

Barbara Koch-Priewe · Arne Niederbacher · Annette Textor
Peter Zimmermann

Jungen – Sorgenkinder oder Sieger?

Barbara Koch-Priewe
Arne Niederbacher · Annette Textor
Peter Zimmermann

Jungen – Sorgenkinder oder Sieger?

Ergebnisse einer quantitativen
Studie und ihre pädagogischen
Implikationen



VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2009

Alle Rechte vorbehalten

© VS Verlag für Sozialwissenschaften | GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden 2009

Lektorat: Stefanie Laux

VS Verlag für Sozialwissenschaften ist Teil der Fachverlagsgruppe
Springer Science+Business Media.

www.vs-verlag.de



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Umschlaggestaltung: KünkelLopka Medienentwicklung, Heidelberg

Druck und buchbinderische Verarbeitung: Krips b.v., Meppel

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Printed in the Netherlands

ISBN 978-3-531-15859-4

Inhalt

Einleitung.....	9
1 Jungen im Blick von Theorie und Forschung	13
1.1 Geschlechtersozialisation.....	14
1.1.1 Die Entdeckung des Geschlechts	14
1.1.2 Konstruktivistische Erklärungen.....	15
1.1.3 Männliche Hegemonie und hegemoniale Männlichkeit.....	16
1.1.4 Forschung zu Fragen der Koedukation in der Schule	18
1.1.5 Geschlecht und schulische Leistung	21
1.1.6 Jugendforschung	24
1.1.7 Kritische Jungen- und Männerforschung	27
1.2 Gewalt und Migration.....	28
1.2.1 Definition von ‘Gewalt’	29
1.2.2 Definition von ‘Migrationshintergrund’	31
1.2.3 Migration und Gewaltneigung	34
1.2.4 Kulturdifferenzhypothese	34
1.2.5 Frustrations-Aggressions-Hypothese	38
1.2.6 Multifaktorielle Ursachen für Gewalt	40
1.3 Fazit	41
2 Anlage und Methode der Dortmunder Jungenstudie	43
2.1 Datenerhebung	43
2.2 Datenauswertung	45
2.3 Stichprobe	47
2.3.1 Alter der befragten Jungen.....	47
2.3.2 Verteilung auf die Schulformen.....	48
2.3.3 Sozialer Hintergrund.....	49
2.3.4 Staatsangehörigkeit	50
2.3.5 Geburtsland der Eltern	51
2.3.6 Geburtsland der Jungen.....	54
2.3.7 Familiensprache.....	56
3 Empirische Ergebnisse.....	58
3.1 Jungen in ihrer Freizeit	58
3.1.1 Freizeitbeschäftigungen	59

3.1.2	Verein – Szene – Clique	63
3.1.3	Zusammenfassung und Fazit.....	66
3.2	Jungen und ihre Beziehungsgestaltung.....	67
3.2.1	Freundschaften.....	67
3.2.2	Jungen und Körper.....	69
3.2.3	Zusammenfassung und Fazit.....	73
3.3	Die Vater-Sohn-Beziehung.....	74
3.4	Wie Jungen sich selbst (und andere) sehen.....	79
3.4.1	Lebensgefühl und Zufriedenheit.....	80
3.4.2	Vorbilder.....	83
3.4.3	Männerbilder.....	85
3.4.4	Frauenbilder.....	88
3.4.5	Zusammenfassung und Fazit.....	94
3.5	Jungen in der Schule.....	95
3.5.1	Einstellung der Jungen zu Koedukation.....	95
3.5.2	Gründe gegen oder für Koedukation.....	97
3.5.3	Werden Mädchen bevorzugt?	100
3.5.4	Selbsteinschätzung des Leistungsvermögens.....	105
3.5.5	Bevorzugtes Geschlecht der Lehrkräfte	108
3.5.6	Zusammenfassung und Fazit.....	110
3.6	Der Schulerfolg von Jungen mit Migrationshintergrund in der Dortmunder Region	112
3.6.1	Schulform und Migrationshintergrund.....	112
3.6.2	Schulform, Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund	116
3.6.3	Schulform und Generationszugehörigkeit der Jungen	118
3.6.4	Zusammenfassung und Fazit.....	120
3.7	Jungen und Gewalt.....	120
3.7.1	Hypothesen	121
3.7.2	Ergebnisse zum Item Beteiligung an ‘harmlosen Kloppereien’	121
3.7.3	Ergebnisse zu den Gründen für eine ‘ernsthafte Prügelei’	128
3.7.4	Ergebnisse zum Selbstbild als ‘harter und brutaler Typ’	135
3.7.5	Ergebnisse zu den Reaktionen auf ‘Anmache’	140
3.7.6	Ergebnisse zum Bedrohungsgefühl der Jungen	148
3.7.7	Zusammenfassung und Fazit.....	154
4	Jungen heute – auf dem Weg zu einer neuen Balance	165
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse.....	165
4.2	Perspektiven der Jungenarbeit	171
4.2.1	Mythopoetischer Ansatz	172
4.2.2	Antisexistische Jungenarbeit.....	173
4.2.3	Balancierte Jungenarbeit.....	174

