationsmöglichkeiten und eine Geringfügigkeit der „Delikte“.

4.1 Erfahrungen von Frauen

Immer wieder beschreiben Frauen in ihren Erinnerungsszenen Situationen der Einübung in bestehende gesellschaftliche Bedingungen.

4.1.1 Wiederholungstaten

Die Autorin der folgenden Erinnerungsszene beschreibt eine Situation aus dem familiären Kontext. Die Szene wirkt harmlos, das Vergehen ebenso wie die Strafe, was sprachlich noch von der Autorin durch die liebevolle Schilderung der Atmosphäre eines Sommertages unterstrichen wird.

Die Katze: Es war ein herrlicher Sommertag. Sie langweilte sich, auch erschienen ihr die Erwachsenen unerträglich. So machte sie sich auf die Socken. Sie schlich sich möglichst unauffällig aus dem Haus, sie wollte einfach ihre Ruhe haben. Raus aus dem Haus, sie schwenkte links ab in Richtung Garten. Die wunderschönen Rosen bemerkte sie zuerst, die blühten prächtig in allen wunderschönen roten Farben. Links daneben war das Gewürzbeet mit Schnittlauch und Petersilie, häufig musste sie dieselbigen holen, manchmal auch klein schneiden, die schmeckten lecker im Salat. Dahinter standen am äußersten Rand quasi als Gartenbegrenzung die Dahlien, die waren alle lachsorangerfarben. Die Farben mochte sie, auch die Fülle der Blüten erschienen ihr überwältigend. Aber jetzt hatte sie andere Pläne. Sie ging weiter, raus aus dem Garten und über die Wiese, hin zur Holzbrücke. Sie legte sich auf diese und stierte in das Wasser. Unter ihr beobachtete sie die Fische, wie die immer in Schwärmen flussauf- oder flussabwärts schwammen - ohne dass sich ein Schwarm mit einem anderen in die Quere kam. Manchmal ging sie barfuß ins Wasser, beobachtete die Wasserringe um ihre Beine und die ganz kleinen Fische berührten dann häufig ihre Haut. Aber wie gesagt, heute wollte sie nichts als ihre Ruhe. So ging sie weiter zur Wiese und legte sich ins hohe Gras. Hier wird sie niemand sehen, so überlegte sie. Ihre Lieblingskatze - Pussy - war gerade auf Mäusefang. Das beobachtete sie durch die Grashalme hindurch. Sie war immer wieder fasziniert von der Schönheit und der Geschmeidigkeit, dieses ihres Lieblingstieres. Dass die Katze die Mäuse so lange jagen musste, damit die ihrer Katze auch

süß - und somit lecker schmecken - verstand sie zwar nicht so ganz, aber so war das wohl offensichtlich. Da hörte sie plötzlich die Glocke des Eismannes, der stand auf dem Hof! Sie sprang wie von der Tarantel gestochen hoch, raste über die Brücke, durch den Garten auf den Hof. Da standen schon ihre Mutter, ihr großer Bruder und ihre ältere Schwester. Alle mit einem Eis in der Hand bewaffnet. Alle schleckten schon gierig am Eis. Ihre beiden Geschwister guckten sie schon triumphierend und auch ein bisschen herablassend an. Die Mutter forderte sie auf, sich auch ein Eis auszusuchen. Sie entschied sich für Erdbeereis. Hmh, wirklich lecker. Aber, jetzt wollte sie auch wieder ihre Ruhe haben. Sie ging wieder zurück zur Wiese. Pussy wartete schon auf sie. Nun werden wir zusammen dieses Eis schlemmen, überlegte sie sich. Aber kaum, dass die Katze - mit viel Genuss - an ihrem Eis geschmaust hatte, tauchte die Mutter plötzlich auf und brüllte: „Wie oft soll ich dir denn noch sagen, dass die Katze nicht an dein Eis darf, du bekommst davon Würmer!“ Dann nahm sie ihr das Eis weg. Sie war furchtbar traurig und fühlte sich um den Genuss geprellt. Aber, eigentlich hatte sie Strafe verdient, weil die Mutter es ihr schon des Öfteren gesagt hatte, und eigentlich hätte sie es wissen müssen.

Worum geht es? Die Autorin wird damit bestraft, dass sie ihr Eis nicht aufessen darf. Die Mutter liefert eine Begründung für das Verbot: Sie darf nicht mit der Katze vom gleichen Eis essen, weil sie davon Würmer be-

kommen könne. Nun soll hier nicht naturwissenschaftlich untersucht werden, was an dieser Behauptung wahr ist, ich erinnere mich aber, dass auch ich in meiner Kindheit nicht mit den Haustieren gemeinsam etwas essen durfte mit einer ähnlichen Begründung. Die Strafe und das Vergehen stehen in einem direkten Zusammenhang, der klar sichtbar gemacht wird. Die Strafe für die Autorin liegt in dem gezwungenen Verzicht auf das Eis und den damit verbundenen Genuss. Ihr ein neues Eis zu kaufen, beabsichtigt niemand.

Obwohl der Zusammenhang zwischen „Vergehen“ und „Strafe“ klar ersichtlich ist, konstruiert die Autorin einen anderen. Nicht die vermuteten Würmer, die sie auf diese Weise nicht bekommen kann, lassen sie die Strafe akzeptieren, sondern die Wiederholung des Verbotes: Weil die Mutter ihr bereits mehrfach verboten habe, die Katze an ihrem Eis schlecken zu lassen und weil die Autorin das Verbot nicht befolgt hat, hat sie ihrer Darstellung nach Strafe verdient. Das heißt konkret, dass die Akzeptanz der Strafe nicht über die Begründung des Verbotes erfolgt, sondern vielmehr über die Häufigkeit seiner Artikulationen. Die Autorin sieht etwas als Strafe an, was sie im Erziehungskonzept der Mutter vor größerer Pein (vor den Würmern) schützen soll. Und zugleich zählt das wiederholte Verbiehen mehr als die verhinderte Pein. Strafe, so die Botschaft der Szene, hat man verdient, wenn man auf mehrfache Verbote nicht hört. Schon die Wiederholung einer mehrfach verbotenen Tat rechtfertigt Strafe, wie nachvollziehbar oder unnachvollziehbar ein Verbot auch sein mag. Hier befinden wir uns gedanklich schon fast im Bereich der üblichen Strafgesetzgebung, worin WiederholungstäterInnen im Allgemeinen auch härter bestraft werden als erstmalige TäterInnen. In dieser Erinnerungsszene deutet sich schon eine Abkoppelung der Strafe vom Inhalt des „Vergehens“ an, die in den folgenden Szenen aus der Schule deutlich werden.⁹

⁹ Nun ist es bei dieser Geschichte schwierig geschlechtsspezifische Momente herauszuarbeiten. Festgehalten werden kann, dass die Tat und die Strafe in einem Rahmen geschehen, der in späteren Arbeitsteilungen eher den Frauen vorbehalten ist, dem Schutz der Kinder vor mangelnder Hygiene oder vielleicht auch falscher Ernährung.

4.1.2 Schule als Sozialisationsinstanz

Zunächst sollen knapp einige der wichtigsten Diskussionen um Schule zusammengefasst werden, um an Hand der Erinnerungsszenen verdeutlichen zu können, welche anderen oder zusätzlichen Aspekte in der Erinnerung der ehemaligen Schülerinnen wichtig sind.

Schule hat eine doppelte Funktion. Sie soll zum einen einen bestimmten Kanon an Fachwissen vermitteln, wie lesen, schreiben, rechnen. Hier kann man sich über die Auswahl der Fächer streiten, z.B. über die Funktion des Latein-Unterrichts. Unumstritten sind die Grundlagen in der Mathematik, obwohl sie bei vielen SchülerInnen nicht gerade beliebt sind.

Über die Vermittlung von Fachkenntnissen hinaus (worüber in Kultusministerkonferenzen verhandelt wird und die in europäischen Ländern vergleichbar sind) bietet Schule Orientierung in bezug auf die Möglichkeiten von Anpassungsleistungen in der bestehenden Gesellschaft. Lange Zeit wurden die Aus- und Abgrenzungsmöglichkeiten über Schulbildung kritisiert, das galt zunächst für die materielle Herkunft, die mehr oder weniger dazu beitrug, den Kindern Voraussetzungen mitzugeben, die überhaupt eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht gewährleisten konnten (Schulgeldzahlungen, Nachhilfestunden, materielle und soziale Hilfestellungen durch das Elternhaus), sowie die Reproduktion dieser Verhältnisse durch die SchülerInnen selbst (vgl. Paul Willis 1982). Später wurden die geschlechtsspezifischen Möglichkeiten und Verhinderungen in und durch die Schule kritisiert (vgl. hierzu vor allem die Koedukationsdebatte, Hannelore Faulstich-Wieland 1995).

Mit den Ergebnissen der PISA-Studien geriet die mangelhafte Vermittlung von Grundkenntnissen in Deutsch und Mathematik in die Diskussion (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001), nachdem viele DozentInnen an berufsbildenden und Hochschulen bereits diesbezügliche Mängel immer wieder, wenn auch rudimentär belegt, angeführt hatten. Quer zu dieser Diskussion stehen Fragen nach der Zusammensetzung von Schulklassen in bezug auf deutsche Sprachkenntnisse überhaupt. Oft wird befürchtet, dass sich entweder neue Klassenverhältnisse in bezug auf muttersprachliche Fähigkeiten herausbilden oder, dass Kinder, deren Muttersprache deutsch ist, unterfordert werden, weil sie sich dem langsameren Tempo der Kinder mit anderen muttersprachlichen Kenntnissen anpassen müssten. Beide Diskussionsstränge erklären nicht, warum so viele Kinder, de-

ren Muttersprache deutsch ist, so schlecht in Orthographie und Interpunktion sind (vgl. Sabine am Orde 2002).¹⁰

Eine andere Diskussion rankt sich um die Frage nach den didaktischen und erzieherischen Methoden. Nach langen Jahren ist der Gedanke der gewaltfreien Erziehung auch im Privaten ins Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) gelangt. Bereits im Vorfeld der Veränderung des § 1631 wurde in den Schulen ein Laisser-faire beklagt. Kritisiert wird zudem ein Mangel an Orientierungen, die die SchülerInnen für eine erfolgreiche berufsbiographische Gestaltung in der bestehenden Gesellschaft brauchen (vgl. Heiner Keupp u. a. 1999). Die folgende Erinnerungsszene verweist noch auf einen anderen Aspekt.

Die Ohrfeige: Das Ereignis ist lange her. Der Schauplatz dieser „Geschichte“ ist eine Schule in einem kleinen Dorf in Schleswig Holstein. Es war ihr erster Schultag, nicht die Einschulung mit der Schultüte usw., sondern der erste Tag „alleine“, und die erste Stunde.

In dieser Dorfschule/Grundschule waren alle Klassen von der ersten bis zur, sie glaubt, achten/neunten Klasse alle in einem Raum untergebracht. Es waren viele Kinder, so empfand sie. Dazu gab es nur einen Lehrer (männlich), mittleren Alters, mit einer Brille ausgestattet. Die Erstklässler saßen im Raum vorne rechts, dort, wo der Lehrer stand. Die höheren Klassen und somit älteren Kinder saßen nach hinten verteilt. Sie saß an der Längsseite des Tisches mit Blick auf die Klasse und den Lehrer. Zur rechten Seite saß ein anderes Kind, wer links saß, weiß sie nicht mehr. Es war Sommer. Sie war aufgeregt, es ging ihr gut. Die „Ersten“ saßen wie gesagt beisammen, hatten eine Aufgabe bekommen. Sie sollten große Buchstaben nachmalen, sogar mit bunten Stiften. Beaufsichtigt und „betreut“ wurden sie von älteren Kindern. Sie kannte die Kinder um sie herum, da ihre Familie und sie schon eine Weile vor ihrer Einschulung in dieses Dorf gezogen waren. Sie waren sich also vertraut. Es machte Spaß, sie waren fröhlich. Wo ihre drei Geschwister saßen, weiß sie nicht mehr, aber sie müssten eigentlich auch dort gewesen sein. „Plötzlich“ bekam sie eine Aufforderung vom Lehrer, nach vorne zu kommen. Sie war erstaunt, wusste nicht warum. Sie kam der Aufforderung nach und ging hin. Er sagte nichts, verpasste ihr eine deftige sehr laute Ohrfeige und entließ sie mit dem Hinweis, dass sie im Unterricht nicht zu reden hätte. Sie war geschockt, diese Strafe traf sie absolut unvorbereitet und unerwartet. Was hatte sie nur getan? Sie war doch guter Dinge und freute sich auf die Schule. Es war doch nett und spannend mit ihren Freunden dort zu sein. Ihr ist nicht mehr bewusst, vorher eine Abmahnung bekommen zu haben, mag sein, dass es gab ei-

¹⁰ Mit den Ergebnissen der PISA-Studien von 2004, die nur ein unwesentlich besseres Ergebnis zu Tage förderte, geriet die Diskriminierung von Kindern aus der Unterschicht in die Diskussion (vgl. Städtelternrat Hannover 2004).

ne. Ebenfalls nicht bewusst ist ihr, ob sie geweint hat. Schlimm empfand sie zum einen, dass diese Strafaktion vor der ganzen Klasse stattfand, außerdem kannte sie keine körperliche Gewalt. Die Klasse war still, keiner rührte sich. Es war eine schlimme Ohrfeige, mit viel Kraft ausgeführt, dass ist ihr sehr bewusst gewesen. In ihr herrschte großes Unverständnis darüber, weshalb sie diese Strafe erhalten musste. Welche Rechtfertigung gab es dafür? Wieso durften sie nicht ein bisschen fröhlich sein? Ihr war ein großes Unrecht geschehen. Aus tiefstem Herzen und mit ihrer ganzen Seele empfand sie diese Strafe als völlig ungerechtfertigt, blieb aber still. Alle waren still. Wie sie diesen Tag sowohl in der Schule als auch zu Hause weiterhin verbrachte, weiß sie nicht mehr.

Eine ähnliche Situation aus der Schule, so ist zu vermuten, erinnern wohl die meisten Erwachsenen. Es scheint zur Institution Schule dazu zu gehören, dass jede/r einmal, wenn nicht geohrfeigt, so doch für etwas gerügt worden ist, ohne verstanden zu haben, warum ihr oder ihm dies angetan worden ist. In der Erinnerungsszene wird deutlich, dass auch in den 60er Jahren physische Gewalt in der Schule vorgekommen ist. Strafen, so zeigt die Erinnerungsszene können etwas sehr Willkürliches darstellen. Die Autorin fühlt sich der Willkür des Lehrers ausgesetzt und erfährt, dass Schule ein Ort, neben der Herkunftsfamilie ist, der noch drastischer - als sie es zu Hause bis dahin erfahren hat - zur Einübung in die Regelung durch Verbote und wohl auch Gebote dient. Strafen und Schule gehören zusammen, wie „Pech und Schwefel“. Und sobald die SchülerInnen, wie auch die Autorin der vorliegenden Erinnerungsszene, gerechte Strafen einfordern, sitzen sie schon mitten im Prozess der Reproduktion einer Anordnung, in der gelernt werden soll, Strafe als Mittel der individuellen und gesellschaftlichen Regulierung zu akzeptieren. Die starken Auswirkungen einer solchen gelernten, zur Selbstverständlichkeit gewordenen Akzeptanz von Strafe als gesellschaftlichem Regelungsinstrument zeigt sich nicht nur in dem langwierigen und zähen Diskussionsprozess, der notwendig war, um im BGB eine gewaltfreie Kindererziehung festzulegen, sondern sie zeigen sich auch darin, dass die Bestrafung von Einzelnen sehr schnell zu einem Mittel wird, strukturelle Konflikte und soziale Probleme zu individualisieren. Besonders drastisch erweist sich dies in den zunehmenden Forderungen nach härteren Strafen für Kriminelle aller Art, ohne nach den Ursachen oder nach den Erfolgen zu fragen (vgl. Loic Wacquant 2000; Zymunt Bauman 1999). Gesellschaftliche Bedingungen geraten dabei in den Hintergrund. Wie diese Haltung bereits von SchülerInnen verarbeitet und internalisiert werden kann, zeigt die folgende Erinnerungsszene.

