

Lieblingsfach. Auf den zweiten Platz hat rund jeder Sechste (17,9 %) Rechnen/Mathematik gewählt. Mit größerem Abstand folgt bei den Buben das Fach Deutsch (7,2 %). Nur jeder 25. Junge (4,0 %) begeistert sich fürs Malen. Auf den Plätzen 5 bis 8 folgen Heimat- und Sachkunde (3,7 %), Erdkunde (3,7 %), Biologie (3,5 %) und Englisch (3,2 %). Ganz anders sehen die Favoriten bei den Mädchen aus, hier verteilen sich die Vorlieben im Vergleich zu den Jungen breiter, doch nicht weniger charakteristisch: Bei ihnen führen Kunst/Malen (17,1 %) und Deutsch (16,8 %) die Lieblingsfachliste an. Platz 3 teilen sich Sport und Musik, die jeweils von einem guten Zehntel der Mädchen (je 11,4 %) als Lieblingsfach gewählt wurden. Biologie belegt Platz 5 mit 9,9 %. Abgeschlagen auf Rang 6 landet bei den Mädchen Mathe: Nur jede 15. (6,6 %) zählt Rechnen zu ihrem Lieblingsfach gleichauf mit Heimat- und Sachkunde (6,6 %), dicht gefolgt von Englisch (6,0 %). Einig scheinen sich Jungen und Mädchen nur in Hinblick auf das Fach Religion/Ethik zu sein: Es schneidet bei beiden mit 0,6 % gleich schlecht ab.“

• • • • • **A:** Siehe: <http://www.presseportal.de/pm/52281/1263087/lieblingsfaecher-wie-anno-dazumal-jungs-moegen-sport-maedchen-kunst-und-deutsch-repraesentative> (letzter Zugriff am 5.10.2012)

• • • • • **A:** Warum ausgerechnet in einem Apothekenmagazin?

• • • • • **A:** Und dann auch noch eins für Kinder.

• • • • • **A:** Eigentlich wird doch nur klar, dass Jungen Kunst genau so wenig mögen wie alle anderen Fächer, außer Sport und Mathe.

Öffentlich räsoniert Mutter Meese über den Zugang ihres renommierten Sohnes Jonathan zur Kunst. „Wie kam Johnny zur Kunst? Das ist für mich ein absolutes Wunder. Johnny interessierte sich überhaupt nicht für Kunst, wählte das Fach in der Schule sogar ab. Wenn er malen musste, dann malte ich, wie ich es gerade konnte. Er war ein reiner Träumer und wusste nach dem Abitur gar nicht, was er machen sollte. Ich schickte ihn ein Jahr nach Schottland, aber das half wenig. Zu seinem 22. Geburtstag wünschte er sich einen Zeichenblock und Materialien. Ein halbes Jahr später hatte er nicht weniger als drei Staffeleien in seinem Zimmer. Es stank bald so nach Terpentin und Farbe, dass ich ihm ein Feldbett im Wohnzimmer aufstellen musste, bis wir irgendwann ein primitives Atelier mieteten. Johnny belegte Aktmalkurse an der Volkshochschule, beschäftigte sich mit Linolschnitt, besuchte eine private Kunstschule und wurde dann 1993 zu unser aller Erstaunen an der Kunstakademie Hamburg angenommen – obwohl er auf die Frage von Franz Erhard Walther, welche Künstler er kenne, nur Picasso nennen konnte.“ Auch wenn Jonathan Meese in seiner späteren, außerschulischen Entwicklung nicht exemplarisch für die wahrscheinliche Entwicklung von Mehrheiten steht – es wollen schließlich nicht alle Künstler werden – so ist doch

auffallend, dass seine Karriere als Künstler nichts mit seiner schulischen Vorbildung zu tun zu haben scheint, wenn sie von seiner Mutter als „Wunder“ bezeichnet wird.

• • • • • **A:** Siehe nach in der KUNSTZEITUNG, Regensburg vom Oktober 2011, Seite 25.

• • • • • **A:** Ein Künstlerbild des 19. Jahrhunderts wird wach gerufen – das angeborene Genie, dem schulische Zwänge nur schaden.

• • • • • **A:** Es wird aber auch deutlich, dass ein demotivierender Kunstunterricht nicht notwendigerweise jedes Interesse an Kunst langfristig abwürgen muss. Die Entwicklung eines eigenen Zugangs zur Kunst bleibt offenbar trotz dieses Unterrichts möglich.

• • • • • **A:** Jonathan Meeses Schulzeit fällt in die siebziger und achtziger Jahre. Seit dem haben sich in vielen Bundesländern die Rahmenpläne für Kunst verändert. Neuere Rahmenpläne, wie die von Berlin und Brandenburg, gehen von einem erweiterten Kunstbegriff aus und stellen das individuelle Arbeiten in den Mittelpunkt.

• • • • • **A:** Die Grundbedingungen für Kinder wie den kleinen Meese dürften sich also mittlerweile verbessert haben.

• • • • • **A:** Das gilt nicht für die Grundschulen. An der desolaten Situation, dass Kunst nur sehr selten von Fachkräften unterrichtet wird, scheint sich nichts verändert zu haben. Fachfremden Lehrerinnen und Lehrern ist es ohne Fortbildung kaum möglich einen aktuellen Begriff von Kunst zu vermitteln.

• • • • • **A:** Das könnte eine Erklärung dafür sein, warum sich eine Vorstellung von Kunstunterricht herausbildet, die mit dem, was als Kunst außerhalb der Schule wahrgenommen wird, nicht in Deckung zu bringen ist.

• • • • • **A:** Sollte man deshalb nicht schon früher ansetzen?

Andrea Reinhardt ist aufgefallen, dass die Mal-Ecke im Kindergarten viel mehr von Mädchen als von Jungen besucht wird. Ihrer Beobachtung nach nehmen Jungen künstlerische Angebote nicht gleichermaßen wahr. Einige haben sogar eine Abneigung gegen den von Mädchen besetzten Mal-Tisch und sind eher in der Bau-Ecke anzutreffen. Auch wenn es etwas merkwürdig klingt, das Bauen gegen Malen als künstlerische Tätigkeit abzugrenzen, erscheint Reinhardts Entwicklung eines jungenspezifischen Angebots sinnvoll und zeitgemäß, da es sich gegen die immer noch bestehende Meinung richtet, es gehe im Kunstunterricht um das Anfertigen von schönen, also gefälligen Bildern. Ihre Erfahrung aus der von ihr geleiteten Bochumer Kinderkunstschule *Das fliegende Atelier* e. V. ist eine andere. Jungen seien genauso wie Mädchen an künstlerischen Ausdrucksformen interessiert. „Sie arbeiten besonders gerne experimentell und probieren gerne viele verschiedene Materialien aus. Besonders gerne arbeiteten sie auch an längeren Projekten, in