4.3	Perspektiven der Schulentwicklung	176
4.3.1	Schulprogrammentwicklung	178
4.3.2	Unterrichtsentwicklung	181
4.3.3	Lehrerinnen- und Lehrerbildung	183
4.4	Fazit	184
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis	187
	Literaturverzeichnis	193

Einleitung

Seit einigen Jahren ist – insbesondere aufgrund der Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien – die Rede davon, „dass Frauen und Mädchen das siegreiche Geschlecht des 21. Jahrhunderts sind [...], währenddessen Männer und Jungen zunehmend ins Abseits geraten“ (Rose und Schmauch 2005: 7). Jungen wurden als ‘Leerstelle’ in der Forschung entdeckt, und es zeichnet sich mittlerweile ein Perspektivwechsel „von der Benachteiligung der Mädchen zur Benachteiligung der Jungen“ (Cornelißen 2004: 128, vgl. auch Epstein et al. 1998) ab. Dieser Perspektivwechsel kommt in der Berichterstattung durch die Printmedien deutlich zum Ausdruck: ‘Die Krise der kleinen Männer’ (Die Zeit 2007), ‘Schlaue Mädchen – dumme Jungen’ (Der Spiegel 2004) oder ‘Arme Jungs!’ (Focus 2002) lauten die Titelgeschichten einschlägiger Magazine. In den genannten Beiträgen geht es vor allem um die Frage, inwiefern Jungen im Vergleich zu Mädchen im Hinblick auf ihre Bildungs- und Zukunftschancen benachteiligt sind. Die Debatten über die Benachteiligung von Jungen münden in der Regel in Problem-Diagnosen, die jenen der Ratgeberliteratur mit Titel wie ‘Arme Jungs: Was Eltern, die Söhne haben, wissen sollten’ (Preuschhoff 2007), ‘Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit’ (Schnack und Neutzling 2003) oder ‘Lauter starke Jungen’ (Rogge und Mähler 2002) gleichen und drei zentralen Diskurslinien zugeordnet werden können (vgl. Schultheis und Fuhr 2006: 16ff.):

- der ‘Arme-Jungen-Diskurs’ weist die Probleme von Jungen primär den Frauen/Müttern zu,
- der ‘Die-Schule-Versagt-Diskurs’ geht davon aus, dass die realen Bedürfnisse von Jungen von der Schule und ihren Organisationsstrukturen verkannt werden,
- wohingegen der ‘Wie-Jungen-Sind-Diskurs’ die natürliche – d.h. auf biologische Ursachen zurückzuführende – Jungenhaftigkeit postuliert und daraus folgend die Missachtung der spezifischen Bedürfnisse von Jungen kritisiert.

