

*Man weiß, dass es kaum jemanden gibt, mit dem man über die Dinge,  
die einen beschäftigen und wichtig sind, sprechen kann und vor allem will.  
Man sucht diese Gespräche dennoch hin und wieder,  
weil man hofft, vielleicht doch noch so etwas wie eine Rettung zu erfahren,  
also verstanden zu werden.<sup>6</sup>*

## 2 Ausgangspunkte psychologischer Jungenforschung

In den letzten Jahren hat die Beschäftigung mit Fragen zur Lage und Befindlichkeit männlicher Kinder und Jugendlicher im deutschsprachigen Raum deutlich zugenommen, wie verschiedentlich festgestellt wurde (z. B. Meuser, 2007; Neutzling, 2007; Preuss-Lausitz, 2005; Winter, 2004). Die Entwicklung eines konturierten, interdisziplinären Betätigungsfelds „Jungenforschung“<sup>7</sup> lässt sich allerdings nicht klar erkennen. Als einer ihrer Ausgangspunkte, vielleicht sogar mit einer gewissen Initialwirkung, kann wohl „Kleine Helden in Not – Jungen auf der Suche nach Männlichkeit“ (1990) von Dieter Schnack und Rainer Neutzling bezeichnet werden.<sup>8</sup> Ihr „subjektives und parteiliches Buch“ (S. 7) entstand als Reaktion auf eine „weitgehend feministisch geprägte Diskussion“ (Neutzling, 2007, S. 52) mit dem Tenor „Mädchen müssen gefördert werden, Jungen sollen Platz machen“ (ebd.). Das Sachbuch nahm eine bis dahin ungewohnt spezifische und anteilnehmende Sicht auf männliche Kinder und Jugendliche ein und wollte zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit jungenspezifischen Herausforderungen des Aufwachsens anregen. Mit einer ähnlichen Intention – „Sind Jungen unbekannte Wesen? Zeit für eine Bestandsaufnahme“ (S. 8) – verfasste Tim Rohrmann (1994) eine populärwissenschaftliche Studie, die aus unterschiedlichen Fachrichtungen etliche jungenrelevante Erkenntnisse zusammen-

<sup>6</sup> Ric Graf (\*1985), in *iCool – Wir sind so jung, so falsch, so umgetrieben* (2006, S. 33f).

<sup>7</sup> Der Begriff wurde meines Wissens erstmals von Sigrid Metz-Göckel (1993) verwendet, die sich damit jedoch lediglich auf die nähere Betrachtung der Jungen-Ergebnisse im Rahmen geschlechterbezogener Schul- und Unterrichtsforschung bezog.

<sup>8</sup> Die 9. Auflage erschien 2007 als vollständig überarbeitete Neuauflage.

trag.<sup>9</sup> Seine Einschätzung zur damaligen fachlichen Beschäftigung mit jungenspezifischen Themen und wissenschaftlichen Fragestellungen fasste er folgendermaßen kurz: „Es gibt keine Jungenförderung, keine Jungenhäuser, keine Jungenforschung“ (S. 8).

So wird es in diesem Kapitel zunächst darum gehen, einen „bedarfsorientierten“ Blick auf die aktuelle Lage von Jungen zu werfen, d. h. Befunde mit Relevanz für eine geschlechtersensible Begleitung und Unterstützung von Jungen zusammenzutragen. Der Fokus liegt dabei nicht auf den allgemeinen geschlechtstypischen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen und ihrer Entstehung, welche die Entwicklungspsychologie vor allem für die ersten Lebensjahre untersucht, in denen Kinder in die zwischenmenschlichen, gesellschaftlichen, kulturellen Lebenswelten und deren Einflüsse auf Geschlechteridentität und soziale Geschlechterrolle hineinwachsen (ausführliche Darstellungen dazu finden sich z. B. bei Bischof-Köhler, 2006; Eckes & Trautner, 2000; Maccoby, 2000; Rendtorff, 2003; Siegler, DeLoache & Eisenberg, 2005, S. 498-526; Trautner, 2002).<sup>10</sup> Weiter unten werde ich näher darauf eingehen, welche Einschränkungen ein ausschließlich relationaler, d. h. Jungen und Mädchen als Gruppen vergleichender Zugang zu Jungenbelangen mit sich bringen kann.

Im Mittelpunkt des folgenden Überblicks stehen nunmehr solche jungenbezogene Befunde und Positionen, die ich vor dem Hintergrund der gegenwärtigen fachlichen und gesellschaftlichen Diskussion zu Problemlagen und Förderbedarfen von Jungen für bedeutsam halte. Bezugspunkte sind dabei insbesondere der Lebensbereich Schule und die Bedeutung des Konzepts „Männlichkeit“.

<sup>9</sup> „Junge, Junge – Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit“, als Neuauflage 2001 unter dem Titel „Echte Kerle. Jungen und ihre Helden“.

<sup>10</sup> Im Zuge immer größerer neurowissenschaftlicher Möglichkeiten lassen sich mittlerweile frühe, neurobiologisch bedingte geschlechtsbezogene Entwicklungsunterschiede aufzeigen. So legt der Hirn- und Autismusforscher Baron-Cohen (2004) eine empirisch gestützte Theorie über geschlechtsbezogene Hirnentwicklungsunterschiede vor, die sich auf zwischenmenschliche (Empathie) bzw. sachweltbezogene (Systematisieren) Kompetenzen einer Person auswirken und gegebenenfalls erhebliche psychisch-soziale Bedeutung haben können. Vor diesem Hintergrund können entwicklungspsychologische Forschungsbefunde, etwa zu geschlechtstypischen Differenzen in der Mitgefühl-Fähigkeit bei Kindern (Ulich, Kienbaum & Volland, 2001) und Jugendlichen (Volland, Ulich, Hölzle & Schock, 2003), ebenfalls dazu beitragen, dass sich unsere geschlechtsbezogenen Annahmen über psychosoziale Fertigkeiten, ihre Bedingungen und Fördermöglichkeiten als zu einfach erweisen und entsprechend weiterentwickeln werden.

Eine „bedarforientierte“ Darstellung wie die folgende kann nur einen begrenzten und einseitigen Ausschnitt von Jungen-Realitäten zeigen. Sie ist deshalb unweigerlich mit dem Risiko einer „Dramatisierung von Jungen als Defizitwesen und Problemgruppe“ (Rohrman, 2007, S. 148) verbunden. Wie ich mit der vorliegenden Studie allerdings auch zeigen möchte, sehe ich eine Alternative zu pauschalem Problematisieren darin, *die Personen der Jungen selbst als Bezugsrahmen für jungenbezogene Einschätzungen* zu nehmen, die dann weniger allgemein, doch vermutlich realitätsnäher ausfallen. In Bezug auf wissenschaftliche Befunde (und deren Auslegung) ist festzustellen, dass die Aufmerksamkeit bislang vornehmlich auf problematischen Aspekten lag, die mit den tatsächlich besorgniserregenden Problemlagen unter (männlichen) Kindern/Jugendlichen korrespondieren. Erst vereinzelt rücken empirische Ansätze ins Blickfeld, die auf Jungen ohne „männlichkeitstheoretischen Vorverdacht“ zugehen und so auch zu nicht dramatisierenden Ergebnissen kommen. In diesem Zusammenhang werden im weiteren Verlauf dieses Kapitels auch Einschränkungen und Begrenzungen angeführt, die mit den dargestellten jungenbezogenen Befunden und Konzepten verbunden sind. Daraus lassen sich Kriterien und Argumente dafür ableiten, das subjektive Erleben und die individuellen Erfahrungen von Jungen, also psychologische Aspekte des Themenfelds „Jungen in der Schule“, zum Gegenstand einer ergänzenden, psychologischen Jungenforschung zu machen.

Zunächst noch zwei begriffliche Anmerkungen: Wenn von „Jungen“ oder „Jungenforschung“ die Rede ist, beziehe ich mich damit auf die männlichen Kinder und Jugendlichen verschiedener Altersgruppen, da die hochdeutsche Sprache keine Unterscheidung für jüngere und ältere Jungen kennt (wie z. B. im Österreichischen „Buben“ und „Burschen“, vgl. BMSG, 2006). Ab Kapitel 4, im Kontext meiner eigenen Studie, sind dann die jugendlichen Jungen gemeint.

Im Hinblick auf die Altersgruppe, der die teilnehmenden Jungen angehören, geht es um Jugend bzw. Adoleszenz bzw. Pubertät. Diese Begriffe entstammen verschiedenen Disziplinen: So spricht die Soziologie von „Jugend“ und unterscheidet diese soziale Gruppe von den Kindern und den Erwachsenen; die Psychologie spricht von „Adoleszenz“ und rückt damit das psychische Erleben im Verlauf von Entwicklung in den Vordergrund; meint man die reifungsbedingten biologischen Veränderungen in diesem Alter, spricht man von „Pubertät“ (vgl. Fend, 2001, S. 22f). Ich verwende die Bezeichnungen „jugendlich“ und „adoles-

zent“ bzw. „heranwachsend“ hier lediglich in Anlehnung an diese Unterscheidung, da es aus Jungenperspektive oft um eher schwer zu trennende Aspekte dieses Lebensalters geht und es sich bei der vorliegenden Studie um keine streng soziologische bzw. entwicklungspsychologische Arbeit handelt.

