

## 1. Bildungsbenachteiligung von Jungen

### 1. Zahlen und Fakten

Bis 2001, dem Jahr der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, stand das Thema der Bildungsbenachteiligung von Jungen nicht auf der Agenda der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Debatte in Deutschland. Vielmehr genossen seit den 70er Jahren die Bildungsnachteile der Mädchen absolute Priorität. Die erste PISA-Studie und nachfolgende statistische Datenanalysen führten zu der unerwarteten Erkenntnis, dass die Jungen sich hinsichtlich schulischen Lernerfolgs zu Verlierern unseres Bildungssystems entwickelt hatten und von ihren Mitschülerinnen massiv abgehängt worden waren. 127.019 junge Männer, und damit 29,3 Prozent ihres Altersjahrgangs, haben im Jahr 2014, wie aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes ausweisen, das Abitur gemacht. Mit 153.471 Abschlüssen und damit 36,8 Prozent ihres Altersjahrgangs haben die jungen Frauen das männliche Geschlecht in Sachen Schulerfolg weit hinter sich gelassen, womit das bis Mitte der 80er Jahre bestehende soziale Stratifikationsmuster in sein Gegenteil verkehrt wurde.

Doch nicht nur bei der Abiturquote liegt das weibliche Geschlecht deutlich vorn. Generell kann festgestellt werden, dass die Jungen in den höher qualifizierenden Schulformen zahlenmäßig unterrepräsentiert sind, während sie nahezu zwei Drittel der Förderschüler (Lernen) und das Gros der Hauptschüler stellen. Im Durchschnitt werden die Jungen merklich später eingeschult als die Mädchen und müssen sie häufiger Klassen wiederholen. In seinem Jahresgutachten 2009 weist der Aktionsrat Bildung zudem darauf hin, dass sich Geschlechterdifferenzen, die sich zum Nachteil der Jungen auswirken, bereits in der frühkindlichen Erziehung und Entwicklung zeigen.

Empirisch belegt ist, dass die geschlechtsbedingten Nachteile von Jungen, die in ihrer Gesamtheit kumulativ zusammenwirken, zusätzlich verstärkt werden zum einen durch das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes, zum anderen eines problembehafteten sozialen Herkunftsmilieus. Diefenbach und Klein konnten ferner zeigen, dass auch der Faktor Regionalität bei den Bildungsnachteilen von Jungen eine maßgebliche Rolle spielt. Diese Nachteile erstrecken sich, so ein Ergebnis ihrer Untersuchung, auf sämtliche Bundesländer, variieren von Bundesland zu Bundesland jedoch zum Teil beträchtlich und sind besonders ausgeprägt in Ostdeutschland.

Zum anderen entdeckten Diefenbach und Klein eine bedeutsame Korrelation zwischen zwei Variablen ihrer Untersuchung, deren Veröffentlichung zu teilweise heftigen Reaktionen in der nachfolgenden Debatte führte. Die Autoren hatten in ihrer Datenanalyse anhand des Vergleichs der deutschen Bundesländer den empirischen Nachweis erbracht, dass es einen hochsignifikanten statistischen Zusammenhang zwischen dem Anteil männlicher Grundschullehrer und dem Schulerfolg von Jungen gibt.

### 2. Ursachen der Bildungsbenachteiligung von Jungen

Der wissenschaftliche Forschungsstand zu dieser Frage ist dürftig, teilweise widersprüchlich. Von der Vielzahl verursachender Faktoren, die gegenwärtig ins Feld geführt werden, seien drei mit besonders hohem Erklärungspotential herausgegriffen:



2.1 Das Standardmodell des „guten Schülers“ (Howard S. Becker) ist weiblich

An den Schulen wurde das in der Regel vergleichsweise schulkonforme, kooperative und daher „pflegeleichte“ Verhalten der Mädchen, wie die Elternvereinsvorsitzende NRW Regine Schwarzhoff beobachtet hat, zur Norm gemacht: „Jungen werden zu Außenseitern gestempelt und in unserem Bildungssystem klar benachteiligt“.

Diese Benachteiligung, beispielsweise in Form der Missbilligung und Sanktionierung jungentypischen Verhaltens, wie etwa spielerisches Raufen, Rempelen, Zwischenrufe im Unterricht, Kontaktaufnahme über Provokationen oder Rebellion gegen ein oftmals als „Harmonieterror“ (Guggenbühl) empfundenes Friedensideal, findet sich zum nicht unwesentlichen Teil in einer schlechteren Benotung wieder.

Wie unter anderem eine wissenschaftliche Studie im Auftrag der Vodafone-Stiftung 2011 belegen konnte, werden Mädchen aufgrund ihres vergleichsweise lernwilligeren und sozial angepassteren Verhaltens „bei gleichen schulischen Leistungen und kognitiven Grundfähigkeiten statistisch signifikant besser benotet als Jungen“.