denen sie sich mit einem Thema auf verschiedenen Ebenen auseinandersetzen und ausdrücken können.“ Eigentlich beste Voraussetzungen für einen gelingenden Kunstunterricht – dennoch beharren ErzieherInnen und Lehrer/-innen auf dem Problem, dass Jungen weniger oder gar kein Interesse am Gestalten hätten. Die Jungen in Reinhardts Kunstschule sagen dazu, dass ihnen „normales Malen und Basteln“ langweilig sei, dass es oft nur vorgegebene Themen gebe und dass sie viel zu wenig Material hätten, um „richtige Kunst“ zu machen. Damit benennen die Kinder wichtige Indikatoren für einen ungenügend konzipierten und nicht kunstpropädeutischen Unterricht, der weder dem einen noch dem anderen Geschlecht etwas nützt. Für ihre Recherche befragt Andrea Reinhardt die gestalterischen Angebote für Jungen, sowie die dahinter stehenden Erwartungshaltungen, um die Interessen von Jungen genauer erfassen zu können. Geradezu erschreckend ist, dass dabei herauskommt, dass die Mal- und Bastelangebote der Erwachsenen stark vorgebenorientiert sind und an einen überkommenen Handarbeitsunterricht der Haupt- und Grundschule aus den sechziger Jahren erinnern. Kinder, die darauf mit Lustlosigkeit reagieren, zeigen also damit eher ihren guten, hoffnungsvoll stimmenden intellektuellen Entwicklungsstand. Ihr Wunsch, zu experimentieren und in längerfristigen Projekten zu arbeiten, entspricht den kunstdidaktischen Ideen der Gegenwart. Engagierte Kunstpädagoginnen wie Andrea Reinhardt sind unbedingt darin zu unterstützen, wenn sie dafür eintreten, dass es beim künstlerischen Gestalten mit Kindern völlig unwichtig sei, was Erwachsene jeweils als schön empfinden und bewerten. Sie leisten Basisarbeit. Wenn es gelingt, dass Jungen „längere Zeit in einem Kunstwerk verschwinden oder versuchen, eine Bildidee umzusetzen“, ist bereits niveauvoll das erreicht, was Kunstvermittlung leisten kann.

• • • • • **A:** Siehe: <http://www.das-fliegende-atelier.de/images/presse/kleinundgross.pdf>
(letzter Zugriff am 5.10.2012)

• • • • • **A:** Dazu Fotos von Jungen, die Autos malen.

• • • • • **A:** Typisch.

In ihrer Studie *Zum zeichnerischen Talent am Ende der Kindheit* stellt Nina Schulz fest, dass Jungen zu Ende der Grundschulzeit den Kunstunterricht zunehmend negativer bewerten. Sie nimmt an, dass ihnen die Inhalte, vielleicht zu langweilig erscheinen und sie vermehrt negatives Feedback erhalten haben, „weil sie nicht sauber und ordentlich genug gearbeitet haben“ (S. 198).

• • • • • **A:** Nina Schulz: *Zum zeichnerischen Talent am Ende der Kindheit*, Münster 2007.

In erstaunlicher Weise ähneln diese Beurteilungskriterien jenen des künstlerischen Ausbildungskonzepts der Frührenaissance, wie sie Verena

Krieger in ihrer Publikation „Was ist ein Künstler“ anhand der Forderungen von Leone Battista Albertis nach Tüchtigkeit, umfassender Bildung und „unermüdlicher Naturbeobachtung“ erläutert (S. 17). Die Lehrbarkeit von Kunst stützt sich bei Alberti demnach auf das handwerkliche Können der Künstler. Sukzessiv werde es durch die Annäherung an wissenschaftliches Arbeiten durch die Anwendung der Geometrie und die Gesetze der Perspektive ergänzt. Dieser Vorstellung der künstlerischen Lehre entsprechen die ersten Kunstakademien im 16. Jahrhundert. Unter dem Einfluss des Humanismus wird die Künstlerpersönlichkeit zunehmend individualisiert. Im 17. und 18. Jahrhundert kommt die Vorstellung vom künstlerischen Genie auf, das aus der Subjektivität schöpft (S. 37). Literarisch gipfelt diese Idee im Sturm und Drang, malerisch in der Romantik. Alles Schulische, alle Prinzipien und vorhandene Regeln werden nun abgelehnt. Die Akademien als Anstalten der künstlerischen Lehre bilden Ende des 18. Jahrhundert die stärkste Gegenposition zum Drang nach künstlerischer Subjektivität und Freiheit. Während die höfischen Malerei-Aufträge schwinden, setzt der bürgerliche Kunstmarkt ein. Die neue Generation, die die Position des akademischen Malers als Höfling ablehnt, propagiert den Existenzkampf der freien Kunst. Diese Idealisierung stärkt die Fokussierung auf die Innenwelt, eine Haltung, die sich bis in die Moderne hält. Mit dem Dogma des Genies ist eine Lehre der Kunst unvereinbar, denn das künstlerische Genie sieht sich durch akademische Schulung der Gefahr ausgesetzt, nach Prinzipien verbogen zu werden. Obwohl spätestens mit Duchamp die Moderne durch die Ambivalenz des traditionellen Geniebegriffs und der erstarkenden Rolle des Betrachters geprägt ist, hat diese Auffassung bis heute Einfluss im Diskurs zur Lehrbarkeit von Kunst. Künstler/-innen haben gegenwärtig vielleicht mit dem Verlust der Verklärung ihrer Position zu kämpfen. Ihre Existenznöte und die erweiterte Arbeitsweise rücken sie jedoch peu à peu wieder in die Nähe der Dienstleistenden, wenn sie beispielsweise – wenn auch noch so subversiv – mit Konzernen zusammenarbeiten, partizipative Projekte zur Stadtteilbelebung oder Milieustudien entwickeln. Die Rolle der Kunstvermittlung gewinnt folgerichtig an Bedeutung.