Welche jungenrelevanten Forschungsbefunde ergeben sich nun aus heutiger Sicht, und welcher Bedarf an Jungenförderung lässt sich darin erkennen? Dazu wird im Folgenden ein disziplinübergreifender Überblick zusammengestellt. Er soll einerseits vielfältige, wichtige Ergebnisse berichten, zugleich aber auch einigermaßen kompakt bleiben.

## 2.1 Jungenbezogene Befunde und Bedarfe

Etliche Befunde weisen darauf hin, dass es bei männlichen Kindern und Jugendlichen jungenspezifische Beeinträchtigungen und Problemlagen gibt, die sie selbst teilweise wahrnehmen und als bedeutsam für ihre Entwicklung und ihre Identität erleben können.

### Jungen und Schulleistungen

Die Bildungsschwächen männlicher Schüler, die in den letzten Jahren immer umfassender empirisch untersucht und belegt wurden, sind ein zentraler Aspekt der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Jungen und daher für die Ausgangslage der vorliegenden Studie von Belang. Insbesondere durch die Ergebnisse der ersten PISA-Studie (vgl. Baumert et al., 2001) stieg nicht nur in Fachkreisen die Aufmerksamkeit für die schulische Situation von Jungen.<sup>11</sup> Demnach bewegen sich die männlichen Fünfzehnjährigen weltweit vor allem im Bereich der sog. Lesekompetenz (*reading literacy*), aber auch hinsichtlich ihrer kooperativ-kommunikativen Kompetenzen auf einem geringeren Niveau als die gleichaltrigen Mädchen; der Jungen-Anteil an der Gruppe der Leistungsschwächsten („Risikoschüler“) ist überdurchschnittlich hoch (Kampshoff, 2003; Stanat & Kunter, 2001a, 2001b). Für Budde (2005) markiert die aufwändige PISA-Forschungspraxis „durch die konsequente Berücksichtigung der Kategorie Geschlecht einen

<sup>11</sup> PISA steht für „*Programme for International Student Assessment*“. Diese „bisher umfassendste und differenzierteste Vergleichsuntersuchung zum Leistungsstand von Schülerinnen und Schülern“ (Baumert et al., 2001, S. 13) wurde von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) konzipiert und geleitet.

Wendepunkt innerhalb der geschlechtsbezogenen Schulforschung in Deutschland“ (S. 7).

Mit einigen weiteren, gut belegten „Leistungsschwächen“, die Waltraud Cornelißen (2007, S. 83f) in einem aktuellen Beitrag zusammenstellt, lässt sich die heutige Bildungssituation von Jungen für unseren Zusammenhang kurz beleuchten: Demnach erwerben Jungen proportional weniger häufig die Hochschulreife, werden seltener vorzeitig eingeschult und wiederholen öfter eine Klasse. Sie bleiben öfter der Schule fern und besuchen häufiger eine Sonderschule. Außerdem erwerben Jungen häufiger als Mädchen gar keinen Schulabschluss (2004: 9,5% gegenüber 5,4%; bei nicht-deutscher Staatsangehörigkeit sogar 19,7% der jungen Männer gegenüber 12,9% der jungen Frauen); in Ostdeutschland ist diese Geschlechterrelation noch ungünstiger. In ihrer Analyse weist Cornelißen allerdings auch darauf hin, dass die Leistungen unter Jungen wesentlich heterogener ausfallen als unter Mädchen. Beispielsweise fallen Intelligenztestwerte unter Jungen regelmäßig extrem höher oder niedriger aus als unter Mädchen; in den PISA-Ergebnissen waren Jungen bei den mathematischen Fähigkeiten in den mittleren Leistungsstufen gleich häufig vertreten wie Mädchen, in den Spitzengruppen, die letztlich für den Leistungsvorsprung der Jungen insgesamt sorgten, waren signifikant mehr Jungen, allerdings auch im unteren Leistungsspektrum (Cornelißen, 2007, S. 84).

Als Antwort auf Stimmen, die von einer strukturellen schulischen „Benachteiligung“ männlicher Schüler sprechen – so tragen etwa Diefenbach und Klein (2002) statistische Hinweise auf „soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen“ zusammen, und Preuss-Lausitz (2005) formuliert Kriterien zur „Überwindung schulischer Jungenbenachteiligung“ – bilanziert Cornelißen allerdings:

Jungen sind in der Schule vermutlich nicht per se benachteiligt. Gesellen sich bei Jungen aber zu einer Leistungsschwäche Dominanzgebaren und Lernunwilligkeit, dann tut sich die Schule schwer, diesen Jungen eine Hilfestellung anzubieten, die sie akzeptieren. Die Ursachen für die Leistungsdefizite von Jungen dürfen nicht allein in der Schule gesucht werden. (...) Dennoch stellt sich die Frage, wie die Schule dazu beitragen kann, dass Mädchen und Jungen ihre Potenziale besser entfalten können. (Cornelißen, 2007, S. 85)

Gleichwohl gibt es aus Sicht einer jungenbezogenen Bildungsforschung noch wesentliche Herausforderungen. Wie aus der eingangs erwähnten Expertise der Bundesregierung (BMBF, 2008) hervorgeht, mangelt es an empirischen Befun-

den etwa im Hinblick auf • Bildungsprozesse von Jungen im Kindergarten (S. 15), • die Frage, inwieweit negative Verhaltens- und Leistungserwartungen mit dem Selbstkonzept der Jungen zusammenhängen, insbesondere für das zentrale Fach Deutsch (S. 32), • die Frage, welche Faktoren die Berufsorientierung bei Jungen beeinflussen (S. 38), • belegbare Zusammenhänge zwischen Männlichkeitsvorstellungen und schulischem Misserfolg (S. 45), • Bildungsungleichheiten speziell bei männlichen Schülern mit Migrationshintergrund (S. 47) oder auch • im Hinblick auf „Effekte von vollständiger, fach- oder themenbezogener Trennung für Jungen im Unterricht“ (S. 55).

Die fachliche und gesellschaftliche Beschäftigung mit Jungenbelangen geht allerdings über schulleistungsbezogen Problemlagen deutlich hinaus:

Der Kanon der Jungenprobleme, der der Öffentlichkeit präsentiert wird, bezieht sich nicht nur auf schulische Probleme, sondern umfasst auch physische und soziale Aspekte. Dabei wird auf unterschiedliche Wissenskontexte und Forschungsergebnisse rekurriert. (Schultheis & Fuhr, 2006, S. 15)

Auch hier scheint bislang eine problem- und defizitorientierte Perspektive vorzuherrschen, wie der Erziehungswissenschaftler Ulf Preuss-Lausitz (2005, S. 222) kritisch festhält: „Das Reden über leistungsschwache, gewalttätige und verhaltensgestörte Jungen hat in den letzten Jahren in Deutschland Konjunktur“.

### Jungen und Aggressivität

Seit einigen Jahren scheinen immer wieder die dramatischen Gewalttaten einzelner männlicher Jugendlicher die öffentliche Diskussion nicht nur hierzulande zu prägen und voranzutreiben. Sofern Befunde aus der Jugend- und Schulgewaltforschung, nach denen Jungen *durchschnittlich* häufiger als Mädchen Gewalt ausüben und erleiden, nicht in ihrer Differenziertheit vermittelt werden (vgl. Kassis, 2003; Wetzels, Enzmann & Pfeiffer, 1999; Wilmers et al., 2002), untermauern sie den Eindruck, jugendliche Männlichkeit an sich hinge stets eng mit (zumindest potentieller) Gewalthaftigkeit zusammen. Von einem direkten Zusammenhang zwischen „Gewalt“ und „Männlichkeit“ bei Schülern auszugehen, sollte jedoch kritisch hinterfragt werden. Fachleute sind sich einig darüber, dass typischerweise mehrere problematische Entwicklungs- und Aufwuchsbedingungen zugleich eine Rolle spielen, wenn ein Junge sich gewalttätig zeigt:

Bei den durch Gewalt auffälligen Jugendlichen kommen viele ungünstige Bedingungen zusammen: In der Familie erhalten sie weniger Zuwendung, in der Schulklasse sind sie schlecht integriert, von den Lehrkräften werden sie weniger akzeptiert. Diese Jugendlichen fühlen sich weder zu Hause noch in der Schule sonderlich wohl. So ist es ver-

ständig, dass sie einen großen Teil ihrer Zeit in ihren Cliques verbringen, in denen allerdings autoritäre Strukturen und aggressive Werte bestimmend sind. Besonders bedeutsam ist in diesem Zusammenhang das häufige Sehen von Gewalt-, Horror- und Pornofilmen. (Rohrmann, 2001, S. 141f)

Besonders der letzte Aspekte, auch als „Unterhaltungsgewalt“ (Hänsel & Hänsel, 2006) bezeichnet, wird immer deutlicher als Jungenthema diskutiert (Pfeifer et al., 2007). Demnach sind von den negativen Auswirkungen von Computer- und Mediennutzung, z. B. auf die Persönlichkeitsentwicklung, vor allem männliche Kinder/Jugendliche betroffen (vgl. Rehbein et al., 2006; Süß, 2006). Trotz widersprüchlicher Expertenmeinungen ist der Einfluss von „Unterhaltungsgewalt“ für die Entstehung von psychischem Stress und erhöhter Gewaltneigung bei Jungen nicht zu unterschätzen, zumal auch Jugendliche in Forschungsgesprächen selber darauf hinweisen (Wruck, 1993).

