

Preuss-Lausitz, Ulf

Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung

Die Deutsche Schule 97 (2005) 2, S. 222-235



Quellenangabe/ Reference:

Preuss-Lausitz, Ulf: Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung - In: Die Deutsche Schule 97 (2005) 2, S. 222-235 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273751 - DOI: 10.25656/01:27375

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273751>

<https://doi.org/10.25656/01:27375>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule

Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung

Das Reden über leistungsschwache, gewalttätige und verhaltensgestörte Jungen hat in den letzten Jahren in Deutschland Konjunktur. Zwar war ein Teil der männlichen Jugend schon immer Gegenstand besorgter Beobachter – jener Teil, der den Älteren nicht Respekt erwies, sich rüpelhaft benahm, der als Halbstarke über die Stränge schlug, als Beatniks und Hippies sich der Normalbürgerschaft verwehrte oder als rebellische Studenten Autorität und „das Kapital“ bekriegte. Aber irgendwann, so die Einschätzung, fügt sich auch jener Teil der männlichen Jugend wieder ein in den Strom der beruflichen und privaten Verantwortungsübernahme, wird Vater, Partner und Kollege und gleitet in den mainstream männlicher Normalbiografien, die die Gesellschaft, je nach Stand und Herkunft, für ihn bereit hält.

Allerdings gerieten drei Dekaden lang, zwischen 1970 und 2000, die erwachsenen Männer in den Ruf, in jedem stecke ein bornierter Verteidiger seiner ökonomischen, beruflichen und privaten Macht, sie seien potenzielle Vergewaltiger und hätten ansonsten ein trostloses, weil sich selbst nicht begreifendes inneres Leben. Jungen sind in diesem Diskurs die kleinen Machos, in denen das erwachsene Böse schlummert. Das ist eine Vorstellung, die die säkularisiert-christliche Erbsünde den Jungen zuschreibt, deren Eigensinn und Trieb zu brechen sei; ihnen werden die Mädchen als die reinen, unschuldigen Engel-Opfer gegenüberstellt – natürlich ohne diesen religiös-kulturellen Kontext zu benennen.

In jüngster Zeit wird das allgemein männliche Übel besonders einer Gruppe unterstellt: Der böse Mann ist der muslimische, autoritär, gewaltfixiert, schulversagend, mit überholten, undemokratischen Ehrbegriffen, tendenziell ein fundamentalistischer Terrorist oder doch dessen Sympathisant. Dieser Kritik am islamischen Patriarchalismus kann sich nun, entlastet, auch der „normale“ deutsche Mann anschließen, und in unseren Lehrerzimmern klingt die Klage über die türkischen oder libanesischen Schüler nicht anders. Was also ist zu tun?

1. Ausgangsfragen: Des Kaisers neue Kleider oder wie sieht die Realität aus?

Seit den siebziger Jahren hat die Öffentlichkeit Furcht erregende Meldungen aus dem Inneren des Monstrums Schule erhalten, wonach die Mädchen vernachlässigt, benachteiligt und diskriminiert würden. Sie würden in ihrem Selbstbewusstsein beschädigt, zu einem konservativen Frauenbild und in gesellschaftlich unattraktive Berufe gedrängt. Ihnen müsse mit *getrenntem Unter-*

richt ein Schonraum, mit Selbstverteidigungskursen mehr Selbstbewusstsein und mit mehr Aufmerksamkeit durch die Lehrkräfte eine erfolgreichere Schulbahn und damit Zukunft überhaupt erst ermöglicht werden. Ihre Berufschancen seien durch auf Mädchen zugeschnittene Computer- und Technikkurse zu verbessern. Hauptaufgabe der Schule sei also „MädchenStärken“ (Pfister/Valtin 1993).

Die „Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik“, wie eine entsprechende Veröffentlichung lautete (Borris 1972) sei begründet darin, dass der „Schulalltag von männlichen Strukturen geprägt“ sei (Birmily 1991, 11). „Die Schule ist männlich!“ (Birmily 1991) wurde apodiktisch konstatiert, sie sei „Schule im Patriarchat“ (Brehmer 1991). Diese empörten Feministinnen (und einige Männer, die sich selbst als Feministen verstanden) fragten nicht, wie dies sein könne, waren doch etwa in den Grundschulen schon in den achtziger Jahren vorwiegend Frauen im Lehramt. Auch nahmen sie wenig Bezug zur Schule der DDR, wodurch unklar blieb, ob in ihren Augen auch diese patriarchalisch war oder der reale Sozialismus die „Frauenfrage“ in der Schule erledigt hatte. Beiträge von Männern, die kritisch auf die dünne *empirische* Basis dieser pauschalen Schulschelte verwiesen (Preuss-Lausitz 1991), wurde „ideologische Voreingenommenheit“ unterstellt, ja Angst vor Verlust männlicher Herrschaft (Nyssen 1991, 15). Das Wesen solcher Unterstellungen ist, dass sie nicht widerlegbar ist; es ist eine Kritik, die sich gegen Kritik immunisiert. Zum Glück haben andere Forscherinnen einen differenzierteren Blick auf die Wirklichkeit geworfen (Alfermann 1996, Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995, Kaiser 1997).

Die koedukative Schule, die vor allem im höheren Schulwesen der alten Bundesrepublik erst in den 60er Jahren in aller Breite und mit großer gesellschaftlicher Akzeptanz realisiert wurde, war von Teilen der feministischen Schulkritik wieder in Frage gestellt worden. Über 30 Jahre lang wurde in der pädagogischen wie in der allgemeinen Öffentlichkeit die Frage hin und her gewendet, ob es für Jungen und Mädchen getrennte Schulen oder doch wenigstens getrennten Unterricht in einzelnen Fächern geben solle, vor allem im Sport (um sexuelle Anmache zu verhindern), in Physik, Chemie, Mathematik und im Informatikunterricht (um die Leistungen der Mädchen zu steigern). Von getrenntem Sprachunterricht, um die Leistungen der Jungen zu verbessern, war nie die Rede – Jungen galten ja als bevorzugt (auch wenn die Sprachlehrkräfte das besser wissen mussten).