• • • • • **A:** *Zu lesen bei Verena Krieger: Was ist ein Künstler?, Köln 2007.*

• • • • • **A:** *Kunstunterricht, der auf technische Manierismen heruntergebrochen wird und damit die hier kurz umrissenen letzten 500 Jahre ignoriert, zwingt den gegenwärtigen Kunstbegriff in ein absurdes Korsett. Derart kupierte Kunst vermittelt sich kontraproduktiv.*

• • • • • **A:** *Die ablehnende Haltung gegen einen solchen Kunstunterricht ist also weniger rätselhaft als das opportunistische Mitmachen. Gerade durch die Idee der künstlerischen Freiheit entsteht eine subtile Doppelbotschaft, die Aggressionen hervorrufen kann.*

• • • • • **A:** *Tüchtigkeit, Frühaufstehen, Arbeiten – gelten nach wie vor als Maßstäbe der Leistungsbewertung. Ordentlich arbeiten, pünktlich fertig werden, sich viel Mühe machen – so heißt das im Kunstunterricht immer noch oft. Das ist nach bekannten Bewertungsmaßstäben leicht in Noten zu fassen, hat aber mit dem gegenwärtigen Kunstbegriff nichts zu tun.*

Die Mutter sitzt im Zwielflicht über eine Schüssel mit Pappmachee gebeugt. Seit einigen Stunden rührt sie in der freundlich grauen Masse, denn sie denkt nach. An der Wand gegenüber hängt ein Jäger, der einen Bison erlegt hat. Blut fließt aus der Wunde der Speerspitze. Dahinter sieht man weitere Tiere, alles nach Art der Höhlenmalerei. Früher hatte er sich dafür interessiert. Dann schoss er selbst mit Pfeil und Bogen. Nun errichtet er im Spiel virtuelle Wehrstätten, baut Helden mit fantastischen Qualitäten und lässt sie an der Seite der Helden seiner Freunde in vordemokratischen Welten Abenteuer bestehen. In Echt defensiver Natur und wenig draufgängerisch, streicht er durch die Straßen mit hellwachen Augen für entgegenkommende Gruppen, denen er als Einzelner geschickt ausweicht. In Echt ist der Anschluss an eine Gruppe der Ersatz für die Rüstung im Spiel. Doch sind Gruppen bekanntlich nicht für jeden kein Problem. Nussknacker auf Kästchenpapier, x mal verschiedenfarbige X nach Kreuzstichstickmanier. Seifenblasen, zu zeichnen mit Zirkel und mit Buntstift, in Regenbogenfarben auszumalen. Die Schmach des Anderen nach dem gegenseitigen Porträtieren, einstündiges beleidigtes Weinen auf der Jungentoilette. Malereien nach Klee und Kandinsky in der Farbigkeit des Pelikan-Tuschkastens. Gute Noten für Fertigwerden, Sauberkeit und freundliche Motive. Mittlerweile hat er keinen besonderen Spaß mehr daran. Damit ist er nicht allein. Sie denkt nach und rührt. Der Abend kommt, und die graue Masse wird langsam ganz vom Schatten geschluckt. Masse verschwindet in Lichtgeschwindigkeit – jedenfalls für ihre Augen.

• • • • • **A:** *Das ist wirklich rührend nachgedacht.*

• • • • • **A:** *Ohne Rühren geht es aber auch.*

• • • • • **A:** *Waffen, Terror, Eierschaukeln – Jungen wirken zuweilen aggressiver als Mädchen. Das aber ist eine Herausforderung, die fächerübergreifend besteht.*

Man erkennt eine achtköpfige Gruppe überwiegend männlicher, oliv gekleideter Künstler in sortierten Formationen abwechselnd in einer kleinstädtischen Fußgängerzone und auf einem Parkplatz. Sie sprechen im Chor militant liturgisch vorgetragene Gelöbnisse nach und schießen zur Bekräftigung auf den Befehl „Feuer! Feuer! Feuer! Feuer!“ jeweils fünf- bis zehnmal mit Schreckschusspistolen in die Luft. Eine Hymne akustisch fast unverständlichen Inhalts (außer „...Gnade für das Schöne...“) schafft im Hintergrund Bierzelt-Atmosphäre und schluckt neben dem Lärm der Schusswaffen die genauen Wortlaute. Bruchstücke nur dringen

verständlich ins Mikrofon wie „...ich gelobe...“, „...Kulturnation Österreich...“, „...keine Eignungs- oder Psychotests...“, „...ultimatives Kunstwerk...“, „...für die Kunst zu geben...“, „... sie zu ehren, ihre Inhalte und Geschichte gegen jegliche Angriffe notfalls auch mit der Waffe zu verteidigen...“, „... Verantwortlichkeit ... zur inneren Sicherheit...“ etc. Dazu werden Parolen eingeblendet wie: „The new art must answer to all attacks.“ „Artists like policemen are always on duty!“ „The artist as a hero takes the responsibility for his performance ...“ Auf dem Parkplatz gesellt sich ein loses Grüppchen Soldaten dem Festakt bei. Einer fragt, was sie dort tun. Man antwortet „Wir sind Künstler und lernen schießen.“ „Keine schlechte Idee.“ meint darauf der Fragende. Zu seinen Kollegen sieht man ihn später dank Untertitel raunen „Soviel Eigeninitiative – das lob' ich mir. Und die kriegen nicht mal bezahlt.“

• • • • • **A:** Wenn die kleinen Männer groß sind, können sie bei Peppi Guggenheim also schießen lernen und geloben, ihre Pflichten als Künstler offensiv wahrzunehmen, zu sehen unter: <http://www.peppi.at/index.htm>. „Select peppi artist“ Pop-up „Künstler lernen schiessen“ (zuletzt besucht am 5.10.2012)

• • • • • **A:** Dabei kriegen Künstler in der Regel „nicht mal bezahlt“ – so ist es.

• • • • • **A:** Ebenso wenig selbstverständlich ist es, politisch eine breite Basis für die Förderung von Kunst zu finden.

• • • • • **A:** Muss man daraus folgern, dass die Kunst keinen besonderen Stellenwert zu haben scheint?

• • • • • **A:** Die Positionierung des Faches Kunst an Schulen scheint das zu bestätigen.

• • • • • **A:** Dabei ist im Begriff der Bildung bereits das Bild enthalten – ob es nun eins vom Mädchen-Maltisch oder ein inneres Bild ist.

Im Althochdeutschen ist „bilidi“ noch stark mit „Muster“ und „Vorbild“ verknüpft. Mit dem heutigen Gebrauch von „Abbild“ ist die Parallele zur Entwicklung der Kunst seit Beginn der Neuzeit in Absetzung zum Mittelalter zu erkennen. Das Abbild orientiert sich zunehmend an der sinnlich erfassbaren Welt und ihrer materiellen Erscheinungsweise. Mit den materiellen Wertvorstellungen des Bürgertums zieht allerdings auch ein Funktionalismus ein, der von „Bildung“ denkbar weit entfernt ist.

• • • • • **A:** Der Begriff der „Bildung“ erscheint mitunter wie der Blinddarm einer auf reinen Stoffwechsel ausgerichteten Produktionsmaschinerie.

• • • • • **A:** Als Synonym für „das Gute“ für politische oder wirtschaftliche Werbezwecke gern herbeizitiert.