Unabhängig davon, welcher (sozialwissenschaftlicher) Quellen sich die Autoren der medialen Berichterstattung und der Jungen-Ratgeberliteratur im Einzelnen bedienen, zeigt sich, dass die ‘realen’ Bedürfnisse von Jungen als gemeinhin

bekannt proklamiert werden. Damit soll nicht in Abrede gestellt werden, dass durch die mediale Berichterstattung und die Ratgeberliteratur interessante Perspektiven auf das Thema 'Jungen' eröffnet werden. Es zeigt sich aber, dass Jungen in der Berichterstattung nach wie vor als das *Allgemeine* – d.h. als mehr oder weniger homogene Gruppe – verhandelt werden und nicht berücksichtigt wird, dass im Zuge von Individualisierungs- und Pluralisierungsprozessen das Spektrum dessen erweitert wurde, wie sich ein Junge als Junge reflektieren und darstellen kann.

Dieser Perspektive folgend, kommen Jungen als das *Besondere* (vgl. Winter 2001, Meuser 2005a) in den Blick. Das meint in diesem Zusammenhang auch, dass es *die* männliche Sozialisation ebenso wenig gibt wie es *die* Jungen gibt. In den wissenschaftlichen Aufmerksamkeitsfokus sind Jungen bislang vor allem in Bezug auf Probleme bei der Suche nach männlicher Identität geraten – sei es in puncto Beziehungsgestaltung, Sexualität, Gewalt oder Leistungsstress. Zudem liegen Studien über Jugendliche vor, in denen häufig nicht nach Geschlecht differenziert wird oder aber der Fokus auf Mädchen liegt. Geprägt vom feministischen Diskurs und der Kritik von Frauen an Männlichkeitsvorstellungen wurde männliche Sozialisation vor allem als Problem diagnostiziert und mit Schlagworten wie 'Dominanzansprüche' oder 'fehlende Väter' besetzt. Das Wissen über Jungen ist jedoch nach wie vor ausgesprochen lückenhaft. Eine umfassende – *nicht auf einzelne Aspekte fokussierte* – empirisch untermauerte Argumentation ist bislang weder im populärwissenschaftlichen noch im wissenschaftlichen Diskurs zu verzeichnen. Die vorliegende Studie mit den Ergebnissen einer im Jahr 2005 durchgeführten Befragung von 1635 Jungen im Alter von 14 bis 16 Jahren versucht einige Wissenslücken zu schließen.¹ Sie schließt thematisch an eine im Jahr 1995 abgeschlossene Untersuchung (vgl. Zimmermann 1998) an, ist aber vor dem Hintergrund der zwischenzeitlichen Theorieentwicklung wesentlich differenzierter.

Im ersten Kapitel wird zunächst ein Überblick über theoretische Ansätze zur Geschlechtersozialisation und über aktuelle Ergebnisse der Jungen- und Geschlechterforschung gegeben. Daran schließen sich im zweiten Kapitel Ausführungen über das Design der Dortmunder Jungenstudie an; der Schwerpunkt liegt hier unter anderem auf der Beschreibung der Stichprobe unter Berücksichtigung verschiedener Facetten des Migrationsbegriffs. Im dritten Kapitel werden die

¹ Dank gebührt an dieser Stelle Bünyamin Aslan und Judith Pötting, die in den Jahren 2005 bis 2007 als wissenschaftliche Hilfskräfte an der Auswertung der Dortmunder Jungenbefragung beteiligt waren und die einige Textpassagen zum theoretischen Teil sowie zum Kapitel 3.7 der vorliegenden Untersuchung beigetragen haben. Danken möchten wir auch Nicole Pastor und Claudia Schmidt, die sich intensiv an der Erstellung des Literaturverzeichnisses und der Durchsicht des Manuskripts beteiligt haben.