Nun aber hören wir kaum noch etwas davon, auch nicht von den vormaligen Protagonistinnen, und zwar ohne dass es nachlesbare Argumente gibt, warum die Forderungen nach Trennung nicht aufrechterhalten bleiben. Gab es nicht Modellversuche, die bessere Schulleistungen der getrennten Mädchen belegten (Kessel 2003)? Haben die Lehrerinnen, die diese Versuche trugen, nicht begeistert von ihren Erfahrungen berichtet? Die großen Programme aus den Bildungs- und Jugendministerien sind weitgehend ausgelaufen, und es scheint politisch nicht mehr werbewirksam zu sein, die Klagen über die benachteiligten Mädchen zu wiederholen. Die Frauen-Schul-Forschung ist verstummt, äußert auch keine selbstreflexive Kritik früherer Positionen. Schulforschung und Öffentlichkeit blicken verstärkt auf die Jungen (vgl. z. B. Stürzer/Roisch/Hunze/Cornelißen 2003).

Das hat seine guten Gründe. Spätestens seit den großen internationalen Leistungsstudien wie PISA oder IGLU und seit spektakulären Gewalttaten einzelner männlicher Jugendlicher ist der Öffentlichkeit wie einer an Mündigkeit orientierten Erziehungs- und Sozialwissenschaft klar, dass es nicht genügt, Jungen als Täter (oder potenzielle Täter) zu denunzieren, sondern dass für Jungen heute die Probleme des Aufwachsens komplizierter werden und die bisherigen Antworten – Ignoranz in der Schule und außerschulisch Sozialarbeit für deviante Jungen – nicht ausreichen. Die wachsenden Schwierigkeiten von Jungen heute sollen im Folgenden in Bezug auf Schulkarrieren und die körperlich-psychischen und sozialen Entwicklungsprobleme von Jungen verdeutlicht werden, um anschließend Veränderungen in vier Bereichen vorzuschlagen.

Symptome im Schulbereich sind:

- Jungen werden bei der Einschulung häufiger zurückgestellt als Mädchen (über 60%, vgl. Tent 2001). Mehr Jungen kommen daher überaltert in die Schule – mit allen Folgen für die psycho-soziale Situation (Diefenbach/Klein 2002).
- Jungen bleiben häufiger sitzen als Mädchen, etwa im Verhältnis von 60:40. So waren von den 265.000 Sitzenbleibern des Schuljahres 2002/03 156.350 Jungen (59%), 108.650 Mädchen (Erziehung und Wissenschaft 2003, 7). Das Sitzenbleiben ist eine, wie alle Fachleute empirisch bestätigen (nicht zuletzt die OECD als die PISA-Trägerin), ineffektive Maßnahme in Bezug auf den Wissenserwerb und reißt außerdem die Kinder leicht aus ihren Gleichaltrigenbezügen¹. Denn Freundschaften bilden sich überwiegend innerhalb der Klassen. Verlässt ein Kind seine Klasse – und sei es nur in einen nachfolgenden Jahrgang – verliert es über kurz oder lang leicht seine bisherigen Freunde. Es sind also besonders die Jungen, die in diesem System der Selektion strukturell bestraft werden.
- Jungen werden viel häufiger in Sonderschulen abgeschoben, und zwar *zunehmend* (Zunahme von 60% im Jahr 1960 auf 64% im Jahr 2001, vgl. Focus 2002). Das gilt ganz besonders für die Förderbereiche Lernen, Verhalten und Sprache, aber auch für Jungen mit Körper- und Sinnesbehinderungen. Wer überweist? Die Überweisungen finden vor allem durch die Grundschullehrer statt. In den Grundschulen unterrichten vor allem (zu 80%) Frauen. *Lehrerinnen* wollen störende Jungen loswerden, und es gelingt ihnen.
- Jungen werden beim Übergang zur Sekundarstufe bei gleicher Leistung negativer eingeschätzt (Lehmann u.a. 1997). Lehrerinnen bewerten Jungen unfairer.
- Jungen scheitern eher in der Sekundarstufe, der *vorzeitige Abgang vom Gymnasium* ist bei ihnen häufiger als bei Mädchen. Sie sind im Allgemeinen schlechter in den Fremdsprachen und Deutsch, und in der realen Leistung in Mathematik und Naturwissenschaften zwar im Schnitt ein wenig besser als Mädchen, erhalten aber keine besseren Noten (Deutsches PISA-Konsortium 2000). Für Hamburg wird belegt, dass der (leichte) Leistungsvorsprung von Mädchen in der Grundschule sich in der Sekundarstufe verdoppelt hat (Lehmann u.a. 2001). Der wachsende Vorsprung der Lesekompetenz von Mädchen zwischen Grund-

¹ Dass hier ein erheblicher sinnloser Kostenfaktor hinzu kommt, sei wenigstens erwähnt: Das Sitzenbleiben kostet die Bundesrepublik jährlich insgesamt rund 2 Milliarden Euro. Vgl. Erziehung und Wissenschaft 2003, 7.

schule und Sekundarstufe (Bos u.a. 2003, 115) weist auf die Zunahme der Leistungsschere zuungunsten der Jungen hin. Jungen legen inzwischen seltener das Abitur ab: Unter den Abiturienten waren 1970 60% Jungen, nun sind es 44%. Zwischen 1995 und 2000 machten vom Altersjahrgang 28,2% der Mädchen, aber nur 21,8% der Jungen das Abitur – das sind fast 30% weniger Jungen als Mädchen. Jungen erreichen auch seltener den Realschulabschluss (37,1% zu 42,1%). Entsprechend sind Jungen häufiger unter denen, die nur einen Hauptschulabschluss erreichen (29,7% zu 22,4%), und fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen erhalten gar keinen Abschluss (11,3% zu 6,5%) (alle Daten vgl. Diefenbach/Klein 2002). Diese Daten sind für die Jungen im Laufe der letzten 15 Jahre insgesamt *ungünstiger* geworden, d.h. die Misserfolgsgeschichte der Jungen spitzt sich zu.²

- Als nicht ganz unwichtige Fußnote sei vermerkt, dass Jungen im Vergleich der Bundesländer extrem unterschiedliche Chancen haben, innerhalb der Schulen erfolgreich zu sein: Vor allem in den neuen Bundesländern ist die *Benachteiligung von Jungen noch deutlicher ausgeprägt*: Jungen aus den neuen Bundesländern liegen unter den Abiturienten um rund 10% unter dem Durchschnitt bei Mädchen und umgekehrt unter den Absolventen ohne Hauptschulabschluss um 15 – 20% über dem Anteil der Mädchen (ebda., 952).

Zusammenfassend kann man mit der PISA-Studie feststellen, dass „innerhalb des allgemein bildenden Schulwesens ... also tendenziell die Jungen benachteiligt“ sind (Stanat/Kunder 2003, 212). Wenn Stanat/Kunder von „Benachteiligung“ sprechen, so orientieren sie sich an jenem Verständnis, das um 1965 formuliert wurde, nämlich als statistisch erwiesener geringerer Schulerfolg, bezogen auf den Anteil der jeweiligen Gruppe in der Bevölkerung.