Die Matheklausur: Es war in der zehnten Klasse, und wir bekamen eine Mathearbeit zurück. Unser Lehrer hatte die fürchterliche Angewohnheit, bei jeder einzelnen Schülerin stehen zu bleiben, ihr die Arbeit persönlich auszuhändigen und seinen Kommentar, der ganz unterschiedlich lang ausfiel, in leicht gelangweiltem aber akustisch durchaus gut verständlichem Tonfall dazu abzugeben. Ich weiß nicht mehr, wann er endlich bei mir anlangte. Obwohl ich mir sicher war, eine sechs geschrieben zu haben, konnte ich es nicht erwarten, meine tolle Produktion endlich wieder in meinen Händen zu haben. Dann wäre die Sache erst mal wieder abgeschlossen, Scheiß Mathe, die nächsten paar Wochen wären dann wieder befreit von diesem lähmenden Kram, so bis drei Tage oder auch eine Woche, vor der nächsten Klausur. Na ja, ich wartete also auf den Klassenlehrer und sagte mir, dass die eine sechs schließlich nicht so schlimm sei, lächerlich, sich deshalb in irgendeiner Form verrückt zu machen. Dann kam er zu mir. Ich saß da, und er stand vor mir, mit seinem fetten Bauch, den sah ich nämlich, wenn ich nicht zu seinem spärlich behaarten runden Kopf aufschaute, dessen Augen gezwungenermaßen natürlich auf mich herabblickten. Ich dachte so etwas wie: „Mann, gib mir die Arbeit und lass mich in Ruhe!“ Aber er gab sie mir nicht, hielt sie vielmehr fest, blätterte darin herum und zeigte wohl irgendwelche Gesten der Missbilligung. Schließlich sagte er, die blöde Arbeit immer noch in den Händen haltend: „Das war ja nichts.“ Nicht, dass er gedonnert hätte. Er sagte das in diesem leicht gelangweilten Ton. Und ich fühlte mich wie: „Lass mich in Ruhe!“ hoch zehn und merkte, wie mich diese Bemerkung richtig traf, obwohl ich seine Worte doch nicht treffen lassen wollte. Und es war peinlich, ich glaube, ich bemühte mich, weder rechts noch links zu schauen, ihn ansehen konnte und wollte ich auch nicht. Und natürlich verfolgten meine Klassenkameradinnen auch alles. Aber er gab mir die Arbeit immer noch nicht. Stattdessen sagte er: „Deine Mutter hat mir erzählt, du hättest Nachhilfe, aber dann kann ich mir dieses Ergebnis hier nicht erklären!“ Wieder diese gelangweilt ausgesprochenen Worte, ein Hauch Erstaunen schwang nun mit. Für so doof hatte er mich wohl doch nicht gehalten. Er sah mich an, d.h. er schaute wohl auf mich herunter, ich saß da ja und wäre am liebsten im Boden versunken. Wenn er nun wenigstens nicht auch noch eine Erklärung von mir erwartet hätte. Mir stiegen die Tränen in die Augen und ich machte „Mmmh“, natürlich mit meiner Piepsstimme, die sich schon fipsig genug anhörte, wenn ich guter Dinge war. Was für ein Ärger! Ich konnte das noch nicht mal cool wegstecken, Mist. Oh Gott, hoffentlich merkt er nicht, dass meine Augen glasig werden - So eine Blamage! Nach Sekunden, die mir wie Stunden erschienen, gab er mir das Heft. Danach? Keine Ahnung, was ich machte; sicherlich nichts Besonderes, Hauptsache er war weg.

Die Note in der Matheklausur als Maßstab für erbrachte oder in diesem Fall mangelhaft erbrachte fachliche Leistung gerät in den Hintergrund aus zwei Gründen, die uns die Autorin nahe legt. Zum einen weiß sie sowieso,

dass sie keine guten Noten im Fach Mathematik erbringt und erwartet nahezu die schlechte Note. Dieses Phänomen der radikal schlechten Leistung in Mathematik wird in der Konstruktion ihrer Bedeutung überhaupt nicht als Problem gesehen. Wir erfahren weder, warum sich die Autorin so schwer mit Mathematikaufgaben tut, noch inwiefern der Unterricht ihrer Meinung nach gut oder schlecht ist. Auch über das Ausmaß von Hilfestellungen zu Hause erfahren die LeserInnen wenig. Die Autorin zieht uns vielmehr auf ihre Seite, in dem sie die Persönlichkeit des Mathematiklehrers karikiert. Er hat einen „fetten Bauch“, einen „spärlich behaarten runden Kopf“. Er wirkt gemein, weil er auf sie „herab blickt“ und mit „gegangweiltem Ton“ spricht. Indem das Verhalten des Lehrers in den Vordergrund gerückt wird, sollen wir uns als LeserInnen mit einem anderen Problem beschäftigen als den mathematischen Leistungen, der Didaktik oder den gesellschaftlichen Sinn der gestellten Klausuraufgaben. Zum Thema der Erinnerungsszene wird der Umgang mit Diskriminierungen seitens des Lehrers und mit der von der Autorin gefühlten Scham, wenn sie „am liebsten im Boden versunken“ wäre, in der Situation der Rückgabe der Klausuren. Die Autorin erklärt sich als gescheitert, nicht weil sie die Mathematikaufgaben mangelhaft gelöst hat, sondern weil sie nicht „cool“ mit der durch den Mathelehrer inszenierten Situation umgehen kann, obwohl sie es versucht, indem sie z.B. Tränen unterdrückt. Sie richtet, so versichert sie den LeserInnen, den Ärger auf sich selbst, auf die „glasigen Augen“ und die „Piepsstimme“.

Die implizite Botschaft dieser Erinnerungsszene liegt darin, dass es darauf ankommt, zu lernen, wie man mit Scham in der (Semi-) Öffentlichkeit umgeht. Nur wer cool, gefasst und mit souveräner Stimme reagiert, kommt gut durchs Leben. Mathematische Leistungen oder deren Sinn kommen in dieser Konstruktion ebenso wenig vor, wie Schule als System mit ihren Grenzen und Möglichkeiten. Individuelles Verhalten existiert abgekoppelt von inhaltlichen Ressourcen auf beiden Seiten, in der Darstellung des Lehrers und in der Selbstdarstellung. Die Hauptsache besteht darin, „cool“ zu bleiben, dann hat man/frau schon gewonnen.

Strukturelle Gewalt kommt relativ versteckt in dreifacher Form zum Tragen:

-
1. Die Bewertung der schulischen Leistung durch eine schlechte Note, die gegebenenfalls in der Tat auf Dauer über berufliche Möglichkeiten mitentscheidend sein kann.
 2. Das Verhalten des Lehrers, der nicht nach Möglichkeiten zu suchen scheint, dazu beizutragen, dass seine SchülerInnen mehr als bisher von Mathematik verstehen, trägt zumindest aus der Sicht der Schülerin nicht zur Verbesserung des Unterrichts bei.
 3. Eine, wie die Autorin schreibt, „coole“ Haltung zur Kritik an der eigenen Person und ihrer Arbeit birgt ganz implizit im Kern die Möglichkeiten struktureller Gewalt, da es auch in diesem Kontext nicht mehr um solche Entwicklungsmöglichkeiten der Autorin geht, die dazu beitragen, dass sie etwas lernt, was ihrer Persönlichkeitsentwicklung förderlich sein kann oder die Situation im Klassenzimmer für sich und/oder andere zu verbessern. „Coolness“ so verstanden trägt zur Reproduktion dieser Beziehungen bei, in dem sie ablehnend akzeptiert werden, ohne einen einzigen Ansatz für eine Alternative. Jede „coole“ Schülerin ist individuell „cool“, ein irgendwie geartetes solidarisches Verhalten gegenüber anderen MitschülerInnen bleibt aus dieser Haltung ausgeschlossen. „Coolness“, die Demonstration der Gefühllosigkeit gegenüber Kritik, welcher Art auch immer, wird so zur Einübung in Akzeptanz alternativloser struktureller oder kultureller Gewalt. Hierbei scheint es sich um eine neue Qualität von Gefühllosigkeit und ihrer Aneignung zu handeln. Wird im traditionellen, also populären, Verständnis Gefühl geleitetes Handeln von Frauen erwartet, haben feministische Ansätze den Schwerpunkt ihrer Forschung auf Zusammenhänge zwischen interpersonellen Beziehungen und Gefühle gelegt.¹¹

¹¹ Die Konstruktion der Erinnerungsgeschichte: Die Matheklausur liefert partielle Hinweise auf systemische oder strukturelle Probleme im Unterricht. Die Behinderung von solidarischem Verhalten in der Haltung der Schülerin trägt dazu bei, alle Dominanzverhältnisse (in Bezug auf materielle sowie kulturelle Herkunft und Geschlecht) aufrecht zu erhalten. Die Verlagerung der Kritik auf den Lehrer in Erscheinung und Verhalten leistet keinen Beitrag, die mathematischen Kenntnisse so zu vermitteln, dass alle SchülerInnen einen Sinn in ihrem Erwerb sehen und sie sich diese aneignen.

4.1.3 Einübung in Weiblichkeit

Anlass für diese Forschungen ist ein immer wieder festzustellender Mangel an Selbstbewusstsein bei den Mädchen im Vergleich zu Jungen (vgl. Peggy Orenstein 1996; Jessica Benjamin 1990). So zeigt sich in empirischen Studien und Beobachtungen in Schulen immer wieder, dass Mädchen im Unterricht übersehen werden, dass ihnen weniger zugetraut wird als den Jungen. Häufig gerieten Mädchen in Konflikt mit den ihnen zugedachten Aufgaben. Die meisten Autorinnen lehnen sich dabei an das im Widerspruch zu Sigmund Freud von Nancy Chodorow (1985) entwickelte Modell an, wonach Mädchen sich in dem Dilemma befinden, sich an der Mutter und damit an einem Vorbild, das Unterwerfung repräsentiert, orientieren zu sollen. Nicht die Trennung von der Mutter stellt für die Mädchen die Anforderung dar, sondern, anders als bei den Jungen, die Aufrechterhaltung der Beziehung zur Mutter. Carol Gilligan (1984) fragt von diesem Modell ausgehend nach der unterschiedlichen moralischen Entwicklung von Mädchen und Jungen. Sie kritisiert, dass psychologische Untersuchungen bis in die jüngere Zeit immer noch die männliche Identitätsentwicklung als die normale für alle gültige ansehen (vgl. z.B. Piaget und Kohlberg). So bearbeitete sie die Untersuchungen von Kohlberg neu. Mädchen geht es im Kontext ihrer moralischen Entwicklung um den Erhalt von Beziehungen, während Jungen eher Angst vor Beziehungen haben und sich an Regeln halten. Mädchen orientierten sich an Fürsorge, Jungen an Vorstellungen von Gerechtigkeit. Kein Mädchen mehr zu sein, sondern eine Frau zu sein, bedeutet Beziehungen mit Männern einzugehen und diese erhalten zu wollen. In einer umfangreichen empirischen Studie in US-amerikanischen Schulen kommt sie zusammen mit ihren Mitarbeiterinnen zu dem Ergebnis, dass die Möglichkeit, eigene Gefühle zu artikulieren, und sie als Basis für Handlungen zu nehmen, zwar in jungen Jahren dominant ist, aber auf dem Weg in die Pubertät verloren geht. Für die Mädchen bedeutet die Trennung von der Mutter dann nicht nur die von anderen Frauen, sondern auch von sich selbst, indem sie mit zunehmendem Alter eigene Gedanken und Gefühle nicht mehr formulieren können, sondern sich an Vorgaben von außen (vor allem von Männern) anpassen (Brown und Gilligan 1997). Auch die folgende Erinnerungsszene handelt vom Alltag in der Schule. Anders als in den beiden ersten Szenen,

nen. Somit stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, sich eine andere "uncoole" Haltung in der Schule anzueignen?

wird hier deutlich, wie ein beziehungsorientiertes Verhalten zusammen mit dem Regelement der Schule verknüpft wird.

Die Rodinger: Wieder einmal war Geographie angesagt und damit „die Rodinger“, eine Lehrerin mit dicker Brille, Hakennase und hoher Stimme, die sich überschlug, wenn sie sich aufregte. „Die Rodinger“ hieß allgemein an der Schule so, sie wurde nie mit Frau Rodinger angesprochen. H. wusste nie so genau, ob ihr diese Lehrerin so hässlich vorkam, weil sie sie als sehr streng empfand oder umgekehrt. „Die Rodinger“ hatte sie in die erste Reihe gesetzt, um sie „im Auge zu haben“, wie sie es nannte. H. war für ihre Begriffe zu lebhaft und störte damit den Unterricht. Der Unterricht begann also, an den Stoff kann sich H. heute nicht mehr erinnern, und wahrscheinlich hatte sie auch gar nicht zugehört, denn sie wartete auf die kleinste Eingebung, wie sie die Lehrerin diesmal aus der Ruhe bringen konnte. Probeweise knackte sie schon mal mit den Fingergelenken, was immerhin zur Folge hatte, dass sich die Lehrerin ihr beim Sprechen irritiert zuwandte. „Die Rodinger“ versprühte gelegentlich, wenn sie in Fahrt kam, beim Sprechen kleine Spucktröpfchen, so auch diesmal, und alle landeten auf dem Pult von H. Offensichtlich hingebungsvoll malte H. mit dem schwarzen Ölstift dicke Kringel um jedes Tröpfchen herum. Das sprach sich in Windeseile in der Umgebung herum, und bald reckten die aus der zweiten Bank die Häuse, um das zu sehen, bald wurde auch gekichert. Plötzlich unterbrach „die Rodinger“ ihre Rede, angelte quer über den Tisch nach dem Klassenbuch, kreischte: „Jetzt reicht's!“ Und schrieb etwas in das Buch. Totenstille. - Ein Eintrag ins Klassenbuch war für die meisten etwas ganz Furchtbares, weil es eine Zwei in „Betragen“ nach sich zog. und eine Zwei hatte man nicht zu haben an dieser Schule. Für H. war das keine Schreckensvision, aber sie sagte nichts und machte auch ein ernstes Gesicht. Alles andere wäre ein Verstoß gegen die Spielregeln innerhalb der Klasse gewesen. In der Pause wurde H. einerseits gefeiert ob ihres Mutes, andererseits wurden Vermutungen über die Betragensnote angestellt. H. stand da, sagte nichts, und langsam wurde es ihr unangenehm, so im Mittelpunkt zu stehen. Sie hatte zwar die Lehrerin ärgern und damit Aufmerksamkeit erregen wollen, aber sie bekam das Gefühl, dass die Situation ihrer Kontrolle entglitt und ihr zu viel Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Am Ende der Stunde wurde - wie immer - das Klassenbuch von dem Kind, das „Klassendienst“ hatte, in das Zimmer des Direktors gebracht. Ungefähr 10 Minuten nach der Pause - Erdkunde war eine Doppelstunde - ging plötzlich die Türe auf und der Direktor kam mit dem Klassenbuch in der Hand herein. H. legte die Hand auf den Magen, sie hatte plötzlich das Gefühl, zu wenig oder zu viel gegessen zu haben, ihr wurde leicht übel. Sie hatte den Direktor in Deutsch, wusste, dass sie seine absolute Lieblingsschülerin war - und jetzt dieser Eintrag. „Was soll denn das, Frau Kollegin“, fragte er lächelnd die Rodinger, „wieso sind Sie dumm?“ Die Rodinger wurde rot. Der Direktor fuhr fort: „Hier steht unter dem Namen der Schülerin: Ich bin dumm - Rodinger“. Einen Moment war es muckmäuschenstill und plötzlich brach ein wildes Gelächter und Gegacker los. Für H. war das einer der schlimmsten Momente in ihrem Schulleben. Sie fühlte sich

schuldig dafür, dass die Lehrerin vor der ganzen Klasse so bloßgestellt worden war und nun mit gerötetem Gesicht dastand, und sie schämte sich, dass es ausgerechnet der Direktor war, der sie bloßstellte. Es wäre H. lieber gewesen, sie wäre vom Direktor gerügt worden wegen ihres Betragens der Lehrerin gegenüber. Sie verlor auf der Stelle ihren Respekt vor ihm und empfand auch ein wenig eine Abwertung ihrer eigenen Person: Die Lieblingsschülerin von einem Menschen zu sein, der so handelte, war nichts mehr wert. Sie saß mit gesenktem Kopf auf ihrem Platz, spürte, wie sich ihre Kopfhaut zusammenzog und hatte das Gefühl, dass ihr vor lauter Scham- und Schuldgefühlen zwei ganz lange Eselsohren wüchsen, die jeder sehen könne.

