Andreas Krebs

Seelische Gesundheit von Jungen. Beeinträchtigung und Förderung aus personzentrierter Sicht[1]

1 Annäherung an ein dringliches Thema

Mit dem Sachbuch „Kleine Helden in Not“ (Schnack & Neutzling, 1990) begann eine allmähliche öffentliche Sensibilisierung für die Lebenslagen, Entwicklungsaufgaben und seelische wie psychosoziale Gesundheitsrisiken männlicher Kinder und Jugendlicher. Mittlerweile ist eine gesellschaftliche Diskussion um Jungen und ihre „schwierigen“ Seiten entstanden, die aktuell immer wieder aufwallt. So erscheint es angebracht, bei der Frage nach Seelischer Gesundheit und Gelungenem Leben auch einen Blick auf Jungen zu werfen.

Dazu gehe ich in diesem Beitrag zunächst kurz auf verschiedene Bereiche seelischer Beeinträchtigung bei Jungen ein. Anschließend greife ich auf Annahmen des Persönlichkeitstheoretikers Carl Rogers zurück, um eine theoretisch fundierte, personzentriert-psychologische Auffassung davon zu skizzieren, wie die (familiären, schulischen, gesellschaftlichen, kulturellen) Bilder von „Männlichkeit“, die an Jungen unweigerlich herangetragen und von ihnen teilweise verinnerlicht werden, als „vorgestellte Werte“ im Sinne Rogers’ zu verstehen sind. Diese prägen die männlichen Selbst-Konzepte von Jungen und können auf diese Weise maßgeblich zur Entstehung psychischer Spannungen und seelischer Beeinträchtigungen bei Jungen beitragen. Zur Veranschaulichung kommen in kurzen Auszügen Jungen zur Sprache, die über ihr Traurigsein berichten.

Der Frage nach praxisrelevanten Aspekten personzentrierter Jungenförderung in Schule geht der vierte Abschnitt nach. Zu Beginn wird die Bedeutung männlicher Lehrer für die Stärkung der seelischen Gesundheit von Schülern erörtert. Nach einem kurzen Hinweis auf den Sinn eines zwischenmenschlich achtsamen Gesamtklimas an Schulen skizziere ich schließlich einige schulische Lern- und Begleitangebote als personzentrierte Elemente bzw. Ansatzpunkte für schulische Jungenförderung.

---

[1] Erschienen in: M. Becker, G.-B. v. Carlsburg & H. Wehr (Hrsg.) (2008), *Seelische Gesundheit und gelungenes Leben. Perspektiven der Humanistischen Psychologie und Humanistischen Pädagogik. Ein Handbuch* (S. 115-127). Frankfurt/M.: Peter Lang.

2 Dimensionen seelischer Beeinträchtigungen bei Jungen

2.1 Jungen und psychische Erkrankung

Umfassende epidemiologische Daten zu psychischen Erkrankungen von Kindern/Jugendlichen (z. B. Ihle & Esser, 2002) zeigen Jungen von einer innerlich verletzbaren und psychisch beeinträchtigten Seite. Von klein auf sind sie im psychosozialen und seelischen Bereich stärker als Mädchen von Gesundheitsrisiken betroffen: „Generell haben Jungen im Kindesalter ein etwa 2-3fach höheres Risiko, an psychischen Störungen zu erkranken, als Mädchen“ (Paulus, 2004, Abs. 4). Aufgrund der Veränderungen in Gesellschaft, Familie und Schule ist während der letzten Jahrzehnte die Gesundheitsbelastung für die nachkommende Generation besonders bei den „psychosozialen Störungen“ angewachsen. Angesichts der ohnehin höheren seelischen Gesundheitsrisiken von Jungs betrifft dieser Zuwachs sie besonders.

2.2 Jungen und Aggressivität/Gewalt

Sofern Befunde aus der Jugend-/Schulgewaltforschung (z. B. Kassis, 2003; Pfeiffer, Wetzels & Entmann, 1999) nicht differenziert vermittelt werden, untermauern sie den Eindruck, jugendliche Männlichkeit als solche hinge eng mit Gewalthaftigkeit zusammen. Dabei darf nicht übersehen werden, dass übersteigerte Aggression immer auch ein Ausdruck geschwächter seelischer Gesundheit ist. Wie bei allen „psychischen Fehlanpassungen“ (Rogers) ist auch hierbei davon auszugehen, dass ein wesentlicher allgemeiner Faktor eine *starke innere Spannung* ist, für deren Bewältigung der kindliche/jugendliche Organismus keine günstigeren Möglichkeiten findet. Die Bedingungen und Dynamiken bei Jungen, die zur Entstehung solch starker innerer Spannung beitragen, sind komplex und bislang noch unzureichend erforscht. Insgesamt sind an Aggressivität/Gewalt bei Jungen bzw. unter Schülern diverse *psychische*, *kognitive*, *biologische*, *innerfamiliäre* und *soziale* Faktoren beteiligt (Schmeck & Poustka, 2000). Nicht zuletzt sollte man (trotz widersprüchlicher Expertenmeinungen) auch den Einfluss von *Gewaltdarstellungen* und *virtuellen Gewalthandlungen* in elektronischen Medien und Computerspielen für die Entstehung von psychischem Stress und erhöhter Gewaltneigung bei Jungs nicht unterschätzen.

