

Inhalt

Zusammenfassung Abstract.....	7
1 Einleitung	15
<i>Grundannahmen und Ziele der Studie 16 Überblick über die Arbeit 18 Persönliche Bemerkung und Dank 20</i>	
2 Ausgangspunkte psychologischer Jungenforschung	22
2.1 Jungenbezogene Befunde und Bedarfe.....	25
<i>Jungen und Schulleistungen 25 Jungen und Aggressivität 27 Jungen und seelische Gesundheit 29 Jungen und Stress 30</i>	
2.2 Entstehungsbereiche von Jungenforschung.....	32
<i>Pädagogische Jungenforschung 32 Jungenrelevante Männlichkeitsforschung 34 Empirische Jungenforschung 36</i>	
2.3 Schlussfolgerungen für psychologische Jungenforschung.....	39
<i>Schule als relevantes Feld psychologischer Jungenforschung 40 Differenzierte Betrachtung der realen Vielfalt von Jungsein 41 Gegenstand der Studie 43</i>	
3 Forschungsansatz	46
3.1 Auf dem Weg zur Methodik.....	46
<i>Bezugsrahmen: qualitative sozialwissenschaftliche Forschung 47 Qualitative Methodik als Zugang zu Jungen-Innenwelten 48 Erweiterte Chancen einer persönlich gestalteten Forschungssituation 49</i>	
3.2 Die Methode als Forschungsweg.....	51
<i>Wissenschaftstheoretischer Hintergrund: Personenzentrierter Ansatz 51 Personenzentrierte Gestaltung des zwischenmenschlichen Kontakts 37 Grundzüge der Vorgehensweise 57 Einordnung im Spektrum qualitativer Verfahren 63</i>	
4 Realisierung der Jungenstudie	69
4.1 Jugendliche als Teilnehmer an personenzentrierten Forschungsgesprächen 69	
<i>Personenzentrierte Haltung – eine Einladung an Heranwachsende 69 Ernüchternde Erfahrungen aus der Forschungspraxis 70 Weitere Besonderheiten 71</i>	
4.2 Durchführung der Schülergespräche.....	73
<i>Forschungskontext der Schülergespräche 73 Anbahnung der Gespräche 74 Die mitwirkenden Jungen 75 Gestaltung der Schülergespräche 78</i>	
4.3 Erste Auswertungsetappe: Jungen-Einzelstudien.....	80
<i>Abschnitten 81 Verdichtungsprotokolle 81 Kommunikative Validierungen 84</i>	

© 2008 Peter Lang GmbH –
Internationaler Verlag der Wissenschaften
Frankfurt/Main
ISBN: 978-3899756814

Personzentrierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse
und Perspektiven für schulische Jungenarbeit