2.2 „Feminisierung der Schule“

*Zu diesem Stichwort siehe den entsprechenden Lexikonartikel.*

2.3 Koedukation als Leistungshemmnis

Seit der allgemeinen Einführung der Koedukation in Deutschland sind Jungen dem unvorteilhaften direkten Vergleich mit ihren Mitschülerinnen ausgesetzt. Angesichts ihres bis zur Pubertät bestehenden erheblichen Entwicklungsrückstandes, ihrer offenkundigen Unterlegenheit in vielen Bereichen, insbesondere jenen kommunikativer und sozialer Kompetenz, einer häufig nicht leistungsgerechten Benotung sowie einer oft als unverhältnismäßig drakonisch empfundenen Sanktionierung von Grenzüberschreitungen beinhaltet dies für sie ein erhebliches Kränkungs- und Demotivierungspotential. Wie eine empirische Längsschnittuntersuchung der neuseeländischen Otago-Universität mit mehr als 900 Schülern im Jahr 2008 zeigte, verwandelt sich der große Leistungs- und Notenrückstand, den Jungen – wie derzeit zu beobachten – infolge des Besuchs von gemischtgeschlechtlichen Schulen gegenüber ihren Mitschülerinnen im Durchschnitt aufweisen, in einen moderaten Vorsprung, wenn sie monoedukativ unterrichtet werden.

3. Aufgaben von Schule und Schulsozialarbeit

*Hinsichtlich der Vermeidung schulischer Benachteiligungen sei auf den entsprechenden Lexikonartikel unter dem Stichwort „Jungengerechte Schule“ verwiesen.*

W. T.

#### **Literatur:**

Diefenbach, H./Klein, M.: „Bringing boys back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002), 6, S. 938–958.

Gibb, Sh. J./Fergusson, D. M./Horwood, L. J.: Effects of single-sex and coeducational schooling on the gender gap in educational achievement, Australian Journal of Education: Vol. 52: Iss. 3, Article 7, 2008.

Guggenbühl, A.: Böse Buben, in: NZZ-Folio, 8, S. 56-58, August 2001.

Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden, 2011.

Maaz, K. et al.: Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. Düsseldorf, 2011.

Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 2012.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten des Aktionsrates Bildung. Wiesbaden, 2009.

## 2. Feminisierung der Schule

1. Ist die Schule zu einem „weiblichen Biotop“ geworden?

„Feminisierung der Schule“ bezeichnet zunächst einmal die Tatsache der fortschreitenden Erhöhung des Lehrerinnenanteils an allgemeinbildenden Schulen. Im Jahr 1950 betrug der Frauenanteil unter den hauptberuflichen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen im früheren Bundesgebiet insgesamt 38,4 Prozent. 20 Jahre später hatten die Frauen die Männer numerisch bereits knapp hinter sich gelassen. Jedoch erst ab dem Jahr 1990 öffnete sich die Schere zwischen Männlich und Weiblich infolge einer gegenläufigen Entwicklung hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte beider Geschlechter in einer beachtlichen Größenordnung. Im Schuljahr 2014/15 lag der Anteil weiblicher voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland insgesamt bei 72, an Grundschulen bei 88,8 Prozent (Quelle: Statistisches Bundesamt). Diese Entwicklung wird in Deutschland und anderen westlichen Ländern seit einiger Zeit als ein wesentlicher Grund dafür diskutiert, dass die Jungen in den letzten Jahrzehnten im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen in puncto Schulerfolg im statistischen Durchschnitt massiv zurückgefallen sind (*siehe Stichwort „Bildungsbenachteiligung von Jungen“*). Als Folgen der Verschiebungen in der Numerik werden vor allem der damit verbundene Mangel an männlichen Vorbildern, insbesondere in den Grundschulen, sowie der gleichfalls damit einhergehende Wandel der Schulkultur angesehen; beides wirke sich sehr zum Nachteil der Jungen aus.

Im Jahr 2001 machte der Zürcher Psychologe A. Guggenbühl in der Neuen Zürcher Zeitung auf die Folgen dieses Kulturwandels aufmerksam: „Die Schulen haben sich schleichend zu einem Biotop entwickelt, das den Bedürfnissen der Knaben kaum mehr gerecht wird. Zusätzlich akzentuiert wird diese Feminisierung der Pädagogik durch die Dominanz des weiblichen Lehrpersonals.“

Folge der „Verweiblichung der Schule“ sei es, dass „viele Neuerungen der weiblichen Psychologie entgegenkommen: individuelle Lernziele statt Ausrichtung auf Gruppennormen, Beurteilungsgespräche statt nackter Noten, Teamarbeit anstelle von Einzelleistungen.“ Als ein weiteres Beispiel für die Dominanz des Weiblichen in der Schule verweist Guggenbühl auf das Erklären von Sozialkompetenz zu einer Schlüsseltugend. Dementsprechend dienten heute „sensible, gefühlvolle und sozial kompetente Männer“ als Leitbild für die Erziehung, während „Coolness, Hierarchien, Wettbewerb und kämpferische Auseinandersetzungen“ einem antiquierten Männerbild entsprächen.