2.3 Jungen und schulischer Stress

Seelische Belastungen gibt es bei Jungen auch, bevor es zu klinischen oder kriminologischen Auffälligkeiten kommt. Manche Erfahrungen im „normalen“ Schulalltag können zu

hoher innerer Spannung führen und ebenfalls psychisch belastend wirken. Stress-Erleben und Stress-Symptomatik hängen auch bei Kindern/Jugendlichen eng mit dem Auftreten von physischen und psychischen Beschwerden zusammen (Lohaus, Beyer & Klein-Heßling, 2004). Ergebnisse aus der Belastungs- und Stressforschung bei Schüler/inne/n verweisen vorrangig auf folgende Stress- und Belastungsfaktoren: • Klassenklima, • Bezug zu Lehrpersonen, • Bewertung der Schulleistungen, • Schulklima, • Räumlichkeiten und • individuelle Erfahrungen (Paulus, 2004). Tausch (2005) betont zudem die seelisch belastenden Einflüsse durch • stresshaftes Vorbildverhalten von Lehrpersonen, • Lernschwierigkeiten sowie • seelisch beeinträchtigenden Umgang miteinander im Elternhaus. Diese Belastungsfaktoren gelten für Mädchen *und* Jungen; doch gibt es Hinweise darauf, dass Jungen in der Schule, z. B. bei schlechten Noten, zwar ähnlich belastende Gefühle empfinden wie Mädchen, aber seltener entlastende Gespräche suchen (Krebs, 2002; Halfmann & Schwab, 2003).

Auch Bildungsdruck ist als Stress-Faktor zu werten. Nach der Schulleistungsstudie PISA bewegen sich die männlichen Fünfzehnjährigen weltweit vor allem im Bereich der sog. Lesekompetenz, aber auch hinsichtlich ihrer kooperativ-kommunikativen Kompetenzen auf einem geringeren Niveau als die gleichaltrigen Mädchen; der Jungen-Anteil an der Gruppe der leistungsschwachen Risikoschüler ist überdurchschnittlich hoch (Kampshoff, 2003). Diese „Rückstände“ – und ebenso die Debatte darüber – können bei Jungen den ohnehin anwachsenden Bildungsdruck noch verstärken.

2.4 Kritische Anmerkung zur Diskussion über jungenbezogene Sachverhalte

In den Medien, aber auch in der Fachöffentlichkeit besteht bei jungenbezogenen Darstellungen die Tendenz, zu sehr zu verallgemeinern und zu wenig nach den jeweiligen Lebenszusammenhängen zu differenzieren. Das führt u. a. dazu, dass die real vorkommenden Formen von *gelingendem Jungen-Leben*, von gesunder, lebensbejahender Entfaltung männlicher Kinder/Jugendlicher in unserer Gesellschaft angesichts einseitiger Darstellungen aus dem Blick geraten.

Zudem ist diese Diskussion meist auf Gesellschaft, Schule, Gesundheitswesen oder auch die eigene Wissenschaftstradition hin orientiert. So bleibt es oft bei einem „soziologischen“ Blick von außen auf „die Jungen“, der die realen, individuellen Lebenssituationen von Jungen in ihrer Vielfalt vernachlässigt. Wenn es darum geht, die gesellschaftlichen *und* individuellen

Hintergründe psychischer Beeinträchtigungen von Jungen genauer zu verstehen und ihre seelische Gesundheit zu fördern, braucht es daher zusätzlich eine *psychologische Perspektive*.

3 Jungen und Männlichkeit aus personzentrierter Perspektive

3.1 „Männlichkeit“ als ein Gefüge „vorgestellter Werte“

Männlichkeit als *kulturelles Stereotyp* entspricht im Grunde einer Ideologie: „herrschende Ideale, Normen und Zuschreibungen sowie Bilder und verdichtete Mythen über ‚die’ Männer“ (Winter & Neubauer, 1998, S. 13). Sie ist traditionell ein Komplex von Eigenschaften wie *unabhängig, aktiv, konkurrenzbetont, entscheidungsstark, ausdauernd, überlegen, belastbar*. Üblicherweise sind damit entsprechende Werteauffassungen verbunden: Jungen *sollen* unabhängig, aktiv etc. sein; andernfalls riskieren sie, als Person abgewertet zu werden.