Jungen erleben Schule

Andreas Krebs

4.4	Die Gesamtauswertung – ein Schüler-Erlebnisspanorama.....	88
	<i>Themenbezogene Auswertung 89 Dokumentation der Ergebnisse 90</i>	
5	Adoleszente Jungen als Forschungspartner	92
5.1	Aspekte von Selbstkundgabe	93
	<i>Zufrieden, stolz, positiv 93 Selbstkritisch 93 Nachdenklich, ernst, abwägend 94 Tabellarischer Überblick 94</i>	
5.2	Die Jungen erzählen von sich.....	95
	<i>Andi 96 Ben 99 Chris 99 Clemens 100 Daniel 101 Donald 103 Emilio 108 Enno 110 Eric 112 Iggv 112 Ingo 114 Jakob 114 Mathias 115 Nils 119 Norman 119 Peter 121 Thilo 122 Tobias 124 Torsten 127 Udo 129</i>	
5.3	Kommentare zu den Gesprächen.....	130
	<i>Sich zum Thema momentan vollständig mitgeteilt 130 Skepsis gegenüber der Beschäftigung mit der Thematik 131 Wichtiges noch einmal hervorheben 132</i>	
5.4	Ergebnisaussagen	133
5.5	Zusammenfassung.....	134
6	Zwischenmenschliche Erfahrungen jugendlicher Schüler	136
6.1	Klassengemeinschaften.....	136
	<i>Prägender Einfluss auf das Gesamtgefühl in der Schule 137 Ohne gemeinsamen Unterricht kein Gemeinschaftsgefühl 138 Soziale Ordnungsvorstellungen miteinander teilen 138 Eine gute Klassengemeinschaft erleben 141 Die Klassengemeinschaft als beeinträchtigt erleben 144 Gute Erlebnisse trotz schlechter Klassengemeinschaft 146 Ansatzpunkte zum Stärken einer Klassengemeinschaft 147</i>	
6.2	Beweggründe, Haltungen, Absichten.....	149
	<i>Beweggründe, bestimmte Kontakte zu vermeiden 150 „Meinungen“ als starke Kräfte im Kontaktgeschehen 154 Beweggründe, bestimmte Kontakte zu suchen 156 Echt und ehrlich sein als erstrebenswerte Grundhaltung 158 Vom Grundmotiv, stets zwischenmenschlichen Respekt zu wahren 160</i>	
6.3	Verbundenheit im Miteinander.....	163
	<i>Gemeinsame Erlebnisse verbinden 164 Durch gemeinsame Interessen zusammenfinden 165 Ähnlich miteinander vertrauter werden 166 In Streit und Auseinandersetzung einen guten Kontakt halten 168</i>	
6.4	Beeinträchtigende soziale Erfahrungen.....	170
6.4.1	Beeinträchtigende zwischenmenschliche Geschehnisse.....	171
	<i>Abwertend und respektlos miteinander diskutieren 171 Feindselig angegriffen werden 174 Einen Mitschüler/in heftig ablehnen 177 Anfeindungen gegen</i>	
	<i>andere miterleben müssen 180 Um sich herum Gewaltbereitschaft wahrnehmen 181 „Cool“ sein 184</i>	
6.4.2	„Gruppe“ und „Konkurrenz“: Hintergrundkräfte negativer Erlebnisse.....	187
	<i>In der Schule alle nicht-„coolen“ Seiten verbergen 188 Sich frei fühlen vom Gruppeninfluss 191 Mit anderen ständig um Anerkennung konkurrieren 192</i>	
6.4.3	Umgang mit beeinträchtigenden sozialen Erfahrungen.....	194
	<i>Vernichtende Kontakte vermeiden 195 Körperlich-brutale Streitmittel ganz ablehnen 197 Im aggressiven Meinungsstreit den eigenen Standpunkt zurückhalten 198 Wirken und sich wehren durch starkes Reden 200 Vorsichtshalber nicht zu sehr „Farbe bekommen“ 201 Zwischen gegnerischen Parteien vermitteln 204 Sich als Außenseiter „cool“ neben die Klasse stellen 205 Gegen Beleidigungen sich ein „dickes Fell“ zulegen 206 Auf einen gekränkten Mitschüler verständigungsbereit zugehen 207 An eigenen Wertvorstellungen von gegenseitigem Respekt (sich) festhalten 208</i>	
6.5	Geschlechterbezogene Erfahrungen und Perspektiven.....	208
6.5.1	Vom sozialen Verhältnis zwischen Schülern und Schülerinnen.....	209
	<i>Verschiedenartigkeit der allgemeinen Bezüge zu Mitschülerinnen 210 Ein schlechtes Jungenklikschee von Mädchen zurückweisen 213 Mit Mädchen streiten – eine besondere Herausforderung 215</i>	
6.5.2	Jungenspezifische psychosoziale Anforderungen an Schüler.....	216
	<i>Weniger soziale Unterstützung und Zugesandtheit unter Jungen 216 „Immer stark sein müssen und cool“ – und keine Schwächen zeigen 220 Kaum schulische Quellen der Anerkennung für Jungen 223 Einen guten Umgang mit selbstbewusst-starken Mädchen finden müssen 224</i>	
6.5.3	Chancen für guten Kontakt zwischen Jungen und Mädchen.....	225
	<i>Schulische Randsituationen als Brücken zu Mädchen-Landschaften 225 Mädchen-Sichweisen kennen und würdigen 227 Soziale Kontaktzonen der Geschlechter-Landschaften erkunden 228</i>	
6.6	Zusammenfassung.....	230
7	Herauswachsende Jungen im schulischen Lerngefüge	236
7.1	Grunderfahrungen in der Schule	237
	<i>Schule als sozialer Ort von Stress und Belastung 237 Schule auf nüchtern-distanzierte Weise handhaben 239 Schulfreunde als wichtigstes positives Element von Schule 239</i>	
7.2	Erfahrungen aus Unterricht und Kontakt zu Lehrenden	240
	<i>Zusammenspiel von Beziehungs- und Unterrichtserfahrungen 240 „Handeln oder Reagieren“ als Folie zur Dokumentation von Unterrichtserfahrungen 243</i>	