• • • • • **A:** Bildung gerät so zur Provokation für all jene, die verstehen wollen – wie eben Kinder und Jugendliche, denn ohne verstehen zu wollen, entwickelt sich kein Mensch weiter.

Der seit Februar 2011 vorliegende Abschlussbericht der *Landesinitiative Jungenarbeit NRW* blickt auf die vergangenen vier Jahre zurück und möchte Impulse für die Praxis und Weiterentwicklung der Jungenarbeit liefern. Dafür sind neben den Fachbeiträgen die Maßnahmen dokumentiert und analysiert worden. So wird gesehen, dass Jungenarbeit im Trend liege und das männliche Geschlecht vermehrt zur Zielgruppe politischen Handelns werde. Im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wurde ein neues Referat zur Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer eingerichtet. Zu den Aufgaben dieses Referates gehört es, Ansprechpartner für das 2010 gegründete Bundesforum Männer – Interessenverband für Männer, Jungen und Väter – zu sein. Dieser „politische Rückenwind“ mache sich darüber hinaus auch in konkreten Projekten bemerkbar, so Uwe Ihlau und Birol Mertol in ihrem Fazit zum vorliegenden Bericht. Als Beispiele werden der ab 2011 bundesweit parallel zum *girls' day – Mädchen-Zukunftstag* koordinierte *boys' day – Jungen-Zukunftstag*, die Etablierung des Themas der Jungenförderung und Jungenarbeit an Schulen durch Fortbildungsveranstaltungen für Pädagogen in acht Bundesländern sowie die Einrichtung der bundesweiten Regiestelle *Mehr Männer in Kitas* angeführt. Dabei ist man sich durchaus bewusst, dass die Betonung der Kategorie „Geschlecht“ eine Dramatisierung der Geschlechterdifferenz bedeuten kann und stellt ihr die Kategorie „Mensch“ entgegen. Dahinter steht das Bemühen „die Geschlechtlichkeit von Jungen (wie Mädchen) wahr und ernst zu nehmen, sie aber gleichzeitig nicht übermäßig zu betonen“ (S. 11). In dem Bericht werden auch die Stolpersteine bei der Umsetzung benannt. Dazu gehören neben den bekannten finanziellen Kürzungen im Bildungs- und Kulturbereich Umstrukturierungen und Arbeitsplatzabbau, sowie der Kampf um die Fördertöpfe. Hierbei würden „Mädchen- und Jungenarbeitskreise“ gegen die dem Anschein nach effizienteren, weil die Problematik umfassenderen, „Gender-Arbeitskreise“ ausgespielt. Ein weiteres Beispiel aus den Kommunen, in denen „in Ermangelung an Jungenarbeitern den Kolleginnen der Mädchenarbeit auch die inhaltliche Gestaltung der Jungenarbeit aufgetragen wird“ (S. 14), verdeutlicht, dass auf politischer Ebene entschieden wird, wer hier auf wessen Kosten weiter gefördert werden soll. Die beiden Autoren wenden die Frage „Jungenarbeit – eine Männerdomäne?“ mehrfach: „Wird sich Jungenarbeit auch in Zukunft weiter als ein Arbeitsfeld definieren, in dem ausschließlich Fachmänner geschlechtsbezogen mit Jungen arbeiten? Ist die mancherorts vorgenommene Differenzierung nach Jungenpädagogik (als Arbeitsbereich, in dem Fachfrauen und -männer geschlechtsbezogen mit Jungen arbeiten) und dem geschlechtshomogenen Setting der Jungenarbeit eine sinnvolle und tragfähige Unterscheidung für die Zukunft? Oder tritt diese eher definitorische Frage in Zukunft in den Hintergrund und wird von immer mehr an Jungenarbeit interessierten und Jungenarbeit praktizierenden weiblichen und männlichen Fachkräften über die fachliche Praxis

beantwortet?“ (S. 15), jedoch letztlich mit dem Ziel, mehr Menschen für die Bedürfnisse und Interessen von Jungen zu gewinnen.

• • • • • **A:** *Besonders das Projekt Man(n), bist Du stark – Ein Projekt zum Thema Männlichkeitsbilder und Körperkult erscheint aus kunstdidaktischer Sicht interessant. Siehe: Abschlussbericht der Landesinitiative Jungenarbeit NRW 2010. Fachstelle Gender NRW, Essen 2011.*

• • • • • **A:** *Hoffentlich kommt da keiner auf die Idee, Anabolika erst recht ausprobieren zu wollen.*

• • • • • **A:** *Wie schön und stark man war, erkennt man ja leider erst immer Jahre später.*

• • • • • **A:** *Das betrifft aber auch wieder nicht alle.*

Die *Grundschulzeitschrift* widmete sich 2006 den Jungen mit einem Themenheft. Neben dem üblichen Kompetenzgerede wird der Sport in den Mittelpunkt gerückt. Es wird nach dem „Gewinnen wollen um jeden Preis?“, „Jungen und Fußball? Jungen und Fußball!“ gefragt und geantwortet. Daneben wird auf die so genannten Schwachpunkte vieler Jungen, dem Lesen, Schreiben und Erzählen, sowie auf die angebliche Benachteiligung von Schülern durch Lehrerinnen eingegangen. Dieses pädagogische Geschlechter-Verhaltensmuster-Klischee ist mittlerweile widerlegt.

Dass die Lehrerinnen keine Schuld an der Schulkrise der Jungen trifft, fasst Marcel Helbig in drei Feststellungen zusammen: „Jungen hinken in der Schule den Mädchen hinterher. – Männliche Lehrkräfte wirken sich nicht positiv auf den Bildungserfolg von Jungen aus. – Der pauschale Ruf nach mehr Männern im Lehramt kann sogar nachteilige Folgen für die Kompetenzentwicklung von Jungen und Mädchen haben.“ Helbig geht in seiner empirischen Studie der sogenannten These der Feminisierung an Schulen nach, der zufolge durch den steigenden Anteil von weiblichen Lehrkräften sich die Bildungschancen von Jungen verschlechterten. Dem liegt die Annahme zu Grunde, dass es eine Schulkultur gebe, in der typische weibliche Eigenschaften besonders gefragt seien und in der männliche Rollenvorbilder fehlten. Der Sozialwissenschaftler zeichnet drei Argumentationslinien nach. Der ersten zufolge fehlen den Jungen Vorbilder für eine positiv zu entwickelnde Männlichkeit, was sich negativ auf ihre Lernbereitschaft auswirke. Zentral für die zweite Argumentation ist die Auffassung, dass Lehrerinnen dem Verhalten von Jungen weniger Verständnis als dem von Mädchen entgegen brächten und diese deshalb benachteiligten, was sich direkt in der Notenvergabe, bzw. in der Empfehlung für weiterführende Schulen niederschläge. Als Drittes schlägt sich die Wahrnehmung nieder, dass über das selbstständigere, projektorientierte Lernen die Schule angeblich femininer geworden sei, weil mit dieser Unterrichtsmethode eher Mädchen erreicht würden. Keine

dieser Annahmen lässt sich wissenschaftlich verifizieren. Im Gegenteil, lediglich mit dem Abbau von Hürden für das weibliche Geschlecht lässt sich dessen Erfolg erklären (S. 5) und damit die tatsächlich entstehenden Nachteile für Jungen und Männer.