Diese Erinnerungsszene wirkt zunächst verwirrend. Worum geht es der Autorin? Sie stellt sich selbst als eine aufmüpfige Schülerin dar, die den Unterricht stört, und als eine, der es wenig ausmacht, Tadel im Klassenbuch zu erhalten, für sie war es „keine Schreckensvision“. Wichtiger als eine sehr gute Note im Betragen scheint ihr die Anerkennung durch die MitschülerInnen zu sein, die ihren „Mut“ feiern. In dieser Konstruktion steht die Autorin als Schülerin im Gegensatz zur schulischen Ordnung. Zugleich aber befindet sie sich mitten in der Anordnung, wenn es um die Beziehungen zu ihren Mitmenschen geht, denn schließlich betont, sie, dass sie nicht gegen die „Spielregeln innerhalb der Klasse“ verstoßen will. Das Verhältnis zu ihren MitschülerInnen ist ihr wichtig. Auch ist es ihr bedeutsam zu betonen, dass sie zumindest bei einem Lehrer die „absolute Lieblingsschülerin“ ist. Das jedenfalls expliziert die Autorin in der Erinnerungsszene.

Schwieriger zu ermitteln ist die Konstruktion der Beziehung zur Lehrerin, der Rodinger.

„Sie fühlte sich schuldig dafür, dass die Lehrerin vor der ganzen Klasse so bloßgestellt worden war und nun mit gerötetem Gesicht dastand“. Die Autorin deutet zunächst an, dass es ihr um die Lehrerin geht, für deren Bloßstellung sie sich schuldig“ fühlt. Die Vorstellung von Gerechtigkeit der Schülerin wird hier durch den Direktor konterkariert. Die Autorin der Erinnerungsszene klagt nahezu die Wiederherstellung von gerechten Strafverfahren ein: „Es wäre H. lieber gewesen, sie wäre vom Direktor gerügt worden wegen ihres Betragens der Lehrerin gegenüber.“ Das heißt also, dass in den Augen der Autorin die falsche Person bestraft worden ist. Diese zunächst altruistisch anmutende Haltung der Autorin steht in ihrer Konstruktion im Widerspruch, wenn sie erklärt: „sie schämte sich, dass es ausgerechnet der Direktor war, der sie bloßstellte.“ Nicht nur die falsche

Person wird bestraft, auch die strafende Autorität ist die falsche. Warum? „Sie verlor auf der Stelle ihren Respekt vor ihm und empfand auch ein wenig eine Abwertung ihrer eigenen Person: Die Lieblingsschülerin von einem Menschen zu sein, der so handelte, war nichts mehr wert. ... Für H. war das einer der schlimmsten Momente in ihrem Schulleben.“ Die Botschaft, die in dieser Konstruktion vermittelt wird, könnte lauten: Nur wer immer richtig und korrekt seinen Mitmenschen gegenüber handelt, der hat das Recht Lob und Tadel zu verteilen. Anerkennung als Lieblingsschülerin ist nur dann internalisierbar, wenn die Person immer richtig im Sinne der von der Autorin unterstellten Gerechtigkeit handelt.

Beziehungsorientierung kommt in dieser Erinnerungsszene dreimal vor, die positive Resonanz der MitschülerInnen ist wichtig, das Lob mindestens eines Lehrers erhält große Bedeutung und gleicht den Tadel einer anderen Lehrerin aus. Und drittens zählen nur solche Beziehungen, die verallgemeinerbar sind, da nur gerechte Strafen und gerechtes Lob zählen. Anders als in den Ergebnissen der Studien von Lyn M. Brown und Carol Gilligan (1997) schildert sich die Autorin der vorliegenden Erinnerungsszene als ein Mädchen, das zwar stark mit seinen Gefühlen verbunden ist, aber mit ihnen in Widersprüche gerät. Sie hat bereits Teile einer allgemeinen gesellschaftlichen Moral für sich verarbeitet und merkt nun, dass diese nur, wenn überhaupt, eine Anleitung darstellen, nach der sie leben kann. Die Autorin der Erinnerungsszene führt den LeserInnen vor, wie schwierig es ist, eine Balance herzustellen zwischen genügend widerständigen Verhalten gegen den Unterricht, um Aufmerksamkeit der MitschülerInnen zu erlangen und sich zugleich an die Vorgaben durch die Lehrenden anzupassen. Am Ende merkt die Autorin implizit, dass alle Versuche, es Menschen auf allen Hierarchieebenen recht zu machen, scheitern müssen, weil das System, hier der Schule, gar nicht gerecht ist oder sein kann. Nach all diesen Umwegen erinnert die Konstruktion der vorliegenden Erinnerungsszene an den Spruch von Jesus „Wer unter euch ohne Sünde ist, der werfe den ersten Stein auf sie“ (Johannes 8, 7)¹² Unser Schulsystem, so kann im Anschluss festgehalten werden, basiert auf der Illusion, dass Gerechtigkeit möglich ist, und legitimiert damit die Regelung von Lob und Tadel. Diese Erinnerungsszene stellt somit ein Lehr-

¹² Dies Zitat aus dem Neuen Testament bezieht sich auf eine Anfrage an Jesus, ob eine Ehebrecherin gesteinigt werden solle.

stück in die Einübung weiblicher Beziehungsorientierung dar, und sie klärt über falsche Voraussetzungen einer Sozialisationsinstitution auf. Doch die Verarbeitungsweise der Autorin zeigt noch mehr, wenn sie schreibt: „Sie saß mit gesenktem Kopf auf ihrem Platz, spürte, wie sich ihre Kopfhaut zusammenzog und hatte das Gefühl, dass ihr vor lauter Scham- und Schuldgefühlen zwei ganz lange Eselohren wüchsen, die jeder sehen könne.“ Hier kommt partiell der Prozess der Individualisierung struktureller Widersprüche in die Transzendenz von individueller Schuld zum Ausdruck. Die Unmöglichkeit gerechter Strafen wird zur Last der einzelnen SchülerInnen, selbst dann, wenn sie selbst nicht bestraft werden. Somit kann das Ausbleiben einer Strafe selbst noch zu einem Teil von struktureller Gewalt werden. Schule mit ihren Widersprüchen und Strafverfahren trägt somit über Umwege dazu bei, gesellschaftliche Widersprüche ins Individuelle zu zerren, um das System von Lob und Tadel reproduzieren zu können.

Weibliche Beziehungsorientierung in bezug auf Gleichgestellte und Autoritätspersonen sind hier so mit den institutionellen Regelungen der Schule (Klassenbucheinträge, Noten für Betragen) verwoben, dass Schule als eine Institution, die auf struktureller Gewalt gründet als solche sowohl im Widerstand als auch in der Anpassung von Schülerinnen reproduziert wird. Als offene Frage bleibt: Wie tragen männliche Schüler dazu bei?

Die Art, wie individuelle Entwicklung über Strafen gefördert werden soll, fördert die Bereitschaft zur Anpassung, auch ohne Begründungszusammenhänge deutlich werden zu lassen. Persönlichkeitsentwicklung wird trotz aller erzieherischen und pädagogischen Reformversuche zur Anpassung an gegebene gesellschaftliche Verhältnisse. Wo bleibt die Aufgabe der „Erziehung zur Mündigkeit“? Welchen Anteil daran sollte sich Schule wieder explizit zur Aufgabe machen? Den Eltern (bzw. Familien) wird immer wieder vorgeworfen, ihren Erziehungsauftrag nur unvollständig zu erfüllen (vgl. Stadtelternrat Hannover 2004). Die folgende Erinnerungsszene stellt u. a. ein Lehrstück in der Frage nach mangelnder Orientierung von Kindern durch ihre Eltern dar.

Das Tagebuch: Herbst '87 in einer kleinen Stadt in Bayern, ca. 3 Wochen nach den großen Sommerferien. S. war zu diesem Zeitpunkt 10 Jahre alt und gerade ins Gymnasium - 5. Klasse - gekommen, ihre Schwester A. kam schon in die 8. Klasse des Gymnasiums (13 Jahre alt).

Es war irgendein Nachmittag, an dem sich S. zum wiederholten Male in das Zimmer ihrer Schwester schlich und heimlich ihr Tagebuch las. Sie wusste, dass es verboten und zudem auch unfair war, fremde Tagebücher zu lesen, da diese meist „Geheimnisse“ und Gefühle, die verborgen bleiben sollten, enthielten. Auch war sie sich darüber bewusst, dass ihre Schwester ziemlich sauer werden würde, wenn „das“ herauskäme. Aber sie las es nicht einfach nur aus reiner Neugier oder aus Spaß am Risiko, sondern weil sie endlich erfahren wollte, warum sich ihre Schwester so verändert hatte, warum A. nicht mehr mit ihr spielen wollte, sich zurückzog, launisch und introvertiert war und sich nur noch hinter Büchern versteckte.

Sie hatten viel zusammen unternommen, sich immer gut verstanden; Lesen und Schreiben hatte A. ihr noch vor der Einschulung beigebracht. Für S. war ihre Schwester immer so etwas wie ein Vorbild gewesen, sie hatte sie bewundert. Deshalb empfand sie es als sehr schmerzhaft, als A. sich immer mehr von ihr abwendete, ihr keine Aufmerksamkeit und Achtung mehr schenkte und sie „alleine“ ließ. Obwohl S. zwar schon 3 oder 4 Einträge gelesen hatte, konnte sie dennoch diese „eigenartige Entwicklung“ ihrer Schwester nicht verstehen. Vielmehr machte es sie einfach nur traurig, Sätze wie „meine kleine Schwester nervt mich immer mehr“ zu lesen. Aber sie konnte nicht aufhören damit, sie wollte doch nur den Grund für ihre plötzliche Veränderung herausfinden; und wenn sie den gefunden hatte, konnte man/sie vielleicht etwas ändern und alles würde wieder wie früher werden.

Leider kam es anders als sie erwartet hatte. An diesem Nachmittag wurde sie von ihrer Schwester beim Lesen des Tagebuchs erwischt. Es gab absolut keine Chance, sich irgendwie herauszureden; die Situation war zu eindeutig. A. war sehr wütend und sie sagte auch irgendetwas, woran S. sich jetzt nicht mehr erinnern kann. Sie weiß nur noch, dass sie furchtbare Schuldgefühle hatte; sie konnte ihre Schwester verstehen, die sich mehr ertappt, erniedrigt, „ausgezogen“, enttäuscht und hintergangen fühlte als S. selbst. Dennoch war S. von ihrer Tat als nicht böseartige, sondern „gut gemeinte“, sinnvolle überzeugt. Sie wollte ihre große Schwester doch nicht erpressen o. ä., sondern nur verstehen und helfen.

Es wurde nie wirklich darüber gesprochen, warum S. das getan hatte und wie A. sich fühlte. Die einzige Konsequenz war, dass A. sich noch mehr von S. distanzierte, einige Tage fast kein Wort mit ihr sprach und die noch übrig gebliebene Vertrauensbasis endgültig völlig zerstört war ... und das für einige Jahre. Die Eltern mischten sich damals nicht ein, weil sie der Meinung waren, es wäre einzig eine Sache zwischen ihren Kindern. S. hatte sich mehrmals entschuldigt, aber es änderte nichts. S. versuchte auch, ihrer Schwester ihre Absichten irgendwie zu erklären, kam sich aber nur schäbig und eigennützig vor; außerdem verstand sie selbst erst viel später, was damals genau passierte und warum es so kommen musste. Auch heute noch empfindet S. das Desinteresse, die Ignoranz, den Vertrauens- und Liebesentzug als eine der schlimmsten Strafen, die sie je erhalten hatte. Ob sie gerechtfertigt war oder nicht, kann sie auch derzeit immer noch nicht genau sagen. Alleine das Maß der Bestrafung ihrer Schwester fiel zu hoch aus.

Manchmal muss sie sich heute noch vorhalten lassen, was sie damals anrichtete und dass sie des Vertrauens unwürdig sei.

Die Dramaturgie dieser Erinnerungsszene besteht in der Langzeitwirkung. Ein Vergehen, das die Autorin als 10jährige begangen hat, wirkt in ihr Erwachsenenleben nach. Doch wovon handelt die Erinnerungsszene? Zunächst einmal von einem Konflikt zwischen der Autorin und ihrer älteren Schwester. Die Tat stellt das unerlaubte Lesen des Tagebuchs der Schwester dar. Dabei handelt es sich um das Eindringen in einen tabuisierten Bereich und um das Überschreiten eines Verbotes. Als Strafe kommt der Liebesentzug der Schwester vor – ein Schweigen, das bis in die Gegenwart anhält.

Als Anlass für die Tat gibt die Autorin an, dass sie sich von ihrer Schwester schlechter und weniger aufmerksam behandelt fühlt als vorher. Und als erwachsene LeserInnen wissen wir sofort, worum es geht: Die große Schwester befindet sich in einem Lebensabschnitt, der Pubertät genannt wird, in dem Jungen, Körper usw. wichtiger werden als die kleine Schwester mit anders gelagerten Problemen. Damit hat die Autorin die LeserInnen auf ihrer Seite. Es passiert etwas, was eine Zehnjährige aus Mangel an eigener Erfahrung nicht einordnen kann. Hinter der Tat steht dann die gute Absicht, verstehen zu wollen. Die vordergründige Konstruktion der Erinnerungsszene bestätigt die Bedeutung von Beziehungen für Mädchen und deren Wunsch diese aufrechtzuerhalten. Auf der Suche nach einem Weg die Beziehung zur großen Schwester zu verbessern, wird eben diese Beziehung vorerst endgültig zerstört. Die Moral von dieser Erinnerungsszene könnte sein, dass man/frau auf verbotenen Wegen die Ziele nicht erreichen kann, auch wenn alles noch so gut gemeint ist.

Doch wie gut ist die Absicht eigentlich gemeint? Hier stoßen die LeserInnen auf einen deutlichen Widerspruch: Anlass für das Studium des Tagebuchs ist ein Mangel, die große Schwester, die früher der kleinen lesen und schreiben beigebracht hat und Vorbildfunktion übernommen hat, entzieht sich. D.h., dass die Autorin etwas von der Schwester will, die ihr weiter beistehen soll. Gegen Ende der Erinnerungsszene rechtfertigt die Autorin ihre Tat: „Sie wollte ihre große Schwester doch nicht erpressen o. ä., sondern nur verstehen und helfen.“ Wer soll nun, wem helfen? Insofern klagt die Autorin, die Möglichkeit, sich auch weiterhin an einem bestimmten weiblichen Vorbild orientieren zu können, ein. Denn sie meint, die Be-

ziehung zur großen Schwester für ihren Alltag und ihre Entwicklung zu brauchen. Implizit wird hier die Anforderung an die Eltern deutlich, doch bei der Aufrechterhaltung dieser Beziehung, die nach Darstellung der Autorin ihrer weiblichen Entwicklung förderlich ist, zu helfen.¹³

Dieses dominante Thema der Erinnerungsszene wird jedoch nur in einem Satz benannt: „Die Eltern mischten sich damals nicht ein, weil sie der Meinung waren, es wäre einzig eine Sache zwischen den Kindern.“ Thematisiert wird hier das Versagen der Eltern in der Erziehung ihrer Töchter. Die kleine Tochter fühlt sich allein gelassen, von der Schwester, aber auch von den Eltern. Implizit wird hier im Nachhinein die Intervention der Eltern eingeklagt, die als Erwachsene wissen müssten, woran die Beziehung der beiden Töchter krankte. Aufklärung und Information wäre hier erforderlich gewesen. Somit kommt strukturelle Gewalt doppelt vor, als Liebesentzug durch die Schwester in Form von Strafe über Jahre und als Versagen des elterlichen Erziehungsauftrages, der durch Nicht-Wahrnehmung dieser Aufgabe die Entwicklungsmöglichkeiten der beiden Töchter nicht fördert. Elterliches Schweigen wird in dieser Konstruktion zur strukturellen Gewalt. Wie in den meisten Erinnerungsszenen wird auch in dieser die Regelung der Bestrafung nicht infrage gestellt, sondern indem die Autorin, „das Maß der Bestrafung ihrer Schwester“ für „zu hoch“ hält, trägt sie zur Reproduktion von Strafen bei.

4.1.4 Lügen

Kindliche Lügen gelten seit der Betonung des besonderen Lebensabschnittes Kindheit als expliziter Grund für Bestrafungen:¹⁴

Die Mathearbeit: Sie war in der sechsten Klasse im Gymnasium, eine durchschnittlich gute Schülerin mit Schwächen in Mathematik. Ihr Vater half ihr, wo immer er konnte, damit sie die „Orientierungseinheit“, so nannte man das damals, gut überstand. Denn hier wurde sortiert nach guten und schlechten Schülern und erbarmungslos „ausgesiebt“. Einerseits war sie froh über die Hilfe des Vaters, andererseits nervte sie sein ständiges Üben-Wollen und Abhören des Gelernten vor jeder anstehenden Mathematikarbeit. Aber sie ertrug es geduldig, denn es war

¹³ Vieles bleibt unausgeführt in der vorliegenden Erinnerungsszene: Warum sollen Gefühle verborgen bleiben? Wie verarbeitet die Autorin das Gelesene?