7.2.1	Wirkungen von Lehrkräften auf jugendliche Schüler	244
	<i>Sich mit Haltung und Unterrichtsstil einer Lehrkraft wohl fühlen 244 Sich unzufrieden und beeinträchtigt fühlen 247 Sich eine schüler/innenzentrierte Unterrichtshaltung wünschen 250 Kontinuität in der Beziehung zu Lehrern brauchen 252</i>	
7.2.2	Kontakt und Beziehung zu Lehrpersonen mitgestalten	253
	<i>Eigenverantwortlich und nicht respektlos auftreten 254 Sich einsichtig und nachgiebig zeigen 255 Bereit sein, die Auseinandersetzungslast zu zügeln 256 Bei Lehrenden um Hilfe nachsuchen 257 Ungezwungen Umgang absits der Schüler-Lehrer-Ebene 258</i>	
7.2.3	Geschlechterbezogene Episoden	258
	<i>Sich einer männchen-partiellen Lehrerin widersetzen 260 Durch jugenbezogene Angebote sich und andere unmittelbarer erleben 263 Größeres Wohlbefinden mit männlichen Lehrern 266 Bei Mädchen-/Frauen-Themen sich im Absseits fühlen 267 Keine geschlechterbezogene Ungleichbehandlung durch die Lehrenden 268 Unterschiedliche Bedeutsamkeit des Geschlechts von Lehrkräften 269</i>	
7.3	Lernen, Motivation und schulischer Erfolg	268
	<i>Unzufrieden wegen schulischer Lernstrukturen 269 Unzufrieden mit dem eigenen Lern- und Leistungsverhalten 272 Das empfundene Leistungspotential nicht ausschöpfen 274 Zufrieden im mittleren Leistungsbereich 275 Eigene Wege zu mehr Zufriedenheit als Lernender 276</i>	
7.4	Zusammenfassung	280
8	Freundschaft unter jugendlichen Schilern	284
8.1	Jungenfreundschaften und schulischer Alltag	287
	<i>„In der Schule hab' ich andere Freunde“ 287 Schule als Ort, der ergänzende Jungenfreundschaften ermöglicht 291 An der Seite von Freunden besser durch den Schullaßtag gehen 293 Ein Balance finden zwischen Freundssein und Schilertsen 294</i>	
8.2	Stärkende Erfahrungen mit Freunden	296
	<i>Freundschaft als tragende Erfahrung und als Wert an sich 297 Zusammen etwas unternehmen und sich dabei austauschen 299 Zusammen etwas unternehmen... 300 ... und dabei miteinander reden 303 Offen und vertrauensvoll miteinander umgehen 306 Zusammengehörigkeit erleben durch Freunde 311 Sich zwischenmenschlich unterstützen 319 Anteilnehmen und sich einfühlen in den Freund 322 Sich als ähnlich wahrnehmen können 324</i>	
8.3	Iritierende Erfahrungen mit Freunden	326
	<i>Mit Freunden rivalisieren 326 Befremden, wenn Freunde in der Schule „cool“ sind 329 Einem nicht vertrauenswürdigen Freund sich verschließen 331</i>	
8.4	Freundschaft mit Mädchen	333
8.5	Zusammenfassung	336
9	Personzentrierte Jungenforschung	338
9.1	Hauptkonturen der Erfahrungslandschaften jugendlicher Schüler	339
9.1.1	Stress – psychische Spannung – innere Belastung	339
	<i>Negative Jungenerfahrungen und beeinträchtigendes Schulklima 341 Stressbewältigung als jungenspezifische Herausforderung 342</i>	
9.1.2	Wohlbefinden – Zugehörigkeit – innerer Halt	344
	<i>Kontakt und Zugehörigkeit erleben können 344 Schulfreunde - bedeutsam für Schulfriedenheit und persönliches Wohlbefinden 347 Empirische Ansatzpunkte zur Förderung von Schilern 352</i>	
9.1.3	Psychisch-soziales Ausbalancieren – eine alltägliche Herausforderung	353
	<i>Schilernerfahrungen als Einblicke in die Lebensbewältigung von Jungen 356</i>	
9.2	Schilernerfahrungen als Ergänzung jugenbezogenen Wissens	358
9.2.1	Durch authentische Mitteilungen zu Erfahrungswissen von Jungen	359
	<i>Selbstoffenbarung 359 Bedeutungswahrung 360 Breites Erfahrungsspektrum bei relativer soziokultureller Nähe der Jungen 361</i>	
9.2.2	Forschungstheoretisches Resümee	363
9.3	Weiterführende Forschungsfragen	364
	<i>Erfahrungen von Schilern verschiedener soziokultureller Lebenslagen 364 Erfahrungen aller an Schule beteiligten Personengruppen 365 Computer & Co.: Erleben und Wahrnehmen von virtuellen „Welten“ 365 Erfahrungen von innerer Stärkung, Sinn und Lebenshalt bei Jungen 366</i>	
10	Jungen und Männlichkeit aus personzentrierter Sicht	368
10.1	Geschlecht und Personzentrierter Ansatz	370
	<i>Das soziale Geschlecht „neu konzipieren mit Rogers Theorie“? 371 Persönliches Erleben als basale Dimension von Wirklichkeit 372 Überwinden einengender geschlechtertheoretischer Vorannahmen 373</i>	
10.2	„Männlichkeit“ als System vorgestellter Werte	375
	<i>Personzentrierte Annahmen zur Entwicklung des Selbst 375 Bestimmungselemente des Selbst: innere Erfahrungen und Werte 376 Männlichkeitsbezogene Selbstspekte und (in)kongruente Erfahrungen 379 Traurigkeit – eine als nicht-männlich gewertete Jungenerfahrung 382</i>	
10.3	Männlich-jugendliche Authentizität statt „männliche Rolle“	384
	<i>Den Bezugspunkt für Wertungsprozesse (wieder) in sich selbst finden 385 Mit seinen Empfindungen als Junge „under cover“ unterwegs sein 386 Die „männliche Rolle“ als zwischenmenschliche Fassade 387 Theoretischer Anschluss an einen aktuellen Jungenforschungsansatz 389 Von Zwängen</i>	