Ergebnisse der Studie vorgestellt und diskutiert; zentrale Fragestellungen sind dabei, wie Jungen Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männer wahrnehmen und welche Zuschreibungen sie selbst vornehmen. Unter diesen Gesichtspunkten werden sowohl die Gestaltung von Beziehungen, eigene Geschlechterrollentypisierungen, die Zuschreibungen von Leistung und Geschlecht im schulischen Kontext, der tatsächliche Schulerfolg von Jungen in der Dortmunder Region und die Einstellungen der Jungen zu Gewalt analysiert. Insbesondere in den Unterkapiteln zum Schulerfolg und zur Gewalteinrichtung wird auch auf den Migrationshintergrund der Jungen Bezug genommen. Wo es möglich und sinnvoll ist, werden außerdem Vergleiche mit den Ergebnissen der oben erwähnten Dortmunder Jungenbefragung aus dem Jahr 1995 angestellt, um Entwicklungen in der Sozialisation von Jungen analysieren zu können. Im abschließenden vierten Kapitel werden die wichtigsten Ergebnisse der Studie zusammengefasst und im Hinblick auf ihre Konsequenzen für die pädagogische Jungenarbeit und die Schulentwicklung diskutiert.

1 Jungen im Blick von Theorie und Forschung

In zahlreichen sozialwissenschaftlichen Disziplinen wurden Theorien und Forschungsergebnisse zu geschlechterbezogenen Themen teils unter ausgesprochen heterogenen Perspektiven vorgelegt. Während sich in der Geschlechterforschung die (feministische) Mädchen- und Frauenforschung in den letzten 25 Jahren erheblich ausdifferenziert hat und theoretische wie auch praktische Ansätze in Forschungs- und Handlungsfeldern konkretisiert und präzisiert wurden (vgl. Faulstich-Wieland 2006), gilt dies für die sich seit den 1990er Jahren langsam entwickelnde Jungen- und Männerforschung nicht (vgl. Budde 2003).

Kennzeichnend für den Stand der Forschung zum Thema Jungen ist, dass bislang fast ausschließlich Studien vorliegen, in denen auf Teilaspekte des Junge-Seins bzw. auf einzelne Lebensbereiche von Jungen fokussiert wird, in denen Jungen Mädchen kontrastierend gegenüber gestellt werden und in denen Jungen als Problem thematisiert werden. In diesem Kontext werden Probleme in der Regel mit der Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung gebracht (vgl. Head 1999). Michalek (vgl. 2006) weist darauf hin, dass sich die Erklärungsansätze und empirischen Ergebnisse dabei jenen über Mädchen im Rahmen der ersten feministischen Forschungsarbeiten ähneln: „Damals wurden ebenfalls viele Defizite von Mädchen festgestellt. Diese wurden als Folge von Benachteiligungen in vielen gesellschaftlichen Bereichen, insbesondere in der Schule, interpretiert. Mädchen benötigten daher eine besondere Behandlung – eine solche scheint nun für Jungen erforderlich“ (Michalek 2006: 12, vgl. dazu auch Winter 2005: 80 und die Beiträge in Rose und Schmauch 2005). Als Begründung für den Perspektivwechsel von der Benachteiligung der Mädchen hin zur Benachteiligung der Jungen wird angeführt, dass die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses im ökonomisch-technologischen Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft zu einer Entgrenzung von Männlichkeit geführt hat. Dieser Prozess wirft Böhnisch (2003: 173) zufolge „seine Schatten auf die männliche Sozialisation und ist für viele Jungen und Männer in sich widersprüchlich, von Verwehrungen und Bedürftigkeiten gekennzeichnet. Männlichkeit ist vom Status- zum Bewältigungsproblem geworden.“ Meuser (2005a: 11) führt zudem an, dass die Erosion des bürgerlichen Familienmodells, der Bildungserfolg von Mädchen und der Wandel des Wertesystems, welches in wachsendem Maße vom Ideal der Gleichheit geprägt ist, dazu führt, dass Männlichkeit „mehr und mehr ihre traditionellen institutio-