Mit seiner personzentrierten Persönlichkeitstheorie liefert Rogers (1983, 1987) einen präzisen Erklärungsansatz für das *Entstehen von innerer Spannung*, die zu seelischer Belastung, „psychischer Fehlanpassung“ (1987, S. 30) und beeinträchtigtem, womöglich destruktivem Verhalten führen kann. Für ein tieferes Verständnis von seelischer Spannung bei Jungen im Zusammenhang mit Männlichsein und Mannwerden ist dieser Ansatz ausgesprochen nützlich.

Durch *Körper- und Sinneswahrnehmungen* gelangt ein Junge zu einer Fülle unmittelbarer *Erfahrungen*, die er *bewertet*. Ursprünglich wird eine Erfahrung in Bezug auf ihre Möglichkeiten zur *Aktualisierung* (Verwirklichung) des Organismus gewertet; Rogers (1974) nennt dies *operative* Werte. Nach und nach verinnerlicht ein Junge die wertenden Rückmeldungen seiner Bezugspersonen, aber auch kollektive soziokulturelle Werte, um sich Liebe und Anerkennung zu bewahren; er entwickelt in sich entsprechende *vorgestellte* Werte. „Diese Werte“, so Rogers, „werden als ebenso ‚real’ akzeptiert wie die Werte, die mit der direkten Erfahrung verbunden sind. ... Auf diese Weise scheint das Individuum auf einen Weg zu geraten, den es später beschreibt als: ‚Ich kenne mich nicht’.“ (1983, S. 432)

Für einen Jungen und seine seelische Gesundheit spielt die Entwicklung einer *geschlechtsbezogenen Identität* eine wichtige Rolle. Sie bedeutet auch eine (mehr oder weniger bewusste und aktive) Auseinandersetzung mit „Männlichkeit“ (vgl. Böhnisch & Winter, 1993). Ein Teil seines *Selbstkonzepts* entwickelt sich zu einem Selbstbild als männliche Person. Es besteht einerseits aus geschlechts- und männlichkeitsbezogenen *Erfahrungen* (d. h.

Körper- und Sinneswahrnehmungen, Impulse, Gefühle, Gedanken, Handlungsweisen), zum anderen aus den geschlechts- und männlichkeitsbezogenen, wertenden *Vorstellungen*, die er aus seinem Lebensumfeld verinnerlicht hat. In diesem Zusammenhang kann „Männlichkeit" als ein komplexes *Gefüge vorgestellter Werte* verstanden werden.

Typisches Beispiel für einen „männlichen" Wert wäre der altbekannte Satz „Ein Indianer kennt keinen Schmerz!". Er enthält die weitreichende Aufforderung, als Junge keine Traurigkeit zu zeigen oder erst gar nicht zu empfinden. Gleichzeitig schwingt die Ankündigung von Sanktionen bei Nichtbefolgen mit, etwa Entzug von Anerkennung/Zuneigung und soziale Ausgrenzung.

Wenn das Selbstbild eines Jungen von „Männlichkeit" im Sinn vorgestellter Werte geprägt ist, neigt er nach Rogers zu einem Verhalten, das zu diesem Selbst-Konzept passt: „Wenn sich der Organismus um die Befriedigung seiner Bedürfnisse in der Welt, wie sie wahrgenommen wird, bemüht, dann muß die Form, die dieses Bemühen annimmt, mit dem Konzept vom Selbst übereinstimmen." (Rogers, 1983, S. 437f) Hat ein Junge also gelernt, auf körperlichen oder psychischen Schmerz nicht mehr mit Traurigkeit, Weinen, Suche nach Halt und Geborgenheit reagieren zu dürfen, sondern „die Zähne zusammenzubeißen" und Tränen „hinunterzuschlucken", dann verhält er sich stärker nach den „Bedürfnissen" seines Selbstkonzepts als nach seinen ursprünglichen, organismischen Bedürfnissen.

So kann die Aneignung einer „männlichen Rolle" die seelische Gesundheit eines Jungen beeinträchtigen, da sie erhebliche männlichkeitsbezogene *Fehlanpassungen* und *seelisch beeinträchtigende Spannungen* bewirkt: „Psychische Fehlanpassung liegt vor, wenn der Organismus vor dem Bewußtsein wichtige Körper- und Sinneserfahrungen leugnet, die demzufolge nicht symbolisiert und in die Gestalt der Selbst-Struktur organisiert werden. Wenn diese Situation vorliegt, gibt es eine grundlegende oder potentielle psychische Spannung" (Rogers, 1983, S. 440).

3.2 Beispiel: Traurigkeit empfinden und ausdrücken

In einer Gesprächsstudie mit 13-17jährigen Jungen über Traurigkeit konnte Henning Röper (2004) bemerkenswerte Einblicke in die inneren Erlebenswelten einiger Jungs, die er sozialpädagogisch betreute, sammeln. Er stellt exemplarisch vielfältige Hintergründe und Formen ihres Traurigseins dar und vermittelt anschaulich, wie Jungen versuchen, ihre Gefühle

vor anderen (vor allem Jungs/Männern) zu verbergen und auch sich selbst davon abzulenken, um diese emotional-psychische Spannung an den Rand ihres Wahrnehmungsfelds zu drängen.