	<i>äußerer Männlichkeitsvorstellungen zu innerer Freiheit: sich selbst als Junge leben 390 Fazit 392</i>	
11	Ausblick: Personenzentrierte Aspekte schulischer Jungenförderung	394
11.1	Eine personenzentrierte Dimension von Jungenzpädagogik	395
11.2	Einführung und Achtsamkeit: ein schülerinnen- und schülerzentriertes Lernklima	399
	<i>Personenzentrierte Gestaltung der schulischen Lernbeziehungen 399 Schulisches Lernen als „signifikantes Lernen“ 402 Personenzentriertes Lernklima als Bedingung für „gesunde Schule“ 404</i>	
11.3	Geschlechtersensible, jungenzkompetente Lehrer	404
	<i>Männliche Pädagogen als bedeutsame Bezugspersonen für Jungen 405 Jungen- und männlichkeitsbezogene Qualifizierung 407 Unterstützung und Rückhalt für jungenzfördernde Lehrer 412</i>	
11.4	Jungenzfreundliche Lern- und Entwicklungsbegleitung	412
	<i>Rahmen und Rituale für wertschätzenden Umgang schaffen 415 Teilhabe an den Erfahrungen anderer Jungen fördern 417 Männlichkeitsbezogene Selbstbilder achtsam weiterentwickeln 417 Achtungsvolle, nicht-verletzende Kommunikation erfahren und lernen 421</i>	
11.5	Aufbruch in jungen- und mädchenfreundliche Zeiten	424
Literatur	427
Anhang	447

*Es war eine wichtige erfahrung, die schule, in meinem leben.²
Erfahrungen in der Schule sind für den Menschen
auch immer Erfahrungen über sich selber.³*

1 Einleitung

Die Diskussion über erzieherische und schulische Belange von Jungen, die im angelsächsischen Raum schon seit einiger Zeit intensiv geführt wird, ist mittlerweile auch in Deutschland in Gang gekommen. Das zunehmende Reden bzw. Schreiben über Jungen hierzulande wird dabei mit einem „öffentlichen Stimmungswechsel“ (Rose & Schmauch, 2005) in Verbindung gebracht: „Mädchen als Gewinnerinnen, Jungen als Verlierer der Moderne“ – diese Botschaft kommt uns variantenreich aus den Massenmedien, den populärwissenschaftlichen Publikationen und auch aus der Fachliteratur entgegen“ (ebd., S. 7). Die jugenbezogene öffentliche Aufmerksamkeit, zuweilen auch Aufregung und Besorgnis gilt in der Regel einigen defizitären, problematischen, fragwürdigen Aspekten männlicher Kinder und Jugendlicher, insbesondere im Hinblick auf Sozialkonflikte und Leistungsrückstände. Die kürzlich erschienene Expertise der Bundesregierung über „Bildungs(mis)s-erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen“ (BMBF, 2008) mag als Hinweis darauf dienen, welchen Stellenwert die Thematik im öffentlichen Bewusstsein inzwischen erreicht hat. Aus diesem Blickwinkel finden sich gerade in der Schule relevante gesellschaftliche Phänomene in Bezug auf die Entwicklung und Sozialisation von Jungen und zukünftigen Männern gebündelt wieder.

Aus Sicht des einzelnen Jungen meint Schule einen konkreten Lebensbereich, in dem sich verschiedene Aspekte seines Alltags treffen. Zunächst geht es dort um Lernen, d. h. um den Jungen als „Schüler“, mit Auswirkungen z. B. auf sein

² Der Schütler ENNO (*1981) per Email im Rückblick auf unser Gespräch (s. Kap. 4.3).