Ähnlich wie Guggenbühl, der einen weiblichen „Harmonieterror“ anprangert, warnt auch der Kindertherapeut W. Bergmann vor den Folgen einer „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik“ in Kindergärten und Grundschulen, welche mit ihrer „Antigewalt-, Antikörperlichkeit-, Antimännlichkeitserziehung“ geradezu einen – so die US-amerikanische Feministin C. Hoff Sommers – „Krieg gegen die Jungen“ führe.

Bereits in ihrem 1969 erschienenen Buch „The Feminized Male“ machte die US-amerikanische Soziologin P. Sexton auf einen Verlust an Männlichkeit bei Schülern aufmerksam, welcher daraus resultiere, dass schulisches Lernen eine passive Anpassungs- und Aufnahmebereitschaft erzwingt: „Learning is passive and feminine.“ Das Schulsystem, dessen Regeln zunehmend von Frauen bestimmt würden, belohne weibliches Verhalten. Schüler mit ausgeprägt jungentypischem Verhalten, wie Dominanz und erhöhter Risikobereitschaft, könnten in der Schule nur um den Preis der Unterdrückung solchen Verhaltens erfolgreich sein. Dort, wo sie dagegen rebellieren, sich wie Mädchen verhalten zu müssen, gerieten sie zwangsläufig in eine Außenseiterposition.

## 2. Kritik und Metakritik

Sowohl im wissenschaftlichen Diskurs als auch in der medialen und öffentlichen Debatte wurde die These der Feminisierung der Schule als einer Ursache für die schulischen Misserfolge der Jungen – obwohl durch eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen in Großbritannien und den USA empirisch hinreichend abgesichert – vereinzelt scharf kritisiert.

Für erhebliches Aufsehen und Medieninteresse sorgten dabei die zum Teil stark irritierenden Thesen und Aussagen, die der Berliner Soziologe M. Helbig in seiner unter dem Titel „Sind Mädchen besser?“ veröffentlichten Dissertation vertritt. Abgesehen von „offensichtlichen methodischen Mängeln“ sowie „Rezeptions- und Denkbeschränkungen“, welche die Bildungssoziologin H. Diefenbach in ihrer Rezension dieser Arbeit bescheinigt, wirft sie dem Autor indirekt vor, dass er sein Buch „zur Legitimation des Status Quo“, somit also zu wissenschaftsfremden Zwecken benutze. Massiv infrage stellt der Autor seine wissenschaftliche Seriosität zudem durch eine Reihe fragwürdiger Interviewäußerungen, durch welche er eine deutliche Voreingenommenheit gegenüber seinem Untersuchungsgegenstand offenbart. So schreibt Helbig die „Schuld an den schlechten Noten der Jungs“ diesen pauschalisierend selbst zu (Interviewfrage: Warum sind Jungs faul? Helbig: Weil sie es sich leisten können).

## 3. Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit

Rolle und Aufgabe der Schulsozialarbeit kann es nicht sein, dazu beizutragen, Jungen an einen feminisierten Schulbetrieb anzupassen und damit ihre Schulentfremdung zu vergrößern. Vielmehr muss sie in enger Zusammenarbeit mit der Schulleitung, Lehrern, Eltern sowie Kooperationspartnern der Region darum bemüht sein, der in unserer Gesellschaft weitverbreiteten „Delegitimierung von Männlichkeit“ entgegenzutreten und die Institution Schule zu einem jungengerechten und jungenfreundlichen Ort zu machen. An diesem Ort sollen sich nicht nur die Mädchen, sondern auch ihre Mitschüler mit ihren geschlechtstypischen Interessen, Verhaltens- und Eigenheiten verstanden, angenommen und willkommen fühlen.

Hinsichtlich der Vermeidung schulischer Benachteiligungen für Jungen durch Schule und Sozialarbeit im einzelnen sei auf den entsprechenden *Lexikonartikel unter dem Stichwort „Jungengerechte Schule“* verwiesen.

W. T.

## Literatur:

Diefenbach, H.: Marcel Helbig: Sind Mädchen besser? Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in Deutschland. In: Köln Z Soziol (2014) 66, S. 683-686.