Über Traurigkeit (nicht) sprechen: • *„Ich möchte nicht, dass alle so viele Sachen über mich wissen. Ist nicht peinlich aber es ist so unangenehm, ich möchte das nicht, weil es weiter gesagt wird und dann wird man irgendwann drauf aufgezogen.“* (Emanuil) • *„Wenn man was erzählt, dem Falschen zum Beispiel, und er sagt das dann weiter, die Erfahrung habe ich gemacht. Da wird man echt fertig gemacht. Ja, seelisch fertig gemacht.“* (Jeffrey) • *„Für mich ist das was anderes, ob ich mit einem Mädchen oder mit meiner Cousine oder mit meiner Tante über meine Gefühle rede, oder mit einem Mann. (...) Männer oder Jungs, die können sich halt nicht so ausdrücken, mit denen kann man dann nicht so reden über manche Sachen.“* (Marco) (Röper, 2004, S. 122)

Was Jungen (nicht) machen, wenn sie traurig sind: • *„Ich zeige das nicht, dass ich traurig bin. So wie ein Zivilpolizist, under cover.“* (Ahmet) • *„Ich zeige meine Trauer durch abcutten. Also dass ich mich in mich selbst kehre. Und dass ich die anderen ignoriere. (...) Ich höre dann Musik, zeichne was, denke nach, auch manchmal länger.“* (Jan-Nick) • *„Ich spiele Play-Station II, um mich abzulenken.“* (Jeffrey) • *„Ich wollte ein bisschen alleine sein und bin einfach raus und bin rumgegangen. Einfach egal, ich hatte kein Ziel.“* (Marco) (ebd., S. 124f)

Weinen als Ausdruck von seelischer Spannung bei Traurigkeit oder Angst: „Es kann einem Jungen unmöglich sein, vor anderen zu weinen, auch wenn er es versucht. Die Jungen können warten, bis sie alleine sind, und dann weinen. Sie können dies sogar vor ihrer Familie verbergen. Für Jungen kann es klar sein, dass sie hart sein müssen und es für Jungen nicht vorgesehen ist zu weinen. Jungen können vermuten, dass sie nicht weinen können, weil sie zu schwach sind, keine Tränendrüsen mehr haben, das Weinen ‚weggestorben' ist oder weil es bei ihnen erblich bedingt ist“ (Röper, 2004, S. 126). In den Worten einiger Jungs: • *„Jungs weinen nicht, weil man dann kein Mann ist. Dann ist man eine Lusche, wenn man weint. (...) Meine Eltern, wo ich früher geweint habe, als ich klein, da haben sie gesagt: ‚Hör auf zu weinen'.“* (Ahmet) • *„Ich habe schon öfter geweint. Jeder hat Gefühle, aber die sollte man nicht zeigen als Junge.“* (Jeffrey) • *„Ich glaube, ich habe mit neun aufgehört zu weinen. Davor habe ich eigentlich ziemlich schnell geweint...(...) Vor meiner Mutter würde ich es tun, aber vor meinem Bruder oder so nicht... Man hat ja auch ein bisschen Angst, dass (...) er mich irgendwie minderwertig findet.“* (Lukas) (ebd.)

3.3 Von der Aneignung einer „männlichen Rolle“ zu männlich-jugendlicher Authentizität

In Rogers’ Annahmen zur Förderung psychischer Gesundheit ist u. a. eine „charakteristische Entwicklung des Wertungsprozesses“ (1983, S. 145) von großer Bedeutung: Aus einer engen, rigiden Ausrichtung an dem, „was als ‚gut’ oder ‚schlecht’, ‚richtig’ oder ‚falsch’, ‚befriedigend’ oder ‚unbefriedigend’ wahrgenommen wird“ (ebd.), entsteht im Verlauf einer klienten-/personzentrierten Begleitung eine immer stärkere Orientierung an den eigenen Körper- und Sinneserfahrungen – allerdings nicht ohne eine vorübergehende Phase von „Verwirrung und Unsicherheit in bezug auf Werte (...) Allmählich wird diese Unsicherheit und Verwirrung von der Realisierung verdrängt, daß seine eigenen Sinne, seine eigene Erfahrung die Unterlagen liefern, auf denen er ein Werturteil aufbauen kann“ (S. 146).

Diese allgemeine Beschreibung kann speziell auf die förderliche Entwicklung männlicher Kinder/Jugendlicher bezogen werden, auf ihren psychisch gesünderen Umgang mit „Männlichkeit“ und die Herausbildung eines individuell angemessenen, männlichen Selbst-Konzepts, das die Aktualisierungstendenz nicht beeinträchtigt.