• • • • • **A:** *Nachzulesen bei Marcel Helbig: Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen. In: WZBriefBildung 11 Mai 2010, Hrsg. Wissenschaftszentrum für Sozialforschung Berlin.*

Die Polarisierung in der Diskussion um die Bildungschancen von Jungen und Mädchen kann historisch gut nachvollzogen werden. Ingelore Mammes fasst dies so zusammen: „In den 1960er Jahren flammte das Engagement um die Förderung von Mädchen und Frauen vor dem Hintergrund einer allgemeinen Bildungskrise mit einer insgesamt zu geringen Bildungsbeteiligung auf. Dabei sollten Frauen als unterrepräsentierte Gruppe gleiche Bildungschancen bekommen. Gleiche Bildungschancen bedeuteten in diesem Zusammenhang gleiche Förderung und damit Koedukation. In den 1980er Jahren kritisieren Studien zur schulischen Interaktion diese Koedukation. Konstatieren sie doch eine geschlechtsspezifische Sozialisation in der Koedukation und verweisen auf einen heimlichen Lehrplan (...), der das männliche Geschlecht bevorzugt. (...) Die dritte Welle der Emanzipation im Bildungswesen ist eine gegenläufige. Ausgehend von den Ergebnissen aktueller Schulleistungsstudien scheint nun die Chancengleichheit von Männern im Zentrum der emanzipatorischen Bewegung zu stehen.“(S.156) Mammes geht diesem polarisierten Perspektivwechsel anhand von aktuellen statistischen Befunden nach, die international durchaus ein differenziertes Bild hinsichtlich der verschiedenen fachlichen Kompetenzen zeigen. Allerdings gibt es, je älter die Kinder werden, umso deutlichere Vorlieben, und hier zeigt sich auch, dass die Fächer Kunst und Musik „eher von den Mädchen favorisiert werden.“(S.159) Diese Präferenzen setzen sich sowohl in der Ausbildung wie in der Wahl der Studiengänge fort. Schaut man sich dazu die Dynamik der Geschlechterverhältnisse im Beruf an, so bricht der Anteil der Frauen vollkommen ein, wenn es darum geht Führungspositionen zu besetzen. Die Erziehungswissenschaftlerin fragt sich, inwieweit Schule Geschlecht als Konstruktionsprozess unterstützt und findet eine Vielzahl von Studien, die systematische Benachteiligung von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlichen und technischen Unterricht belegen und darüber hinaus, dass deren angepassteres Verhalten sich nicht karriereförderlich auswirke. Mammes kommt zu dem Schluss, dass Schule zur Stabilisierung der Geschlechterdifferenzen beitrage und zwar „zu Ungunsten beider Geschlechter mit der Folge, dass Mädchen und Jungen bestimmte Lebensbereiche und Perspektiven aus ihrem Möglichkeitshorizont ausgrenzen.“ (S.164)

• • • • • **A:** *Zu lesen bei Ingelore Mammes: Jungen als Verlierer und Mädchen als*

Gewinnerinnen des Bildungssystems – Zur Problematik eines Perspektivwechsels in einer polarisierten Diskussion. In: Geschlecht, Bildung und Kunst. Chancengleichheit in Unterricht und Schule. Hrsg. Teresa Schweiger, Tina Hascher, Wiesbaden 2009.

„Ein Mann muss tun, was ein Mann tun muss“ oder "A man's gotta do what a man's gotta do". Das haben schon viele gesagt: John Wayne in *Stagecoach* 1939; Gary Cooper in *High Noon* 1952; Alan Ladd in *Shane* 1953 – alles Western. Von den beiden Kunststudenten Rouven Materne und Iman Rezai, die eine Guillotine gebaut haben, um angeblich ein Schaf zu töten, wird diese triviale Aussage auf das Künstlersein angewendet „Ein Künstler muss tun, was ein Künstler tun muss.“ Betrachtet man ihr *You tube*-Video zum Produktionsprozess aus kunstdidaktischer Perspektive, fällt zunächst die sprachliche Unsicherheit auf, mit der sie versuchen, ihre Ideenfindung und die belastenden Empfindungen bei der Realisierung zu beschreiben; den scheinbar sich einstellenden Zwang, die Herstellung der Köpfmachine zu Ende zu führen, ohne sich danach verantwortlich für deren Verwendung zeigen zu müssen. Die persönliche Verantwortung probieren sie an eine diffuse Internet-Öffentlichkeit zu delegieren. Anstatt sich mit der Skepsis an einer Zwangsläufigkeit konzeptionell erneut auseinanderzusetzen, entscheiden sie sich dafür, die Frage „Was tue ich hier?“ mit einem Zirkelschluss zu rechtfertigen – ein Künstler müsse tun, was ihm von der Kunst diktiert werde. „Machen, was gemacht werden muß“, damit der Gesellschaft der Spiegel vorgehalten werden kann, – eine seltsam naive Rechtfertigung. Die Faszination am Spiel mit dem Aufladungspotenzial eines Gegenstands übersteigt die konzeptionellen Fähigkeiten. Dem künstlerischen Schaffensprozess romantisierend fast mediumistische Vorgänge zu unterstellen, wobei die lustvollen Allmachtphantasien als Antrieb mit der psychologischen Dynamik einer Tätigkeit und deren Reflexion verwechselt wird, scheint weder in die Realität einer heutigen Kunsthochschule noch in den Kunstkontext der Gegenwart zu passen. Das ganze Projekt wirkt über-metaphorisiert: die Guillotine aus dem Kontext der französischen Revolution (das personifizierte Schaf, an dessen Artgenossen übrigens die erste Guillotine tatsächlich auf ihre Funktionsfähigkeit hin überprüft wurde; die Symbolkraft des biblischen Opfertiers); das Ende der Aktion am religiösen Datum Himmelfahrt (wobei am Tag vorher das deutsche Tierschutzgesetz 10 Jahre alt wurde, ohne dass sich am Leiden der Tiere wirklich etwas geändert hätte); der bunte Anstrich der Konstruktion (der durchaus an Gerrit Rietvelds *Armchair* 1918 erinnert); der blutleere Anklang an die Wiener Aktionisten. Die Medien wie die Öffentlichkeit haben dieses kulturelle Assoziationsfeld, das breite Interpretationsangebot, wie die damit verbundene Unterscheidung des Symbolischen vom Realen als künstlerische Gratwanderung, nicht angenommen. Ihre Konzentration gilt juristischen Fragen zur Tötung eines Tieres und