Trotz des durchschnittlich geringeren Schulerfolgs von Jungen muss aber festgehalten werden: Es handelt sich um das Versagen einer, allerdings wachsenden, Minderheit. Auch unter den Jungen ist der Anteil jener, die im Vergleich zu ihren Vätern und vor allem Großvätern eine höhere Schulbildung und Ausbildung erreichen, gewachsen. Die heutigen Jugendlichen sind, im Vergleich zu ihren Vorgängergenerationen, trotz aller öffentlichen Klagen, im formalen Bildungsniveau wie in einem Fahrstuhl ein oder zwei Stockwerke höher angelangt und haben dabei auch inhaltlich teilweise höhere Kompetenzen erworben, etwa in den modernen Fremdsprachen, in den Naturwissenschaften, bei kommunikativen Fähigkeiten usw. (vgl. Brügelmann 1999). Wir müssen also nicht über alle Jungen, sondern über eine, allerdings beachtliche und wachsende, Minderheit reden. Das schulbenachteiligte Kind aus den 60er Jahren, nämlich das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“, ist seit den 90er Jahren ersetzt worden durch den „Arbeiterjungen aus der Großstadt“. In den westlichen Bundesländern ist es insbesondere ein Junge mit Migrationshintergrund.

Wir müssen uns fragen, wie es zu diesem Schulversagen eines Teils der Jungen kommt. Selbstverständlich wissen wir alle, und nicht erst seit PISA, dass das kulturelle Milieu der Familie, ihre soziale Lage und ihre emotionale Unterstützungsleistung gegenüber schulischer Bildung und Ausbildung wesentliche

2 1970 waren bei Schülern ohne Hauptschulabschluss 55% Jungen, 2001 waren es 65%. Vgl. Focus 2002 auf der Grundlage des Statistischen Bundesamtes.

Bedeutung hat. Das erklärt jedoch nicht die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aus gleichen sozialen (und ethnischen) Milieus. Einen ersten Hinweis liefert die Tatsache, dass der Anteil von weiblichen Lehrkräften mit dem Misserfolg von Jungen – bezogen auf Schulabschlüsse – korreliert. Erstaunlich ist dabei, dass der Anteil von männlichen bzw. weiblichen Lehrkräften in der Grundschule sogar einen statistischen Zusammenhang mit der Abiturquote von Jungen hat: Je höher der Anteil von Männern unter den Grundschullehrern ist, desto mehr Jungen machen das Abitur (Diefenbach/Klein 2002, 953).

Auch ist bekannt, dass Lesen und Schreiben für den Schulerfolg – vor allem in der Grundschule – hoch bewertet wird und auch in die Bewertung außerhalb des Deutschunterrichts einfließt. Jungen lesen ungerner, weniger und schlechter, wie IGLU und PISA uns mitteilen (Bos u.a. 2003, 126, Stanat/Kunter 2000, 262 f.). Schön schreibende Schüler werden, bei gleichen Leistungen, besser bewertet. Mädchen schreiben schöner. Sie erhalten die besseren Noten (Preuss-Lausitz 1993, 149). Die Grundschule ist nicht männlich, sondern weiblich – zum Nachteil der Jungen.

Diese Feststellung ist erst einmal korrelativ. Die meisten pädagogischen Innovationen in den Schulen der letzten 30 Jahre sind in der Grundschule erfolgt und von *Lehrerinnen* getragen worden. Sie haben Morgenkreise, offenen Unterricht, innere Differenzierung, Integration Behinderter, jahrgangsübergreifenden Unterricht und vieles andere realisiert, wovon inzwischen auch die Sekundarschulen Gebrauch machen. Lehrerinnen, auch feministisch orientierte, haben sicher keine Absicht, Jungen schlechter als Mädchen zu bewerten. Wir müssen uns also fragen, was sich strukturell hinter dem Rücken des Bewusstseins dieser Lehrkräfte vollzieht, das sich zum Nachteil eines Teils der Jungen auswirkt.

Eine weitere Antwort könnte sich beim Blick auf *die körperlichen, sozialen und psychischen Entwicklungsprobleme von Jungen* ergeben:

- Jungen sind häufiger als Mädchen feinmotorisch beeinträchtigt, sind häufiger krank und immer häufiger übergewichtig. Körperliche Belastungsfaktoren wirken sich auch auf die Leistungsfähigkeit negativ aus.
- Jungen wird häufiger die Diagnose „hyperaktiv“ zugeschrieben. Wir wissen, dass die Vergabe von Ritalin in den letzten Jahren dramatisch zunimmt – sollen die wilden Jungen stillgestellt werden, in einem Bündnis von Ärzten, Eltern und Lehrern? Wird die Schule zur Ritalin-Schule wie in den USA? (DeGrandpree 2002)
- Jungen werden in der Schule dramatisch häufiger (75% zu 25%) als „verhaltensgestört“ eingeordnet. Jungen kommen daher viel häufiger in entsprechende Sonderschulen bzw. erhalten „sonderpädagogische Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“.
- Jungen sind häufiger Täter, aber auch Opfer körperlicher und verbaler Auseinandersetzungen in der Schule. (Allerdings nimmt die Minderheit gewalttätiger Mädchen zu, vgl. Etzold 2001, Spiegel 1998, Hanke 2004).
- Jungen sind in den Schulklassen viel häufiger als Mädchen unbeliebt. Etwa 10% – 20% aller Jungen müssen zu den Unbeliebten, etwa 5% zu den Außenseitern gerechnet werden. Das ist für diese umso dramatischer, als heutzutage die Freundschaften und informellen Beziehungen weitgehend in der eigenen Klasse entstehen, ja angesichts von wenigen oder fehlenden Geschwistern und

kinderleerem öffentlichem Raum die Schule der zentrale Ort der sozialen Beziehungen zu Gleichaltrigen geworden ist (Preuss-Lausitz 1999). Wer in der Schule isoliert ist, hat selten andernorts Freunde – und ist beim Lernen, in der moralischen und in der kognitiven Entwicklung zusätzlich belastet.

- Jungen fühlen sich, im Vergleich zu den Mädchen, dennoch nicht weniger wohl in der Schule (und die Schul- und Lehrerzufriedenheit ist bei Migrantenkindern und behinderten integrierten Kindern noch höher, vgl. Preuss-Lausitz 2005). Haben also Jungen ein „falsches Bewusstsein“?