Guggenbühl, A.: Böse Buben. In: NZZ-Folio, 8, S. 56-58, August 2001.

Helbig, M.: Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? In: Köln Z Soziol (2010) 62, S. 93-111.

Lundgreen, P.: Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. XI: Die Lehrer an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009. Göttingen, 2012.

Schmollack, S.: Zu faul fürs Gymnasium. In: taz vom 10.9.2015.

<http://www.taz.de/Geschlechterspezifische-Schulleistungen/!5228924/>

Sexton, P.: The Feminized Male. Classrooms, White Collars & the Decline of Manliness. New York, 1969.

### 3. Jungenleseförderung

#### 1. Ausgangssituation

Lesekompetenz bezeichnet die Fähigkeit, Sätze und ganze Texte flüssig lesen und im Textzusammenhang verstehen zu können. Sie stellt eine Schlüsselqualifikation dar, welche den Bildungserfolg eines Schülers maßgeblich bestimmt.

Die PISA-Studien haben gezeigt, dass die Leistungsunterschiede im Bereich Lesen zwischen Mädchen und Jungen im statistischen Durchschnitt erheblich sind. „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. [...] In Deutschland entspricht der Leistungsvorsprung ungefähr einer halben Kompetenzstufe [d.h. etwa einem Schuljahr] ...“ Seit der ersten PISA-Erhebung 2000 hat sich der Leserückstand der Jungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen bedeutend, von 34 auf zuletzt 44 Punkte Abstand, vergrößert. Die Folgen für die jungen Menschen sind gravierend (siehe Stichwort „Bildungsbenachteiligung von Jungen“).

#### 2. Gründe und Erklärungen

Einen substanziellen Erklärungsansatz für die Lesekrise der Jungen bildet die von der Kölner Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin C. Garbe vertretene These der „Feminisierung der Lesekultur“. Nach dieser These müssen Jungen sich im Schulunterricht mit Lesestoff auseinandersetzen, der einseitig auf die Leseinteressen von Mädchen, wie Geschichten zu den Themen Beziehung, Freundschaft und Liebe, zugeschnitten ist, während es Jungen nach Spannung und Aktionsreichtum dürstet. Aber auch Sachbücher zu den Themen Technik, Computer, Sport, insbesondere wenn in ihnen die Darstellung durch Schrift, Illustration, Graphik, Schaubilder und Tabellen vielgestaltig variiert, sprechen Jungen sehr an, ebenso wie Comics, Website-Inhalte, Songtexte, Magazine und Handbücher mit Informationen über Sport und Hobbys..

Zudem fehle es Jungen an geeigneten Lesevorbildern: Männer spielen beim Lesenlernen gegenwärtig kaum eine Rolle, so dass dieses weiblich konnotiert wird. Auch in der modernen Kinder- und Jugendliteratur, die ihnen zu Hause, im Kindergarten und in der Schule angeboten wird, finden sie keine adäquaten Helden und Rollenvorbilder mehr; bei ihrem Protagonisten handelt es sich oftmals um einen sensiblen, schwachen Jungen.

#### 3. Reaktionen und Initiativen

Großbritannien, Australien, Neuseeland und Kanada sind bereits Mitte der 90er Jahre auf das Jungenproblem aufmerksam geworden und haben seitdem zahlreiche Anstrengungen unternommen, es zu lösen. Diese Länder haben, anders als Deutschland, das ausgeprägte Underachievement weiter Teile der männlichen Schülerschaft als Bedrohung für ihre technologische Zukunftsfähigkeit und ihren Wohlstand erkannt und sind entschlossen, ihre Positionen auf den Weltmärkten zu behaupten. So legte beispielsweise die von zehn britischen Parlamentsabgeordneten gegründete Boys' Reading Commission im Jahre 2012 ihren Abschlussbericht vor, welcher mit einer Reihe von Empfehlungen für die Regierung vervollständigt wurde.

#### 4. Initiativen und Projekte in Deutschland

In Deutschland existiert seit 2007 die Initiative kicken&lesen, die von der Baden-Württemberg Stiftung getragen wird. Seit kurzem gibt es Ableger in Hessen und NRW. Ebenfalls in NRW angesiedelt ist das Projekt boys & books, welches an der Universität zu Köln unter der Leitung von Garbe durchgeführt wird.

„Jungen lesen – aber anders!“ heißt das Projekt zur Leseförderung von Jungen der Klassenstufen 3 bis 6, das vom Sächsischen Staatsministerium für Kultus und Sport gemeinsam mit der Stiftung Lesen initiiert wurde.

Im Freistaat Bayern unterhält der BLLV eine Initiative zur Leseförderung von Jungen:

„Jungen lesen anders“. Wesentlicher Bestandteil dieser Initiative ist eine Bücherkiste mit Literatur, die den speziellen Leseinteressen von Jungen entspricht und regierungsbezirkweise an bayerische Schulen ausgeliehen wird.