³ Helmut Feind (*1940), in *Entwicklungspsychologie des Jugendlichen* (2001, S. 350).

Selbstbild zu bestimmten schulischen Fähigkeiten und auf sein Selbstwertgefühl. Zugleich ist Schule eine Institution, in der er mit gesellschaftlichen Themen und Problemlagen in Berührung kommt, wie eben soziale Konflikte und Gewaltpotentiale oder die Berufswelt als Zukunftsperspektive schulischer Bildung. Nicht zuletzt ist Schule für ihn jedoch auch ein Ort unzähliger zwischenmenschlicher Alltags Erfahrungen und ein bedeutsamer Bestandteil seiner kindlichen bzw. jugendlichen Welt voller individueller, potentiell prägender Erlebnisse; manche dieser Erfahrungen sind zudem geschlechterrelevant, d. h. sie haben mit ihm als einer Person männlichen Geschlechts zu tun.

Grundannahmen und Ziele der Studie

In der vorliegenden Untersuchung gehe ich davon aus, dass es für das fachliche Verständnis der gegenwärtig diskutierten Phänomene, die Schüler betreffen, und für einen angemessenen Umgang mit ihnen förderlich ist, wenn wir mehr davon wissen, wie gerade jugendliche Jungen sich selbst, ihre Mitschüler/innen⁴ und Lehrkräfte sowie schulische Interaktionen *erleben*, d. h. wenn wir ihre *Innenwelten* genauer kennenlernen. So zielt diese Untersuchung zuerst darauf ab, adoleszenten Schülern die Gelegenheit zu eröffnen, möglichst unbefangen von ihrem schulischen Alltag mit seinen subjektiv bedeutsamen Erfahrungen zu erzählen. Dieses persönliche *Erfahrungswissen* von Schülern und der damit einhergehende *empfindsamer-reflexive Zugang* zu ihnen könnten meines Erachtens dazu beitragen, dass insbesondere für die Entwicklung angemessener, jugendfreundlicher pädagogischer Konzepte und Handlungsweisen eine immer breitere und differenziertere *empirische Grundlage* zur Verfügung steht. Insofern liegt ein Ziel der Arbeit auch darin, personbezogene Erlebensweisen von Jungen als Ergänzung bestehender pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Jugendforschungsbefunde zu vermitteln und in die Diskussion einzubringen.

Wo es um Jungen geht, stellt sich meist auch die Frage: Was ist mit den Mädchen? Selbstverständlich sollen sie nicht mit Jungen um unsere (wissenschaftliche) Aufmerksamkeit rivalisieren müssen. Der Grundgedanke dieser Arbeit – persönliches Erfahrungswissen von Kindern und Jugendlichen ist wissenschaft-

⁴ Wenn ich mich auf beide Geschlechter beziehe, wechsele ich zwischen der vollständigen Schreibweise, die beide Geschlechter auführt (z. B. „Lehrerinnen und Lehrer“), und der kompakten Schreibweise mit Binnen-Schrägstrich. Wenn ich eine geschlechtsbezogene Sprachform verwende, z. B. „Schüler“ oder „Lehrerinnen“, dann sind damit allein Personen des entsprechenden Geschlechts gemeint.

lich sinnvoll und nützlich für die Praxis – unterstützt insofern gleichermaßen eine personenzentrierte Mädchenforschung. Andererseits betrifft diese Frage auch den Blickwinkel, aus dem die heranwachsenden Jungen betrachtet werden; genauer gesagt die *Gleichzeitigkeit zweier Blickwinkel*: eines geschlechterbezogenen und eines phänomenologisch-personbezogenen. Eine geschlechterbezogene Betrachtung männlicher Jugendlicher hat zur Aufgabe, sie als „Vertreter“ des männlichen Geschlechts aufzufassen, die Befunde vorrangig mit Geschlechterkonzepten und -theorien in Bezug zu setzen und daraus mehr oder weniger allgemeine *geschlechtsspezifische* Aussagen über Jungen abzuleiten, wie etwa in der Entwicklungs- oder Geschlechterpsychologie. Wie ich noch näher erläutern werde, verfolgt diese Studie einen alternativen Ansatz: Er sieht Jungen zuallererst als Personen mit *allgemeinmenschlichen Erfahrungsmöglichkeiten* und will entsprechend das phänomenologische Feld ihres Erlebens erkunden, ohne geschlechterbezogene Vergleiche mit jugendlichen Schülerinnen und deren Erfahrungen herzustellen. Dieser Zugang ermöglicht es zugleich, die Verschiedenartigkeit von Jungen und die tatsächliche Vielfalt (*diversity*) von „Jungsein“ zu beleuchten; ein Beitrag, wie ich hoffe, auf dem Weg zur Erweiterung und Demokratisierung unserer Männlichkeitsvorstellungen.