Zusammenfassend kann man festhalten, dass ein Teil der Jungen körperlich, emotional und sozial erheblich belastet ist. Die Schule reagiert darauf häufig mit dem Versuch der Ruhigstellung oder der Bestrafung bis hin zur Abschiebung und hat noch nicht begriffen, dass es nicht um MädchenStärken, auch nicht um JungenStärken, sondern um eine geschlechtsreflektierende Arbeit mit allen geht, die von leistungsmäßigem, sozialem und physischem Ausschluss bedroht sind. Die Schule, das sind überwiegend Lehrerinnen: Ihre Fähigkeit, mit störenden, auftrumpfenden oder unflätigen Jungen anders als sanktionierend umzugehen, scheint bei einem Teil von ihnen nicht ausgeprägt zu sein. Brave Mädchen kommen bei ihnen überall hin, brave Jungen auch. Schwierige Jungen werden von Lehrkräften und damit auch von Gleichaltrigen oft abgelehnt und so in auffälligem Verhalten eher noch bestärkt, wie die Sozialpsychologie feststellt (v. Salisch 2002). Es ist daher dringend geboten, die Schule insgesamt auch für expressive und für schwierige Kinder attraktiv zu machen. Das muss auch den weiblichen Lehrkräften gelingen, wenngleich mehr Männer in der Schule von heute ein Gewinn wären.

Wachsender Misserfolg bei Schulleistungen und emotional-soziale und körperliche Erschwernisse bei einer erheblichen Minderheit von Jungen werden noch belastender, wenn ein Blick auf die veränderte Kindheit geworfen wird. Sie ist für viele Jungen derzeit besonders verwirrend.

2. Sozialisationsprobleme heutiger Jungen in der pluralistischen und kommunikativen Gesellschaft

In der Schule werden Jungen benachteiligt, aber die Probleme, die viele Jungen heute haben, sind nicht nur schulgemacht. Sie haben zu tun mit dem allgemeinen Geschlechtsrollenwandel in modernen, demokratischen und wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaften, mit veränderten Anforderungen an Kinder generell, mit den Auswirkungen der globalen Mediengesellschaft und immer noch mit Auswirkungen familiärer Gewalt und Kälte. Denn es ist unstrittig und immer wieder empirisch belegt (z.B. Pfeiffer 1997, Lösel/Bliesener 2003, 174): Es sind gestörte und insbesondere gewalttätige innerfamiliäre Kommunikationsstrukturen zwischen den Eltern und mit den Kindern, welche Belastungen bewirken, und die innerfamiliäre Verarbeitung äußerer, auch erschwerter Lebensumstände. Körperliche und sprachliche Gewalt, Missbrauch, Vernachlässigung, Herabsetzung, Missachtung, fehlende sprachliche Kommunikation usw. erzeugen bei Kindern tiefe Verletzungen. So entstehen Entwicklungsstörungen; Depressionen eher bei Mädchen, Aggressionen und Lernschwierigkeiten eher bei Jungen. Bei der Analyse der Biografien von Kindern mit Verhaltensproblemen zeigt sich, dass diese meist eher nicht aus liberaleren, „verhandelnden“ Familien stammen, sondern häufiger aus gewalttäti-

gen sog. „Befehls-Haushalten“ und aus desorientierten, im Erziehungsverhalten widersprüchlichen, hilflosen und oft ökonomisch, gesundheitlich und sozial mehrfach belasteten Familien (Preuss-Lausitz 2005).

Hinzu kommt: Die schulische und gesellschaftliche Erfolgsgeschichte der Frauen in modernen demokratischen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts und die gewandelten Qualifikationsanforderungen in Beruf und Partnerschaften haben die traditionellen Männer verunsichert. Sie klagten schon in den 70er Jahren über „das Elend der Männlichkeit“ (Vinnai 1977) und erklärten den – klassischen – Mann als tot (Goldberg 1979). Kein Wunder, dass auch die Jungen als die „kleinen Helden in Not“ gerieten (Schnack/Neutzling 1990). Selbstbewusstere Mütter, eine offensive öffentliche weibliche Präsenz in den Medien und ein bis in die Schulen hineinwirkender Diskurs über den kleinen Jungen als den potenziellen späteren Vergewaltiger (Engelfried 1977) sind nur die subjektive Seite einer objektiv veränderten Anforderungen an Kinder, an Mädchen wie an Jungen gleichermaßen. Seit eine konstruktivistische Sozialisationstheorie festhält, dass nicht nur das Mädchen, sondern auch der Mann „gemacht“ ist (Conell 1999), muss jede und jeder, bei Strafe der Desorientierung, sich selbst definieren.

Dennoch verlangt die pluralistische, globalisierte Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft für ein befriedigendes berufliches, aber auch privates und gesellschaftliches Leben von allen, von Jungen wie von Mädchen: früh selbstständig zu werden; Sprachkompetenz zu besitzen; die Beherrschung mehrerer Sprachen; kommunikative und kooperative Fähigkeiten; Einfühlungsvermögen, um verhandlungsfähig zu sein und Kompromisse herstellen zu können; neue Situationen zu erwarten und diese interpretieren zu können; selbstreflexiv und planungsfähig zu sein; leistungsfähig zu sein; emotional und in der Lebensführung autonomiefähig zu sein, d.h. Trennungen auszuhalten und ggf. allein zu leben; Körperbewusstsein zu praktizieren, d.h. das Management der eigenen Körperlichkeit in die Hand zu nehmen; liebesfähig, fürsorglich und freundschaftsfähig zu werden; und nicht zuletzt: andere Lebensführungen zu akzeptieren, auch wenn sie von der eigenen erheblich abweichen (soweit jene diese Regel auch praktizieren).

Die hier genannten Kompetenzen wurden traditionell einerseits eher Mädchen, andererseits eher Jungen beigebracht. Heute gleichen sich nicht nur die kognitiven Anforderungen an, auch die psychischen und sozialen – und es sieht so aus, als ob sich tatsächlich dieser Angleichungsprozess auch in den psychischen Dispositionen, den Einstellungen und Handlungen der Jungen und Mädchen niederschlägt (Alfermann 1996). Mädchen sind selbstbewusster, Jungen zeigen auch Gefühle und Fürsorge. Die Girlies und die Boys der Love Parade Generation spielen mit Sex, Gender und Body. Ein Mädchen, das auf Passivität, Anpassung und geringe schulisch-berufliche Qualifikationen setzt, wird es nicht weit bringen. Ein Junge, der auf Dominanz, Körperkraft und vormoderne Ehrbegriffe setzt, wird allenfalls in seiner outcast-ingroup Erfolg haben, beruflich und gesellschaftlich nicht. Es ist der kommunikative, sprachlich geschickte, in Konflikten verhandelnd-ausgleichende, sportiv-körperbewusste, selbstbewusste und um sein Aussehen bemühte Junge, der heute beliebt und erfolgreich ist, bei Mädchen wie bei Jungen. Er darf ruhig ein guter Schüler sein – wenn er andere an seinen Vorsprüngen teilhaben lässt und nicht streberhaft angibt.