In der Kinder- und Jugendpsychiatrie zählen „aggressive Verhaltensstörungen“ zu den häufigsten Krankheitsbildern. Sie beginnen oft früh und sind eher schwer zu behandeln. Nach repräsentativen Elterneinschätzungen in Deutschland treten sie bei 3% der Mädchen und 6% der Jungen auf (Döpfner et al., 1998, zitiert nach Schmeck & Poustka, 2000, S. 3). „Störungen des Sozialverhaltens“ kommen häufig zusammen mit „hyperkinetischem Syndrom“ oder „Impulsstörungen“ vor, ebenfalls Diagnosen, die häufiger Jungen treffen (Schmeck & Poustka, 2000). Bedeutsam ist mittlerweile auch die Differenzierung zwischen physischer/direkter Aggressivität, zu der eher aggressive Jungen neigen, und sozialer/indirekt-relationaler Aggression, z. B. Verletzen von Beziehungen einer anderen Person oder ihrer Zugehörigkeitsgefühle; hierzu neigen eher aggressive Mädchen (Jugert et al., 2000).

Insgesamt ist Aggressivität bei Jungen bzw. unter Schülern ein komplexes Geschehen, an dem diverse *psychische, kognitive, biologische, innerfamiliäre* und *soziale* Faktoren beteiligt sind (Petermann, 2000; Schmeck & Poustka, 2000). Dabei ist die Bedeutung *systemischer* Zusammenhänge – wenn z. B. ein Junge mit seinem aggressiven Verhalten im System Familie bzw. Klasse oder eine auffällige Gruppe im System Schule eine stabilisierende Funktion als Symptomträger übernimmt – meines Wissens noch nicht näher erforscht; eine beeindruckende Annäherung an diesen Aspekt mit Fallbeispielen aus der Praxis liefert Marianne Franke-Gricksch (2002).

## Jungen und seelische Gesundheit

Bei der Beschäftigung mit aggressivem Verhalten und Gewalt bei Jungen darf nicht übersehen werden, dass übersteigerte Aggression immer auch ein Ausdruck geschwächter seelischer Gesundheit ist. Nicht selten wird allerdings in unserer gesellschaftlichen Vorstellung von vermeintlicher Stärke vergessen, so Thea Bauriedl (1987), dass psychische Gesundheit eine wesentliche Voraussetzung für Konfliktfähigkeit ist:

Gewalt und Androhung von Gewalt sind Erscheinungsformen seelischer Krankheit. Diese Erkenntnis ist noch verhältnismäßig jung und leider auch noch wenig verbreitet. Nach dem traditionellen Bewußtsein ist zumindest reaktive Gewalt weder moralisch verwerflich noch etwa ein Zeichen seelischer Schwäche. Im Gegenteil, wer sich nicht angemessen und kraftvoll verteidigen kann – und jeder Angriff wird als Verteidigung verstanden – der ist nach dem traditionellen Verständnis ein Schwächling, sei es aufgrund psychischer Schwäche (etwa von neurotischer Überängstlichkeit) oder aufgrund von physischer Schwäche. (S. 21)

Wie bei allen „psychischen Fehlanpassungen“ (Rogers, 1983) ist auch bei unangemessen hoher Aggressivität eines Jungen davon auszugehen, dass eine *starke innere Spannung* ein wesentlicher Faktor dabei ist und der kindliche/jugendliche Organismus keine günstigeren Bewältigungsmöglichkeiten für diese psychische Spannung zur Verfügung hat. Die Bedingungen und Dynamiken speziell bei Jungen, die zur Entstehung solch starker organismischer Spannung beitragen, sind komplex (s. o.) und bislang noch unzureichend erforscht.

Dabei stammen jungenspezifische Gesundheitsrisiken von klein auf vor allem aus psychosozialen und seelischen Bereichen: „Generell haben Jungen im Kindesalter ein etwa 2-3fach höheres Risiko, an psychischen Störungen zu erkranken, als Mädchen“ (Paulus, 2004, Abs. 4). „Mädchen im Kindes- und Jugendalter“, so Schulte-Markwort (1994, S. 136), „fallen erstens kinder- und jugendpsychiatrisch weniger auf und zweitens weniger durch die sogenannten expansiven Verhaltensauffälligkeiten. Besonders die Störung des Sozialverhaltens ist eine Domäne der Jungen.“ Jungen leiden zudem häufiger unter Stottern und Zwangsvorstellungen (Schnack & Neutzling, 1990). Außerdem haben die Veränderungen in Gesellschaft, Familie und Schule nach Einschätzung von Remschmidt (1997) während der letzten Jahrzehnte besonders bei den „psychosozialen Störungen“ zu einem Anwachsen der Gesundheitsbelastung für die nachkommende Generation geführt. Angesichts der ohnehin höheren Gesundheitsrisiken bei männlichen Kindern kann man annehmen, dass dieser Zuwachs an psychischen und sozioemotionalen Belastungen sie besonders betrifft. Umfassende epidemio-

logische Daten zu psychischen Erkrankungen von Kindern/Jugendlichen (vgl. Ihle & Esser, 2002; Kuschel et al., 2000; Paulus, 2004) ergänzen ein Bild, das Jungen von einer seelisch verletzbaren und beeinträchtigten Seite zeigt.

### Jungen und Stress

Neben den genannten Phänomenen müssen auch solche Lebensumstände von Jungen berücksichtigt werden, die zu psychischer Belastung führen können, ohne dass es zu klinischen oder kriminellen Auffälligkeiten kommt. Hierzu zählt insbesondere schulischer Stress. Es geht also um Erfahrungen, die im Rahmen eines „normalen“ Schulalltags eine erheblich erhöhte innere Spannung bewirken können. Wie entsteht Stress und wie zeigt er sich allgemein? Eine kurze, verständliche Darstellung gibt Reinhard Tausch (2005):

Immer dann, wenn wir in der Umwelt oder bei uns selbst etwas *Negatives, Beeinträchtigung* oder *Bedrohung* wahrnehmen oder vermuten oder denken, dann tritt folgendes ein:

- Erleben von Spannung, Erregung, belastenden Gefühlen, Angst u.a.
- Aktivierung des Sympathischen Nervensystems, Hormonausschüttungen wie Adrenalin, Muskelspannung, schnellere Atmung u.a.
- Einschränkung von komplexen Wahrnehmungs-Denkvorgängen, rigides Verhalten u.a. (S. 165)

Wenn Stress dauerhaft erlebt wird, beeinträchtigt er zunehmend die seelische Gesundheit (Tausch, 2006). Speziell für Kinder/Jugendliche wurde gezeigt, dass Stress-Erleben und Stress-Symptomatik eng mit dem Auftreten von physischen und psychischen Beschwerden zusammenhängen (Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004). Weshalb Stressreaktionen für Kinder/Jugendliche in der Schule ungünstig und beeinträchtigend wirken, erläutert Tausch folgendermaßen:

Ohne diese sog. Kampf- und Fluchtreaktion hätten unsere Vorfahren in primitiven Lebensumgebungen gegenüber ihren Feinden nicht überleben können. Heute haben wir kaum noch diese physische Bedrohung durch Feinde. Aber dennoch werden auch heute noch diese Reaktionen ausgelöst, etwa wenn wir etwas Negatives erwarten, z.B. einen schlechten Ausgang von Klassenarbeiten oder wenn wir uns seelisch beeinträchtigt fühlen u.a.

Die Erregungszustände bei Stress beeinträchtigen meist unsere seelische Leistungsfähigkeit, unsere Konzentration, ruhiges sachliches Nachdenken und bedingen schnellere Erschöpfung/Ermüdung.

Bei häufigem, fast täglichem Stress können *die körperlichen Stress-Reaktionen chronisch werden*, es kommt zu chronischer Muskelverspannung, Veränderung der Atmung u.a. (Tausch, 2005, S. 165f.)