¹⁴ Vergleiche hierzu die Ausführungen zu John Locke in Abschnitt 2.

ja auch zu ihrem Vorteil, wenn sie in Mathe keine schlechte Zensur hatte. Vor jeder Arbeit wurde eine so genannte Übungsarbeit geschrieben, um die SchülerInnen auf die Hauptarbeit vorzubereiten. Auch für diese wurde immer mit dem Vater geübt. Für Ende Mai war wieder so eine Übungsarbeit angesagt. Leider sollte diese genau am Tag nach ihrem Geburtstag geschrieben werden, den sie mit ihren Freundinnen im nahe gelegenen Garten feiern wollte. Sie freute sich schon sehr darauf. Die Vorfreude wurde jedoch getrübt durch die Tatsache, dass vorher wieder eine anstrengende Zeit des Lernens kommen würde. Sie entschloss sich, dem Vater nichts von dieser Übungsarbeit zu erzählen. Sie fühlte sich sehr unwohl bei dem Gedanken, ihn angelogen zu haben, denn eigentlich war das Verhältnis der beiden sehr eng und vertrauensvoll. Auch auf sein Nachfragen, ob denn nicht mal wieder eine Mathearbeit anstehe, musste sie lügen, was ihr sehr schwer fiel. Irgendwie konnte sie sich gar nicht mehr so richtig auf den Geburtstag freuen. Als der große Tag endlich da war, feierte sie dennoch unbeschwert ihren Geburtstag mit den Freundinnen im Garten, ganz vergessend, dass am nächsten Tag ja die Übungsarbeit geschrieben werden sollte. Beim gemeinsamen Grillen zum Abschluss des Festes sprachen aber plötzlich die Freundinnen von der Arbeit am nächsten Tag, und ihre Mutter bekam das mit. Sie sagte jedoch zunächst nichts, um ihre Tochter nicht bloßzustellen vor den Freundinnen. Sie dachte, sie müsse im Boden versinken vor Scham. Sie fühlte sich elendig und konnte der Mutter kaum in die Augen sehen, weil sie ja das Vertrauen der Eltern so missbraucht hatte. Voller Angst sah sie der Begegnung mit dem Vater am nächsten Morgen entgegen. Sie war sich sicher, dass er sich sehr über ihr Lügen ärgern würde. Sie vermutete, dass er sie auf irgendeine Art und Weise bestrafe würde. Die ganze Nacht über konnte sie kein Auge zu machen, weil es ihr so Leid tat, ihn angelogen zu haben, wo sie sich doch sonst immer alles sagen konnten. Beim morgendlichen Frühstück sagte der Vater ihr, dass er sehr enttäuscht von ihr sei. Das empfand sie schlimmer als irgendeine Art von körperlicher Strafe und ging schweren Herzens in die Schule zur Mathearbeit.

So mögen sich Eltern und Schule ihre Kinder wünschen, denn in dieser Erinnerungsszene sind offenbar nahezu alle vorstellbaren Erzielungsziele erreicht:

1. Die Tochter zeigt Einsicht in die Notwendigkeit der mathematischen Übungen mit dem Vater, weil in der Orientierungsstufe (jedenfalls in Niedersachsen) aufgrund der Noten entschieden wird, auf welche anschließende Schule die SchülerInnen gehen werden.
2. Ein weiteres Thema der Erinnerungsszene ist Reue. Reue darüber, für den kurzfristigen Vorteil der unbeschwertem Geburtstagsfeier gelogen zu haben. Die Lüge dient in dieser Konstruktion als kurzfristige Problemlösungsstrategie, den Geburtstag ohne lästige Übungen vorher feiern zu

können. Zugleich gibt sich die Autorin als Wissende darüber, dass die Lüge und der Mangel an Übung ihr langfristig schaden können, ohne diesen Schaden zu spezifizieren. Die Konstruktion der Erinnerungsszene liest sich wie die Internalisierung der Erziehungsstrategie von John Locke durch die Tochter. Lügen ist demnach das Schlimmste und wird in jedem Fall bestraft.

3. Die Tochter erwartet eine Strafe für ihre Lüge und bestraft sich selbst durch die Angst vor der Strafe. Strafe selbst kommt doppelt vor, als Angst vor der Strafe und in Form der Äußerung des Vaters über seine Enttäuschung. Eine abstrakte Lehre aus der Konstruktion der Erinnerungsszene besteht darin, dass kurzfristiger Lustgewinn hintangestellt werden sollte.

4. Auch in dieser Erinnerungsszene steht wieder die Scham im Vordergrund. Wie Lyn M. Brown und Carol Gilligan (1997) in ihrer Studie gezeigt haben, ist die Orientierung an zwischenmenschlichen Beziehungen gerade für Mädchen besonders wichtig. Die Autorin der vorliegenden Szene leidet darunter, ihren Vater auf der Beziehungsebene enttäuscht zu haben. Obwohl die Autorin die langfristigen Folgen schlechter Mathematiknoten irgendwie im Blick hat, gerät das Ansehen durch den Vater in den Vordergrund. Merkwürdig verquer bleiben dann die eigene Lust an der Feier und die berufliche Perspektive hinter der mangelnden Anerkennung durch den Vater zurück, obwohl die letzten beiden Aspekte in dieser Konstruktion miteinander verknüpft bleiben.

Auf den ersten Blick kann man also von einer gelungenen Einübung ausgehen. Die Tochter wird aus der Situation gelernt haben, nicht mehr zu lügen und ihre Mathematikübungen mit dem Vater durchzuführen, wobei notfalls kurzfristige Bedürfnisse, wie Feiern, zweitrangig werden. Doch halt: ist die Moral der Szene nicht implizit eine völlig andere? Will frau Beziehungen nicht verschlechtern, sollte frau sich beim Lügen nicht erwischt lassen! Dann bereut frau eine Tat nicht, weil sie frau begangen hat, sondern weil frau erwischt worden ist und weil dieser Tatbestand Folgen für die persönliche Beziehung (zum Vater) hat. Hierbei wird dann die Beziehung wichtiger als das Auswahlverfahren der Schule, indem die Anerkennung des Vaters zur vermittelnden Instanz wird.

Strafen haben dann den Vorteil der unmittelbaren Erfahrbarkeit, aber den Nachteil von den davor liegenden Problemen abzulenken. Was hier gelernt wird, ist die Angst vor Strafe, eine doppelte Strafe durch die eigene Verinnerlichung und durch den Akt der Bestrafung selbst. Die Angst vor eingeschränkten Bildungsmöglichkeiten tritt dabei in den Hintergrund. Auf diese Weise lernen Kinder Strafen zu fürchten, aber nicht unbedingt weitergehende Folgen ihrer Tat zu berücksichtigen. Strukturelle Gewalt versteckt sich dabei in der Hürde, Konsequenzen von Taten einschätzen zu lernen, um daraufhin begründet zu handeln.

Es stellt sich die Frage, ob man nicht mehr Aufwand damit betreiben sollte, den Kindern, vor allem den Töchtern, zu vermitteln, welche Kompetenzen, sie wofür in ihrem beruflichen Leben brauchen, damit sie sich nicht über den Umweg der väterlichen Anerkennung zwischen kurzfristigem Lustgewinn (Geburtstagsfeier) und langfristiger beruflicher Perspektive (über die Mathematikkenntnisse) entscheiden müssen und die Lügen überflüssig werden. Eine Lüge wird auch in der folgenden Erinnerungsszene zum Katalysator weiblicher Entwicklung.

Der Kinobesuch: Sie klingelte an der Haustür zu ihrem eigenen Zuhause. Sie war etwa 12 Jahre alt. In dem kleinen billigen Lieblingskino hatte sie gerade zusammen mit ihrer Freundin einen Teeny-Sex-Film gesehen. Alle aus der Klasse hatten den Film schon gesehen. Sie war sich darüber im klaren, dass es kein „wertvoller“ Film war. Trotzdem hatte sie ihn an diesem Samstagnachmittag unbedingt sehen wollen. Sie hatte ihre Mutter gefragt, ob sie gehen dürfe und die hatte nein gesagt, obwohl sie sonst eigentlich fast alles erlaubte. Der Film war für ihr Alter noch gar nicht frei gegeben. Sie kam sich irgendwie verrückt und verwegen vor, dass sie den Film gesehen hatte, auch wenn er ihr nicht besonders gefallen hatte. Nun stand sie also mit ihrer Freundin vor der Tür und wartete, dass ihre Mutter sie öffnete. Ihre Freundin grinste sie aufmunternd an, doch ihr war gar nicht zum Lachen. Sie fühlte sich angespannt und ängstlich. Alles hing von der Reaktion der Mutter ab. Die (sie befürchtete es, d.Verf.) hatte nämlich inzwischen mit den Eltern der Freundin telefoniert und wusste also, dass sie nicht wie abgemacht im Haus der Freundin gewesen waren, sondern im Kino. Sie erwartete, dass ihre Mutter schimpfen würde. Und das mit Recht. Die sonst so brave und verständige Tochter hatte gelogen und etwas Unrechtes getan. Sie sah ihre Mutter durch das schmale Fenster in der Haustür auf sie zukommen und versuchte ihren Gesichtsausdruck zu deuten, konnte aber weder Groll noch Freundlichkeit darin entdecken. Die Tür ging auf und schuldbewusst wartete sie auf die verdiente Strafe.

Thematisiert wird die Übertretung von gleich drei Verboten, dem Verbot der Mutter, einen bestimmten Kinofilm zu sehen, der für ihr Alter nicht freigegeben war und dem der Lüge. Parallel rückt die Lust am Verbotenen in den Vordergrund. Der wohl sexuelle Inhalt des Films wird unwichtig angesichts des Gefühls von Verwegenheit und Verruchtheit. Die Erinnerungsszene verdeutlicht, was die LeserInnen eigentlich schon ebenso wissen, wie LehrerInnen und Eltern. Vieles von dem, was verboten ist, gewinnt gerade durch das Verbot an Reiz. Stellt man sich vor, dass die beiden Mädchen zusammen mit Mutter oder Vater den verbotenen Film gesehen hätten, wird deutlich, dass das nicht dasselbe ist, dass es nicht um die Handlung des Films gehen kann. Doch was sollen die beiden Mädchen hier lernen? Sie lernen, sich den Verboten von Erziehungsberechtigten und dem Staat zu widersetzen. Und sie lernen dabei, sich im Widerstand etwas anzueignen, was sie gar nicht inhaltlich interessiert. Als LeserInnen wissen wir nicht, welche Art von Sexualität, weiblicher oder männlicher Identität im Film vorgekommen ist, doch wir ahnen, dass auf diese Weise Bilder transportiert werden können, die nicht unbedingt, der Emanzipation von Mädchen und Frauen förderlich sind. Die Akzeptanz dieser Bilder kann dann aus der widerständigen Haltung heraus erfolgen. Die Autorin der Erinnerungsszene deutet an, dass sie nicht nur einer Gruppendynamik unterlag, da „alle aus der Klasse“ den Film gesehen hatten, sondern auch dass alle in einem verbotenen Film waren. Widerstand und Anpassung (vgl. Frigga Haug 1983) gehen hier nicht nur zusammen, sondern diese Form der Inszenierung von Widerstand kann in frauenemanzipationsfeindlichen Zeitperioden mit dazu führen, dass Errungenschaften der Frauenbewegungen, wie z.B. eine den Bedürfnissen von Frauen entgegenkommende Vorstellung von Sexualität, in einst bekämpfte Vorstellungen zurücktransportiert werden kann. Schließlich ist der Film ja für ältere ZuschauerInnen zugelassen. Die Moral von der Erinnerungsszene: Drohe deinen Kindern Strafe für etwas an, von dem du willst, dass sie es tun! Hier kann einmal mehr gelernt werden, inwiefern bloße nicht oder kaum begründete Verbote als gesellschaftliche Orientierung taugen. Und das Lügen wird darin zu einem Ausdruck restriktiver Handlungsfähigkeit (vgl. Klaus Holzkamp 1983), was sich auch in der folgenden Erinnerungsszene deutlich zeigt.

Die Verspätung: Als sie 14 war, war sie häufig nachmittags bei ihrer Freundin Tanja. Die Treffen bestanden hauptsächlich darin, gemeinsam Tee zu trinken, zu quatschen, zu lästern, über die 'Verliebtheit' zu reden. Tanja hatte von ihren Eltern

aus unheimlich viele Freiheiten: Ihr Wohnbereich war separat, sie hatte ein eigenes Telefon, konnte kommen und gehen, wann sie wollte. Sie mochte Tanja nicht nur gerne, sondern es war auch wahnsinnig wichtig, von ihr gemocht zu werden, denn sie hatte ziemlich großen Einfluss auf den Rest der Klasse. Außerdem gab es bei Tanja immer den Mut und die Möglichkeit, bei dem, in den man jeweils verliebt war, anzurufen, was von zu Hause aus nicht ging. Heute war sie nun auch wieder bei Tanja und es war kurz vor 18.30 Uhr. Eigentlich musste sie immer um 18.30 Uhr zum gemeinsamen Abendbrot zu Hause sein. In den letzten Wochen war sie schon öfter zu spät gekommen, weil sie die Zeit vergessen hatte oder weil sie noch dringend weiter telefonieren musste oder sonst was. Die Reaktion der Eltern darauf reichte von stummer Verärgerung über Anschmauen bis hin zu Bestrafungen, z.B. ein oder zwei Nachmittage Stubenarrest.

Heute saß sie bei Tanja und konnte die Gedanken daran nicht aus ihrem Kopf schieben. Trotzdem machte sie sich noch nicht auf den Heimweg, sondern wartete noch. Mit 10-15 Minuten Verspätung fuhr sie los. Zu Hause angekommen, ließ sie die Luft aus ihrem Fahrradreifen, klingelte und sagte ganz ungefragt und genervt, ihr sei schon wieder die Luft aus dem Reifen gelassen worden und sie hätte nach Hause schieben müssen, deshalb käme sie so spät.

Die Themen dieser kurzen Erinnerungsszene sind vielschichtig und geben einigen Aufschluss in die Einübung von Weiblichkeit. Der eigene Wohnbereich der Freundin inklusive Telefon ermöglicht den beiden Freundinnen die gewünschte Kommunikation, eine Möglichkeit, die die Autorin zu Hause nicht hat, wobei wir nicht erfahren, ob ihr die Telefonate nicht erlaubt sind, oder ob es keinen geeigneten ruhigen Raum dafür zu Hause gibt. Die Beschreibung der Autorin legt nahe, dass dieser Freiraum etwas mit den materiellen Ressourcen der Eltern der Freundin zu tun hat. Sieht man sich die Nutzung des Freiraumes genauer an, so fällt auf, dass die beiden Mädchen eigentlich genau das tun und lernen, was später, wenn sie erwachsen sind, von ihnen erwartet wird. Sie kommunizieren über und mit Jungen. Immer wieder liefern die Erinnerungsszenen Hinweise auf das Phänomen, dass den Heranwachsenden verboten wird, Fähigkeiten zu erlernen, die man später bei den dann Erwachsenen als gegeben voraussetzt.

Strafe durch die Eltern kommt als „Anschmauen“ und als „Stubenarrest“ vor, allerdings, so legt die kurze Beschreibung der Autorin nahe, nicht für die Art der Kommunikation, sondern für die Verspätung gegenüber der von den Eltern vorgegebenen Uhrzeit. Auch hier kommen Verbot oder Gebot wieder inhaltsleer daher, wenn das gemeinsame Abendessen zu Hause zum Anlass wird, Pünktlichkeit zu fordern. Hier trägt die Form der

genannten Bestrafung, Stubenarrest am Nachmittag, dazu bei, die Autorin aus dem Sozialen zu isolieren, um sich soziale Verhaltensweisen anzueignen.

Und die Erinnerungsszene handelt auch von der Lust, Verbote zu übertreten in doppelter Weise, bei der Freundin etwas tun zu können, was ihr zu Hause unmöglich scheint und bewusst Verspätungen zu inszenieren, um sie im steten Training, das nahezu sportlich anmutet, zu meistern. Die Autorin lernt hier, um es klar zu artikulieren, zu lügen mit Hilfe eines Trainings, von dem sie sich zunehmenden Erfolg erhofft. Die Lüge, die seit dem Gedenken über Erziehungsfragen und in den gegenwärtigen Eltern-Kind-Verhältnissen (vgl. die Erinnerungsszenen: „Der Kinobesuch“ und „Die Mathearbeit“) als eine der verwerflichsten kindlichen Untaten gilt, kann in der bewussten Einübung zum selbstverständlichen Bestandteil von Alltagsbewältigung werden. Wenn nun aber mit Verboten der Anreiz sie zu übertreten noch geschürt wird, stellt sich doch die Frage, ob die Forderungen, mehr Grenzen zu setzen (vgl. z. B. Jan-Uwe Rogge 2004) zumindest für Kinder, so in der Altersgruppe ab zehn, konträr zu den gewünschten Erziehungszielen steht. Oder zieht man so eine Generation heran, deren soziale Fähigkeiten, gegen Normen und als human geltende Traditionen zu verstoßen, gerade für den derzeitigen Stand der Gesellschaftsform adäquat sind? Geht es dann nicht mehr darum, bestimmte Regeln einzuhalten, sondern eher darum die Situation bei Nicht-Einhaltung der Regeln individuell zu meistern?