Noch einmal zum „Indianer“-Beispiel: Ein Junge, der die Wertung, ein echter Junge dürfe nicht weinen, verinnerlicht hat, gerät psychisch erheblich unter Spannung, wenn er in sich Schmerz und das Bedürfnis nach Weinen aufkommen fühlt. Seine Erfahrung und sein wertendes Selbst-Konzept stehen im Widerspruch zueinander. Wenn dieser Junge nicht mehr weinen will/kann, hat er sich womöglich seine „männliche Rolle“ erfolgreich angeeignet – auf Kosten seiner seelischen Gesundheit.

Diese kann sich dadurch wieder verbessern, dass er sich mehr und mehr für Erlebensweisen und Verhaltensoptionen öffnet, die zwar vielleicht nicht der von ihm erwarteten „Männlichkeit“ entsprechen, dafür aber seinen eigenen, unmittelbaren Erfahrungen. Je stärker er in sich diese *akzeptierende Übereinstimmung* (Kongruenz) seiner *Erfahrungen* als männliche Person mit seinen eigenen geschlechts- und männlichkeitsbezogenen *Werten* erlebt und diese ausdrücken kann, umso mehr sind die für Rogers (1973) notwendigen Bedingungen des „vollständigeren Sich-Entfaltens“ (S. 191) als Person und damit Voraussetzungen für einen „Prozeß des guten Lebens“ (ebd.) erfüllt. Sein männlichkeitsbezogenes Potenzial psychischer Spannung kann sich verringern, er erlebt sich stimmiger mit sich selbst und kann sich anderen gegenüber unbefangener und authentischer zeigen.

4 Aspekte personzentrierter Jungenförderung

Bisher wurde erörtert, inwiefern der personzentrierte Ansatz als theoretische Grundlage für das Verständnis männlichkeitsbezogener seelischer Vorgänge von Jungen dienlich sein kann. Nun soll es um entsprechende Zugänge zu schulischer Jungen-Begleitung und -Förderung gehen. Deren übergeordnetes Ziel heißt, das Potenzial psychischer Spannung bei Jungen, das aus der Diskrepanz herrührt zwischen organismischen Körper- und Sinneserfahrungen und den männlichkeitsbezogenen „vorgestellten“ Wertungen, die sich im geschlechtsspezifischen Selbst-Konzept eines Jungen symbolisieren, zu erkennen und abzubauen. Drei Aspekte erscheinen mir besonders relevant.

4.1 Die Person des männlichen Lehrers

Auch wenn unter Fachleuten die Auffassungen von „erfolgreicher“ Jungenarbeit manchmal auseinandergehen, so erkennen sie doch einhellig den männlichen Pädagogen und ihrem Kontakt zu den Jungen eine Schlüsselrolle zu (vgl. Biddulph, 1997; Boldt, 2001; Jantz & Grothe, 2003). Damit treffen sie sich mit dem personzentrierten Verständnis von Jungenförderung und schulischer Jungenarbeit, das in diesem Beitrag skizziert wird. Bereits vor Jahrzehnten haben Annemarie und Reinhard Tausch (1991) hierzulande die förderliche Wirkung personzentrierter Grundhaltungen und Verhaltensformen bei pädagogisch Handelnden erforscht und detailliert beschrieben. Tausch (2001) fasst zusammen: „Obwohl in verschiedenen Ländern und mit unterschiedlichen Methoden durchgeführt, haben sie den gleichen wesentlichen Befund: Achtungsvoll-positiv zugewandte, nicht-wertend verständnisvolle sowie aufrichtige Haupt-, Berufsschul-, Gymnasiallehrer und Professoren hatten Schüler und Studenten mit deutlich größerem fachlichem und persönlichem Lernen als Lehrer mit nur mittlerem oder geringem Ausmaß in diesen drei Verhaltensformen“ (S. 536f).

Die zuvor geschilderten männlichkeitsbezogenen, seelischen Gesundheitsrisiken bei Jungs machen deutlich: Schulische Jungenförderung braucht vorrangig Männer, die sich den ihnen anvertrauten Jungen achtsam-positiv zuwenden und sie einfühlend nicht-bewertend verstehen können. Ein Schüler braucht die Erfahrung, als Person respektiert zu werden mit all seinen Gefühlen, Gedanken und Motiven; regulierende Interventionen können bei unangemessenem Verhalten notwendig werden, stellen diesen grundlegenden Respekt aber nicht in Frage. Außerdem können solche aufrichtig-echten Lehrer, die mit ihren Schülern entsprechend in Beziehung treten, für Jungs zu wirklichen, männlichen Vorbildern werden.

Die Fähigkeit eines Lehrers, personzentrierte Grundhaltungen und Verhaltensformen zu realisieren, bedeutet eine hohe *persönliche Kompetenz.* Es ist sinnvoll, diese im Verlauf der beruflichen Entwicklung so früh wie möglich zu erwerben und stetig zu vertiefen. Daneben benötigen Lehrpersonen, die schulische Jungenförderung vertreten, konzipieren und/oder durchführen, auch *Fachkompetenz* in Sachen Jungenentwicklung/-sozialisation. Beide Kompetenzaspekte berühren die Person eines Lehrers. Da ihn das verunsichern kann, braucht er seinerseits Angebote für eine personzentrierte Begleitung, z. B. Supervision.