Schulische Stressoren zählen im Leben vieler Jugendlichen zu den häufigsten Alltagsbelastungen, wie auch eine Tagebuch-Studie von Seiffge-Krenke (1995) eindrucksvoll belegt. Demnach wird im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede Stress aufgrund von (Schul)Alltagsproblemen

von Mädchen und Jungen nicht sehr unterschiedlich erlebt, außer daß Mädchen mehr selbstbezogene Probleme nennen. Letztere gehen hauptsächlich auf ihre Unzufriedenheit mit dem Aussehen und die häufigeren Identitätsprobleme zurück. (Fend, 2001, S. 215).

Ergebnisse aus der Belastungs- und Stressforschung bei Schülerinnen und Schülern zeigen Faktoren auf, die für schulischen Stress und die Belastung der psychischen Gesundheit von Schülerinnen und Schülern (sowie von Lehrpersonen) relevant sind: das Klassenklima, das individuelle Lehrer/in-Schüler/in-Verhältnis, die Bewertung der Schulleistungen, das Schulklima, die Räumlichkeiten und individuelle Erfahrungen (Paulus, 2004). Tausch (2005) betont zudem die seelisch belastenden Einflüsse durch stresshaftes Vorbildverhalten von Lehrpersonen, durch Lernschwierigkeiten zuhause und/oder in der Schule sowie durch seelisch beeinträchtigenden Umgang miteinander im Elternhaus. Dies sind Belastungsfaktoren, mit denen Mädchen ebenso wie Jungen zu tun haben. Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass Jungen in der Schule, z. B. bei schlechten Noten, zwar ähnlich belastende Gefühle empfinden wie Mädchen, aber mit ihren seelischen Problemen seltener als diese ein entlastendes Gespräch darüber suchen (Krebs, 2002; Halfmann & Schwab, 2003).

Auch Bildungsdruck ist als Stress-Faktor zu werten. Mit der Schulleistungstudie PISA liegen, wie schon erwähnt, internationale empirische Daten vor, die einen zum Teil erheblichen Rückstand männlicher Schüler hinter den weiblichen Gleichaltrigen in die öffentliche Diskussion bringen; andere Autoren wollen eine strukturelle schulische Benachteiligung von Jungen in unserem Bildungssystem ausmachen (Diefenbach & Klein, 2002). Eine Hamburger Studie zeigte, dass viele jugendliche Schüler dem Fach Deutsch zwar kritisch-ablehnend gegenüberstehen, es aber zugleich zu den wichtigsten Fächern zählen; sie schätzen die Erwartungen ihrer Eltern an ihre Deutschleistungen als sehr hoch ein und kennen zugleich ihren eigenen Leistungsrückstand als Jungen (Krebs, 2002). Diese wahrgenommenen „Rückstände“ – und ebenso die laute Debatte darüber – könnten den ohnehin anwachsenden allgemeinen Bildungsdruck für Jungen noch verstärken.

Auch der natürliche pubertätsbedingte Wandel kann als Stress und Belastung erlebt werden (vgl. Langer & Langer, 2005), worauf Jungen in scheinbar geschlechtstypischer Weise reagieren. Die damit einhergehende Entwicklungsaufgabe nennt Helmut Fend (2001, S. 250) „den Körper bewohnen lernen“. Dabei kann Pubertät die schulischen Herausforderungen überlagern bzw. verschärfen und Jungen wie Mädchen innerlich stark beeinträchtigen, weil sie

mit den Anforderungen der Schule nicht selten kollidiert. *Unter der Oberfläche des täglichen Unterrichtes in der Schule spielt sich ein „zweites Leben“ ab. Jungen werden zu Männern, Mädchen zu Frauen.* Die damit geforderten Lebensorientierungen fallen nicht allen leicht. Mädchen und Jungen erfahren auf diesem Weg nicht selten taktloses Verhalten und Mobbing. Die innere Belastung erscheint aber häufig nicht nach außen. Im Gegenteil: jetzt beginnen sich erstmals bei vielen Jugendlichen eine dramatische Kluft zwischen dem Verhalten und dem inneren „Zumutesein“ zu entwickeln. In dramatischer Weise können die puberalen Entwicklungsprobleme bei Mädchen in der Form von Essstörungen, in Magersucht (anorexia nervosa) oder Bulimie zum Ausdruck kommen, Jungen bringen ihre Unausgeglichenheit in Verhaltensauffälligkeiten zum Ausdruck. (S. 250f; Hervorh. v. Verf.)

*Zwischenfazit:* Es liegen zwar zunehmend differenziertere jungenrelevante Forschungsbefunde vor, die verdeutlichen, dass angemessene Konzepte und Modelle zur Begleitung und Unterstützung der Entwicklung und Sozialisation speziell für Jungen gebraucht werden. Andererseits lassen sie auch weitere, jungenbezogene Forschungsdesiderate erkennen, nicht nur zur schulischen Bildung, sondern insbesondere auch dazu, wie die genannten problematischen Bereiche sich aus Sicht der Jungen selbst darstellen, wie sie dazu stehen und sie erleben.

## 2.2 Entstehungsbereiche von Jungenforschung

Aufgrund der gestiegenen Aufmerksamkeit für Jungen bzw. männliche Schüler gibt es mittlerweile auch im deutschsprachigen Raum vereinzelte sozialwissenschaftlich ausgerichtete Ansätze, Jungen als eigenständigen Gegenstand von Forschung (und Theoriebildung) zu sehen. Insbesondere pädagogische und Geschlechterforschung verstehen sich hier als Haupthandlungsfelder.

### Pädagogische Jungenforschung

Im Bereich erziehungswissenschaftlicher Forschung wurde mittlerweile vorgeschlagen, „Pädagogische Jungenforschung“ als ein gerade entstehendes „neues Forschungsfeld“ (Rieger-Ladich, 2007, S. 133) anzusehen – wenn auch mit der Einschränkung, dass die Kriterien einer eigenen wissenschaftlichen Disziplin

nicht erfüllt seien und „von einer robusten Verankerung der pädagogischen Jungenforschung keine Rede sein“ könne (ebd.).

„Pädagogische Jungenforschung“ umschreibt nach diesem Verständnis die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den (erziehungswissenschaftlich relevanten) Bedingungen und Erscheinungsformen des Heranwachsenden und Verhaltens männlicher Kinder/Jugendlicher. „Dabei erweist sich ihr Themenspektrum“, so Rieger-Ladich weiter, „als überaus weit gespannt: Es reicht von Versuchen, eine Jungenpädagogik theoretisch zu begründen, über empirische Forschungen zum Alltag in Kindergärten bis hin zur Ethnographie schulischer Doing-Gender-Prozesse sowie der Reflexion auf die Verknüpfung etwa der Kategorien Geschlecht, Klasse und Ethnizität“ (2007, S. 134; vgl. vertiefend Griesse, Lost, Seitz, Winkel & Arnold, 2007).

In einem einführenden Beitrag gehen Klaudia Schultheis und Thomas Fuhr (2006) den Entstehungszusammenhängen pädagogischer Jungenforschung im deutschsprachigen Raum nach. Dabei machen sie ausfindig, „dass Jungen explizit erst in der ersten Hälfte der 1990er Jahre in drei Forschungsbereichen in den Blick kamen: in der feministischen Schulforschung und der von ihr begründeten Koedukationsdebatte, in der feministischen Debatte über Männer und in der kritischen Männer- und Jungenforschung“ (S. 15). Schultheis und Fuhr liefern damit einen wichtigen Hinweis darauf, weshalb auch aktuelle geschlechterbezogene Schulforschung stark von *soziologischen* Fragestellungen, Konzepten und Paradigmen einer feministisch geprägten Geschlechterforschung beeinflusst ist. So stellt sich auch in der geschlechterbezogenen Schulforschung etwa die These der sozialen Konstruiertheit von geschlechterbezogenen Phänomene gleichsam als theoretische Konstante dar (vgl. Busche, 2004; Hopfner, 2000; Kahlert, 2000; Klika, 2000; Lemmermöhle et al., 2000; Meuser, 2004; Rendtorff, 2000)<sup>12</sup>, und das Mitwirken von Jungen und Mädchen an ihren eigenen Geschlechterverhältnissen und -rollen, das „Doing gender“<sup>13</sup>, steht im Vordergrund dieses soziologischen Verständnisses (vgl. Budde, 2005; Kampshoff, 2000; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004; Phoenix & Frosh, 2005). Zu den jungenbezogenen empirischen Befunden kommt somit ein weiterer Ausgangspunkt für psycholo-

<sup>12</sup> Zur Diskussion und Relativierung sozialkonstruktivistischer Positionen unter Bezugnahme auf Judith Butlers „Gender Trouble“ (1991) vgl. Jensen (2005, S. 260f).

<sup>13</sup> Der Begriff „Doing gender“ zielt darauf ab, dass Mädchen und Jungen (ebenso Männer und Frauen) die geschlechtsbezogenen Bilder und Erwartungen ihres Umfelds aufnehmen, sie dann in ihrem eigenen Handeln reproduzieren und dadurch gesellschaftlich fortsetzen.

gische Jungenforschung hinzu: der auf männliche Kinder bzw. Jugendliche bezogene Bereich der „Geschlechter- und Männerforschung“.