Ein weiterer Aspekt wird in dieser kurzen Erinnerungsszene deutlich, die Bedeutung von Vorbildern für die eigene Entwicklung. Welche Art von Vorbild stellt Tanja für die Autorin dar? „Sie mochte Tanja nicht nur gerne, sondern es war auch wahnsinnig wichtig, von ihr gemocht zu werden, denn sie hatte ziemlich großen Einfluss auf den Rest der Klasse.“ Tanja hat einen nicht näher beschriebenen „Einfluss“ in der Schulklasse und irgendwie will die Autorin daran teilhaben, entweder an diesem Einfluss selbst über die Freundin und/oder, um zu den durch Tanja Privilegierten zu gehören, was aus der Erinnerungsszene leider nur andeutungsweise hervorgeht. Deutlich wird hier die Bedeutung eines weiblichen Vorbildes für die Autorin. Die Autorin stellt sich in diesem kleinen Rahmen auf die Seite der *Prima inter Pares*, was sicherlich auch eine Haltung darstellt, die in den gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen nicht unwichtig ist.

Diese einflussreiche Stellung von Tanja wird begleitet durch einen zumindest relativen Wohlstand der Eltern und deutet einen Zusammenhang an, der aber nicht näher ausgeführt wird.

Festzuhalten ist, dass zusätzlich zu einer Beziehungsorientierung von Mädchen weibliche Vorbilder (Schwester oder Freundin) einen großen Stellenwert in der Alltagsgestaltung von Mädchen einnehmen. Diese Haltung gilt es m. E. auch und gerade in einer (Ressourcen orientierten) Sozialarbeit zu analysieren, zu stützen und auszuweiten. Hilfreich könnten dabei die damaligen Vorschläge und Erkenntnisse der so genannten Mailändern Frauen (Liberia delle donne di Milano 1988) sein, die Modelle entwickelt haben, wie sich Frauen mit explizit unterschiedlichem Alter bzw. unterschiedlicher Erfahrung stützen können, indem eine Erfahrene eine weniger Erfahrene in ihrer Entwicklung begleitet. Den Autorinnen der behandelten Erinnerungsszenen gehen weniger die eigenen Gefühle und Standpunkte verloren, vielmehr erfahren sie die Auswirkungen patriarchaler Gewalt in der Auseinandersetzung mit moralischen Regelungen und praktischen Anforderungen. Die so erlebten Widersprüche werden (in den 13 Erinnerungsszenen) von einigen vor allem durch Lügen lebbar gemacht.

4.1.5 Widerstand gegen das Patriarchat

Hautnah erlebt die Autorin der folgenden Erinnerungsszene strukturelle Benachteiligungen von Frauen in unserer Gesellschaft und geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen.

Die Ministrantin: Das Mädchen wuchs zusammen mit ihrem Bruder in einer kleinen Stadt in Bayern auf. Dort wurden die Geschwister die meiste Zeit in ihrer Kindheit von der Oma betreut und erzogen. Das Mädchen war so ungefähr zehn Jahre alt, als es anfang, sich über so manche Dinge in ihrem Leben zu ärgern und gleichzeitig auch verwundert zu sein. Die Geschwister trennte kein großer Altersunterschied, und somit hatten sie oft einen sehr identischen Tagesablauf. Sie gingen morgens zusammen zur Schule und gingen auch nachmittags wieder zusammen nach Hause. Hier wartete auch meistens schon die Oma mit dem vorbereiteten Mittagessen auf die beiden. Die beiden genossen das Privileg des gemeinsamen Essens, nur was nach dem Essen geschah, war für das Mädchen immer etwas Unverständliches und Ungerechtes gewesen. Ihr Bruder, der ein Jahr älter war als sie, durfte immer gleich nach dem Essen aufstehen und spielen gehen. Sie hinge-

gen wurde immer von der Oma dazu verdammt, ihr noch beim Abwasch und Säubern der Küche behilflich zu sein. Das Mädchen wurde älter und ärgerte sich immer mehr über die ungerechte Aufteilung der Hausarbeit. Dieses Gefühl des Ärgerns brachte sie dann auch vollen Mutes ihrer Oma gegenüber zum Ausdruck, worauf diese ganz erstaunt antwortete: „Du bist doch ein Mädchen und musst lernen, wie ein Haushalt zu führen ist.“ Für die Oma des Mädchens war die Diskussion über eine gerechtere Aufteilung der Hausarbeit mit diesem einen Argument auch schon abgeschlossen. Das Mädchen fing an, den Sachverhalt als gegeben zu akzeptieren und nicht mehr länger darüber nachzudenken. Bis zu dem Zeitpunkt als sie genau den gleichen Satz: „Du bist doch ein Mädchen“ wieder zu hören bekam, aber dieses Mal nicht von ihrer Oma, sondern vom Pfarrer, der für die Gemeinde zuständig war. Die Oma des Geschwisterpärchens war eine überzeugte und aktive Katholikin, und sie war sich auch sicher, dass das auch genau das Richtige für ihre Enkelkinder ist. Die Aktivität des Glaubens zeigte sich darin, dass die Familie jeden Sonntag gemeinsam zur Kirche ging. Das Mädchen empfand es jeden Sonntagmorgen als regelrechte Strafe, in die Kirche gehen zu müssen. Aber auch hier gab es ganz klar festgelegte Regeln in der Familie, die zum Ausdruck brachten, dass der regelmäßige Kirchenbesuch zum guten Ton gehöre und somit für das Mädchen ein unumgängliches Muss darstellte. Für ihren Bruder schien die Situation etwas einfacher zu sein, er war mittlerweile Ministrant (dieser dient dem Pfarrer während der Messe) geworden und konnte sich aktiv am Geschehen der Messe beteiligen. Das Beste an der Sache war aber, dass er dafür jeden Monat eine Taschengeldaufbesserung von der Gemeinde für seine Dienste bezahlt bekam. Diese Finanzspritze war für das Mädchen scheinbar die eleganteste Lösung ihres Problems, um aus etwas Unumgänglichen noch das Beste zu machen. Voller Elan über die gute Idee ging das Mädchen zum Pfarrer ihrer Gemeinde und wollte Ministrantin werden, obwohl ihr durchaus bewusst war, dass sie bisher noch nie eine Ministrantin gesehen hatte. Sie führte dies auf eine Lustlosigkeit der anderen Mädchen zurück und ließ sich nicht länger von diesem Gedanken stören. Der Pfarrer war auch ganz erfreut über den Besuch des Mädchens und bat sie auch gleich herein. Da das Mädchen schon immer sehr direkt war, kam sie gleich zur Sache und erzählte ihm von ihrem Anliegen, Ministrantin werden zu wollen. Der Pfarrer hörte gespannt zu und als das Mädchen fertig war mit ihren Ausführungen, meinte er zu ihr: „Aber du bist doch ein Mädchen, und Mädchen dürfen keine Ministranten werden!“ Das Mädchen war geschockt über die Antwort. Sie hatte mit einigem gerechnet, aber nicht mit einer Antwort, gegen die es kein Argument und damit auch keine Hoffnung gab.

Sie war ein Mädchen und würde auch immer ein Mädchen bleiben, egal was passieren würde. Die Tatsache, ein Mädchen zu sein, würde sich nie ändern lassen. Das Mädchen empfand es seit dieser Absage des Pfarrers als eine ungerechte Strafe, als Mädchen das Licht der Welt erblickt zu haben, und sie wünschte sich tief in ihrem Herzen immer mehr ein Junge zu sein, um genau die gleichen Rechte zu haben wie ihr Bruder. Der war ja sonst auch nicht anders als sie.

Nun muss man bei dieser Erinnerungsszene bedenken, dass sie aus der Perspektive einer knapp 30jährigen Studentin geschrieben ist, die sich inzwischen u. a. im Rahmen ihres Studiums Gedanken über Frauenunterdrückung und geschlechtsspezifische Arbeitsteilung gemacht hat. Dennoch liefert sie Hinweise darüber, in welchem Klima Kinder, und darin unterschiedlich Mädchen und Jungen aufwachsen, auch wenn sie keine physische Gewalt erfahren. Aus der Perspektive der Autorin werden ihre Entwicklungsmöglichkeiten, ihre Freiräume auf vielfache Weise eingeschränkt zunächst im Vergleich zu ihrem Bruder. Letzterer muss aufgrund seines Geschlechtes nicht die Küche aufräumen. Er kann diese Zeit für sich frei nutzen, obwohl beide Kinder in der Konstruktion der Erinnerungsszene die Religion der Großmutter aufgedrückt bekommen. Zwar erfährt man nicht, wie der Bruder zur katholischen Kirche steht, aber die Autorin stellt die Kirchenbesuche als Zwang dar. Die Großmutter weiß, was das Beste für sie ist, eine Diskussion über religiöse Fragen kommt in der Erinnerungsszene nicht vor. Überhaupt wird auch hier der Alltag so dargestellt, dass kaum Diskussionen möglich scheinen. Auf die Fragen der Autorin folgen kurze knappe Antworten, die die herrschende gesellschaftliche Ordnung beinhalten. Mädchen müssen lernen, einen Haushalt zu führen und können nicht Ministrantin werden. Zudem wird der Dienst in der Kirche, der nur für Jungen vorgesehen ist, auch noch bezahlt, während die Mithilfe im Haushalt kostenlos verlangt wird (wie durch Nachfrage zu erfahren war, Anm. d.Verf.). Das Erstaunliche an dieser Erinnerungsszene ist, dass sie zeigt, dass bereits Kinder im Alter von 10 oder 11 Jahren lernen, dass Männerarbeit bezahlt wird und bestimmte Formen von Frauenarbeit nicht (vgl. Frigga Haug 2004; Barbara Ketelhut 2004).

Durch die strukturelle Gewalt in den Geschlechterverhältnissen, die Tor-dis Batscheider (1993) als „patriarchale Gewalt“ definiert hat, wird eine Anordnung geschaffen, die konkrete Sanktionen für Fehlverhalten überflüssig machen, indem die Kinder durch fehlende Artikulationsmöglichkeiten lernen zu akzeptieren, was ihnen spontan ungerecht vorkommt. Eigentlich haben wir es hier mit zwei Szenen in einer Erinnerungsszene zu tun, die aber so miteinander in Beziehung stehen, dass sie zusammen das Ausmaß der Situation der Autorin verdeutlichen. Strafe wird hier nicht, wie in der ersten Szene als konkret negative Sanktion auf ein „Fehlverhalten“ erfahren, sondern die Ordnung selbst, sowohl die öffentliche als auch die private, wird bereits als Strafe gesehen. Hierbei handelt es sich genau

um die Elemente, aus der patriarchale Gewalt besteht (vgl. ebd.). Doch diese darf nicht kritisiert oder hinterfragt werden. Der Versuch der Einingung der Persönlichkeitsentwicklung liegt hier darin, zu verhindern, dass über strukturelle Gewalt auch nur gesprochen wird. Nicht Gewalt ist tabu, sondern ihre Artikulation.

4.2 Einübung in Männlichkeiten

In den letzten Jahren ist immer wieder ein Wandel in bezug auf Anforderungen und Identitäten im Zuge der sich verändernden Produktivkräfte konstatiert worden. Im Kontext einer zunehmenden Automatisierung der Produktion werden Körperkraft und harte Muskeln zunehmend seltener gebraucht. In empirischen Studien wurde herausgearbeitet, dass sich z.B. die Haltung von Facharbeitern in der automatisierten Produktion auszeichnet durch „Gewissenhaftigkeit, Sorgfalt, Qualitätsbewusstsein, Produzentenstolz, Verantwortung, Zuverlässigkeit, ein Berufsethos, gebaut auf Selbständigkeit in der Tätigkeit, Gebrauchswertbewusstsein und ein hohes Engagement in der Produktion und für ihren gesellschaftlichen Nutzen ... Facharbeiter sind dafür zuständig, dass die Produktion läuft, auf sie kann man sich verlassen.“ (Projektgruppe Automation und Qualifikation 1987, 70) Inwieweit sich eine solche Haltung zur Produktion im Kontext der steten Veränderungen in bezug auf Betriebsleitungen, -fusionen und wechselnde Standorte aufrechterhalten lässt, wird sich zeigen. Beobachten lässt sich gegenwärtig, dass auch Facharbeiter, trotz ihrer Qualifikationen von Massenentlassungen betroffen sind (vgl. Uwe Brinkmann u.a. 2003). Lothar Böhnisch wagt hier die Prognose: „Wenn Männer arbeitslos werden, dann fühlen sie sich vor allem deswegen entwertet, weil sie die Angst überfällt, dass sie nicht mehr funktionieren und dass sie nun überhaupt nichts mehr wert sind.“ (2001, 53) Mit Sicherheit kann man davon ausgehen, dass sich gerade Konstruktionen von Männlichkeit im Umbruch befinden, was zu Angst und Unsicherheit bei männlichen Arbeitern und Angestellten führt (vgl. Uwe Brinkmann u. a. 2003), aber auch in der Vergesellschaftung von männlichen Kindern und Jugendlichen. So stellt sich die Frage, wie sich Unsicherheit und widersprüchliche Orientierungen in den männlichen Sozialisationsprozessen ausdrücken. Festzuhalten ist im Hinblick auf die von Männern verfassten Erinnerungsszenen,

dass zwar Einsatz und Stolz zumindest transitorisch weiter gefordert zu sein scheinen, aber Muskelkraft und körperliche Stärke eher weniger.

Für den Bereich des Managements führt Lothar Böhnisch aus, dass das Kapital „nur noch auf eine sozial unabhängige Elite von Globalplayers, Wissensunternehmern, Kommunikationsmanagern, Publizisten, Börsianern“ angewiesen ist, Funktionen, die nicht einmal mehr nur von Männern eingenommen werden müssten. (2001, 43). Für Böhnisch tragen die ökonomischen und technologischen Entwicklungen im globalisierten Kapitalismus dazu bei, zwei Gruppen von Menschen herauszubilden, die sich komplementär passgenau gegenüber stehen. „Das neue Kapital setzt Menschen frei, macht sie überflüssig und formt gleichzeitig Menschen, die diesen Überflüssigen emotionslos gegenüber stehen, keinen Bezug dazu haben.“ (Ebd., 105) Das heißt, dass auf der Ebene des Managements Männer gefordert sind, die sich auch ohne Muskeln skrupellos durchsetzen können. Interviews mit Personalleitern belegen diese Annahme, wenn z.B. der Personalleiter eines deutschen global aktiven Unternehmens versichert, dass er gerne die Umstände in Kauf nimmt, die damit verbunden sind, dass Wohnort und Arbeitsort Hunderte von Kilometern auseinander liegen, weil er sich nicht vorstellen kann in unmittelbarer Nachbarschaft seiner Untergebenen zu wohnen, da er ja schließlich unbeliebte Entscheidungen zu treffen habe. Widersprüchliche mit Skrupeln behaftete Gefühle werden durch die geographische Anordnung vermieden. Auf diese Weise wird der Personalleiter gar nicht erst mit den Nöten der Menschen in ihrer Alltagsgestaltung, in ihrer Lebenswelt, konfrontiert. Berücksichtigen kann man nur, was man weiß. Im globalisierten Kapitalismus findet auf verschiedenen Ebenen eine Abkoppelung von den Lebenswelten der Beschäftigten statt, denn nur so lässt sich eine von der Politik unterstützte neoliberale Wirtschaftsstrategie bei gleichzeitiger Demontage sozialstaatlicher Errungenschaften und dauerhaft hoher Arbeitslosenquote durchsetzen (vgl. Uwe Brinkmann u.a. 2003). Strukturelle Gewalt insgesamt kann sich so nahezu unbemerkt reproduzieren, so dass die Artikulation von Ungerechtigkeiten und Entwicklungsbehinderungen, also Gewalt, befremdlich anmuten kann. Die Artikulation von Gewalt kann so nicht nur in den Geschlechterverhältnissen, wie bereits ausgeführt, sondern auch in Ökonomie und Politik zum Tabu werden. Letzteres schildert auch ein männlicher Autor in seiner Erinnerungsszene:

Die Geburtstagsfeier: Vor langer Zeit fand eine Geburtstagsfeier beim Großvater statt. Es war in einer kleinen Zweizimmerwohnung. Wir saßen im Wohnzimmer an einem langen Tisch. Auf beiden Seiten des Tisches saß eine Menge von Menschen. Es war Kaffeezeit. Alle warteten darauf, dass Oma die Torte anschneiden würde. Er selbst saß ziemlich am Ende der Kaffeetafel. In seiner Nähe befand sich die Balkontür. Plötzlich wurde die gesellige Runde durch ein lautes Reifenquietschen aufgeschreckt. Wahrscheinlich ahnten alle in dem Moment, was passiert war. Ein Auto hatte aus irgendeinem Grund eine Vollbremsung machen müssen. Er sprang auf, um sofort auf den Balkon zu gelangen. Er wollte sehen, was geschehen war. Er sah ein Fahrzeug, ein Bein und einen blonden Haarschopf. Er hörte ein lautes Geschrei, vermutlich das Geschrei eines Kindes. In diesem Moment schoss ihm nur ein Gedanke durch den Kopf. Das kann nur der eigene Bruder sein. Fluchtartig wollte er ihm zu Hilfe eilen. Da in dem Raum kaum Platz war, sah er nur die Möglichkeit, direkt über die Kaffeetafel zur Eingangstür zu gelangen. Er hechtete über den Tisch und achtete dabei weder auf die Leute noch auf das Geschirr. Nachdem er den Raum verlassen hatte, stürzte er sich die Treppe hinunter, um auf die Straße zu gelangen. Als er bei dem Fahrzeug ankam, sah er, dass es nicht sein Bruder war, der vom Auto angefahren worden ist. Es war ein ihm unbekannter Junge. Passanten drängten sich an der Unfallstelle. Einige schauten nur, andere kümmerten sich um das Kind, das vor Schmerzen wimmerte. Die Polizei sicherte den Verkehr. Jemand schützte das Kind mit einer Decke vor der Kälte. Nach kurzer Zeit kam ein Krankenwagen und transportierte den verletzten Jungen ab. Er verließ den Unfallort und ging zurück zur Geburtstagsfeier. Erst jetzt erkannte er, was er angerichtet hatte. Alle anwesenden Personen waren sehr entsetzt und schimpften laut. Es herrsche ein wirres Durcheinander. Er hatte eine Menge Geschirr zerbrochen. Einige Personen waren mit der Reinigung ihrer Kleidung beschäftigt, andere wiederum waren dabei, den ziemlich verwüsteten Tisch aufzuräumen. Bald war die alte Ordnung wieder hergestellt. Für ihn aber war trotz aller Entschuldigungen die Geburtstagsfeier zu Ende. Er wurde von seinen Eltern aufgefordert, das Fest zu verlassen. Er ging in die Wohnung seiner Eltern, die nur zwei Häuserblocks entfernt lag. Am Abend, als die Eltern heimkehrten, wurde ihm mitgeteilt, dass er eine Woche Stubenarrest hätte. Diese Strafe empfand er als ungerechtfertigt, weil er nur aus Sorge um seinen Bruder den Schaden angerichtet hatte.

Der Autor nimmt die LeserInnen spontan in seiner Erinnerungsszene für sich ein. Wie ein kleiner „Schimanski“ springt er über den Tisch unter Vernachlässigung aller Konventionen der Höflichkeit und Tischsitten, um den kleineren Bruder zu retten. Was ist schon eine zerbrochene Tasse im Vergleich zur ersten Hilfe, die er leisten könnte? Auf den zweiten Blick könnte man allerdings fragen, was ein Junge im Alter von ca. 11 oder 12 Jahren, wie der Autor auf Nachfrage hin versichert, wirklich hätte tun können. Die Konstruktion der Erinnerungsszene ist eine männliche oder in anderen Worten: Sie entspricht dem Bild von Männlichkeit, mit dem

wir täglich konfrontiert werden. Der Autor ist aktiv, will zupacken, auf der richtigen Seite dem Schwachen beistehen, und er schreibt fast gar nicht über seine Gefühle, an die er sich, wie er (auf Nachfrage hin) sagt, kaum noch erinnern kann.

Doch der Held wird nicht gefeiert, sondern bestraft und zwar gleich doppelt, zuerst mit dem Ausschluss aus der Feier und später mit Stubenarrest. Was ist geschehen? Aus der Distanz betrachtet, hat er die Kaffeetafel verwüstet, Geschirr zerbrochen und Kleidungsstücke beschmutzt. Die heldenhaft sportliche Tat erweist sich nicht nur als überflüssig, sondern richtet zudem einigen Schaden an. Gut erzogene 12jährige Jungen springen nicht über gedeckte Tische, sondern bitten bestenfalls höflich, vorbeigelassen zu werden. Wechselt man die Perspektive und überlegt, wie die Szene für den kleinen Helden ausgegangen wäre, wenn tatsächlich der Bruder unten auf der Straße angefahren worden wäre. Wahrscheinlich hätte dann niemand auch nur einen Gedanken an Kleidung und Tassen verschwendet. Bestraft wird offensichtlich die Zerstörung auf den ersten Blick, auf den zweiten wird auch die Fehleinschätzung gleich mit bestraft. Doch wer denkt an die gute Absicht? Zwei gesellschaftliche Ordnungen prallen hier aufeinander und werden einseitig gelöst. In der ersten Ordnung steht geschrieben, wie sich Kinder auf Geburtstagsfeiern bzw. zu Tisch zu benehmen haben. In der zweiten Ordnung ist es ein Gebot der Nächstenliebe und Verpflichtung bei Unfällen, nicht nur von Verwandten, erste Hilfe zu leisten und/oder Hilfe zu holen. Zwischen den beiden Ordnungen steht die kindliche Fehleinschätzung der Lage, die als Katalysator dafür dient, ein adäquates Benehmen am Tisch vor die humanitäre Absicht zu stellen. Was zählt, ist allein das Ergebnis und nicht die Absicht. In unserer marktformig organisierten Gesellschaft orientiert an Gewinn und Konkurrenz, unter die auch humanitäre Belange zunehmend geordnet werden, geht es um Gewinn und Verlust. Die Fehleinschätzung des Jungen bringt nichts als Ärger und Verlust. Doch so stellt sich dann die Frage, wie sollen Kinder lernen, sich um ihre Mitmenschen zu kümmern, ihnen Hilfe zu leisten oder wenigstens nach ihnen zu sehen. Die einseitige Auflösung der Szene durch die strafenden Eltern gelingt nur durch das zum Schweigen bringen des „Delinquenten“. Offenbar interessiert sich niemand für die Absichten und auch nicht für die Entschuldigungen. Was in den Köpfen der Eltern vorging, bleibt hier verborgen. Aber dennoch stellt sich die Frage, wie sie gehandelt hätten, wenn ausführlich über die Situation gesprochen worden wäre.

Strafe kann, auch wenn sie den Strafenden gerechtfertigt erscheint, genau das Gegenteil von dem bewirken, was persönlich und gesellschaftlich wünschenswert wäre. Das Paradox: Die soziale Marginalisierung, der Ausschluss aus der Feier und von anderen Sozialkontakten für die Dauer des Stubenarrestes, sanktioniert eine durch und durch soziale Absicht mit Isolierung vom Sozialen. Der Versuch mit Hilfe von Strafe zur kindlichen Vergesellschaftung beizutragen, verhindert gerade hier Gesellschaftlichkeit. Auf welche Potentiale könnte man stoßen, würde man die Kinder öfter anhören? Was müsste in dieser widersprüchlichen Ordnung alles infrage gestellt und verändert werden? Darauf, was passiert, wenn Jungen tatsächlich im Sinne des Gesetzes strafbare Handlungen begehen, schildert die folgende Erinnerungsszene.

Die Ditscherplatten: Er war jung, ungefähr 8 Jahre alt und eigentlich immer recht brav (oder war er ängstlich gewesen?) egal. Denn auf einmal hatten Marc und er eine Idee, die war so atemberaubend verwegen und geil, dass alle Bravheit und Ängstlichkeit einer Welt von gestern angehörten. Sie waren wie im Rausch, wegen kleiner Schieferbruchstücke.

Eigentlich gab es in der norddeutschen Tiefebene, wo sie wohnten, keinen Schiefer, aber die Hochhäuser aus den 60er Jahren, in denen sie beide wohnten, leckten bereits Mitte der 70er Jahre nass durch ihre Wände. Die Häuser bekamen eine Schutzhaut auf ihre Wetterseiten. Aus Schiefer? Oder auch aus Asbest-Eternit? Das war damals völlig egal. Hauptsache die Bruchstücke waren hervorragend zum „Ditschen“ übers Denkmalwasser geeignet (es war ein „modernes“ Denkmal mit riesigen Wasserbecken in der Siedlung). Die Scherben waren allerdings absolute Mangelware, und je weiter die Schutzhautbauarbeiten zurücklagen, desto seltener fand man sie im Gras. Und in diesem Sommer hatten sie überhaupt keine mehr gefunden. Das Denkmal mit seinen schicken Wasserflächen hatten sie – mangels Ditschermaterials – schon lange nicht mehr heimgesucht. So war dieser stinknormale Nachmittag völlig ereignislos gewesen, - bis, ja, bis sie die riesigen Mengen von potentiellen Ditscherplatten an ihrer Hauswand erblickten, bewusst wahrnahmen und sich gegenseitig versicherten, dass so ein klein bisschen fehlender unterer Rand wohl nicht schaden würde, beziehungsweise wenn sie sich beeilten niemand mitkriegt, wie sie die untersten Enden der Platten mit einem Krachen abbrachen. Eigentlich hätten drei Randstücke gereicht, aber es überkam sie ein ganz unbekanntes neues Gefühl: maßlose Gier nach glücklich machenden Ditscherplatten und pure Lust an der Zerstörung. Da war alles, auch der eigene Skrupel, egal. In einem Wahnsinnstempo brachen sie an der ganzen Fassadenseite über 50 Platten ab, und versteckten sie sofort unter einem Balkon. Leider war das Ganze von „Mutti“ gesehen worden, eher: Sie hatte sie auf frischer Tat ertappt. Und sie mussten sofort rein kommen. Marc kam dann für mehr als zwei Wochen nicht mehr

raus: Arrest. Bruno wurde mit dem ganzen Unverständnis seiner Eltern überhäuft: Wie? Er hatte sich zu so einem absolut untypischen, ja fast kriminellen, Verhalten hinreißen lassen, war wohl nicht ganz bei Trost, spürte die totale Ablehnung - kalte Distanzierung - (vor allem die seiner Mutter; Pappi war böse aber harmlos, war sowieso immer auf Schicht oder müde von der Nachtschicht). Keine direkte Strafe. Keine Haue, kein Arrest (nie!). Es war von Polizei die Rede gewesen, als sie sie ertappte. Das blieb aus. Aber er war sich nicht sicher, ob sie doch noch kommen würde. Und die moralisch bittere Miene seiner Mutter ließ ihn dann doch die ganze Zeit mit einer Strafe einer höheren Macht rechnen. Knast wohl nicht, aber vielleicht Heim, jedenfalls war es möglich, dass seine Mutti sich von ihrem fehlgetretenen Sohn los sagte und ihn den *zuständigen Stellen* übergab. Zuerst war er noch voll Trotz und Scham über seine Tat und auch irgendwie ein bisschen stolz. Und erst recht froh, dass er keinerlei mittelalterliche Strafe erhalten hatte wie Marc. Bruno war schon am nächsten Tag wieder draußen und meinte, es gut erwischt zu haben, wann er allerdings wieder „gut“ mit seiner Mutter war, und wann das komische Gefühl aufhörte, die zuständigen Stellen könnten doch noch eingeschaltet werden, weiß er nicht mehr.

Das Thema der Erinnerungsszene ist es, einen Zusammenhang zwischen Herkunftsmilieu und Form von Strafen herzustellen. Aus der Perspektive eines Achtjährigen schildert der Autor die Lebenswelt seiner Herkunftsfamilie: Hochhäuser, in den 60er Jahren gebaut, in die bereits zehn Jahre später Wasser eindringt. Der Vater „war sowieso immer auf Schicht oder müde von der Nachtschicht“. Strafe so legt der Autor nahe bestand in der Androhung von Polizei und Heimaufenthalt, was, so der Autor in der Diskussion, ein häufiges Mittel gewesen sei, ihn einzuschüchtern. Insofern sei er anders bestraft worden als sein Freund, der Stubenarrest erhielt. Zwischen den Zeilen sollen sich die LeserInnen eine materiell arme Familie vorstellen, die versucht einen starken Autoritäts- oder Behördenglauben zu reproduzieren, wobei die Mutter als Anwesende zur Handlangerin wird. Weder in diesem Zusammenhang noch in der Tat der beiden Jungen wird Geld expliziert thematisiert, kommt aber auch dort implizit vor. „Kriminell“ wird die Tat, das Ditschen mit Schieferplatten, erst als die Jungen aufhören mit Schieferabfall zu spielen, sondern anfangen, neue Platten zu zerstören. Die Aktion bleibt die gleiche, doch im ersten Fall ist das Material ohne Tausch- oder Gebrauchswert, im zweiten Fall wird Eigentum anderer (der Baufirma) zerstört. Haftungsfragen werden in dieser Erinnerungsszene nicht erläutert.

Die Konstruktion der Erinnerungsszene erinnert an gängige sozialwissenschaftliche Theorien, die Familienkonstellation an autoritäres Handeln,

wie es die Frankfurter Schule beschreibt (vgl. Max Horkheimer 1972), die Darstellung des Wohnumfeldes erinnert an Milieustudien. Und die Tat selbst wird beschrieben als handele es sich um einen Kick: „sie waren wie im Rausch“, „es überkam sie ein ganz unbekanntes neues Gefühl: maßlose Gier“, „glücklich machende Ditscherplatten“, „pure Lust an der Zerstörung“. Und damit konstruiert der Autor eine Kette: Aus autoritätsgläubigen Familien der unteren Schichten gehen Kinder hervor, die an der Ereignislosigkeit ihrer Umgebung leiden und in der Folge einen Kick suchen. Mit Hilfe der gängigen Jugendforschung schreibt sich der Autor von jeder Schuld frei. Ihm ging es so wie vielen, er konnte kaum anders.

Die Strafe selbst besteht aus der Angst vor Behörden, die die Mutter schürt und aus dem Verhalten der Mutter, die eine „moralisch bittere Miene“ aufsetzte. Zur Strafe wird dann die Angst vor der Ablehnung, vor dem Ausschluss aus der Familie. Hier versucht der erwachsene Autor die LeserInnen in einen „Double Bind“ zu führen. Wir sollen mit ihm gegen die Eltern und ihr Verhalten sein bei gleichzeitigem Verständnis für den kleinen Jungen, der er war, aber zugleich sollen wir dagegen sein, dass der Junge aus dieser Familie gerissen werden könnte. Indem die Familie hier exemplarisch abgelehnt wird, wird sie in ihrer Form in der Konstruktion der Erinnerungsszene reproduziert. Zugleich handelt es sich in der Darstellung um die Einübung in das widersprüchliche Verständnis von Männlichkeit: Aus bewusster Zerstörung, aus lustvoller Zerstörung, aus gesetzeswidriger Zerstörung resultieren sogleich, so versichert uns der Autor, „Scham über seine Tat und auch irgendwie ein bisschen Stolz“. Das Verbotene tun, heißt bereits bei diesem relativ jungen Kind auf dem Weg zu einer männlichen Identität zu sein. Sachbeschädigung, wie das Zerschlagen von Schieferplatten im Juristischen bezeichnet wird, gehört dann ebenso dazu, wie die bewusste Übertretung eines Verbots.

Gewalt kommt so mehrfach in der Szene vor: Strukturelle Gewalt steckt in der Beschreibung der sozialen Lage der Herkunftsfamilie, weil sie Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder einschränkt. Gewalt liegt auch im Verhalten der Mutter, für die Drohungen zum Erziehungsmittel werden, nicht Einsicht, sondern Angst werden hervorgerufen. Gewalt liegt in der Zerstörung der Schieferplatten, so dass die beiden Jungen früh lernen, Spaß an Zerstörung zu entwickeln. Insofern stellt der Autor in seiner Erinnerungsszene einen Gewaltzirkel her, der implizit mit Männlichkeit konnotiert wird.

Männlichkeit wird über Gewaltausübung hergestellt, während Weiblichkeit zum Teil über die Übertretung eines Verbotes eingeübt wird, das aber eigentlich zur späteren Frau gehört, z.B. sich mit Männern zu verabreden. Indem den Mädchen dies in jungen Jahren nicht erlaubt wird, wird ein Anreiz erst hergestellt.