Herstellung eines funktionstüchtigen Tötungsinstruments. In der Kunstgeschichte muss man nicht soweit zurückgehen, um vergleichbar eklantante Beispiel zu finden, ob es nun Schlingensiefs Huhn ist oder die falsche, mediale Aufblähung um Schwarzkoglers angeblich selbst abgehackten Penis. Nimmt man indessen die Fragestellung der Studierenden ernst, sie wollten mit ihrer Aktion die Demokratie testen, so hat diese – abseits von der simplifizierenden Verkürzung dieser komplexen Staatsform auf den Vorgang einer Abstimmung, bzw. ihren Mechanismen, und auf den rechtsstaatlichen Apparat – den Test bestens bestanden. Sofort haben Tierschutzverbände protestiert und auf die Rechtsgrundlagen verwiesen: Anzeige wurde erstattet, der Staatsanwalt ist eingeschritten, die akademisch Verantwortlichen haben sich distanziert und empört, die Presse hat frei berichtet, viele habe ihre Meinung geäußert – niemand ist zu Schaden gekommen.

• • • • • **A:** Siehe: <http://www.facebook.com/pages/Die-Guillotine/197805847003841>
(letzter Zugriff 5.10.2012)

• • • • • **A:** Letztlich wirkt dies nur ein Schlaglicht auf die Moral der sogenannten Internetgemeinde und den Markt, der alles schluckt, aber das stand nicht zur Debatte.

• • • • • **A:** Die Diskussion um Kunst und Politik, das Reale und Symbolische hat hochschulintern bestimmt stattgefunden.

• • • • • **A:** An einer Kunsthochschule werden die künstlerischen Arbeiten im Plenum und mit der Professorin besprochen. Auch für kunstwissenschaftliche wie kunstdidaktische oder philosophische Fragen gibt es genügend Ansprechpartner.

• • • • • **A:** Adornos Tabus über den Lehrerberuf zufolge sollten Lehrer die nicht ins Ideal passenden Affekte sich selbst und anderen zugestehen, um sich in Authentizität und Toleranz zu üben. Dies trifft vermutlich auf Kunstlehrer/innen besonders zu, da der Inhalt ihrer Lehre sehr stark an die Entwicklung der Persönlichkeit gebunden ist.

• • • • • **A:** In diesem Fall deutet nicht nur das abgewandelte Cowboy-Zitat auf eine hintergründige Beschäftigung mit Geschlechterdifferenzen. Und die sind bei der Persönlichkeitsentwicklung immerhin ziemlich zentral.

• • • • • **A:** Dabei ist es offenbar immer wieder nötig, auch populärwissenschaftlich gestützte angebliche Unterscheidungskriterien sehr genau zu hinterfragen, um nicht neuen, alte Muster stabilisierenden Mythen aufzusitzen.

Im Schulkontext spielt „Die Macht der Vorurteile über Mann und Frau“, nach wie vor eine Rolle. In ihrer Publikation *Die Geschlechterlüge*, eben so untertitelt, unterzieht Cordelia Fine populärwissenschaftliche Bestseller aus der neurowissenschaftlichen Forschung einer kritischen Lektüre und zeigt, wie fehlerhafte Untersuchungen und oberflächlich gedeutete Forschungsergebnisse zu profunden Beweisen der Geschlechterdifferenz

hochstilisiert werden. Das große aktuelle Spektrum der Fines Analyse unterworfenen Veröffentlichungen reicht von Unterschieden von Mann und Frau in der Empathiefähigkeit über das Ausmaß von hormonellen Auswirkungen des Testosterons auf den Embryo bis hin zur unterschiedlichen Leistungsfähigkeit von angeblich weiblichen oder männlichen Gehirnen und lassen sie von „Neurosexismus“ sprechen. Mit ihrer Kritik an den gegenwärtig vermittelten Geschlechter-Stereotypen weist sie auch darauf hin, dass es vor allem psychologische Faktoren sind, die die Gehirnentwicklungen bedingen und damit die Entfaltung von Persönlichkeiten behindern können anstatt ihnen „alles“ zu ermöglichen. Die Psychologin warnt: „Wer populärwissenschaftliche Behauptungen über die Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Gehirnen untersucht, tut seinem Blutdruck nichts Gutes. Die Unverfrorenheit, mit der Daten überinterpretiert und Fehlinformationen verbreitet werden, ist schlicht erschütternd. Einige Autoren stilisieren sich zu mutigen Tabubrechern, die die wissenschaftliche Wahrheit über Geschlechtsunterschiede in eine schweigende, von politischer Korrektheit eingeschüchterte Öffentlichkeit hinausschreien. Aber das ist genau der falsche Eindruck. Erstens ist Neurosexismus derart populär und schwimmt auf dem Mainstream so weit oben, dass man meines Erachtens wirklich nicht behaupten kann, wir hätten bezüglich der angeblich tabuisierten Idee angeborener Geschlechtsunterschiede nicht eine äußerst lässige und nachsichtige Haltung (...) Andererseits sollte für Leute, denen es um Gendergerechtigkeit geht, verantwortungsbewusst und korrekt betriebene Wissenschaft kein Schrecknis sein. Nur nachlässig betriebene Wissenschaft oder schlecht interpretierte Wissenschaft oder der Neurosexismus, den eine solche Wissenschaft bedient, gibt Anlass zur Sorge“ (S. 368 f.). Mit dieser Besorgnis äußert sich Fine über unsere sozialen Einstellungen zu Genderfragen, als „ein wichtiger Teil der Kultur, in der sich unser Gehirn und unser Denken entwickeln“ (S.369). Dies habe immense Auswirkungen auf die Erziehung, denn „ Gendervorstellungen sind schnell gelernt, und sie werden zum Vermächtnis, das ein Leben lang wirksam bleibt und jederzeit durch sozialen Kontext aktivierbar ist“ (S.369). Eine genderneutrale Erziehung sieht die Wissenschaftlerin dennoch zum Scheitern verurteilt, sie setzt jedoch darauf, dass Gender als Konstrukt flexibel und formbar also veränderbar sei.