Aber auch sein Männerbild ist irritiert: Sollen Männer nicht die Alleskönner sein, sportlich, handwerklich geschickt, perfekt im Umgang mit Computern, gute Tänzer, erfolgreiche Liebhaber, genießerische Köche für Freunde am Wochenende, zugleich fürsorgliche Familienväter und Spielkameraden für ihre Söhne und Töchter, im Beruf engagiert, in der Vereins- und Männerwelt anerkannt, und nicht zuletzt als homo politicus aktiv – wie ihm dies die Medien zutragen? Was davon kann ein Junge ignorieren, ohne verspottet zu werden oder als Weichei zu gelten? Was ist heute männlich, was unmännlich (vgl. Böhnisch 2004)? Ist Schwulsein heute noch „unmännlich“, auch wenn man damit Bürgermeister wird und der vorherrschende Schwule, studiotrainiert, als Tarzan durchgehen könnte? („Du bist schwul“ ist denoch mehr denn je auf Schulhöfen eine der effektivsten Beleidigungen.) Wie dick darf ich sein? Soll ich mich körperlich oder im Habitus an Dirk Bach, David Beckham, Arnold Schwarzenegger oder Daniel Küblböck orientieren, oder taugen die dafür alle nicht? Darf ich Spaß am Lesen oder gar am Schreiben haben, ohne als super-uncool zu gelten? Sind, für muslimische Jungen, die palästinensischen Selbstmordattentäter Idole der Männlichkeit, oder doch wenigstens jene älteren Brüder, die die Jungfräulichkeit ihrer Schwestern und damit die Familienehre verteidigen?

Diese Fragen, die durch weitere ergänzt werden könnten, zeigen: Für heutige Jungen gibt es keine Selbstverständlichkeiten des „richtigen“ Jungen oder Mannes mehr, auch keine dominanten, von denen man sich protestierend absetzen kann. Vielmehr sind Suchbewegungen unvermeidlich geworden, was immer in einer Clique, in einer Schulklasse oder in einer Familie als richtig angesehen wird. Der Pluralismus und die Bastelbiografie hat auch das Jungen- und Männermodell erreicht; niemand kann sich einer Entscheidung für seinen Weg entziehen. Es trifft eben nicht zu, was Frauenforscherinnen des DJI annehmen, dass nämlich Jungen „sich nach wie vor an einem Männlichkeitsbild von Dominanz, Härte, Durchsetzungsfähigkeit und Gewalttätigkeit orientieren“ (Heiliger 2001, 531). Wer sich so orientiert, scheitert in der postmodernen Dienstleistungsgesellschaft, beruflich und privat. Der Zwang zur Modernisierung der Jungenrolle ist aber für die Einzelnen Chance und Gefahr zugleich. Kein Wunder, dass manche, aufgrund ihrer biografischen Belastungen, dem nicht gewachsen sind. Eine reformierte Schule kann hier einen zentralen Beitrag zu einem selbstsicheren, zugleich toleranten und lernbereiten Verständnis von eigener und fremder Geschlechteridentität leisten. Dabei muss sie das Schulversagen als ein Kernelement eines Teils männlicher Biografien und deren Benachteiligung erkennen und überwinden.

3. Pädagogische Schlussfolgerungen: Wege zur jungenfreundlichen Schule

Wir brauchen eine mentale, inhaltliche, strukturelle und reflexive Neuorientierung in der Schule, und die Vernetzung des schulischen Lernens mit anderen Lernfeldern und anderem Personal, um die Benachteiligung nicht nur, aber vor allem von Jungen in den Schulen zu überwinden. Erfolgskriterien wären mehr höhere Abschlüsse und weniger Schulversager, mehr soziale Kompetenzen und eine demokratische Schumatmosphäre von Vielfalt und Gemeinsamkeit. Lehrer können das allein nicht schultern. Ich plädiere deshalb, auch vor dem Hintergrund der Ganzttagsschule, für eine Vernetzung von Einzelschule

mit der Jugendarbeit, mit den regionalen Aktivitäten von Vereinen, Verbänden und Kirchen, den NGOs der Beratung und Selbsthilfe. Im Folgenden werden auf diesen vier Ebenen – mental, curricular, strukturell, reflexiv – einige Vorschläge zur Diskussion gestellt. Sie fügen sich ein in die allgemeine Diskussion um eine allen Individuen gerecht werdende und zugleich effektivere Schule der Zukunft.

3.1 Mentale Neuorientierung

Was ausagierenden, mit sich selbst und mit anderen im Konflikt befindlichen Jungen am allerersten hilft, ist ein mentaler Einstellungswechsel der Erwachsenen in der Schule – und das spricht vor allem Lehrerinnen an. Es ist kontrapädagogisch, in Jungen, und seien sie noch so rabaukig, die künftigen potenziellen Gewalttäter, ja Vergewaltiger zu sehen. Vielmehr sollten die realen Schwierigkeiten, die Jungen heute haben in der Findung zukunftsfähiger Männlichkeiten, nicht zu abfälligen Anmerkungen über die kleinen Machos führen, sondern in Überlegungen, wie diese Jungen aus den Sackgassen ihrer Lebenserfahrungen heraus zu neuen Wegen kommen können. Natürlich sollte auf unmögliches Verhalten sofort reagiert und nicht scheinliberal weggesehen werden. Aber Lehrkräfte sollten prüfen, was sie selbst für Männer- und Frauenphantasien, Ängste und Aggressionen im Verborgenen haben, die dann in schulischen Konflikten mit Jungen (und Mädchen) ausagiert werden.

Jungen brauchen im Kindergarten und in der Grundschule aber auch mehr und moderne Männer, mit denen sie sich auseinander setzen können, die ihnen real – und nicht medial – verschiedene Wege erfolgreicher und stimmiger Männlichkeiten zeigen. Die autonomere Schule, die einen Teil ihres Personals künftig selbst aussuchen kann, auch im Nachmittagsbereich der Ganztagschule, könnte gezielt männliche Lehrer, männliche Sozialarbeiter für den Schülerclub, männliche Künstler, Sportler oder Väter für die Nachmittags-AG-Angebote usw. anwerben. Sie sollte junge Migranten einbeziehen, die sich auf den Weg gemacht haben. Männer braucht die Schule. Man muss es allerdings wollen. Das Ziel gehört in die Schulprogramme. Und hier wäre auch die vertraglich festgelegte Zusammenarbeit mit der regionalen Jugendarbeit ein richtiger Weg.