Eine andere Möglichkeit Männlichkeit zu demonstrieren bietet der Körper. Lothar Böhnisch (2001) geht, wie beschrieben, davon aus, dass im neuen Konstrukt des „abstract workers“ das Geschlecht unerheblich wird, obwohl überproportional wenig Frauen im internationalen Management zu finden sind (vgl. Saskia Sassen 1998). Auch in der Kleidermode ist eine gewisse Angleichung der Geschlechter nicht zu übersehen. Ein so genanntes Business-Outfit für Frauen und Männer unterscheidet sich manchmal nur noch dadurch, dass Frauen Röcke tragen dürfen im vorherrschenden Farbton grau oder Nadelstreifen auf dunklem Grund. Der Autor der folgenden Erinnerungsszene beschäftigt sich nun aber mit dem Einzug eines weiblichen Accessoires in die Männermode:

Der Ohrring: Im jugendlichen Alter von 14 Jahren hielt er sich oft im örtlichen Jugendhaus auf. Dort traf man/frau sich mit Freunden, nahm an den Freizeitangeboten teil oder war eben einfach da. Alle kannten sich untereinander, und so bekam man Kontakt zu den unterschiedlichsten Leuten. Alle sahen ein bisschen anders aus: da gab es Leute mit bunten, langen oder kurzen Haaren, Lederkleidung, Bärten etc. Alle hatten etwas Besonderes.

Dem Jungen erschienen die verschiedenen Eigenarten irgendwie interessant, er kam dann aber oft zu der Auffassung, dass z.B. lange Haare immer im Gesicht stören oder Lederkleidung im Sommer zu warm sei - oder so. Eine Modeerscheinung faszinierte ihn aber ungemein: ein Ohrring. - Das war's! Ein kleiner Silberring am linken Ohr - so sagte er sich - wäre genau das Richtige für ihn. Es gab da nur ein Problem: die Eltern. Wie er aus Diskussionen zwischen seinem älteren Bruder und den Eltern erfahren hatte, lehnten sie das Tragen eines Ohrringes strikt ab. Dennoch wollte er einen haben und machte sich nach einer gewissen Zeit der Argumentationsvorbereitung auf, um den Diskurs mit den Eltern über das Tragen eines Ohrringes zu führen. Das Thema kam auf den Tisch, und die Wogen schlugen hoch. Den langen Diskussionsverlauf kann er nicht mehr rekonstruieren. ein Verbot mit der Begründung, „was würden die Nachbarn dazu sagen“ und dem Nachdruck „mit Ohrring würde er das elterliche Haus nicht mehr betreten dürfen“ schloss die hitzige Diskussion.

Innerhalb der nächsten Wochen machte er sich um den Ohrring, den er so gerne hätte, und um die Einhaltung oder Nichteinhaltung des elterlichen Verbots Gedanken. Irgendwann ging er dann, den Zwiespalt in sich tragend, kurz entschlossen

sen zum örtlichen Schmuckgeschäft und ließ sich „Einen stechen“. Ein bisschen verängstigt und angespannt ging er nach Hause. Für ihn überraschend, blieb aber die Reaktion der Eltern aus. Sie bemerkten das kleine Schmuckstück an seinem linken Ohr nicht! Dann, so kam er zu dem Schluss, kann es ihnen ja auch nicht so wichtig sein. Nach ein oder zwei Wochen bemerkte dann die Mutter doch das blinkende Stück Metall. Kurz erbost und den Vater herbei rufend entlud sich eine Welle der Entrüstung über das Metallstück und die Überschreitung der Verhaltensregeln. Die schon geführte Diskussion wurde noch einmal aufgerollt, verebbte aber nach kurzer Zeit.

Der Ohrring war erstritten, das Ziel erreicht und die Eltern vor Tatsachen gestellt. Der Junge dachte noch lange über diese Sache nach und kam zu der Überzeugung, dass ein Mittel für die Durchsetzung seines Willens darin bestand, einfach die Initiative zu ergreifen und Verbote oder Regeln zu überschreiten.

Bei der Erinnerungsszene der Ohrring handelt es sich um eine Art Erfolgsgeschichte, wie Männer sie gerne erzählen. Trotz widriger Umstände in Form von elterlichen Verboten hat sich der Autor mit seinem Anliegen, einen Ohrring zu tragen, durchgesetzt. In dieser Konstruktion wird ein männliches Konzept, dass Männer keine Ohrringe tragen, gegen ein anderes, dass der männlichen Durchsetzungsfähigkeit gesetzt. Gegen jedes Hindernis, bestehend aus langwierigen und schwierigen Diskussionen mit den Eltern ergreift der Autor die Initiative und lässt sich ein Ohrloch stechen. Zu seinem Entsetzen bleibt diese Heldentat zunächst unbemerkt. Auch die Strafe bleibt aus. Leider erfahren die LeserInnen nicht, worin die Strafe, mit der der Autor rechnete, hätte bestehen können. Auch die Begründungen für das Verbot seitens der Eltern bleiben äußerlich, wenn die Perspektive der Nachbarn angeführt wird. Unklar bleibt, ob die Eltern keine inhaltlichen Gründe für ihr Verbot artikulierten, oder ob der Autor sie nicht mehr erinnert. So stellt sich die Frage, ob die Konnotation von Männlichkeit mit einem Ohrring, der traditionell, ganz verschiedenen aber ganz bestimmten Gruppen von Männern, wie den wandernden Handwerksburschen, Zigeunern und Homosexuellen vorbehalten war, artikuliert oder als selbstverständlich vorausgesetzt worden ist, seitens der Eltern. Oder ob der Autor angesichts sich wandelnder männlicher Mode, die Konnotationen als unwichtig nicht mehr erinnert.

Sein Heldentum, sich jedem Widerstand zu widersetzen, jedenfalls hält dem zweiten Blick nicht stand, denn schließlich kann man ein Loch im Ohr nicht wieder rückgängig machen. Somit bietet ein solches Ohr die Möglichkeit immer wieder auch einen Ohrring einzusetzen. Es stellt sich

die Frage, ob seine abschließende Devise, „dass ein Mittel für die Durchsetzung seines Willens darin bestand, einfach die Initiative zu ergreifen und Verbote oder Regeln zu überschreiten“ auch in schwierigeren Situationen Erfolg verspricht, oder ob es vor allem um die Inszenierung von Heldentum geht, die auf diese Weise gelernt wird. Erkämpfte sich der Autor der obigen Erinnerungsszene ein, dereinst in der Regel den Frauen vorbehaltenes Accessoire, verweigert der Autor der folgenden Erinnerungsszene den sportlichen Aufbau männlicher Muskeln.

Das Klettergerüst: Im Garten des Hauses sollte (es war gerade Weihnachten gewesen oder so) uns Kindern zum Geschenk ein Klettergerüst aufgebaut werden. (1981 in Kigali, wo der Vater bei der Bundeswehr zur Entwicklungshilfe stationiert war. Anm. d. Verf.) S. und sein Bruder F. (damals wohl 6 und 4 Jahre alt) hatten sich schon sehr darauf gefreut. Am bewussten Tag war die Familie schwimmen gegangen - das heißt: der Vater und F. sind geschwommen, S. hatte sich nicht ins tiefe Wasser getraut und war dem allgemeinen Spott preisgegeben. Er hielt sich im Folgenden eher am Beckenrand auf und ließ dabei dummerweise einen kleinen Spielzeugkreisel in den Pool fallen - und das auch noch an der tiefsten Stelle! Ein Angehöriger der ruandischen Armee, der dort gerade schwamm, war freundlicherweise getaucht und hatte den Kreisel geborgen; der Vater bedankte sich im Namen seines Sohnes und forderte den auf, sich ebenfalls zu bedanken. S. konnte sich nicht dazu überwinden und das machte den Vater wütend. Er machte ihm die Heimfahrt über Vorhaltungen und S. musste am Abend, als das Gerüst aufgebaut wurde, im Kinderzimmer bleiben, sah von dort aus zu, wie der Vater, sein Bruder, ein Nachbar und dessen Kinder das Gerüst aufbauten - traurig und wütend auf sich selbst (seinen Vater, seine Schüchternheit) - er kam sich verloren und unfähig vor - irgendwie sah er ein, dass er sich hätte bedanken sollen, schließlich hatte man ihm einen Gefallen getan. Am nächsten Tag stürzten sich die beiden Brüder auf das Klettergerüst, wobei sich S. wieder als der Versager herausstellte. F. - der kleine Bruder - konnte sich die Sprossen hin- und wieder zurückhangeln, S. schaffte allenfalls die Hälfte des Hinweges. Seine Unfähigkeit wurde von der Mutter belächelt (dass er sehr unsportlich war, war nichts Neues), vom Vater verspottet. In der folgenden Zeit forderte der Vater bewusst nur F. zum „Mucki-Training“ am Gerüst auf, was S. jedes Mal wehtat. Er versuchte noch, wenigstens irgendwas an diesem unsäglichen Gerüst zustande zu bekommen, scheiterte jedoch kläglich (einer dieser Versuche ist noch auf Super 8 festgehalten) und begann, sich mit seiner diesbezüglichen Unfähigkeit abzufinden.

Der Autor der Szene erinnert sich eigentlich an zwei Episoden, die miteinander zusammenhängen. Es geht zunächst vordergründig um sein Verhalten in der Öffentlichkeit, der Danksagung für eine geleistete Hilfe, die er schuldig bleibt, was sein Vater missbilligt. Zudem geht es in der Erinne-

rungsszene um Möglichkeiten und Grenzen sportlichen Trainings: Er kann nicht schwimmen und beobachtet das Geschehen nur vom Rand des Pools, und er kann nicht richtig hangeln. Das heißt, dass es in dieser Szene auch darum geht, dass der Autor einen bestimmten Aspekt von Männlichkeit entwickeln soll oder korrekter formuliert bereits entwickelt haben sollte. Es geht um die Herausbildung seiner Muskeln, wie er den Prozess selbst mit dem Ausdruck „Mucki-Training“ beschreibt.

Doch welche Strafe kommt in dieser Erinnerungsszene vor? Und wofür wird er bestraft?

Der Autor wird für etwas bestraft, das er eigentlich ja erst noch lernen soll. Schließlich ist er zum Zeitpunkt des Geschehens erst um die sechs Jahre alt. Das heißt unterschwellig kann man als LeserIn davon ausgehen, dass der Erziehenden hofft, durch Bestrafung den Jungen dazu zu bekommen, seine Muskeln zu entwickeln. Doch wie sieht diese Strafe genau aus? Er wird bestraft, indem er aus dem Geschehen ausgeschlossen wird. Zunächst wird er durch Stubenarrest aus den sozialen Beziehungen seines Umfeldes ausgegrenzt, kann also sozialen Umgang in dieser Zeit gar nicht lernen. Auch gerade das, was er nach Meinung des Vaters bräuchte, das Muskeltraining, wird ihm zeitweise verboten, die Möglichkeiten der Übung eingeschränkt.

Dieses Phänomen fand sich immer wieder in den Erinnerungsszenen, dass Kinder durch Ausgrenzung aus dem sozialen Geschehen ihr Sozialverhalten revidieren sollten.

Die Aufgabe für das Verfassen der Erinnerungsszenen bestand darin, sich an eine gerechtfertigte oder an eine ungerechtfertigte Strafe zu erinnern. Der Autor lässt diese Einordnung explizit offen und überlässt so den LeserInnen die Entscheidung darüber. Zugleich ist die Szene aber so verfasst, dass wir uns als kritische Menschen auf seiner Seite wieder finden lassen sollen. Festhalten lässt sich zusammengefasst, dass ein Ziel der Strafe darin besteht, die Entwicklung zu einem trainierten, sportlichen Mann zu lancieren, der sich souverän in der Öffentlichkeit bewegen kann. Gerade dies sind Aspekte, die so eindringlich für den Autor der Szene waren, dass er sich auch nach 15 oder 20 Jahren so gut daran erinnern kann.

5. STRAFE ALS MITTEL GESELLSCHAFTLICHER REGULIERUNG

Strafe ist ein zentrales Mittel bei der Reproduktion von Gewalt als Bestandteil der Individualitätsform. Strafe als eine akzeptierte Form von struktureller Gewalt in der Kindheit bereitet den Boden dafür, in bestimmten Kontexten strukturelle Gewalt auch zu bejahen bzw. sie nicht als Gewalt anzusehen, obwohl sie dazu beitragen kann, uns manchmal bei unserer Persönlichkeitsentwicklung selbst im Wege zu stehen. Und Strafe öffnet die Tür zur Reproduktion von Geschlechterverhältnissen.

5.1 Harmlose Vergehen?

Auffällig in den Erfahrungen der Studierenden, die Erinnerungsszenen geschrieben haben, ist, dass die meisten „Delikte“ harmlos anmuten: Ein Nahrungsmittel wird verbotenerweise mit dem Haustier geteilt („Die Katze“) oder ein Tagebuch gelesen („Das Tagebuch“), im Schulunterricht wird geschwätzt („Die Ohrfeige“) oder Unfug getrieben („Die Rodinger“), gelogen wird, um in Ruhe feiern zu können („Die Mathearbeit“), um einen verbotenen Film zu sehen („Der Kinobesuch“) oder um die Folgen einer Verspätung zu mildern („Die Verspätung“), verbotenerweise lässt sich ein Autor ein Ohrloch stechen und ein anderer versagt beim sportlichen Training. Vergleichsweise schwerwiegend wirkt dabei die Sachbeschädigung (an Geschirr und an Baumaterial) in zwei Erinnerungsszenen („Die Geburtstagsfeier“, „Die Ditscherplatten“) und die Infragestellung patriarchaler Strukturen („Die Ministrantin“).

Obwohl die meisten beschriebenen Vergehen harmlos sind, erfahren sie dennoch durch die Erinnerung Besonderheit. Schon früh lernen Kinder auch über die Akzeptanz von Strafe, zum Teil auch über den Widerstand gegen Strafe, geschlechtsspezifisches Verhalten (vgl. z.B. „Das Klettergerüst“) gleich mit zu akzeptieren oder ihm zu widerstehen (vgl. z.B. „Die Ministrantin“). Geht es in den von Männern geschriebenen Erinnerungsszenen immer um die Entwicklung von Männlichkeit, z.T. auch um dem

Erhalt von Eigentum („Die Geburtstagsfeier“, „Die Ditscherplatten“), geht es in den von Frauen geschriebenen Erinnerungsszenen um Arbeitsteilung im Haushalt („Die Ministrantin“), um Unruhestiftung im Unterricht („Die Ohrfeige“, „Die Rodinger“), um einen Film, der aus altersbedingten Gründen verboten worden war („Der Kinobesuch“), um eine Verspätung, weil sich die Autorin mit der Freundin im Gespräch über Jungs in der Zeit mutwillig verschätzt hat („Die Verspätung“).

5.2 Strafen als Element struktureller Gewalt

Strafen, so zeigen die Erinnerungsszenen insgesamt auch, werden in der Regel so von Erwachsenen angewendet, dass für Nachfragen und Diskussionen kein Raum gelassen wird. Das hat den Effekt, dass die Kinder oftmals gar nicht verstehen, warum oder wofür sie überhaupt bestraft worden sind (vgl. „Das Tagebuch“, „Die Ministrantin“, „Die Geburtstagsfeier“). Hinnehmen, Hierarchiegefälle zu akzeptieren ist ein wichtiger Schritt im Rahmen unserer gesellschaftlichen Verhältnisse zu lernen, nicht zu hinterfragen, weder die neoliberale Globalisierung (vgl. Uwe Brinkmann u. a. 2003) z.B. oder die Geschlechterhierarchien und anderes. Im Effekt gelingt es so strukturelle Gewalt, wenn auch in sich verändernden Ausprägungen, zu reproduzieren.

Die meisten AutorInnen der Erinnerungsszenen sind aktiv, tatkräftig und voller Zuversicht, das für sie Richtige zu tun. Viele rühren vehement an gesellschaftlich relevanten Fragen (wenn es um geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, Hilfe in der Not oder Geschwisterbeziehungen geht), erhalten aber keine sie weiterbringenden Antworten oder Orientierungen auf ihre Fragen mit dem Effekt, dass sie sich fügen und das Bestehende als unveränderlich akzeptieren, während sie sich ihr Unrechtsbewusstsein erhalten. Der Widerstand gegen Ungerechtigkeit (wie z.B. in: „Die Rodinger“) erhält besondere Bedeutung in der Erinnerung und eröffnet ein neues Forschungsfeld (vgl. auch von Kietzell 1998).