4.2 Ein zwischenmenschlich achtsames Gesamtklima

Die Beziehungen von Jungen zu ihren Lehrpersonen gestalten sich immer in einem größeren Kontext wie der Klassengemeinschaft und der Schule insgesamt. Wenn auch dort eine wertschätzende Atmosphäre herrscht, verbessert das die Bedingungen für die Begleitung und Förderung von Jungen. So rückt das Konzept einer „gesunden Schule“, wie Paulus (2004) es entwirft, nicht nur die *Stärkung der psychischen Gesundheit der Schülerinnen und Schüler* in den Vordergrund, sondern umfasst auch vier *übergeordnete Handlungsfelder*: • Lehren, Lernen, Curriculum; • Schulkultur und schulische Umwelt; • außerschulische Dienste und Kooperationspartner; sowie • ein gesamtschulisches Gesundheitsmanagement. Auch Rogers selbst verweist bereits in „Lernen in Freiheit“ (1974) auf die seelisch förderlichen Auswirkungen eines wertschätzenden, anerkennenden und vertrauensvollen Klimas auch für die Lehrenden.

4.3 Angemessene Lern- und Begleitangebote

Beschäftigung mit dokumentierten, realen Jungen-Erfahrungen. Ein kraftvolles Beispiel mag hier wieder die Studie von Röper (2004) über heranwachsende Jungs und ihr Traurigkeitserleben sein: In eine lesbare Form gebracht und thematisch sortiert, hat solch authentisches Material einen hohen Anregungswert für Jungen, die sich in achtsam angeleiteten Lern- und Selbsterfahrungssituationen mit „Jungen-Traurigkeit“ oder mit Erlebensweisen von Jungs allgemein beschäftigen. Dass die beteiligten Jungen sich auf abwesende „Protagonisten“ beziehen, kann den Einstieg erleichtern. Das aufbereitete Gesprächsmaterial bietet zudem eine Gelegenheit, verschiedene Formen von *innerer Spannung*, von *Ambivalenz* und *Uneindeutigkeit* in Jungen, die aus dem Widerspruch zwischen „eigentlichen“, organismischen Bedürfnissen und männlichkeitsbezogenen Werteauffassungen entstehen, direkt zu veranschaulichen (z. B. beim Thema Weinen). Schüler können somit erfahren: Es gibt andere Jungs, die ebenfalls seelische Spannungen haben und mit ihnen konstruktiv umgehen – oder sie lieber verber-

gen wollen, irgendwie aushalten, einigermaßen kompensieren (oder eben nicht). Nicht zuletzt können derartige Schilderungen auch ein bislang unbekanntes *Spektrum realer Formen von Jungesein* aufzeigen und dadurch vermitteln: Es ist nicht unmännlich, sich auch anders als „männlich" im herkömmlichen Sinn zu verhalten, denn es *gibt* etliche Jungs, die anders männlich (er)leben. Solche alternativen Möglichkeiten, die für ihn stimmig sind, kann ein Jungen probieren.

Eine geeignete wissenschaftliche Vorgehensweise zum Sammeln alltagsnaher Erfahrungen ist das *Persönliche Gespräch*. Dieser personzentrierte Forschungsansatz wurde von Inghard Langer (2000) auf der Grundlage von Rogers' Erfahrungen aus klinischer und reformpädagogischer Praxis entwickelt. „Durch Gespräche Anteil nehmen und lernen" (S. 13) – so lässt sich Sinn und Zweck dieser qualitativ-empirischen Methode auf den Punkt bringen.

Nicht-verletzende Kommunikation kennenlernen. Die sog. Gewaltfreie Kommunikation (*nonviolent communication*) nach Marshall Rosenberg (2004) ist ein Praxisweg zum Umgang mit Konflikten in Schule, der direkt aus dem Personzentrierten Ansatz hervorgegangen ist. Rosenberg war Student bei Rogers und hat eine pragmatische Herangehensweise entwickelt, zu lernen und zu üben, wie man aufrichtig und einfühlsam miteinander spricht. Angesichts vielfältiger Erlebnisse von psychischen Verletzungen und gewalthaften Verbalattacken im Rahmen von schulischen Diskussionen, in die mehrheitlich Jungen verwickelt sind (vgl. Kothe, 1993; Langer, 1994), erscheint dieses Konzept ausgesprochen sinnvoll und geeignet für eine personzentrierte Jungenförderung.