Zur Stärkung moderner Männlichkeiten in der Schule gehört auch, Jungen für Verantwortungsübernahme etwa bei Streitschlichterprogrammen, Bus-Begleitung, Partnerschaften für jüngere Schüler, bei sozialen Aktivitäten und ehrenamtlichen außerschulischen Tätigkeiten zu gewinnen, schulöffentlich ausdrücklich zu unterstützen und innerhalb der Schule zu loben. Jungen brauchen mehr reale Erfahrungen mit sozial verantwortlicher Männlichkeit. Fürsorge und soziale Verantwortung, Gefühle ohne Scham zeigen zu dürfen, darf kein Erziehungsziel nur für Mädchen sein. Jungen müssen die Chance haben, nicht verlacht zu werden, wenn sie vom Mainstream der jeweiligen Rollenzuschreibung abweichen. Pluralismus sollte auch hier gelten – vor allem, was die indirekte Aufforderung an Jungen betrifft, immer cool zu bleiben, sich als unverwundbar zu zeigen und die soziale Kontrolle über die Situation nicht zu verlieren.

3.2 Strukturelle Vorschläge

Strukturelle Rahmenbedingungen, die Jungen besonders benachteiligen, sind zu überwinden:

- Bei der Einschulung sollten keine Zurückstellungen mehr vorgenommen werden. Zurückstellungen benachteiligen besonders Jungen. Sie sind nicht effektiv. Auf die damit verbundene größere Vielfalt der körperlichen, sozialen, psychischen und kognitiven Entwicklungen der Kinder muss eine individualisiertere Eingangspädagogik sich einstellen.
- Das zwangsweise Sitzenbleiben sollte abgeschafft werden. Dafür gilt das Gleiche: Sitzenbleiben benachteiligt besonders Jungen, ist nicht lerneffektiv und sozial kontraproduktiv.
- Kein Kind darf bei Leistungsversagen oder sozialen Schwierigkeiten von der Abschiebung in Sonderschulen bedroht sein. Als Grundsatz sollte gelten: Auch wenn du uns ärgerst, du bist und bleibst Mitglied unserer Schule. Aber wir wollen dir helfen, dich zu ändern. So wie die Schule für Lernbehinderte ein leistungsmäßig ineffektive Schulform ist, so sind Klassen mit Verhaltensauffälligen (meist sind dort Jungen) in Bezug auf die soziale Entwicklung unproduktiv (vgl. Sorg 2004). Die „Schule für Erziehungshilfe“ ist in Wahrheit eine Schule zur Erziehungsverhinderung, zur Kriminalität und zur Gewalt – gegen ihren erklärten Willen.
- Da Selektivität generell eher Jungen trifft, erweist sich das gegliederte deutsche Schulsystem am Beginn des 21. Jahrhunderts neben vielen anderen Mängeln auch noch als jungenfeindlich. Eine jungenförderliche Antwort darauf ist „die Schule für alle“, in der „länger gemeinsam gelernt“ wird (Heyer u.a. 2003).

3.3 Inhalte und Angebote erweitern

Strukturreformen reichen jedoch nicht aus. Die Schule muss für Jungen auch ihr Curriculum überarbeiten:

- Die Schule, nicht nur die Grundschule, muss mehr Expressivität, mehr physische Verausgabung von Energie, mehr Bewegung ermöglichen. Das kann im Unterricht geschehen im Wechsel von Konzentration und Entspannung, Stille und Motorik, im Theater-, Musik- und Sportprojekt, im Toberaum, in der Werkstattarbeit, im Projektunterricht. Auch die ganztags offene Schule eröffnet neue Möglichkeiten für schulische Jungenarbeit. Expressive Jungen (und Mädchen) können sich in den heutigen Schulen viel zu wenig einbringen – kein Wunder, dass dann die Rennereien, Streitereien und Prügeleien in den Pausen übertrieben werden und oft zu Tränen und Wut führen. Hierher gehören auch Programme in der Schule, die speziell für schwierige Migrantenjugendliche zugeschnitten sind – mit Migranten-Teamern (Tobrak 2004).
- In Krisen dürfen die Lehrkräfte nicht allein gelassen werden, sondern sollten die Möglichkeit haben, sich kurzfristig von ihrem ausrastenden Schüler – es ist ja meist ein Junge – zu trennen, weil es einen Toberaum, einen Schülerclub oder eine Schulstation gibt, wo die Jungen auch einen Mann als Spiel- und Gesprächspartner erleben (vgl. Preuss-Lausitz 2004). Jungen erhalten in der Schule so das Gefühl, dass sie nicht von Frauen umstellt sind, die von ihnen Anpassung abfordern, sondern dass da ein Vaterersatz zuhört oder auch nur beim Punchingballschlagen einfach zuschaut.
- Es genügt nicht, für Jungen „Verständnis zu zeigen“ oder gar unangemessene Aggressionen stillschweigend hinzunehmen. Auf Beleidigungen, Übergriffe und Störungen muss direkt reagiert werden – aber so, dass der Respekt, das „Gesicht“ aller Beteiligten gewahrt werden kann und es dafür Rituale gibt. Jefferys-Duden (2002) hat dafür genügend praktische Beispiele vorgeschlagen.