● ● ● ● ● ● **A:** Cordelia Fine: *Die Geschlechterlüge. Die Macht der Vorurteile über Frau und Mann.* Stuttgart 2012. Siehe dazu auch: <http://www.themonthly.com.au/cordelia-fine> (letzter Zugriff 5.10.2012)

● ● ● ● ● ● **A:** Um eine geschlechterneutrale Erziehung umzusetzen, wurde 2010 in Schweden der Kindergarten Egalia eröffnet. Siehe: *Die Zeit.* 16.8.2012. S. 62.

● ● ● ● ● ● **A:** Das Konzept ist allerdings sehr umstritten, da es seinerseits mit Diskriminierung arbeitet. So werden bspw. neutralisierende Kunstwörter eingeführt und

Lektüren, die nicht ins Konzept passen, wie Märchen, verbannt.

• • • • • **A:** *Das klingt künstlich und restriktiv. Kommt man weiter in dem man lediglich eine Geschlechterideologie durch eine andere ersetzt?*

• • • • • **A:** *Genau den entgegengesetzten Weg nimmt der bulgarische Künstler Nedko Solakov, dessen knights (and other dreams) just im Brüder-Grimm-Museum auf der documenta 13 zu sehen war. Er holt Märchen in Form seiner stereotypen Jungen-Träume in seine Installation aus Devotionalien und Videos.*

• • • • • **A:** *Die Gebrüder sehen in Gips dabei zu und sagen vielleicht leise „Duks“.*

„I have never dreamt of being an artist. Ever since my teenage years, (...) I always wanted to be a drummer in a hard rock band.“ raisonniert Nedko Solakov auf einer Schrifttafel seiner Installation. Der Künstler, der er dennoch wurde, arbeitet erst im Alter von 53 Jahren an der Umsetzung seiner Jungen-Träume, wobei er sie auf der Jagd nach Superlativen zusätzlich miteinander kombiniert und diese Übungen filmisch dokumentiert. Die entsprechenden Verrichtungen führen zu überwiegend bizarren Situationen, denen eine gewisse Komik inne ist, da sich real Schwierigkeiten ergeben, die dem Traum fraglos fehlten und ihn nun einer gewissen Lächerlichkeit preisgeben. So sieht man ihn u. a. in Ritterrüstung porträtiert oder in Rüstung am Schlagzeug der Hardrock-Band. Die Wunschebene wird Raum für Raum durch weitere Kombinationen verdichtet, es kommen dazu ums Schlagzeug tanzende, spärlich bekleidete Damen, der batteriebetriebene Modellhubschrauber (Landeplatz ist ein Ellenbogenschutz der Rüstung), der Ritt durch den verschneiten Wald mit tief herab hängenden Zweigen, unter denen sich mit opulentem Kopfputz, Helm und Federschmuck, kaum aufrecht durchreiten lässt. Als zentrale Frage seiner Arbeit gibt er an, ob er durch die Realisierung seiner Träume glücklicher werde. Angesichts der vorgeführten Szenen und dazu passenden Devotionalien erübrigt sich eine Antwort – die Wunschvorstellungen funktionieren als solche nur fiktiv. Für ihn war genau das der Grund, nicht Schlagzeuger, sondern Künstler zu werden.

• • • • • **A:** *Auf unseren Zusammenhang übertragen zeigt sich hier, dass die künstlerische Bearbeitung – hier „Realisierung“ – einer Vorstellung sie deutlich verändern kann. Die konkrete Annäherung nimmt sowohl positiven als auch negativ aufgeladenen Denkmustern Kraft und überführt sie in individuelle Differenzierungen.*

• • • • • **A:** *Ob die Ritter- Hubschrauber- und Schlagzeugerträume als Träume erhaltenswert gewesen wären, wird Solakov für sich entschieden haben.*

• • • • • **A:** *Und Kunstlehrer/-innen können für sich entscheiden, welche Denkmuster sie in ihrem Unterricht zu ähnlichen Transformationen unter die Lupe nehmen möchten*

• • • • • **A: Blicken wir in das, was vor uns liegt:**

Gleich zu Beginn steht der Wunsch, dass das Talent zum Waffenmalen im Kunstunterricht gewürdigt werden soll. Ein **Schüler-Statement** aus der 5b des Geschwister-Scholl-Gymnasiums Münster-Kinderhaus, den **Bettina Hölscher** als Kunstlehrerin aus einer Zettel-Umfrage zu ihrem Unterricht beisteuert.

Eine Stabilisierung von Geschlechterdifferenzen kann in der Schule nur stattfinden, wenn diese Rollen unreflektiert weitergespielt werden. **Pia Johans** geht unter dem Titel *Papa-Kind* darauf ein, wie sie den besonders medialen Fortbestand teilweise bis zum Hohn tradierter Geschlechterbilder wahrnimmt. Sie stellt die eindeutigen Zuweisungen für sich und eigene Leit motive in Frage und kommt zu dem Schluss, dass es gerade eine Aufgabe des Kunstunterrichts sei, mediale Geschlechterbilder kritisch reflektierend zu bearbeiten und Gegenbilder zu entwerfen. Kunstunterricht kann so besonders die Chance bieten Selbstbewusstsein zu entwickeln, bei Jungen wie bei Mädchen.

Die gesonderte Heranführung von Jungen an Kunst außerhalb der Schule zeigt das Kunstvermittlungsprogramm *Jungs machen Kunst* an der Frankfurter Kunsthalle Schirn. Das Interview von **Pia Johans** mit der museumspädagogischen Leiterin **Chantal Eschenfelder** erörtert die bisherigen Erfahrungen mit diesem Projekt.

Im Anschluss stellt **Pia Johans** mit der **Sekundarschule Bergmannstraße** in Berlin/Kreuzberg die Schul-Umstrukturierung durch Hildburg Karger vor, bei der künstlerische Tätigkeiten als unverzichtbarer Motivationsmotor und damit als wesentlicher Baustein für Lernen überhaupt begriffen werden.

Offensiv zeigt **Wolfgang Ranft** in seinem Text, dass sich eine projektbezogene Geschlechtertrennung günstig auswirken kann. In seinem vorgestellten Projekt arbeitet er ausschließlich mit Jungen zu und im Sinne von Kippenberger und verstärkt dadurch bewusst ungehemmtere Situationen, die die Rollenzuweisungen für die Beteiligten selbst offenbar erst erkennbar machen.

Im Gespräch mit **Marc Siebenhüner und Teresa Beck** spricht sich **Ronald Wozniak** dagegen nicht eindeutig positiv für die Trennung der Geschlechter aus. Er wurde als Künstler angefragt für ein Kunstprojekt mit einer reinen Jungengruppe an der Albert-Schweitzer-Oberschule. Im Interview schildert er den Projektverlauf und die Besonderheiten, die sich durch die Geschlechtertrennung ergaben.