Das unter anderem vom Jungenbüro Nürnberg initiierte und getragene Nürnberger Jungenleseförderprojekt arbeitet, um Jungen ans Bücherlesen heranzuführen, mit mehreren Kooperationspartnern zusammen: Schulen, Verlage, Bibliotheken, Multiplikatoren, Presse, Medien, einem Lehrerverband sowie dem bundesweiten Vorlesetag. Entscheidend ist es hier, eine Persönlichkeit zu gewinnen, die es versteht, die Jungen einer Grundschulklasse durch das Vorlesen aus jungengerechter Literatur zu fesseln.

#### 5. Aufgaben der Schulsozialarbeit

Der Schulsozialarbeit kommt bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung von Jungenleseförderprojekten an Schulen, bei der Netzwerks- und Pressearbeit eine zentrale, koordinierende Aufgabe zu.

Hinzu kommt die Aufgabe, innerhalb des Schulgebäudes einladende Lesegelegenheiten in Form von speziellen Leseecken mit jungengerechter Literatur und anderen Medien unter der Regie der Schulsozialarbeit zu schaffen und bereitzustellen, die zum Stöbern und Ausleihen einladen.

Des Weiteren spielt die Zusammenarbeit mit Bibliotheken und Kinderbuchverlagen, letztere auch als Sponsoren, eine wichtige Rolle. Aber auch die Kooperation mit Initiativen zur Leseförderung von Jungen wie „Jungenleseliste“, „boys&books“ sowie „Jungen lesen anders“ des BLLV können sehr hilfreich für die Jungenlesefördererung sein und sollten gepflegt werden. Regelmäßig stattfindende Nutzerbefragungen signalisieren das Interesse, auf die spezifischen Leseinteressen der Jungen einzugehen.

Von der Schulsozialarbeit organisierte Leseturniere, welche mit sportlichen Herausforderungen kombiniert werden, appellieren an den ausgeprägten Wettbewerbsgeist der Jungen. Auch die Gewinnung geeigneter Vorleser für den bundesweiten Vorlesetag, die bspw. als Leistungssportler, Baumeister, Ingenieure, Bildhauer oder Jäger für Jungen besonders attraktive Vorbilder darstellen, gehört zu den genuinen Aufgaben der Schulsozialarbeit.

Schließlich sollte auch die Beratung von Lehrern und der Schulleitung im Hinblick auf das Berücksichtigen der Leseinteressen von Jungen nicht zu kurz kommen. Die Fördermaßnahmen von Schule und Schulsozialarbeit sollten Hand in Hand gehen und aufeinander abgestimmt werden.

W. T.

#### Literatur:

Boys' Reading Commission: The report of the All-Party Parliamentary Literacy Group Commission. Report compiled by the National Literacy Trust. London, 2012.

[https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2012\\_06\\_01\\_free\\_other\\_-\\_boys\\_commission\\_report.pdf.pdf](https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/2012_06_01_free_other_-_boys_commission_report.pdf.pdf)

Garbe, C.: „Echte Kerle lesen nicht!“ - Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 2012, S. 289-303.

<https://www.bwstiftung.de/de/bereiche-programme/bildung/kicken-und-lesen>

[http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Pressemitteilung\\_QVM\\_boysandbooks.pdf](http://www.boysandbooks.de/fileadmin/templates/images/PDF/Pressemitteilung_QVM_boysandbooks.pdf)

<https://www.bllv.de/service/lesefoerderung/forum-lesen/jungen-lesen-anders>

<https://www.th-nuernberg.de/fakultaeten/sw/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/jungenlesefoerderung/>

## 4. Faires Raufen

### 1. Spielerisches Raufen

Spielerisches Raufen entspricht einem natürlichen Bedürfnis junger Menschen. Freude an Körperkontakt und Kräftemessen stehen dabei als Motive ebenso im Vordergrund wie jene, sich selbst und andere besser einschätzen zu können und dabei auch etwas über die eigene Position in der Gruppe zu erfahren.

Spielerisches Raufen, welches, wie die Münchner Psychologin Bischof-Köhler betont, „weltweit fast ausschließlich bei Jungen“ zu beobachten ist, wird in pädagogischen Einrichtungen oftmals unterbunden und sanktioniert. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei Grundschulen (Frauenanteil des pädagogischen Personals im Schuljahr 2014/15: 88,8 Prozent) und im besonderen in Kindertageseinrichtungen (Frauenanteil: 96,2 Prozent; Quelle: Statistisches Bundesamt), um normativ und kulturell stark weiblich geprägte Biotope handelt (*siehe Stichwort „Feminisierung der Schule“*), stößt das spielerische Raufen vor allem dort vielfach auf Ablehnung. Oftmals wird nicht unterschieden zwischen körperlichen Auseinandersetzungen, die mit einer Schädigungsabsicht verbunden und deshalb von feindseliger Natur, und solchen, die spielerischen und vergnüglichen Charakters sind. Beide Arten der Auseinandersetzung werden vielmehr häufig subsumiert unter dem Etikett „Gewalt“ und erfahren dementsprechend eine Ächtung.