- Die pädagogische Arbeit mit Jungen, für die es im sozialpädagogischen Freizeitbereich eine Reihe Erfahrungen und Konzepte gibt (Boldt 2001, Jantz/Grote 2003), kann auch in so genannten wöchentlichen Jungengruppen realisiert werden (vgl. Biermann/Boldt 1999, Pech 2001). Im Unterschied zu den Mädchengruppen, in denen gern geredet wird, etwa über Konflikte mit abwesenden Jungen, wollen Jungen, wenn sie neu unter sich sind, oft erst einmal agieren. Das Sprechen kommt dann, wenn Teamer dies rituell an den Schluss solcher Stunden setzen. Die Körper- und Kampfspiele aus den einschlägigen Ratgebern sind gute Einstiege (z.B. Riederle 2003, Drägestein/Grote 2004). Jungengruppen müssen nicht von Lehrern, sondern könnten auch von schulexternen „Dritten“ geleitet werden – dann müssen die Programme aber gemeinsam abgestimmt sein. Nichts wäre unproduktiver für die Öffnung einer Schule in Richtung moderner Männlichkeiten als Sozialarbeiter, die sich als die Retter der Jungen gegen Lehrer und Leistung verstehen.
- Eine besondere Überlegung sollte curricular auf die verschiedenen Männer (und Frauen-)Modelle in Geschichte und Kulturen gerichtet werden; dazu gehört auch der Umgang mit Homosexualität und mit Mehrheits- und Minderheitsbildern von Männlichkeiten in verschiedenen Kulturen. Hier bietet die multikulturelle Realität vieler Schulen ein unmittelbares Konflikt- und Lernfeld an. Für viele Lehrkräfte ist insbesondere die konservative islamische Auffassung vom hierarchischen, ja vordemokratischen Männer-Frauen-Gefälle und ihre Reproduktion durch Jugendliche schwer erträglich. Dieser Diskussion auszuweichen, wäre der völlig falsche Weg, Veränderungen zu erreichen. Nicht nur der Deutsch-, Geschichts- und Sozialkundeunterricht sollte deshalb die Frage historisch und vergleichend aufarbeiten, welche Männer- und Frauen-Bilder mit welchen Freiheitsrechten und ökonomischen Verhältnissen zusammen hängen und was dies mit heutigen Ansprüchen an ein selbsterfülltes Leben nicht nur von Frauen zu tun hat.
- Inhalte und Art des Sprachunterrichts scheinen viele Jungen nicht zu motivieren, gern und intensiv zu lesen. Hier sollten neue Ansätze erprobt und evaluiert werden, wie nicht nur Jungen mit Migrationshintergrund und anderen Herkunftssprachen, sondern auch deutsche Jungen neugierig auf Lesen werden – gemeinsam mit Mädchen. Eine Rolle könnte dabei das selbsterfundene Theater- oder Filmprojekt spielen, etwa in einer Zusammenarbeit von Deutschlehrern mit Jugendarbeitern, die hier Kompetenzen haben.
- Was wir nicht brauchen, ist eine erneute Debatte über getrennte Schulen. Mädchen- und Jungenschulen sind reaktionäre Projekte überwiegend religiöser Fundamentalisten christlicher und islamischer Provenienz. Auch der getrennte Fachunterricht in den Naturwissenschaften oder im Sport erfüllen nicht jene Erwartungen an verändertes Bewusstsein, Ich-Identität, Berufsorientierung und Lebensführung, wie dies oft erwartet wurde.³

3 In der PISA-Studie sind die naturwissenschaftlichen Leistungsdifferenzen von Jungen und Mädchen statistisch nicht signifikant (im Unterschied zur Mathematik). Vgl. Stanat/Kunter 2003, 221. – In einer Meta-Analyse empirischer Studien kommt Ludwig zu dem Urteil, dass die Koedukation keine Ursache für Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern sei (Ludwig 2003). Vgl. zur Kritik der Koedukationsdebatte auch Drerup 1997.

3.4 Die lernenden Lehrer in der Vernetzung mit der Jugendarbeit und der Jugendhilfe

Dies alles ist nur möglich, wenn sich die Lehrkräfte und das gesamte Personal einer Schule selbst mit den eigenen und mit fremden Einstellungen von „richtiger“ und „falscher“ Männlichkeit auseinandersetzen und mit außerschulischer Jugendarbeit kooperieren. Sie müssen sich bewusst sein, dass ihre spontanen Nebenbemerkungen, ihre Mimik und Gestik bei Kindern oft mehr transportieren als das offizielle Curriculum. Deshalb empfehle ich drei Dinge:

- Erstens: Arbeit an der *Sprache* der Schüler, gerade wo sie abfällig über „falsche“ Jungen und Mädchen richtet – vom „Weichei“ über „du Schwuler“ bis zur „Hure“. Das Weghören ist keine sinnvolle pädagogische Strategie. Arbeit an der Sprache der Jungen und Mädchen schließt den Kampf gegen Mobbing mit ein. Erwachsene sollten auch ihre eigene Sprache prüfen. Sie sollten Jugendsprache nicht schein-empathisch und nähebedürftig reproduzieren.
- Zweitens: Das *Nachdenken über sich selbst* und die Reflexion der Außenwirkung des eigenen Verhaltens sollte professionell durch *Supervision* gestärkt werden. Vor allem die verborgenen Ängste, die Wut über manche Jungen und die Hilflosigkeit, wie darauf zu reagieren sei, kann nicht nur im eigenen Kämmerlein aufgearbeitet werden. Dazu brauchen Lehrer wie Sozialarbeiter das von einem Professionellen geleitete themenzentrierte Gespräch. Supervision sollte sich natürlich auch auf andere pädagogische Problembereiche beziehen, aber die Genderfrage ausdrücklich mit einschließen.
- Drittens: Lehrer dürfen nicht mehr allein in der Schule das Gender-Klima bestimmen. Es ist nötig, dass die *autonome Schule sich Männer in die Schule holt*, natürlich auch Frauen, die ganz andere Berufe, Erfahrungen, Biografien, Zukunftshoffnungen und Kompetenzen haben, die in der Arbeit mit Jungen (und mit Mädchen) Erfahrungen haben, aber bislang wenig wissen über die aktuellen Probleme von Lehrern, aber auch von Jungen im Schulalltag. Die Kooperation von Lehrern und Externen bringt eine jungenfreundliche Schule wirklich auf den Weg. Kooperation meint einerseits gemeinsame Vorhaben, gegenseitige Hospitationen und Erkundungen, aber auch Respekt vor dem Blick, den andere haben, und der den eigenen erweitern kann.

Wenn nach diesen Vorschlägen auf der mentalen, strukturellen, inhaltlichen und selbstlernenden Ebene ein reflexiver Umgang mit Jungen und Mädchen, mit den Geschlechterrollen, mit dem eigenen Selbstverständnis von Lehrern, Sozialarbeitern und anderen Externen erfolgte, würde sich die Benachteiligung, die ein Teil der Jungen derzeit in den Schulen erfährt, überwinden lassen. Das müssen Schulen aber als Ganzes wollen. Sie könnten solche Ziele in das Leitbild ihrer Schule schreiben und konkrete Wege im Schulprogramm verankern. Dann würde die Schule weder „männlich“ noch „weiblich“ sein, sondern jungen- und mädchenfreundlich, kurzum: den Kindern und Jugendlichen ihren je eigenen aufrechten Gang ermöglichen.