Die personenzentrierte Psychologie von Carl R. Rogers (1902-1987), Begründer der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie und humanistisch-psychologischer Reformpädagoge, bildet hierzu einen fruchtbaren theoretischen Rahmen, der die vorliegende Arbeit unter mehreren Aspekten prägt: bei der Erarbeitung der eben dargestellten alternativen Perspektive auf männliche Kinder und Jugendliche, bei der Bestimmung einer adäquaten Forschungsmethodik, beim Konzipieren eines Modells zur innerpsychischen Ausbildung von „Männlichkeit“ bei Jungen sowie beim Skizzieren einer personenzentrierten Dimension für den Bereich schulischer Jungenförderung.

Die hier zu berichtenden Erfahrungswirklichkeiten von Jungen dokumentieren einen begrenzten, dabei möglichst authentischen Ausschnitt von Denk-, Fühl-, Verhaltens- und Wertungsweisen männlicher jugendlicher Schüler. Die darauf basierenden Ergebnisse können nicht repräsentativ im Sinne breit angelegter quantitativer Erhebungen sein und sind nicht wie diese zu verallgemeinern. Andererseits konnten hier Jungen teilnehmen, die sich von der Fragestellung persönlich motiviert fühlten und Lust hatten, von sich selbst zu berichten. Sie wurden als Experten ihres eigenen Erlebens angesprochen und erzählten als

solche von ihren schulischen Wahrnehmungen, Sichtweisen, Empfindungen. Ein weiteres Ziel dieser Studie wäre erreicht, wenn das Spektrum an Jungenerfahrungen, das sich im Verlauf der Studie aufzähln lässt, Anknüpfungspunkte für die eigenen Erfahrungen von Lesern und auch Leserinnen bietet und sie zu innerer Resonanz einlädt.

Überblick über die Arbeit

In *Kapitel 2* betrachte ich zunächst das wissenschaftliche Feld „Jungen und Schule“ gleichsam aus der Vogelperspektive. Einige Aspekte und wissenschaftliche Zugänge, die mir als Kontext der hier vorgelegten Studie relevant erscheinen, werden aufgegriffen und vorgestellt. In diesem Zusammenhang wird deutlich: Die individuellen Erlebensweisen jugendlicher Schüler stellen psychologisch relevante Phänomene dar, sind allerdings als Forschungsgegenstand erst noch zu erkunden. So wird ein Forschungsbedarf deutlich, den die Fragestellung dieser Studie aufgreift.

Auf welche Weise kann diese wissenschaftliche Erkundung psychischer und psychosozialer Phänomene unter Jungen geschehen? In *Kapitel 3* gehe ich ausführlich auf den hier gewählten qualitativen Forschungsansatz ein, das Persönliche Gespräch. Seine Eignung als empirische Methode dieser Studie wird erläutert, wobei insbesondere auch ihr wissenschaftstheoretischer Hintergrund, der Personzentrierte Ansatz von Rogers, in Teilen dargestellt wird; auf ihn werde ich mich an späterer Stelle wieder beziehen. Das nachfolgende *Kapitel 4* beschreibt die Durchführung der Untersuchung: die konkrete Anwendung der Methode in zwanzig Gesprächen mit jugendlichen Jungen, das Untersuchungssetting sowie den Forschungsverlauf vom Einzelgespräch über dessen Auswertung bis zur Gesamtauswertung und der Form der Ergebnisdokumentation.

In *Kapitel 5* betrachte ich das Gesprächsmaterial und dessen Beschaffenheit als qualitativ-empirisches Datenmaterial. So gestaltet sich dieser Teil als Übergang von der Methoden- zur Ergebnisdarstellung. Beeindruckt von der vielfach wachzunehmenden Offenheit der jugendlichen Gesprächspartner, gehe ich der Frage nach, an welchen Stellen sich diese Bereitschaft zur Selbstkundgabe bei den Jungen zeigt. Etlliche Gesprächsausschnitte liefern Hinweise für eine forschungsmethodische Gesamteinschätzung des Gesprächsmaterials. Da alle teilnehmenden Jungen hier nacheinander von sich erzählen, kann dieser Abschnitt der Leserin, dem Leser auch dazu dienen, durch die Selbstmitteilungen der Schüler einen eigenen Eindruck von ihnen zu gewinnen.