Rituale für ein förderliches Miteinander schaffen. Unter den in der Fachliteratur beschriebenen Methoden schulischer Jungenarbeit erscheint eine bereits länger praktizierte Form besonders erwähnenswert: die sog. *Jungenkonferenzen* nach Boldt (2001). Sie stellen einen ritualisierten Rahmen dar, in dem die Schüler mit einem Lehrer als „Männer unter sich" sind (parallel finden Mädchenkonferenzen statt). Hier nur ein grober Überblick zum Vorgehen: Nach einer einfachen, wiederkehrenden Ablaufstruktur – Einstimmung, Gespräch, praktische Übung, Ausblick – können (Jungen-)Themen besprochen und neue Erfahrungen (z. B. Körperwahrnehmungen) gemacht werden. Fester Bestandteil sind sieben pädagogisch-psychologische „Prinzipien", die für Verlässlichkeit und Sicherheit sorgen: • geschützter Raum, • Verschwiegenheit, • männliche Leitung, • Klarheit der Grenzen, • Subjektorientierung, • Freiwilligkeit, sowie • Handlungsorientierung. Jungenkonferenzen eigenen sich m. E. her-

vorragend, um ein personzentriertes Klima und eine seelisch förderliche Begleitung von Jungen im Schulalltag zu implementieren, so dass sie eine geschützte „Keimzelle“ z. B. für achtsame Kontakte von Lehrer zu Schüler, für einen wertschätzende(re)n Umgang unter Jungs und für gegenseitiges Kennenlernen der Erlebenswelten sein können.

Viele Praxis-Bausteine auf personzentrierte Weise einsetzbar. In der praktischen Jungenarbeit ist letztlich das *Wie* (d. h. die Gestaltung des Kontakts und der Umsetzung einer Übung) und das *Wohin* (d. h. die Grundausrichtung auf persönlich-individuelles Wachstum) wichtiger ist als das *Was* (d. h. welche Methode, Aktion gewählt wird). Daher eignen sich etliche der in der Fachliteratur beschriebenen praktischen Anregungen/Vorschläge für eine personzentrierte Form schulischer Jungenförderung. Kritisch zu betrachten sind allerdings ältere Ansätze von Jungenarbeit, die Jungs in erster Linie im Licht einer feministisch-patriarchatskritischen Ideologie wahrgenommen haben, d. h. als männliche Wesen, die angeblich zu Macht- und Gewaltausübung sozialisiert werden und daher möglichst früh mittels „antisexistischer Jungenarbeit“ umerzogen werden sollten.

5 Aufbruch zu gelingendem Jungenleben

„Seelische Gesundheit“ und „Gelungenes Leben“ sind zwei Aspekte einer Entwicklung, die – nach personzentriertem Verständnis – aus einer weitgehend ungehinderten Entfaltung der *Aktualisierungstendenz* resultiert, die jeder Person innewohnt. Der erste Aspekt greift die innere Gesamtbefindlichkeit einer Person an einem bestimmten Punkt ihrer Entwicklung auf; der zweite verweist auf eine biographische Perspektive und die entsprechende Einschätzung einer Person im Hinblick darauf, wie sie sich in ihrer Einzigartigkeit im Kontext eines wechselseitigen, zwischenmenschlichen Miteinanders bislang entfalten konnte.

In diesem Beitrag war überwiegend von der *seelischen Gesundheit* von Jungs die Rede. Der Aspekt *Gelungenes* bzw. (für den jungenbezogenen Entwicklungskontext trefflicher) *Gelingendes Leben* von Jungen wurde hingegen kaum behandelt. Das liegt vor allem daran, dass einschlägige Studien, die eine altersgemäße Perspektive von gelingendem Leben bei Jungen behandeln, meiner Kenntnis nach bislang nicht vorliegen. Im Gegenteil: Die Fachliteratur rückt eher Aspekte von problematischem, riskantem, defizitären, d. h. *tendenziell nicht-gelingendem Leben als Junge* in den Vordergrund. Dies scheint umso verwunderlicher, als viele Autor/inn/en sich für eine Verbesserung der Situation von Jungen einsetzen. Doch die fachli-

che Beschäftigung scheint den Blick wie „magnetisch“ immer wieder auf das augenscheinlich Nicht-Gelingende bei Jungen zu lenken. So konnten Winter und Neubauer (1998) in Interviews mit Fachleuten, die als Sozialpädagogen, Lehrer, Ärzte u. ä. Jungen „helfen“ wollten, durchgängig feststellen, dass diesen offenbar Möglichkeiten fehlten, von Jungen positiv zu sprechen, z. B. als kompetent. Auch schon unter Schüler/inne/n ist das bewusste Jungenbild eher negativ-defizitär, trotz nachweislich guter Erfahrungen mit Jungen (Krebs, in Druck).

So gelange ich zu dem Schluss, dass die Perspektive „Gelingendes Leben“ in Bezug auf Jungen erst noch ausgearbeitet werden muss: Sie verweist auf ein erhebliches Forschungsdesiderat und stellt offenbar bislang eine fachliche Herausforderung dar. Gerade weil der (öffentliche) Blick auf Jungen sich immer wieder dem Defizitären zuneigt, sollten Positive Psychologie und Salutogenese-Forschung sich verstärkt mit ihnen beschäftigen. Personzentrierte Jungenforschung will und kann dazu ermutigen: Es ist notwendig, aber auch möglich, die Sichtweisen und Erfahrungen von Jungen authentisch aufzunehmen.