Resignation resultiert aus einem Mangel an Partizipationsmöglichkeiten und wird sogar noch durch die Formen der Strafen verstärkt. Partielle oder weitgehende soziale Isolation als Strafe für unerwünschtes soziales Verhalten steht vor allem bei Kindern und Jugendlichen dem Erlernen,

sich selbst als handlungsfähig im Sinne gesellschaftlicher Gestaltung sehen zu können, entgegen. Die geforderte Gesellschaftlichkeit wird durch eine Verengung ihres Möglichkeitsraumes geradezu verhindert. Resignation, darauf verweisen zum Teil die Erinnerungsszenen, resultiert aus einem Mangel an Partizipationsmöglichkeiten und steht dann einem Partizipationswillen entgegen, da diesem der Boden entzogen wird. Strafe ist ein Einfallstor für Gewalt in die Individualitätsformen seit frühester Kindheit. Sie engt Bewegungsräume ein, persönliche und gesellschaftliche Entwicklung werden behindert. Strafe selbst bildet ein Element zugleich struktureller und kultureller Gewalt und kann mittels Resignation gesellschaftliche Partizipation im Keim behindern.

5.3 Lernerfolge durch Strafen?

Was haben die studentischen AutorInnen der Erinnerungsszenen durch Strafe, deren Androhung oder ihrer Angst davor gelernt? Sie haben alle gelernt, Strafe als Regulierungsmittel zu akzeptieren. Zur Disposition stehen dann nur noch, das Ausmaß der Strafe und ihre jeweilige Rechtfertigung. Dabei werden aber auch Strafen akzeptiert, die nicht oder bloß mit der wiederholten Artikulation eines Verbotes begründet worden sind (vgl. „Die Katze“).

Die Frauen haben gelernt:

- zu lügen und/oder ihre Lügen zu optimieren,
- Verbote zu übertreten und
- sich über Verbote Fähigkeiten anzueignen, die für erwachsene Frauen vorgesehen sind,
- dass „coole“ Haltungen bzw. ein gewisses Geschick beim Lügen wichtig sind, vielleicht
- wichtiger als Inhalte, wie z.B. Mathematikkenntnisse.

Die Männer haben gelernt:

- Initiative zu ergreifen,
- sich durchzusetzen,
- Stolz auf Zerstörungen zu entwickeln, statt brav zu sein und
- sich gegen ein Männerbild zu wehren, das harte Muskeln erfordert.

Mädchen setzen sich oftmals gegen Verbote mit Hilfe von Lügen durch, während Männer gleich verbotswidrig handeln und Tatsachen schaffen, die kaum wieder rückgängig zu machen sind. Abstrakt formuliert erhalten bei den Frauen/Mädchen Diskurse, interpersonelle Beziehungen und individuelle Haltungen (nicht zu weinen) besondere Bedeutung, während es bei den Männern/Jungen Initiative, Durchsetzungsvermögen und Körperbilder sind.

Mädchen haben in den Erinnerungsszenen selbst den Eindruck, Lügen zu brauchen, wenn sie sich den herrschenden Frauenbildern anpassen wollen (vgl. „Die Verspätung“).

Als weitere Forschungsfrage kann festgehalten werden: Inwiefern ist die weibliche Existenz in unserer Gesellschaft dermaßen in Widersprüchen verstrickt, dass sie für viele Mädchen und Frauen nur durch die Lüge lebbar wird?¹⁵ Frauen lernen, das zu werden, was sie gemäß dem gesellschaftlichen Konsens werden sollen, indem sie täuschen/lügen. Nur so kann oftmals die Geschlechterordnung aufrechterhalten werden.

Männer reproduzieren durch Zerstörungslust und bedeutungsvolle Bedeutungslosigkeit physischer Stärke die beiden überwiegend männlich dominierten, aber inzwischen polarisierten, Bereiche einer vermeintlich zivilisierten Gesellschaft: die sog. soziale Marktwirtschaft und die Möglichkeit des Krieges mit Waffengewalt und körperlichem Einsatz. Denn: Skrupellose Durchsetzungsfähigkeiten und Initiative sind Erfordernisse des globalen Marktes. Lust an der Zerstörung (Sachbeschädigung) und durchtrainierte Körper sind Voraussetzungen für Kriegsführung, solange es Bodentruppen gibt.

Und so passen die beiden Geschlechter wieder komplementär zusammen. Mit Hilfe der Lüge gelingt es vielen Mädchen an traditionellen Rollenvorstellungen festhalten zu können, und mit ihrer Orientierung an interpersonellen Beziehungen nehmen sie auch männliche Vorstellungen auf. Insgesamt ermöglicht diese geschlechterdifferenzierte Anordnung die Reproduktion einer zwar fortschrittlichen, aber auch konkurrenzhaft organisierten Gesellschaft mit der Option auf Ungleichheit und Krieg.

¹⁵ Es bleibt anzuwarten, was an dieser Stelle mit den Männern und den Männerbildern passiert, die auch zunehmend widersprüchlich gestaltet werden (vgl. Lothar Böhnisch 2001).

Vielleicht kann man darin auch einen Hinweis sehen, warum es so schwierig und langwierig war, die gewaltfreie Erziehung gesetzlich festzulegen. Schließt man Strafen aus der Erziehung von Kindern aus, vereitelt man zu einem Teil die Möglichkeiten Geschlechterdifferenzen und -hierarchien heranzuziehen. Letztlich und ganz konsequent zu Ende gedacht, werden dadurch sowohl die patriarchalen als auch die ökonomischen Strukturen in Zweifel gezogen.

Doch daraus kann auch eine Hoffnung resultieren: Geben wir das System der Bestrafungen vor allem in Vergesellschaftungsprozessen der Kinder auf, können wir kapitalistisch patriarchale Strukturen erodieren. Sozialarbeit kommt darin eine zwar strategische, aber auch humane Aufgabe zu.

5.4 Lehren für soziale Arbeit

Die Orientierung von Mädchen an weiblichen Vorbildern, insbesondere auch in einer der eigenen vergleichbaren Position scheint einen größeren Stellenwert einzunehmen, als bisher in der Literatur angenommen. Eine ressourcen- und lebensweltorientierte Sozialarbeit sollte versuchen hieran anzuknüpfen. In der Erinnerungsszene „Das Tagebuch“ wird deutlich, dass offensichtlich Eltern dabei Unterstützung brauchen können und aufgrund einer offensichtlich weit verbreiteten Unsicherheit, wann und wie in die Konfliktlösungsprozesse ihrer Kinder, vor allem der Mädchen eingegriffen werden sollte, wird eine differenzierte Beratung wichtig.

Die Erinnerungsszenen der Männer geben Hinweise darauf, dass gerade Jungen im Kontext der gegenwärtigen gesellschaftlichen Anforderungen zwischen humanen, an den Bedürfnissen von Menschen und ihren Notlagen und einer immer wieder auch vorausgesetzten Skrupellosigkeit gegenüber Menschen hin- und her gerissen sind. Hier kann Sozialarbeit dazu beitragen, einen je eigenen Standpunkt zu entwickeln.

Wenn, wie die Erinnerungsszenen zeigen, Bestrafung dazu dienen kann, gerade das Verhalten zu reproduzieren, das bestraft wird, dann stellt sich auch in anderen gesellschaftlichen Bereiche die Frage nach Sanktionen

neu. Sollten wir nicht mehr über die sozialen Folgen von mehr und/oder härteren Sanktionen nachdenken und forschen, um zu verhindern, dass wir gerade das bekommen, was wir ablehnen?

LITERATURVERZEICHNIS

Bauman, Zygmunt 1999: Unbehagen in der Postmoderne. Hamburger Edition, Hamburg

Benjamin, Jessica 1990 (1988): Die Fesseln der Liebe. Psychoanalyse und das Problem der Macht. Stroemfeld/Roter Stern, Basel

Birsl, Ursula 1994: Rechtsextremismus: weiblich – männlich? – Rechtsextremistische Orientierungen im Geschlechtervergleich. Ergebnisse einer Fallstudie und sozialisationstheoretische Erklärungsansätze. In: Zeitschrift für Frauenforschung, Heft 1+2/94, S. 42-63

Böhnisch, Lothar 2001: Männlichkeiten und Geschlechterbeziehungen – Ein männertheoretischer Durchgang. In: Margit Brückner und Lothar Böhnisch (Hg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Juventa, München, S. 39-118

Bourdieu, Pierre 2005: Die Männliche Herrschaft. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Bourdieu, Pierre u. a. 1997: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft. Universitätsverlag Konstanz

Brinkmann, Uwe, Gertraud Goldbach, Barbara Ketelhut und Gerhard Köhler 2003: Globale Fusionen – lokale Auswirkungen im Weserbergland. Eine lebensweltorientierte Studie. Blumhardt Verlag, Hannover

Brown, Lyn M. und Carol Gilligan 1997: Die verlorene Stimme. Campus, Frankfurt/M.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2001: Materialien zur Familienpolitik Nr. 8. Gewaltfreies Erziehen in Familien - Schritte der Veränderung. Dokumentation einer Fachtagung des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und des Deutschen Jugendinstitutes am 21. - 22. März 2000 in Berlin

Chodorow, Nancy 1985 (1978): Das Erbe der Mütter. Frauenoffensive, München

Connell, Robert W. 2000²: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Leske und Budrich, Opladen

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalem Vergleich. Leske und Budrich, Opladen

Durkheim, Emile 1977: Über soziale Arbeitsteilung. Suhrkamp, Frankfurt/M. (Erstveröffentlichung in französischer Sprache 1930)

Esser, J., D. von Kietzell, B. Ketelhut und J. Romppel 1996: Frieden vor Ort. Alltagsfriedensforschung - Subjektentwicklung - Partizipationspraxis. Agenda, Münster

Farin, Klaus 2001: generation kick.de. Jugendsubkulturen heute. Beck, München

Faulstich-Wieland, Hannelore 1995: Geschlecht und Erziehung. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt

Findeisen, Hans-Volkmar und Joachim Kersten 1999: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn jugendlicher Gewalt. Kunstmann, München

Galtung, Johan 1993: Nach dem kalten Krieg. Gespräch mit Erwin Koller. pento-profile, Zürich

Haug, Frigga 2004: Familienarbeit, Hausarbeit. In: Dies. (Hrsg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Feminismus. Argument-Verlag, Hamburg, S. 112-128

Haug, Frigga 1999: Vorlesungen zur Einführung in Erinnerungsarbeit. Argument, Hamburg

Haug, Frigga 1990: Erinnerungsarbeit. Argument, Hamburg

Haug, Frigga 1983: Sexualisierung. Frauenformen 2. AS 90. Argument, Berlin

Heitmeyer, Wilhelm 2002: Rechtsextremistische Gewalt. In: Heitmeyer, Wilhelm und John Hagan (Hg.): Handbuch der Gewaltforschung. Westdeutscher Verlag, Opladen, S. 501-546

Heitmeyer, Wilhelm und Hans-Georg Soeffner (Hrsg.) 2004: Gewalt. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Horkheimer, Max 1972: Autorität und Familie. In: Ders.: Traditionelle und kritische Theorie. 4 Aufsätze. Fischer, Frankfurt/M., S. 162-230

Kappeler, Susanne 1994: Der Wille zur Gewalt. Politik des persönlichen Verhaltens. Frauenoffensive, München

Ketelhut, Barbara 2004: Familie. In: Frigga Haug (Hrsg.): Historisch-Kritisches Wörterbuch des Feminismus. Argument-Verlag, Hamburg, S. 91 -111

Ketelhut, Barbara 1999: Gewalt als Problem individueller Vergesellschaftung. In: Friedrich Heckmann und Michael Brömse (Hrsg.): Evangelische Sozialethik und Soziale Arbeit. Dieter von Kietzell zu Ehren. Blumhardt Verlag, Hannover, S. 110-123

Ketelhut, Barbara 1993: Vereinen, was ewig sich flieht? Zum Zusammenhang von Familien-, Liebes- und Geschlechterverhältnissen. Lit-Verlag, Münster und Hamburg

Keupp, Heiner u. a. 1999: Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Rowohlt, Reinbek

Kietzell, Dieter von 1998: Biographische Zugänge zum Tagungsthema „Wege aus der Gewalt“. In: Johannes Esser (Hg.): Wege aus der Gewalt. Lit-Verlag, Münster, S. 12-17

Liberia delle donne di Milano 1988: Wie weibliche Freiheit entsteht. Eine neue politische Praxis. Orlanda, Berlin

Locke, John 1990 (1692): Gedanken über Erziehung. Reclam, Stuttgart

Lutz, Tilmann und Katja Thane 2002: Alles Risiko – oder was? Sicherheitsdiskurse zwischen Rationalität und Moral. In: Widersprüche. Heft 86, 22. Jahrgang, S. 9-20

Mahood, Linda 1995: Policing class and family. Britain, 1850-1940. UCL Press, London

Orde, Sabine am 2002: Bildungsschock im Ballungsraum. In: die tageszeitung vom 6. Juni 2002, S. 3

Orenstein, Peggy 1996 (1994): Starke Mädchen, brave Mädchen. Was sie in der Schule wirklich lernen. Campus, Frankfurt/M.

Popp, Ulrike 2002: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Juventa, München

Projektgruppe Automation und Qualifikation 1987: Widersprüche der Automationsarbeit. Argument-Verlag, Berlin

Rifkin, Jeremy 2000: Access. Das Verschwinden des Eigentums. Campus, Frankfurt/M.

Rogge, Jan Uwe 2004: Wenn Kinder trotzen. Rowohlt, Reinbek

Rousseau, Jean-Jacques 1762: Emil. Oder: Über die Erziehung. UTB, Paderborn, München, Wien und Zürich 1989

Rutschky, Katharina (Hrsg.) 1997: Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung. Ullstein, Berlin

Sassen, Saskia (1998): Überlegungen zu einer feministischen Analyse der globalen Wirtschaft, in: PROKLA 111, 28 (1998) Heft 2, S. 199–216

Sève, Lucien 1977: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. VMB, Frankfurt/M.

Sölle, Dorothee 1994: Gewalt. Ich soll mich nicht gewöhnen. Patmos, Düsseldorf

Stadtelternrat Hannover 2004: PISA – 2004 - Dokumentation des Stadtelternrates Hannover. <http://www.stadtelternrat-hannover.de/pisa-2004.htm>, Stand 26.3.2005

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2004: Datenreport 2004. Kohlhammer, Stuttgart

Timm, Uwe 2005: Am Beispiel meines Bruders. Deutscher Taschenbuch Verlag, München

Tramitz, Christiane 2001: Unter Glatzen. Meine Begegnungen mit Skinheads. Droemer, München

Wacquant, Loic 2000: Elend hinter Gittern. UVK, Konstanz

Willis, Paul 1982 (1977): Spaß am Widerstand. Gegenkultur in der Arbeiterschule. Syndikat, Frankfurt/M.

Zwick, Elisabeth 2004: „Wer seinen Sohn liebt, der züchtigt ihn“. Erscheinungsformen und Legitimationen (sexueller) Gewalt. In: Georg Hörmann und Monika Rapold (Hrsg.): Gewalt – Geschlecht – Diskurs. Schneider Verlag, Hohengehren, S. 31-47

Prof. Dr. Barbara Ketelhut lehrt seit 1997 an der Evangelischen Fachhochschule Hannover mit den Schwerpunkten: Armut/Erwerbslosigkeit, Geschlechterverhältnisse, Methoden der empirischen Sozialforschung. Sie leitet den Studiengang Master of Arts (Social Work).

Ausgewählte Publikationen:

Brinkmann, Uwe, Gertraud Goldbach, Barbara Ketelhut und Gerhard Köhler 2003: Globale Fusionen – lokale Auswirkungen im Weserbergland. Eine lebensweltorientierte Studie. Blumhardt Verlag, Hannover

Ketelhut, B. 2001: Gewalt im sozialen Nahraum: Kindheitserinnerungen als Dokument individueller und geschlechtlicher Vergesellschaftung. In: BMSFJ: Materialien zur Familienpolitik Nr. 8. Gewaltfreies Erziehen in Familien - Schritte der Veränderung. Dokumentation einer Fachtagung des Bundesministeriums für Familie, Senioren Frauen und Jugend und des Deutschen Jugendinstitutes am 21. - 22. März 2000 in Berlin, S.126-134

Goldbach, Gertraud, Barbara Ketelhut und Karin Strang (Hrsg.) 2000: Brennpunkte. Kernthemen sozialer Arbeit in interdisziplinärer Perspektive. Blumhardt Verlag, Hannover

Esser, J., D. von Kietzell, B. Ketelhut und J. Romppel 1996: Frieden vor Ort. Alltagsfriedensforschung - Subjektentwicklung - Partizipationspraxis. Münster

Ketelhut, B. 1993: Vereinen, was ewig sich flieht? Zum Zusammenhang von Familien-, Liebes- und Geschlechter- verhältnissen. Münster und Hamburg