Die *Kapitel 6 bis 8*, in denen die Jungen wieder ausführlich zu Wort kommen, bilden den Hauptteil der Studie. Dokumentiert werden die alltagsnahen Erfahrungen der Schüler einschließlich ihrer subjektiven Bedeutung für den jeweiligen Jungen. Zu den übergeordneten Erlebensbereichen „Zwischenmenschliche Erfahrungen in der Schule“ (*Kapitel 6*), „Jungen als Lernende“ (*Kapitel 7*) und „Schülerfreundschaften“ (*Kapitel 8*) entfallen sich nach und nach ihre persönlichen Erlebensweisen, die als Ergebnisaussagen formuliert werden und sich häufig mit ähnlichen Erfahrungen anderer verknüpfen lassen. Damit die Leser/innen insbesondere mit diesen Kapiteln gezielter arbeiten können, enthält das Inhaltsverzeichnis detaillierte Unterüberschriften, die alle Aussagen inhaltlich aufgreifen (kursiv gesetzt, ohne Gliederungsziffern).

In *Kapitel 9* werden drei Hauptkonturen in den „Erfahrungslandschaften“ der Schüler nachgezeichnet und diskutiert: die Stress und Spannung erzeugenden Erfahrungen, die positiven, persönlich wohltuenden Erlebensweisen sowie solche Erfahrungen, die auf eine alltägliche Anforderung in der Schule hinweisen: sich als Junge immer wieder psychisch-sozial ausbalancieren und arrangieren zu müssen. Es folgen eine forschungstheoretische Einschätzung personzentrierter Jungenforschung sowie einige weiterführende Forschungsfragen.

Kapitel 10 gilt geschlechtertheoretischen Überlegungen. Dazu befasse ich mich damit, wie das ganzheitliche Verständnis vom Menschen, ein Merkmal des Personzentrierten Ansatzes, sich als erkenntnistheoretischer Zugang zu Geschlechterthemen anwenden lässt, indem er eine lebensnahe Alternative zu dualistischen „Mann-Frau“-Denken eröffnet. Danach beschreibe ich in Anlehnung an Rogers eine Möglichkeit, das Konstrukt „Männlichkeit“ als individuelles Ergebnis der Verinnerlichung äußerer, geschlechtsbezogener Wertvorstellungen zu verstehen, d. h. als psychisch potentiell beeinträchtigender Teil des Selbstkonzepts einer männlichen Person, um Leitideen für die Persönlichkeitsförderung von Jungen daraus abzuleiten.

Kapitel 11 beschließt die Arbeit mit einem Ausblick auf das Handlungsfeld schulischer Jungenförderung. Dazu erscheint es sinnvoll, personzentriertes Handeln zunächst als eine Dimension skizzieren, die das verfügbare Spektrum jugendfreundlicher Methoden und Praxisbausteine qualitativ ergänzen kann. Auch auf die Bedeutung eines gesunden Lernklimas und insbesondere von jugendkompetenten Lehrern für eine personzentrierte Jungenförderung gehe ich ein,

bevor abschließend das personenzentriert-jungenförderliche Potential einiger Praxiskonzepte beschrieben wird.

Persönliche Bemerkung und Dank

Ein personenzentrierter Forschungsansatz sieht vor, dass auch die Wissenschaftlerin, der Wissenschaftler sich mit eigenen themenbezogenen Erfahrungen einbringen kann, nicht zuletzt um Leser/Inne/n eine genauere Einschätzung der dargestellten wissenschaftlichen Erarbeitung zu erleichtern (vgl. Langer, 1997; Rogers, 1986). Das möchte ich an dieser Stelle kurz tun. Für den Verfasser dieser Studie war die Schule insgesamt keine besonders frohe Zeit, trotz ausbleibender Leistungsprobleme. Vielmehr sind mir über weite Strecken vor allem zwischenmenschliche Verunsicherung und Einsamkeitsgefühle in Erinnerung (und das nicht nur später in Bezug auf Mädchen). Eine wichtige Ausnahme mit nachhaltiger Wirkung war die Zeit, die ich während der letzten drei Jahre in der Schultheatergruppe verbringen konnte. Dort empfand ich eine lebendige, inspirierende, kreative, letztlich persönlichkeitsförderliche Atmosphäre, die mir die damals wichtigsten Erfahrungen ermöglichte: anderen Menschen, aber auch mir selbst näher kommen zu können. Dafür bin ich noch immer dankbar. Hinzu kommen die Kontakte zu einigen wertschätzenden, kompetenten Lehrern im Unterricht, deren persönlich stärkende Bedeutung ich wohl erst Jahre später erfasst habe. Im Rückblick kann ich nicht ausschließen, dass meine eigenen Erfahrungen als Junge in der Schule ein wichtigeres Motiv für diese Forschungsarbeit waren als anfangs gedacht.