Literatur

- Alfermann, Dorothee 1996: Geschlechterrollen und geschlechtstypisches Verhalten. Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer
- Biermann, Christian; Uli Boldt 1999: Die Jungen packen eher bei den Männern aus. In: Pädagogik, 51, 1999, 5, S. 16-21

- Birmily, Elisabeth; Daniela Dablander, Ursula Rosenbichler, Manuela Vollmann (Hg.) 1991: Die Schule ist männlich. Wien: Verlag für Gesellschaftswissenschaftskritik
- Böhnisch, Lothar 2004: Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa
- Boldt, Uli 2004: „Ich bin froh, dass ich ein Junge bin.“ Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Borris, Maria 1972: Die Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik und Westberlin. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt
- Brehmer, Ilse 1991: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim und Basel: Beltz
- Brügelmann, Hans (Hg.) 1999: Was leisten unsere Schulen? Seelze-Velber: Friedrich
- DeGrandpre, Richard 2002: Die Ritalin-Gesellschaft. ADS: Eine Generation wird krankgeschrieben. Weinheim und Basel: Beltz
- Conell, Robert W. 1999: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise der Männlichkeit. Opladen: Leske + Budrich
- Demmer-Dieckmann, Irene; Bruno Struck (Hg.) 2001: Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim und München: Juventa
- Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Diefenbach, Heike; Michael Klein 2002: Bringing Boys Back In: Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2002, 6, 938-959
- Drägestein, Bernd; Christoph Grote 2004: Halbe Hemden – Ganze Kerle. Mannigfaltig. Hannover: Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen
- Drerup, Heiner 1997: Die neue Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischen Orientierungsbedürfnis. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 6, 853-875
- Engelfried, Constance 1997: Männlichkeiten. Weinheim und München: Juventa
- Etzold, Sabine 2001: Auch Frauen sind zu allem fähig. In: Die Zeit Nr. 46, 40
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Marianne Horstkemper 1995: „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich
- Focus 2002: Arme Jungs! Nicht mehr die Mädchen sind heute das benachteiligte Geschlecht, sondern die Knaben. In: Focus Nr. 32, 105-114
- Goldberg, Herb 1979: Der verunsicherte Mann. Reinbek: Rowohlt
- Hanke, Ottomar 2004: Gewaltprävention in der Schule. In: Die Deutsche Schule, 96, 1, 68-84
- Heiliger, Anita 2001: Prävention von Gewalt gegen Frauen: Männlichkeitsbilder verändern. In: Deutsche Jugend, 49, 12, 531-536
- Heyer, Peter; Ulf Preuss-Lausitz, Lothar Sack (Hg.) 2003: Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Praxisbeispiele. Frankfurt/M. und Aurich: Der Grundschulverband e. V. und Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule
- Jefferys-Duden, Karin 2000: Konfliktlösung und Streitschlichtung. Das Sekundarstufen-Programm. Weinheim und Basel: Beltz
- Jantz, Olaf; Christoph Grote (Hg.) 2003: Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen: Leske + Budrich
- Kaiser, Astrid 1997: Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag
- Lehmann, Rainer; Rainer Peuk, Rüdiger Gänsfuß 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen. Hg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg (LAU 5)
- Lehmann, Rainer; Rainer Peuk, Rüdiger Gänsfuß, Vera Husfeldt 2001: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie für die Klassenstufe 9. Behörde für Bildung und Sport. Hamburg (LAU 9)
- Lösel, Friedrich; Thomas Bliesener 2003: Aggression, Gewalt und Delinquenz unter Ju-

- gendlichen. Untersuchungen von kognitiven und sozialen Bedingungen. Neuwied: Luchterhand
- Ludwig, Peter H. 2003: Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? In: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 5, 640-656
- Pech, Detlef 2001: Merkst du was?... In: Astrid Kaiser (Hg.): Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 200-223
- Petillon, Hanns 1992: Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Weinheim und Basel: Beltz
- Pfeiffer, Christian; Peter Wetzels, Dirk Enzmann 1999: Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (KFN), November 1999. Auch in: www.kfn.uni-hannover.de
- Pfister, Gertrud; Renate Valtin (Hg.) 1993: MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/M.: Der Grundschulverband e.V.
- Preuss-Lausitz, Ulf 1993: Jungen und Mädchen. Widersprüche zwischen Differenz und Gleichberechtigung im Modernisierungsprozess. In: Ders.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel: Beltz, 144-168
- Preuss-Lausitz, Ulf 1999: Schule als Schnittstelle moderner Kinderfreundschaften – Jungen und Mädchen im Austausch von Distanz und Nähe. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation (ZSE), 19, 2, 163-187
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) 2004: Schwierige Kinder – schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim und Basel: Beltz
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) 2005: Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung – eine empirische Studie und ihre praktische Konsequenzen. Weinheim und Basel: Beltz
- Riedele, Josef 2003: Kampfspiele – machen Spaß und unterstützen Jungen in ihrer persönlichen Entwicklung. Gewalt Akademie Villigst. Amt für Jugendarbeit der EkvW. Mielkendorf
- Salisch, Maria von 2000: Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung. In: Manfred Amelung (Hg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Determinanten individueller Unterschiede. Göttingen: Hogrefe, 345-405
- Sitzen geblieben 2003. In: Erziehung und Wissenschaft, 2003, Nr. 9, 7
- Sorg, Wilfried 2004: Statt Sonderklassen für „verhaltensgestörte“ Kinder gemeinsame Wege von Schule und Jugendhilfe. In: Preuss-Lausitz 2004, a.a.O., 179-189
- Spiegel 1998: Da bleibt keine Nase heil. Brutalität unter Jugendlichen ist nicht länger eine Domäne von Jungen. In: Der Spiegel Nr. 11, 74-83
- Stanat, Petra; Mareike Kunter 2001: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich, 249-269
- Stanat, Petra; Mareike Kunter 2003: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich, 211-242
- Stürzer, Monika; Henrike Roisch, Annette Hunze, Waltraud Cornelißen 2003: Geschlechterverhältnisse in der Schule. Deutsches Jugendinstitut München
- Tent, Lothar 2001: Schulreife und Schulfähigkeit. In: Detlev Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, 607-615
- Tobrak, Ahmet 2004: Männlichkeitsrituale. Arbeit mit gewaltbereiten türkischen Jugendlichen. In: Berliner Lehrerzeitung Nr. 9, 22-24
- Vinnai, Gerhard 1977: Das Elend der Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt

Ulf Preuss-Lausitz, geb. 1940

Anschrift:

TU Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, 10785 Berlin

Email: preuss-lausitz@tu-berlin.de