### **Jungenrelevante Männlichkeitsforschung**

Auch der Bereich der Geschlechter- und Männerforschung ist in den letzten Jahren stark gewachsen. Inzwischen erscheint es angebracht, zu differenzieren zwischen „Geschlechterforschung von Männern zu Männerthemen“ und „Geschlechterforschung von Männern und Frauen zu Aspekten männlichen Seins und Verhaltens“. Walter (2004) schlägt die Unterscheidung vor, den ersten Bereich als „Männerforschung“ zu bezeichnen und den zweiten als „Männlichkeitsforschung“. „Männlichkeitsforschung“ befasst sich unter anderem mit Fragen zur männlichen Sozialisation, d. h. zur „Entstehung“ von „Männlichkeit“ im Rahmen gesellschaftlicher Gegebenheiten. Hier berühren sich also Männlichkeitsforschung und (sozialwissenschaftliche) Jungenforschung.

#### **„Männlichkeit“**

„Männlichkeit“ meint vor allem ein Stereotyp, das Männern und Jungen „geschlechtsspezifische“ männliche Eigenschaften wie Unabhängigkeit, Aktivität, Konkurrenz, Entscheidungskraft, Durchhaltevermögen, Überlegenheit, Belastbarkeit“ zuspricht und von ihnen erwartet (Winter & Neubauer, 1998, S. 23). Die traditionelle männliche Geschlechterrolle setzt sich aus diesen Merkmalen zusammen. Sie sind üblicherweise mit entsprechenden *Wertungen* verbunden: Jungen/Männer *sollen* unabhängig, aktiv, konkurrenzfähig etc. sein; andernfalls riskieren sie Abwertungen, die auf die ganze Person abzielen, z. B. als „schwul“ oder „Muttersöhnchen“ zu gelten.

Empirische Studien weisen seit längerem auch auf spezifische Zwänge hin, die sich für einen Jungen/Jugendlichen/Mann aus der männlichen Rolle, wenn er sich mit ihr identifiziert, ergeben können: ein eingeschränktes Gefühlsleben, Homophobie (die Angst vor der Nähe zu anderen Männern), soziale Kontroll-, Macht- und Wettbewerbszwänge, gehemmtes affektives und sexuelles Verhalten (Sinnlichkeit und Intimität werden vermieden), Sucht nach Leistung und Erfolg, sowie ein unachtsamer Umgang mit der eigenen Gesundheit (O’Neill, 1982, zitiert nach Hollstein, 2007, S. 37).

In der internationalen Männer-/Männlichkeitsforschung wurde Connells Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ (1999) wegweisend. Eine Kernidee dieses patriarchatskritischen Ansatzes lautet, dass es für jede Gesellschaft bzw. Kultur nicht *eine* leitende Vorstellung von Männlichkeit gibt, sondern *mehrere*

*Männlichkeitsmodelle*, die mit unterschiedlich viel gesellschaftlicher Macht ausgestattet sind, in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen und denen sich Männer unterschiedlicher sozialer Gruppen zuordnen. Damit vermittelt das Modell sowohl inhaltliche als auch strukturelle Männlichkeits-Elemente. In der Literatur wird „Männlichkeit“ fortgesetzt diskutiert und weiterentwickelt (vgl. Wedgewood & Connell, 2004; speziell für „hegemoniale Männlichkeit“ s. Connell & Messerschmidt, 2005; zur Bedeutung des Konzepts für die deutschsprachige Männerforschung vgl. Böhnisch, 2004; Brandes, 2001). Als kulturelle Größe präsentiert sich „Männlichkeit“ in vielerlei öffentlichen Darstellungsformen, ist letztlich jedoch immer auch ein Vorstellungsbild in unseren Köpfen. Winter und Neubauer (1998) verstehen unter „Männlichkeit“ schließlich „vor allem Ideologie: herrschende Ideale, Normen und Zuschreibungen sowie Bilder und verdichtete Mythen über ‚die‘ Männer“ (S. 23).

Eine aufschlussreiche „Ethnographie schulischer Doing-Gender-Prozesse“ (Rieger-Ladich, 2007) unternimmt Jürgen Budde (2005) speziell im Hinblick auf Inszenierungen von Männlichkeit bei jugendlichen Gymnasialschülern. Seine Studie illustriert einerseits anhand qualitativer Beobachtungsdaten konkrete männlichkeitsrelevante Abläufe und Interaktionen zwischen Jungen, andererseits versucht sie überzeugend, das Konzept der hegemonialen Männlichkeit mit diesem Material nachzuzeichnen, ähnlich wie Ann Phoenix und Stephen Frosh (2005) in einer Londoner Studie.

#### **Männlichkeit als Thema und Gegenstand von Jungenarbeit**

Pädagogische Jungenarbeit zielt besonders darauf ab, dass Jungen neue Formen von „Männlichkeit“ kennenlernen und erwerben. Sie geht davon aus, dass jene Bilder und Rollen von „Männlichkeit(en)“, die Jungen in ihrer Lebensumwelt vorfinden und an denen sie sich mehr oder weniger bewusst orientieren, ihnen heutzutage eher Schwierigkeiten als Gewinn bringen:

Das Hauptproblem, das Jungen und Männer bei der Gestaltung ihrer geschlechtsspezifischen Identität gegenwärtig zu bewältigen haben, besteht so gesehen (...) darin, dass die herkömmlichen männlichen Geschlechtsstereotype in einer sich stetig modernisierenden Gesellschaft dysfunktional werden, ohne dass sich ihnen zum anderen lebbare und zugleich sozial anerkannte Perspektiven „neuer“ Männlichkeit darbieten. (Möller, 2005, S. 92)

Für Voigt-Kehlenbeck (2005) lässt sich die Bedeutung von Erkenntnissen und Konzepten männlichkeitstheoretischer Forschung für die praktische Jungenarbeit allerdings relativieren:

Die Konsequenz dieses Wissens jedenfalls bleibt uneindeutig. Würde man die in der pädagogischen Praxis Tätigen dazu befragen, welchen Einfluss der Terminus „Hegemoniale Männlichkeit“ auf ihre Arbeit konkret hat, werden voraussichtlich die Antworten – auch bei denen, die in der Mädchen- bzw. Jungenarbeit engagiert sind – diffus ausfallen. Dies gründet u. a. darauf, dass mit dem Theorem der hegemonialen Männlichkeit bislang wenig erkennbare reflexive Anforderungen an die Praxis der Jungenarbeit (oder der Mädchenarbeit) formuliert wurden. So verwundert es denn auch wenig, dass über Wandlungen im Männlichkeitskonstrukt bislang im genderpädagogischen Kontext kaum diskutiert wird. (S. 121)

An anderer Stelle berichtet Connell (2000) allerdings auch von eigenständigen Motiven bei Jungen, sich mit den gegenwärtigen Geschlechterverhältnissen und somit auch mit „Männlichkeit“ aktiv zu beschäftigen: „They include curiosity, personal crisis, a sense of lack, a sense of justice, a desire for sharing and personal growth, and a desire for space for non-traditional conduct“ (S. 172f).

Hinter diesen Motiven erkennt Connell (2000) drei tiefergehende „Interessen“ von Jungen: • zunächst das Interesse daran, emotionale und physische Kosten zu verringern, die unsere patriarchale Gesellschaftsform auch Jungen auferlege und die keineswegs unbedeutend seien; • zum anderen ihr Interesse an persönlichen Beziehungen zu Menschen beiderlei Geschlechts; • und drittens allgemeine Interessen bezüglich ihres Lebens, welche die Jungen mit Mädchen teilten, da es kollektive menschliche Interessen seien, wie z. B. das gemeinsame Interesse an einem gesunden Lebensumfeld, das den Blick schärfen könnte für die Bedeutung, die vorherrschende Männlichkeitsbilder („*dominant masculinities*“) an der Umweltzerstörung hätten.

### Empirische Jungenforschung

Männlichkeitsforscher unterscheiden seit einiger Zeit zwischen dem kulturellen Stereotyp „Männlichkeit“ und „real gelebtem Jungesein/Mannsein“ (vgl. Böhnisch, 2004; Winter, 2004). Letzteres meint die individuellen, alltagsnahen Weisen, als Junge bzw. Mann zu handeln, denken, werten, empfinden und sich selbst (männlich) zu fühlen. Im Rahmen psychologischer Forschungsgespräche zum Selbsterleben als Mann lassen sie sich anschaulich dokumentieren (vgl. Jung, 1995; Köster, 2003; Mingo, 2005; Pflantz, 1992; Waldow, 1995).