In der Zeit, die ich mit dem Anfertigen dieser Arbeit verbrachte, habe ich von vielen Menschen Unterstützung erfahren. Mein erster Dank gilt Prof. Dr. Inghard Langer für seine anregende, kritische, geduldige und ermutigende Betreuung; durch ihn lernte ich den Wert von einfühlsam erarbeiteten „geordneten Wörtlichkeiten“ kennen und konnte ein personenzentriertes Begleitwerden selbst erfahren. Ebenfalls danken möchte ich Prof. Dr. Gerhard Vagt, der sich schon früh bereit erklärte, diese Arbeit zu unterstützen. Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Reinhard Tausch für seine anregenden Gedanken und menschlichen Zuspruch. Für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts „Ariane“ danke ich Deike Heeren, Dr. Ingrid Steinbach, Jens Duda und Gerd Wruck. Mein Dank gilt auch dem Fachbereich Psychologie der Universität Hamburg, der Mittel für eine Doktorandenstelle zur Verfügung stellte. Für vielfachen Austausch und Anregungen möchte ich vor allem Dr. Jürgen Budde, Christian Heise, Daniel Min-

go, Dr. Katharina Willems, Dr. Ellen Wulf und Roman Wysocki danken. Für Rückmeldungen und regelmäßige Gespräche bis zum Abschluss des Manuskripts bin ich meinen Kolleginnen Claudia Liberona und Andrea Thomas aus unserem Arbeitsbereich „Persönlichkeitsförderung in Gruppen“ sehr dankbar. Ali Hinz und Iija Schäfer danke ich besonders für ihre kritische Aufmerksamkeit und ihre Begleitung als Freunde während der letzten, ereignisreichen Jahre. Bei Miriam Rösch danke ich mich herzlich für die Zustimmung, ihr Gemälde „Jungengruppe“ (2006) für die Umschlagillustration verwenden zu können.⁵ Zu einer wichtigen Begleitung wurde mir die Musik von Anouar Brahem, Dave Darling, Jan Garbarek und Klaus Wiese, die mir oft innere Kraft gab. Großer Dank gilt meinen Eltern Karin und Winfried Krebs, die mir in schwierigen Zeiten den Rücken stärkten, und meinen Schwiegereltern Maria Lawall und Uwe Dreßler, besonders für die viele, engagierte Zeit, die sie uns zur Verfügung stellten. Vor allen anderen aber danke ich meiner Frau Kirsten Krebs-Lawall, die mir mit ihrer Herzenswärme, ihrer Geduld und ihrem Handlungsfrohsinn ein unentbehrlicher Rückhalt war; ihr und unserer wundervollen Tochter Emmalina möchte ich diese Arbeit widmen.

Es bleibt mir schließlic, mich bei allen teilnehmenden Jungs herzlichst zu bedanken, denn durch ihre vielfältigen Schilderungen haben sie die folgende Ausarbeitung erst ermöglicht. Ihre Bereitschaft, immer wieder offen von sich zu sprechen, empfand ich als eine besondere Chance, die ich wahrnehmen und würdigen wollte. Auch wenn es den Umfang dieser Arbeit merklich vergrößert, habe ich mich deswegen dafür entschieden, sie in den Kapiteln 5 bis 8 eingehend in ihren „eigenen Stimmen“ erzählen zu lassen.

⁵ Informationen zur Künstlerin unter www.miriam-roesch.de. Die Galerie Studio_01 charakterisiert ihre Arbeit folgendermaßen: „Miriam Rösch gewährt mit ihren Bildern Einblick in Wirklichkeiten, wie sie sie uns aus eigener Erfahrung bekannt sein mögen, später aber meist nur übers Hörensagen, ganz selten jedoch in einer künstlerischen Rezeption ‚nach außen dringen‘. Ihr Thema ist Jugend und Schule. Als zeitweiser Teil der Gruppe beobachtet und skizziert die Künstlerin dabei einen Bereich unserer Gesellschaft, dem sowohl der schnell vorübergehende Moment als auch die Konstanz der kontemplativen Beschäftigung inne wohnt. (...) Der Reiz in Miriam Röschs malerischer Betrachtung von Schule und ihren Protagonisten besteht aber gerade nicht in dem Interesse an einer analytisch eindeutigen Bewertung, sondern in der Offenheit der künstlerischen Sprache“ (http://www.studi001.de/07_NA_MiriamRoesch.html).