Dabei liegen diesem jungentypischen Kampfspiel - auch wenn es evolutionstheoretisch gesehen die Funktion hat, die eigenen Kräfte für den Ernstfall einzuüben - in der Regel keine ernsthaft-feindseligen Motive zugrunde. Im Gegenteil zeichnet es sich gewöhnlich durch einen freundschaftlichen Charakter aus und setzt es ein gewisses Maß an Vertrauen zueinander voraus. Getragen wird das spielerische Raufen meist von einer ausgelassenen, fröhlichen Stimmung der Beteiligten.

Hier war und ist die Pädagogik gefordert, Konzepte zu entwickeln, welche das außerordentliche pädagogische Potential des spielerischen Raufens erkennen und nutzen und Kindern einen sicheren Rahmen bieten, gefahrlos mit ihren Kräften zu experimentieren.

### 2. „Faires Raufen“

Das Programm „Faires Raufen“ wurde vor ca. zwölf Jahren von der Sozialpädagogin Susanne Hirt entwickelt und seitdem unter dem Dach der AWO Familien- und Erziehungsberatungsstelle Augsburg in zahlreichen pädagogischen Einrichtungen wie Kindergärten, Heilpädagogischen Tagesstätten, Grundschulen, Förderschulklassen sowie Schulvorbereitenden Einrichtungen implementiert. Die Hauptziele des Vorhabens waren und sind es, eine „Konfliktkultur bei Kindern und Jugendlichen“ und damit eine „frühzeitige Gewaltprävention“ zu fördern. Denn in bewusster Absetzung von lebensfremden Konzepten, „die von der Möglichkeit absoluter Harmonie als höchstem Ziel des Zusammenlebens ausgehen, wird beim Fairen Raufen eine im Menschen angelegte Aggressionsbereitschaft nicht geleugnet oder verurteilt, sondern als natürlich angenommen.“

Das Angebot des Fairen Raufens, das sich an Kinder beiderlei Geschlechts richtet, ist eingebettet in einen räumlichen, institutionellen und sozialen Kontext. So werden die Raufstunden mit den Kindern sowohl vor- als auch nachbereitet. Feste Rituale, ein klares Regelwerk und Gruppenspiele geben den Kindern eine halt- und orientierunggebende Struktur vor. Werden wichtige Regeln missachtet oder Grenzen verletzt, drohen seriöse Konsequenzen. Wertschätzung, Respekt und Fairness gehören zu den obersten Prinzipien, die jedes Kind beim Fairen Raufen zu beachten hat.

### 3. Auswertungen

Im Jahr 2011 wurde von der damaligen Studentin Alina Erl eine Evaluation des Fairen Raufens im Rahmen einer Studienarbeit an der Technischen Hochschule Nürnberg durchgeführt. Seit 2008 wurde das Konzept in zehn verschiedenen Kindertagesstätten mit intensiver Begleitung durch die Erziehungsberatungsstelle der Caritas in Nürnberg-Langwasser eingeführt. Weitere Einrichtungen wurden im Rahmen einer Fortbildung für Erzieherinnen geschult. Insgesamt 30 Kindertagesstätten beteiligten sich an der empirischen Erhebung. Die Rücklaufquote betrug 53 Prozent.

Als ein Ergebnis der Untersuchung kann festgehalten werden, dass knapp zwei Drittel der befragten Einrichtungen die Effektivität des Projektes als Baustein in der Gewaltprävention bei Kindern als hoch einschätzen (62,5 Prozent); 18,7 Prozent davon schreiben dem Fairen Raufen sogar sehr hohe positive Auswirkungen zu. Deutliche Verbesserungen konnten im Verhältnis der Kinder zum eigenen Körper festgestellt werden, insbesondere in den Bereichen Körper- und Impulskontrolle sowie Bewusstsein körperlicher Fähigkeiten. Noch größere Effekte wurden berichtet hinsichtlich der Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Kinder. Hervorgehoben wurden deutliche Steigerungen des Selbstbewusstseins, gerade bei sehr schüchternen, zurückhaltenden Kindern.