Sollte ich schließlich das Wesentliche einer personzentrierten Jungenförderung in wenige Worten fassen, dann etwa so: Für einen Jungen, der auf der Suche nach seiner inneren, männlichen Realität ist, bedeutet ein Lehrer mit einer mutigen Haltung, wie Rogers (1973, S. 47) sie hier formuliert, eine großartige Chance zur Stärkung seiner seelischen Gesundheit und auf seinem Weg in ein gelingendes Leben: „Nur indem ich die authentische Realität, die in mir ist, biete, kann der andere mit Erfolg nach der Realität in sich suchen. Ich habe entdeckt, daß dies sogar dann zutrifft, wenn meine Empfindungen keineswegs solche sind, die mir gefallen, oder solche die einer guten Beziehung förderlich erscheinen. Dieses Stehen zur *Realität* scheint ungeheuer wichtig.“

Literatur

Biddulph, S. (1999). *Jungen! Wie sie glücklich heranwachsen*. München: Beust.

Böhnisch, L. & Winter, R. (1993). *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf.* Weinheim: Juventa.

Boldt, U. (2001). *„Ich bin froh, dass ich ein Junge bin“ Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Halfmann, K. & Schwab, R. (2003). *Einsamkeit bei Jugendlichen. Zur Bedeutung des Kontakts zu Familie, Gleichaltrigen und Schule*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Hamburg.

Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechterunterschiede. *Psychologische Rundschau, 53* (4), 159-169.

Jantz, O. & Grote, Ch. (Hg.) (2003). *Perspektiven der Jungenarbeit Konzepte und Impulse aus der Praxis*. Opladen: Leske + Budrich.

Kampshoff, M. (2003). PISA und Geschlecht. Anregungen zum Weiterdenken aus England. *Pädagogik, 55* (2), 16-19.

Kassis, W. (2003). *Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext.* Bern: Haupt.

Kothe, S. (1993). *Gewalt an Schulen. Der Einfluß der Sprache auf die Gewaltbereitschaft.* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hamburg.

Krebs, A. (2002). *Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Krebs, A. (in Druck). Verkannte Potenziale. Zur Wahrnehmung zwischenmenschlicher Stärken von Jungen. *SCHÜLER – Wissen für Lehrer. Heft 2007: Thema Jungen*.

Langer, I. (1994). *Überlebenskampf im Klassenzimmer*. Freiburg i. Br.: Herder.

Langer, I. (2000). *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG.

Lohaus, A., Beyer, A. & Klein-Heßling, J. (2004). Stresserleben und Stresssymptomatik bei Kindern und Jugendlichen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 36* (1), 38-46.

Paulus, P. (2004). *Psychische Gesundheit - auch ein Problem von Schulen?* [73 Absätze]. Vortrag auf dem Kongress "Gute und gesunde Schule", 16.11.2004, Dortmund .Online: http://www.guteundgesundeschule.de/gugs_full/bilder/Paulus_PPP.pdf [16.02.2005].

Pfeiffer, Ch., Wetzels, P. & Enzmann, D. (1999). *Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.

Remschmidt, H. (1997). Veränderte Kindheit. Anmerkungen aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Deutsches Ärzteblatt, 94* (33), A-2127-2131.

Röper, H. (2004). *Jungen und Traurigkeit. Gespräche mit Jungen im Alter von 13-17 Jahren über ihre Lebenswelten und ihr Erleben von Traurigkeit*. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Hamburg.

Rogers, C. R. (1973). *Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten.* Stuttgart: Klett-Cotta.

Rogers, C. R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.

Rogers, C. R. (1983). *Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt/M.: Fischer

Rogers, C. R. (1987). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen.* Köln: GwG.

Rosenberg, M. B. (2004). *Erziehung, die das Leben bereichert. Gewaltfreie Kommunikation im Schulalltag*. Paderborn: Junfermann.

Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.

Tausch, R. (2001). Personzentrierte Unterrichtung und Erziehung. In D. Rost (Hg.), *Handwörterbuch der Pädagogischen Psychologie* (2. Aufl.) (S. 536-544). Weinheim: Beltz.

Tausch, R. (2005). Wesentlich im Schulunterricht: Seelische Gesundheit und Leistungsfähigkeit bei Schülern und Lehrern. In G. Büttner, F. Sauter & W. Schneider (Hg.), *Empirische Schul- und Unterrichtsforschung* (S. 159-195). Lengerich: Papst Science Publishers.

Tausch, R. & Tausch, A. (1991). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (10., ergänzte u. überarbeitete Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

Winter, R. & Neubauer, G. (1998). Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.