Diesem differenzierten Verständnis von Männlichkeit entspricht die pädagogische Einsicht, in Anbetracht einer immer stärkeren gesellschaftlichen Individualisierung in der Schule nicht nur Fähigkeiten und Bildung zu vermitteln, sondern vor allem die Person eines Jungen, eines Mädchens zu stärken:

Der moderne Mensch ist offensichtlich stärker auf sich gestellt, auf seine inneren Möglichkeiten und Kapazitäten. Er muß heute aus inneren Plänen und Konzepten leben, er muß diese entwickeln und im Laufe seines Lebens aufbauen. Die pädagogische Konsequenz zielt auf die Stärkung der Person, damit sie modernen Lebensbedingungen bestmöglich standhalten kann. (Fend, 2001, S. 147)

Auf der Ebene von Jungenforschung gehört in diesen Zusammenhang die Absicht, Jungen weniger aus einer soziologischen „Außenperspektive“ zu betrachten, sondern mehr und mehr ihre eigenen Sichtweisen empirisch kennenlernen zu wollen. Ein erster Schritt hiesiger empirischer Jungenforschung lag darin, ihre Selbstbeschreibungen und schulischen (Selbst-)Einschätzungen zum Gegenstand von Befragungen zu machen. So wandten sich Detlev Lindau-Bank und Peter Zimmermann in einer quantitativen, reinen Jungenstudie den Selbsteinschätzungen adoleszenter Schüler zu (Zimmermann, 1998). Aus ihren Ergebnissen und Interpretationen zeichnen sie folgendes Bild:

Jungen stehen unter Druck. Sie müssen cool und witzig sein. Wenn sie sich ihrer Gefühle unsicher sind, Schwächen zeigen und Trost suchen, sind sie auf sich alleine angewiesen; in der Familie, wie auch in der Schule. Jungen tragen ihre Bedürfnisse nach Orientierung bei der Suche nach geschlechtlicher Identität an die Schule heran – und finden kam Resonanz. Die Schule gibt sich ein geschlechtsneutrales Design, möglicherweise aus der Angst heraus, Jungen oder Mädchen zu benachteiligen, und erweist Schülern damit einen Bärendienst. (S.1)

Wie Jungen ihre Fächer, ihre Mitschüler/inne/n und sich selbst einschätzen, dem ging das Jungenforschungsprojekt „Ariane“ nach (BSJB, 1998; Krebs, 2002; vgl. Kap. 4.2, Box 1). Es zeigte sich u. a.: • Jungen und Mädchen beurteilen ihre Fächer überwiegend sehr geschlechterdifferenziert; • die aufrichtig-verantwortungsbewussten Züge im Selbstbild vieler Jungen und in erlebten Situationen weichen von der überwiegend selbstsicher-aggressiven Fremdwahrnehmung der Jungen durch andere erheblich ab (vgl. Krebs, 2007); • Grenzüberschreitungen von Schülern gegenüber Mädchen werden von diesen viel eher wahrgenommen als von Jungen; • für die Wahrnehmung und Bewertung von Unterricht spielt die geschlechterbezogene Dimension „Lehrer/innen-Persönlichkeit“ eine wichtige Rolle; • die Zukunftsvorstellungen vieler Schüler sind stark aufs Berufliche ausgerichtet, d. h. schulische und private Perspektiven kommen darin kaum vor.

Beide Studien gehen den individuellen Wahrnehmungen und Einschätzungen von Jungen nach und können dazu auf der Basis quantitativer Durchschnittswerte Umrisszeichnungen zeichnen, bleiben allerdings auf einer sozialwissenschaftlich beschreibenden Ebene. So wird die „Selbstwahrnehmung“ der Jungen zwar mittels



Selbstbeschreibungen erfasst, meist nach vorgegebenen Fragen; Auslegung und Sinngebung stammen jedoch von den Autoren. Die Tiefe und Komplexität der Selbstbeschreibungen bleibt dadurch forschungsmethodisch begrenzt auf die jeweils vorgegebenen Aspekte, ebenso wie die anvisierte Erfassung der „Innenperspektiven“ von Jungen.

Welche Vielfalt an Schilderungen durch ein qualitatives Vorgehen erhoben werden kann, zeigt für die Arianne-Studie eine ergänzende qualitative Befragung: Hier konnten die Jugendlichen ein breites Spektrum an selbsterlebten „richtig guten“ bzw. „ganz und gar nicht guten“ Verhaltensweisen bei Jungen wie bei Mädchen schildern, die insgesamt über gängige Jungen- bzw. Mädchenstereotypen deutlich hinausgehen (Wysoczki & Langer 1997; Wysozki, 2005).

Einen interessanten empirischen Ansatz verfolgten auch Reinhard Winter und Gunter Neubauer (1998) in ihrer qualitativen Studie zur Sexualaufklärung bei Jugendlichen, mit der sie zwei Perspektiven erfassen: die „Außenperspektive“ auf Jungen durch die Befragung von erwachsenen Expert/inn/en und sogenannte Schlüsselpersonen, sowie die „Innenperspektive“ durch Einzel-, Gruppen- und Peer-Interviews mit Jungen. Im Ergebnis fokussiert die Untersuchung zwar

auf die Aspekte Körper, Gesundheit und Sexualaufklärung, liefert aber auch wichtige Ergebnisse im Hinblick auf Geschlechterkonstruktionen der Jungen und das Jungesein allgemein. Hier führen Enttraditionalisierung und Demontage herkömmlicher Männlichkeitsbilder einerseits zu einer Erweiterung enger Verhaltensspielräume für Jungen. Empirisch nachweisbar ist das in einer „Vielfalt des Jungeseins“. Auf der anderen Seite sehen sich viele Jungen mit dem soziokulturellen Auftrag konfrontiert, männlich zu sein und sich als männlich zu präsentieren – ohne entsprechend unterstützt oder mit tragfähigen Geschlechterkonzepten versorgt zu werden. (...) Eine Lösung zeichnet sich für Jungen in der Trennung von Geschlechterideologie (Männlichkeit) und gelebtem männlichen Verhalten (Jungesein) ab. (Winter, 2004, S. 356)

Auch in dieser Studie liegt ein wichtiger Befund also in der beobachtbaren Vielfalt von „Jungesein“, die ein qualitativ-empirischer Zugang erfassen kann:

In unterschiedlichen Themenbereichen wurden in dieser Studie große Bandbreiten zwischen hochproblematischen und gelingendem Jungesein offensichtlich. Neben den Schwierigkeiten treten dabei auch kreative Bewältigungsleistungen, die Potenziale des Jungeseins hervor. Zwischen den Extremen Problem und Gelingen liegt ein diffuser „Filz der Normalität“, in dem gewissermaßen alles Mögliche vorkommt. Die Verhaltensbandbreiten und Spielräume sind hierin jedoch für viele Jungen verengt. (ebd.)

Weiterhin gibt diese Studie zu erkennen und zu bedenken, dass selbst jungenfremdlich eingestellte Fachleute (Lehrer, Sozialpädagogen, Trainer, Ärzte) kaum in positiven Eigenschaften und Merkmalen von Jungen sprechen. Die Au-

toren schließen daraus auf ein tiefsitzendes, problembehaftetes Jungenbild und entwickeln im Gegenzug ein begriffliches „Variablenmodell balancierter Männlichkeit“ (vgl. Neubauer, 2005a; Winter & Neubauer, 2001; s. auch Kap. 11.4).

Somit kann diese Studie ihren Anspruch, zwischen der Sicht auf Jungen „von außen“ und Jungenperspektive „von innen“ zu differenzieren und Möglichkeiten von „Jungesein“ zu erkunden, insgesamt erfüllen. Allerdings bleibt auch bei ihr die deutende Betrachtung aus *Forscherperspektive* nicht klar genug von der zu vermittelnden „Innenperspektive“ der Jungen unterschieden. Vereinzelt wird zwar illustrativ aus den Jungen-Interviews zitiert, zwischen Darstellung, Bündelung und Auslegung des Befragungsmaterials ist jedoch kaum zu unterscheiden.

Ähnliches lässt sich zu einer qualitativen Untersuchung von Jungen im Grundschulalter einer Gruppe um Klaudia Schultheis, Gabriele Strobel-Eisele und Thomas Fuhr (2006) einwenden. Während Schultheis und Fuhr (2006) in einem grundlegenden theoretischen Beitrag das Feld „Pädagogische Jungenforschung“ darstellen und auch die eingesetzte Gruppeninterview-Methode kritisch diskutiert wird (Michalek, 2006; Strobel-Eisele, 2006), kommen die teilnehmenden Grundschüler mit ihrem individuellen Jungesein in den thematischen Einzelstudien jedoch kaum zum Vorschein. Gleichwohl zieht Fuhr (2006) in seiner Studie zu Interaktionsformen der Jungen etwa den Schluss:

Ich habe nicht untersucht, ob die Form der Interaktion auch außerhalb der Gruppendiskussion gefunden werden kann. Vielleicht ist sie ein methodisches Artefakt. Doch das macht keinen wesentlichen Unterschied. Die Jungen zeigen, dass sie die Kommunikationsform der scherzhaften Geselligkeit beherrschen. Durch sie wird es allen möglich, sich der gemeinsamen Inszenierung von Jungesein anzuschließen. Die von mir angeführten beiden kleinen Episoden geben keinen Hinweis darauf, dass die Jungen in ihrer Identität verunsichert seien. Dafür scheint nicht nur das explizite Wissen der Jungen zu sorgen, sondern auch die Jungengruppe als Form. Sie trägt dazu bei, dass sich die Jungen eine Identität als Junge aneignen. (S. 149.)