Eine weitere Evaluation, diesmal aus Sicht der Teilnehmer, wurde von einer Studentengruppe des Studienschwerpunkts Schulsozialarbeit an der TH Nürnberg im Schuljahr 2012/13 durchgeführt. Als Projektarbeit initiierte und begleitete die Gruppe eine Nachmittags-AG Faires Raufen mit 13 Jungen einer 3. Klasse der als Ganztagschule geführten Nürnberger Scharrer-Grundschule. Die Befragung der Teilnehmer mit Hilfe von Fragebögen (Rücklaufquote: 85 Prozent) ergab, dass diese ausnahmslos mit großem Spaß bei der Sache waren und ein hohes Maß an Bereitschaft zum Ausdruck brachten, die vorgegebenen Kampfregeln, selbst außerhalb der Raufstunden, konsequent einzuhalten.

#### 4. Klassische Aufgabe der Schulsozialarbeit

Fraglos eignet sich das Faire Raufen auch als Lehrgegenstand für den Sportunterricht. Im Hinblick auf die mit ihm zentral verfolgten Ziele der Gewaltprävention, der Förderung der Konfliktkultur und des sozialen Lernens an der Schule gehört das Faire Raufen jedoch zweifellos primär zu den klassischen Aufgaben der Schulsozialarbeit. Das gilt zum einen für die Jungen, die dadurch – entgegen häufigen Erfahrungen im Schulunterricht (*siehe Stichwort „Bildungsbenachteiligung von Jungen“*) - feststellen können, dass auch ihre jungentypischen Interessen in der Schule anerkannt und berücksichtigt werden, zum anderen aber auch für die Mädchen, die auf diese Weise die Erfahrung machen können, dass sie als gleichwertige Gegner auf der Matte akzeptiert und geachtet werden.

W. T.

#### 5. Literatur

Hirt, S.: Faires Raufen als Gewaltprävention. In: Erziehungsberatung aktuell, Mitteilungen der LAG Bayern, 2/2007, S. 16-22.

Hirt, S.: Faires Raufen als Gewaltprävention. In: Hundsalz, A./Menne, K./Scheuerer-Englisch, H. (Hrsg.), Jahrbuch für Erziehungsberatung, Bd. 8 (2010), Weinheim, S. 239-257.

Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 2012.

Niemeyer, E.: Faires Raufen als Gewaltprävention in Kindertagesstätten. In: NDV, Bd. 89 (2009), S. 447-449.

Psychologische Beratungsstelle Nürnberg-Langwasser: Projekt: Faires Raufen. Gewaltprävention in Kindertagesstätten. Evaluation 2011.

## 5. Jungengerechte Schule

### 1. Ausgangssituation

Ungeachtet vieler Gemeinsamkeiten unterscheiden sich Jungen und Mädchen hinsichtlich ihrer Interessen, Präferenzen und Verhaltensweisen im statistischen Vergleich deutlich voneinander. Anlass und Grund dafür, von einer „jungengerechten Schule“ zu sprechen und auf ihre Notwendigkeit hinzuweisen, ist zunächst die Feststellung, dass die heutige Schule den Bedürfnissen und Erfordernissen von Jungen in ihrer Gesamtheit hinsichtlich des Zwecks ihres Besuchs nicht (mehr) gerecht wird. Für die Betroffenen hat dies in beträchtlichem Maße nachteilige Folgen in der Form, dass sie vielfach ihre Begabungspotentiale nur unzureichend auszuschöpfen vermögen und dadurch mittelbar in ihren Berufs-, Einkommens- und Lebenschancen oftmals erheblich eingeschränkt werden (*siehe Stichwort „Bildungsbenachteiligung von Jungen“*).

### 2. Gerechtigkeit - (Un)Gleichheit - (Un)Gleichbehandlung

Sowohl die Zielformulierung einer „jungengerechten Schule“ als auch der Begriff der Bildungsbenachteiligung als deren Hintergrund verweist auf den Tatbestand einer Gerechtigkeitslücke. Allerdings wäre es ein Missverständnis, Gerechtigkeit, wie dies oftmals geschieht, kurzschlüssig mit Gleichheit gleichzusetzen. Ein solcher egalitaristischer Gerechtigkeitsbegriff, welcher relationaler und komparativer Natur ist und sich tendenziell als gleichgültig gegenüber dem zeigt, wessen ein Individuum oder eine soziale Gruppe für die Gestaltung eines humanen Lebens bedarf, taugt ganz besonders dort nicht als ethischer Maßstab, wo es um den Umgang mit Geschlechtsunterschieden geht. Als angemessen erweist sich hier vielmehr der Rekurs auf den formalen Grundsatz des Aristoteles, wonach wesentlich Gleiches gleich, Ungleiches jedoch ungleich zu behandeln sei. Demgemäß wären Jungen und Mädchen, soll ihnen Gerechtigkeit widerfahren, im Schulunterricht nicht gleichzubehandeln, sondern, gemäß dem *Suum cuique*-Grundsatz, je in einer Weise, wie es den Eigenheiten ihres Geschlechts entspricht und zukommt.