In seinen Kurzbeschreibungen *Jungs in Kunst* führt **Marc Siebenhüner** als motivierter, angehender Kunstlehrer plastisch konkrete Schulsituationen vor Augen, an denen sich Schülerinteressen und -verhalten, Reaktionen

und eigene Irritationen ablesen lassen. Die kurzen Einblicke verdeutlichen Schwierigkeiten und Erfolge eines Berufseinsteigers in den teilweise verwirrenden Möglichkeiten, die Schule für Kunst bieten kann.

In einem weiteren von **Teresa Beck und Marc Siebenhüner** geführten Interview spricht **Bettina Busse**, Fachbereichsleitung Kultur (komm.) des Bezirksamts Neukölln, über die Entwicklung der **Offensive Kulturelle Bildung**, die künstlerische Kooperationsprojekte zwischen freien Künstler/-innen und Bildungsinstitutionen fördert. Bettina Busse hat die Offensive Kulturelle Bildung von Anfang an begleitet und kann nun einen beachtlichen Erfahrungshorizont in diesem Bereich überblicken. Die Entstehungsgeschichte der Initiative und die besonderen Potenziale der Kooperation von Lehrer/-innen und Künstler/-innen werden hier ebenso erörtert wie mitunter auftretende Interessenskonflikte zwischen Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Projektleiter/-innen.

Ricarda Schuh beschreibt den Umgang mit Jugendlichen beider Geschlechter insbesondere in den Bereichen Tanz und Performance. Als Kunstvermittlerin fokussiert sie die Schnittstelle zwischen jugendlicher Identitätssuche und alltäglicher künstlerischer Arbeit. Dabei leitet sie die Prinzipien ihrer Vermittlung direkt aus ihrer künstlerischen Haltung ab und findet bei dieser Herangehensweise keine wesentlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede im Umgang der Jugendlichen.

Im Interview von **Anne Schnetzinger** kommen **zwei Jungen im Grundschulalter** persönlich zu Wort. In der wörtlichen Übernahme des Gesprächs werden Wünsche und Einschätzungen zu Kunst und Kunstunterricht geäußert und die Thematik sehr deutlich und lebhaft unterfüttert.

Mit **Peter Paul Dimke** äußert sich ein etwas älterer Schüler in lyrischer Form. Sein Gedicht kann als künstlerischer Originalton gelesen werden.

In der Installation von **Ola Kopka** entpuppt sich kindliche Waffenliebe als schlichtes Schutzbedürfnis, das der ausgewachsenen Monstrosität des vermeintlich Kindgerechten gegenüber steht. Zu sehen war ihre Arbeit 2011 im Gefängnis Neukölln anlässlich der *48 Stunden Neukölln*. Hier erscheint sie fotografisch dokumentiert.

Die **Fotostrecke zum Waffenbasteln** entstand während des ersten Teils der Seminarreihe mit **Ana Dimke und Antje Gerhardt** an der UdK Berlin zum Thema und zeigt Ergebnisse, die von den **Studierenden** aus Fundstücken gebaut wurden. Die Seminareinlage diente der offensiven Annäherung an die im privaten wie schulischen Bereich nicht selten tabuisierte Vorliebe vieler Jungen und einiger Mädchen, die sich phasenweise mit Hingabe, Geschick und Erfindungsgeist solchen Basteleien widmen, meist ohne dabei die von Erwachsenen assoziierte Gewaltverherrlichung einzulösen, sondern eher aus dem Bedürfnis nach Stärke und Schutz. Die

häufige Tabuisierung von Aggression im Kunstunterricht scheint einer der Gründe zu sein, weshalb insbesondere Jungen sich mit ihren alltäglichen Konflikten hier nicht ihren Fähigkeiten entsprechend einbringen können.

„Kinder machen uns ohnehin alles nach.“ So äußert sich **Anne Schnier** im Interview. Es geht um Orientierungsschwierigkeiten, die sich bei Kindern einstellen können, wenn erwachsenes Handeln im direkten Widerspruch zu parallel vertretenen Idealen steht. Dies und die aktuelle Tendenz zur Spezifizierung und Betonung des Nicht-Normalen kindlicher Entwicklungen, womit überwiegend Jungen zu kämpfen haben, sind Themen im von **Antje Gerhardt** geführten Gespräch mit der langjährigen Schulpsychologin aus Kreuzberg-Friedrichshain/Berlin.

Schließlich plädiert **Wolfgang Schulz** für die künstlerische Förderung von Jungen und lenkt den Blick auf die Verflechtungen von Kultur, Politik und Kulturpolitik, in denen sich die Jungen, einmal ihrem Status entwachsen, nicht nur zurechtfinden, sondern auch wohl fühlen und aktiv werden sollten.

Die vorliegende Veröffentlichung geht aus der Seminarreihe „Jungs & Kunst“ (2009-2011) an der Universität der Künste Berlin hervor, in deren Anschluss sich eine studentische Arbeitsgruppe bildete und ein Seminar zur Vorbereitung der Publikation durchgeführt wurde. Hier wurde die Mehrzahl der Texte erarbeitet. Weitere Beiträge von Künstler/-innen, Jungs und VermittlerInnen konnten parallel gewonnen werden.

Die Dringlichkeit der Thematik war uns bereits im Vorfeld der Seminarreihe vermehrt in Gesprächen und bei Beobachtungen im schulischen Kontext aufgefallen und hatte uns dazu bewogen, Ergebnisse der Seminare vertieft in Form einer Publikation einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich zu machen.

Unser Dank geht daher zunächst an die studentischen MitherausgeberInnen, deren starkes Engagement die Voraussetzung für das Gelingen dieses Projekts war. Des weiteren bedanken wir uns besonders bei der Universität der Künste Berlin, der Fakultät für Bildende Kunst, der Kommission für künstlerische und wissenschaftliche Vorhaben (KKWV) und dem Präsidenten der UdK Prof. Martin Rennert, durch deren Finanzierung dieses Vorhaben erst ermöglicht wurde. Schließlich, aber nicht weniger herzlich, danken wir der Schulz-Stübner-Stiftung, namentlich Wolfgang Schulz, die mit ihrer großzügigen Unterstützung ebenfalls zur Realisation beigetragen hat.

- • • • • **A:** *Hand aufs Herz (!) – wovon haben die meisten zu wenig?*
- • • • • **A:** *Zeit? Muße? Zutrauen? Vertrauen? Persönlichkeit? Haltung? Kunst?*
- • • • • **A:** *Kunst sei Freiheit, Verausgabung, Schamlosigkeit, Frechheit, Irrsinn, Mut, Provokation, Spiel?*
- • • • • **A:** *Wie harmlos kann Kunst sein und wie harmlos Kunsterziehung?*
- • • • • **A:** *Lassen wir uns überraschen?*