In anderen Teilstudien werden ebenfalls Ergebnisse berichtet und diskutiert, die interessante Facetten im Erleben von Jungen im Grundschulalter beinhalten:

- die symbolische Bedeutung von Geld in ihrer Gedankenwelt (Kühnl, 2006);
- die Wichtigkeit des Vaters als Bestandteil des Lebens, unabhängig von der tatsächlichen Familienstruktur: Gemeinschaft mit ihm, Sehnsucht nach ihm, seine Autorität und seine Rolle als Vorgänger in der Generationenfolge (Rank, 2006);
- und nicht zuletzt die hervorgehobenen Aspekte von Schule: vor allem die sozialen Beziehungen untereinander, aber auch Schule als „offizielle“ Welt mit Lehrkräften als deren Repräsentanten und zugleich Bezugspersonen, ferner Re-

geln, Lieblingsfächer, Noten/Beurteilung (Schönknecht, 2006). Auch die diskutierten Interaktionsformen betreffen zweifelsohne einen bedeutsamen Aspekt im Klassenalltag von Grundschulern. Doch anhand weniger Ausschnitte und weitreichender Auslegungen kommen die Autoren zu Feststellungen, deren Verallgemeinerung mir z. T. nur schwer nachvollziehbar erscheint.

## 2.3 Schlussfolgerungen für psychologische Jungenforschung

### Schule als relevantes Feld psychologischer Jungenforschung

Wie den dargestellten Befunden und Forschungsansätzen bereits zu entnehmen ist, spielt Schule im Lebensalltag von Jungen allgemein eine herausragende Rolle als Ort wichtiger Erfahrungen. Helmut Fend (2001, S. 151) hebt hervor, wie durch Schule und Schulzeit das grundsätzliche Verständnis der Lebensphase Adoleszenz gesellschaftshistorisch bis heute bestimmt wird:

Im Gefolge des Ausbaus von Schulen hat sich das zentrale Charakteristikum der Adoleszenz in der Moderne herauskristallisiert: Sie ist zu einer von *Arbeitszwängen befreiten und von Lernmöglichkeiten und Lernaufträgen bestimmten* Altersperiode geworden. (...) Das Bildungswesen konstituiert und strukturiert in einer detaillierten jahrgangsbegrenzten Gliederung den Lebensabschnitt Adoleszenz.

An andere Stelle hält er fest, welche entwicklungspsychologisch wichtigen Bedürfnisse Kinder und Jugendliche besonders auch in Schule hineinragen: ihre Bedürfnisse • nach Selbstständigkeit, Kompetenz, Eigenkontrolle und Selbstwirksamkeit; • nach sozialer Geltung und Zugehörigkeit; • nach positiver Selbstbewertung („narzißtische Selbstakzeptanz“) (Fend, 2001, S. 323ff). Gisela Steins (2005) stellt dar, inwiefern Schule als Kontext, als Bühne für zwischenmenschlich-soziale Erfahrungen für Kinder und Jugendliche von Bedeutung ist:

Schüler/-innen sind den gesamten Schulalltag in soziale Interaktionen involviert (...). Sie sind mit ihren Peers zusammen, sie müssen auf die Abforderungen der Lehrpersonen reagieren. Sie tragen die verinnerlichten Erwartungen und die Stimmung ihrer Familie von Zuhause in die Schule. *Diese vielfachen Beziehungen sind charakterisiert durch ein komplexes Geflecht von Ablehnung und Zuneigung, in dessen Mittelpunkt sich ein Schüler oder eine Schülerin befindet*, denn die „Stars“ unseres Alltags, um die sich alles dreht, sind in der Regel wir selbst (Berger & Luckmann, 1966). (...) *Mit zunehmendem Alter werden Freunde und Freundinnen wichtig. Auch hier geht es um Anerkennung, Ablehnung, Sympathie und Akzeptiertwerden.* (S. 27f)

In Bezug auf Jungen weist Ulf Preuss-Lausitz (2005) außerdem darauf hin, dass Schule auch einen Alltagsbereich darstellt, in dem die problematischen Seiten

von Jungesein, ihre Bedarfe und möglichen Schwierigkeiten besonders stark zutage treten. In diesem Zusammenhang spielt auch bei Robert Connell (2000) Schule für Jungen eine wichtige Rolle, denn sie habe die gesellschaftlich-soziale Funktion einer institutionalisierten Vermittlung („agent“) von Männlichkeitsvorstellungen und sei daher auch von Gewicht, wenn es um die Vermittlung neuer, geschlechterdemokratischer Männlichkeitsbilder gehe. Auch Jürgen Budde (2005, S. 9) beschreibt „die Schule als Feld zur Herstellung von Männlichkeit“, das insbesondere im deutschsprachigen Raum allerdings noch weitgehend unbearbeitet sei. Soweit lässt sich feststellen, dass Schule einen relevanten Rahmen für empirisch-psychologische Jungenforschung darstellt.

### Differenzierte Betrachtung der realen Vielfalt von Jungesein

Im herkömmlichen Verständnis von Geschlecht wird von „Jungen“ häufig als einer mehr oder weniger einheitlichen (homogenen) Gruppe gesprochen, der die Gruppe der „Mädchen“ gegenübersteht; so auch in der entwicklungspsychologischen Literatur. Das Hervorheben von geschlechtstypischen oder geschlechtsspezifischen Unterschieden kennzeichnet diese „relationale“ Betrachtungsweise besonders im Rahmen von Forschung zu „Männlichkeit“:

Männlichkeit und Weiblichkeit sind in sich relationale Konzepte, die sich aufeinander beziehen und erst im Verhältnis zueinander Bedeutung gewinnen, als eine soziale Grenzziehung und als kultureller Gegensatz. Dies trifft auch zu, wenn man den sich wandelnden Inhalt dieser Grenzziehung in verschiedenen Gesellschaften und zu verschiedenen Zeiten berücksichtigt. Männlichkeit als Gegenstand der Erkenntnis steht immer in Beziehung. (Connell, 1999, S. 63f)

Diese Perspektive wird unterstützt durch empirische Forschung zu Mädchen und Jungen, die nach Geschlechterunterschieden fragt und Hinweise für entsprechende Unterschiede oder Unterschiedstendenzen vorlegen kann.

Auch wenn diese Befunde hilfreich sind, um allgemeine Aussagen zu weiblichen respektive männlichen Kindern/Jugendlichen treffen zu können, etwa im Rahmen soziologischer, pädagogischer, entwicklungs- oder sozialpsychologischer Fragestellungen, bringt diese Betrachtungsweise auch Einschränkungen mit sich: Zum einen vermag sie es nicht, den Variantenreichtum *innerhalb* einer Geschlechtergruppe zu erkunden, d. h. die individuellen Verschiedenartigkeiten zwischen Jungen bzw. zwischen Mädchen; zum anderen trägt sie unweigerlich dazu bei, dass in unserem Denken die Bedeutung der Unterscheidungskategorie „Geschlecht“ fortgesetzt betont wird – mit dem Risiko, dass individuelle (psychische, soziale, fähigkeitsbezogene) Verschiedenartigkeiten fälschlicherweise

auf das Geschlecht einer Person zurückgeführt werden, obwohl die empirische Grundlage für derartige Geschlechterunterschiede wesentlich geringer ist als allgemein vermutet (Hyde, 2005).

Wo es außerdem darum geht, traditionelle geschlechtsbezogene Vorstellungen und Erwartungen bei Mädchen und Jungen zu hinterfragen und alternative, lebensfreundlichere Orientierungen für sie zu entwickeln, stößt die eben beschriebene Sichtweise ebenfalls an Grenzen:

Unsere bipolare ‚Kultur der Zweigeschlechtlichkeit‘ scheint, unabhängig vom Geschlecht der Befragten, dazu zu verführen, das jeweils andere Geschlecht als exklusives Vergleichs- und Abgrenzungsgegenüber zu beanspruchen. Das eine Geschlecht kann und darf ohne das andere nicht thematisiert werden. Oder die Konstruktion des männlichen Geschlechts bedarf notwendig der Negation des ‚Weiblichen‘, weil es an stabilen, eigenständigen Paradigmen fehlt. Problematisch ist dabei die ständige Reproduktion von Geschlechtsstereotypen. *Die Wahrnehmung von Differenzierungen innerhalb des Geschlechts wird verhindert.* (Winter & Neubauer, 1998, S. 96; Hervorh. v. Verf.)