Um entsprechend ihren jeweiligen Fähigkeiten, Interessen und Bedürfnissen schulisch erfolgreich sein zu können, benötigen Jungen und Mädchen je unterschiedliche Rahmenbedingungen für ihr Lernen. Das gilt für die je herrschende Schulkultur, für das Geschlecht der Lehrperson, den praktizierten Unterrichtsstil, die Lerninhalte, -methoden und -medien, die Frage, ob Mono- oder Koedukation, u.v.m.

### 3. Aufgaben von Schule und Schulsozialarbeit

Damit Jungen zu einem positiven männlichen Selbstbild gelangen, Anschluss an den Schulerfolg ihrer Mitschülerinnen gewinnen können und wieder eine faire Chance bekommen, ihren Weg in Berufswelt und Gesellschaft zu finden, ist vorrangig die Anerkennung der Tatsache vonnöten, dass sie Jungen und damit in vielerlei Hinsicht anders als Mädchen sind. Jungentypischen Eigenheiten, Verhaltensweisen, Bedürfnissen und Interessen wie Coolness, Dominanz, Imponiergehabe, Wettbewerb, Experimentier-, Explorations- und Risikoverhalten, Überschreiten von Grenzen und eine gesteigerte körperliche Dynamik sollte schulischerseits nicht mit Geringschätzung oder Abwertung begegnet werden, sondern vielmehr mit Gelassenheit und Akzeptanz.

Des Weiteren brauchen Jungen, besonders in den Grundschulen, deutlich mehr männliche Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter, verantwortungsvolle, souveräne und humorvolle Vaterfiguren, die sich als Vorbild für die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität

anbieten, Klartext reden, ihnen eine klare Linie vorgeben und gemäß der Devise des Berliner Soziologen Hurrelmann begegnen: „Lasst sie Männer sein!“

Speziell die Schulsozialarbeit kann Jungen gezielt fördern durch adäquate Sport-, Bewegungs- und andere Freizeitangebote, durch Angebote von Möglichkeiten des Kräftemessens und von Kampfspielen, Zulassen der Bildung von Rangordnungen, technische und handwerkliche Herausforderungen, durch erlebnispädagogische Bewährungsproben, durch jungengerechte Ausdrucksformen wie Rap/Hiphop, Graffiti, Heavy Metal und akrobatische Tanzstile, etwa Capoeira, Breakdance o.ä.

Durch Aufbau und Pflege von Kontakten mit dem bzw. zum regionalen Umfeld, das Gewinnen von Männern aus nicht-pädagogischen Domänen wie Handwerkern, Bildhauern, Technikern und Ingenieuren, Konstrukteuren und Baumeistern, Extrem- und Leistungssportlern, Entdeckern und Abenteurern als Rollenvorbilder, welche über ihre Arbeit und ihre Erfahrungen berichten und zeitlich begrenzte Projekte anbieten, kann der Horizont der Schüler, nicht zuletzt auch unter dem Aspekt der Berufskunde und Berufsfindung, beträchtlich erweitert werden.

Hilfreich und motivierend für Jungen können darüber hinaus Turniere und Wettbewerbe vielfältiger Art sein, welche einerseits an ihren Kampf- und Wettbewerbsgeist appellieren, ihnen zum anderen Impulse zur Verbesserung schulrelevanter Kompetenzen geben, wie bspw. Jungenleseförderung oder Faires Raufen (*siehe entsprechende Stichwörter*).

Individual- wie gruppenbezogene Beratungsangebote für Jungen seitens der Schulsozialarbeit könnten schließlich dazu verhelfen, den medialen und gesellschaftlichen Delegitimierungsprozessen in Bezug auf Männlichkeit entgegenzuwirken und zum Aufbau einer positiven männlichen Identität beizutragen.

W. T.

### **Literatur:**

Gibb, Sh. J./Fergusson, D. M./Horwood, L. J.: Effects of single-sex and coeducational schooling on the gender gap in educational achievement, Australian Journal of Education: Vol. 52: Iss. 3, Article 7, 2008.

Guggenbühl, A.: Böse Buben, in: NZZ-Folio, 8, S. 56-58, August 2001.

Guggenbühl, A.: Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen. Freiburg, Basel, Wien, 2006.

Matzner, M./Tischner, W.: Grundsätze einer jungengerechten Pädagogik, in: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel, 2012, S. 421-444.

Steiner, B. G.: Artgerechte Haltung. Es ist Zeit für eine jungengerechte Erziehung. Gütersloh, 2015.