Der letzte Aspekt erscheint mir im Hinblick auf psychologische Jungenforschung besonders bedeutsam. Denn ohne hinreichende Differenzierung innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. männlichen Schüler sind auch alternative, nicht ins Männlichkeitsbild passende, durchaus chancenreiche Möglichkeiten von Jungesein nicht zu erfassen, obwohl deren Vermittlung einen wichtiger Aspekt jungensfreundlicher Erziehung und Bildung ausmacht:

The research forcibly shows – in contrast to much popular thinking – that ‚boys‘ are not a homogeneous bloc, that masculinities vary and change and that, in gender, institutions (as well as bodies) matter. All these are important conditions for educational work. (Connell, 2000, S. 176)

Ebenso stellt Reinhard Winter (2004) fest:

Durch beides – den vereinfachenden Jungen-Mädchen-Vergleich, wie die Reduzierung auf Geschlechterdifferenz – geraten Differenzierungen unter Jungen leicht aus dem Blick, ‚Jungen‘ werden ‚homogenisiert‘. (S. 354)

Ein weiteres Risiko von ‚homogenisierendem‘ Umgang mit jungenbezogener Empirie, d. h. ohne binnendifferenzierende Jungenforschung, besteht für Winter in der Neigung, das Problematische, Störende, Kritische an Jungen grob zu verallgemeinern:

Grundsätzlich sollten Gegenstand einer Jungenforschung *alle* Jungen sein; sie orientiert sich jedoch oft an den auffälligen, schwierigen (vgl. Metz-Göckel 1993, Engelfried 1997) und verliert normale, unauffällige Jungen tendenziell aus dem Blick. Verhaltensweisen schwieriger Jungen werden dann leicht auf das durchschnittliche Jungesein ‚an sich‘ übertragen und daraus falsche Schlüsse gezogen: So sind z.B. Bewälti-

gungsformen marginalisierter Jungen nicht deshalb kritisch bzw. auffällig, weil diese männlich bzw. Jungen sind, sondern umgekehrt: Marginalisierung schlägt sich in der Bewältigung bei Jungen u.a. auch als problematisches männliches Verhalten nieder. (Winter, 2004, S. 354)

Es lässt sich ergänzen: Will man auch positive, lebensstüchtige, prosoziale Aspekte von Jungen kennenlernen, braucht es ein Forschungsparadigma, das diese Aspekte und entsprechende Daten nicht von vornherein ausschließt, sondern offen dafür ist oder explizit danach fragt.

In der angloamerikanischen Literatur zur Männlichkeitsforschung wird schon seit längerem dafür plädiert, die Vielfalt von gelebtem Junge- und Mannsein nicht nur zu erforschen, sondern im Rahmen von Bildung und Erziehung auch ein Bewusstsein für sie zu schaffen und sie gezielt zu vermitteln:

Making boys and men aware of the diversity of masculinities that already exist in the world, beyond the narrow models they are commonly offered, is an important task for education. (Connell, 2000, S. 225)

Für eine psychologische Jungenstudie, die sich mit dieser Aufgabe befassen will, ergeben sich nunmehr zwei Fragen: Wie lassen sich individuelle Formen von Jungesein auf psychologischer Ebene im Sinn subjektiver, innerer „Wirklichkeiten“ von Jungen auffassen, mit anderen Worten: was ist ein *geeigneter* „Gegenstand“ psychologischer Jungenforschung, wenn die Vielfalt realen Seins von Jungen zu berücksichtigen ist? Und zum anderen: Auf welche *forschungsmethodisch geeignete Weise* kann dieser Forschungsgegenstand aufgegriffen werden, wie lässt er sich wissenschaftlich untersuchen?

Die Beantwortung der ersten Frage führt zum eigentlichen Thema dieser Arbeit. Ihr gilt der folgende, letzte Abschnitt dieses Kapitels. Mit der Fragen nach dem geeigneten Forschungsverfahren beschäftigt sich ausführlich das nachfolgende Kapitel 3.

### Gegenstand der Studie

Niobe Way und Judy Chu (2004) halten es für notwendig, zuerst nach den subjektiven Sichtweisen und individuellen Erfahrungen eines Jungen zu fragen, will man ihn verstehen und sein Gewordensein angemessen nachvollziehen:

In order to understand boys' development, it is important *to start with boys' own perspectives* and to learn *what they view* as the main issues, key obstacles, and central concerns in their lives. What do they value and hope for? What do they want? What are the sources of pressure and support in their lives? How do they cope with challenges? *How*

*do they experience* their peers, romantic partners, family members, and school community? (S. 2f; Hervorh. v. Verf.)

Nach ihrer Auffassung liegt darin insbesondere auch die Möglichkeit, vereinheitlichende, stereotype Aussagen über Jungen zu vermeiden und gerade die persönlichen Eigenheiten und Besonderheiten, die „Nuancen“ von realem Jungensein zu berücksichtigen:

One problem that results from studies that do not take boys' own perspectives into account is that their experiences are often homogenized and stereotyped and, thus, the nuances of boys' lives are not adequately represented. (ebd.)

Auch aus Sicht der personzentrierten Psychologie sind persönliche Erfahrungen von besonderer Bedeutung für das Verständnis einer Person und ihrer Entwicklung. Für Carl Rogers kristallisierte sich im Verlauf jahrzehntelanger wissenschaftlicher und praktischer Tätigkeit heraus, dass für das Erforschen von Grundmustern menschlichen Erlebens die *individuell-persönlichen Erfahrungsweisen der einzelnen Person* eine entscheidende Rolle spielen. Die Ganzheit der Person und ihrer Art, Erfahrungen zu machen und dabei sich und die Welt zu erleben, rückt dabei in den Mittelpunkt (Rogers & Rosenberg, 1980). So kommt dem aus Erfahrung stammenden Lebenswissen einer Person im personzentrierten Ansatz eine grundlegende Bedeutung zu, auch wenn es als Gegenstand psychologischer Forschung insgesamt nicht im Vordergrund stand und steht:

Durch intensive Gruppenerfahrungen, durch verschieden Formen von Psychotherapie, durch vielfältige Wege des Lernens durch Selbstäußerung und Selbstklärung hat das Lernen aufgrund von Erfahrungen [*experiential learning*] das Leben von Tausenden, wenn nicht Millionen von Menschen verändert. (...) Es muß jedoch berücksichtigt werden, dass dieses so kostbare Erfahrungs-Wissen nicht direkt übertragbar ist. Deshalb ist es nicht Teil der Hauptströmung psychologische Wissens geworden. (Rogers, 1986, S. 70)

Aus dieser Auffassung von erfahrungsbasiertem Wissen leitet er eine zentrale wissenschaftsphilosophische Annahme ab:

Wissen ruht auf dem Subjektiven: Ich erfahre etwas; in diesem Erfahren existiere ich; in diesem Existieren weiß ich in einer gewissen Hinsicht, habe ich eine ‚gefühlte Sicherheit‘. Alles Wissen, eingeschlossen das wissenschaftliche Wissen, ist eine weit ausgedehnte, umgekehrte Pyramide, die auf dieser kleinen persönlichen, subjektiven Basis ruht. (Rogers, 1968, S. 60; zit. n. Hutterer, 1984, S. 32).

Für die Fragestellung der vorliegenden Studie ergibt sich daraus: Die subjektiven Erfahrungen von Jungen in Bezug auf den Lebensausschnitt Schule können als *schulisches Erfahrungswissen* im Sinne Rogers' (1986) verstanden werden, das mit ihrem individuellen jugendlich-männlichem Erleben, ihrem Denken, Fühlen,

Werten und Handeln korrespondiert. Mangels empirischer Studien zu persönlichen Erfahrungen von Schülern, insbesondere im deutschsprachigen Raum, ergibt sich hier ein Forschungsdesiderat, das angesichts wachsender Jungenbedarfe als bedeutsam einzuschätzen ist. So sollen im Rahmen dieser Studie die *persönlichen Erlebensweisen* heranwachsender Jungen und die damit einhergehenden Erfahrungen phänomenologisch erfasst werden. Als thematisch relevante Bereiche werden vor allem *zwischenmenschlich-soziale Erlebnisse*, Erfahrungen als *Lernende* (mit Unterricht, Lehrkräften, eigenem Lernen) sowie *Freundschaften* unter Schülern aufgenommen. Von besonderem Interesse sind dabei die jeweils als *positiv-förderlich* und als *negativ-beeinträchtigend* gewerteten Erfahrungen. Damit längere, individuelle schulische Erfahrungsgeschichten sowie Erfahrungen im Hinblick auf die geschlechtsbezogene Entwicklung und Sozialisation in die anstehende Erhebung einfließen können, werden Jungen vor allem im *mittleren Adoleszenzalter* (15-17 Jahre) als Zielgruppe berücksichtigt (vgl. Oerter & Dreher, 2002, S. 259). Dies soll auch den diskursiven Anschluss an Studien unterschiedlicher Disziplinen über Jugendliche dieser Altersgruppe erleichtern. Den Leserinnen und Lesern sollen sich *individuelle* Erlebensweisen ebenso wie die *Vielfalt* von Erfahrungen unter Schülern exemplarisch vermitteln.