nellen Orte und damit den Charakter des Selbstverständlichen“ verliert und sich „von einer Vorgabe zu einer Aufgabe“ gewandelt hat. Folgt man den Forschungsergebnissen der letzten Jahre, so entsteht das Bild, dass Jungen viele dieser Aufgabe ohne Schwierigkeiten lösen konnten: Die neueren Shell-Jugendstudien (vgl. Deutsche Shell 2000, 2002, Shell Deutschland Holding 2006) weisen beispielsweise darauf hin, dass sich Mädchen und Jungen auf der Einstellungsebene im Durchschnitt als gleichrangig und gleichwertig akzeptieren (vgl. dazu auch Meuser 2004: 371). Sobald es jedoch um die Bereiche Arbeit, Familie oder Politik geht, wird ein erhebliches Bedürfnis nach Abgrenzung, Durchsetzung und Kontrolle bei Jungen offenkundig, d.h. es werden stereotype Muster von Männlichkeit reproduziert und bedient (ausführlicher dazu siehe Keddie 2003).

Im Folgenden wird zunächst die Vielfalt und zum Teil Unübersichtlichkeit der Theorien und Forschungsergebnisse zu geschlechterbezogenen Themen systematisiert dargestellt (Kapitel 1.1). Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Diskussionen werden im Anschluss daran Forschungsansätze und Ergebnisse zu den Themen Gewalt und Migration (Kapitel 1.2) dargestellt und problematisiert.

1.1 Geschlechtersozialisation

Hagemann-White (1984: 5) konstatierte Anfang der 1980er Jahre: „In Forschung und wissenschaftlicher Literatur über Kinder- und Jugendfragen kommen Mädchen wenig vor, da durchweg ohne Unterscheidung über die Lebenskonzepte, die Berufsorientierung, Ausbildungs-, Schul- oder Freizeitprobleme, Familiensituation und Konfliktlagen ‘der Jugendlichen’ oder der ‘Kinder’ nachgedacht wird. Schon bei erstem Hinsehen zeigt sich: Es wird praktisch nur von Jungen berichtet – Mädchen erscheinen subsumiert bzw. allenfalls als eine (defizitäre) Untergruppe des ‘Normalfalls’ der männlichen Jugendlichen.“

1.1.1 Die Entdeckung des Geschlechts

Wenn auch der Diagnose von Hagemann-White hinsichtlich der Nicht-Unterscheidung von Mädchen und Jungen in der Forschung weitestgehend zuzustimmen ist, so wird doch bei der Durchsicht des Forschungsstandes deutlich, dass Jungen in ihrer Geschlechtlichkeit keineswegs im Zentrum der Forschung standen (vgl. Schultheis und Fuhr 2006: 15, Lammerding 2004: 9). Gleichwohl hat diese Diagnose mit dazu beigetragen, dass Mädchen – als das ‘benachteiligte’ Geschlecht – in den Fokus der wissenschaftlichen Aufmerksamkeit gerückt sind (vgl. Scherr 1997: 214) und lange Zeit die Debatten in der Kinder-, Jugend-

und Geschlechterforschung dominierten (vgl. Horstkemper 1987, 1995, Willems und Winter 1990: 1). Hafenegger (2005: 40) weist in seiner phänomenologischen Skizze über Jungenbilder darauf hin, dass es zwar „eine lange Geschichte der Jungenbilder und Vorstellungen über Jungen“ gibt (vgl. dazu auch Cohen 1998). „Wie die Bilder empirisch vorkommen, sich verteilen und mischen, auf welche sozio-kulturellen Milieus und sozialen Topographien sie sich beziehen, all das wäre [...] noch genauer zu untersuchen“ (Hafenegger 2005: 40). Das dahinterliegende erkenntnistheoretische Problem besteht darin, dass der Begriff ‘Junge’ als relationaler Begriff auf Gegenbegriffe verweist: Er setzt einerseits den Begriff ‘Mädchen’ und den Begriff ‘Erwachsene’ (vor allem im Hinblick auf das Konstrukt Männlichkeit/Weiblichkeit) voraus und grenzt sich andererseits von diesen Begriffen ab. Sofern also von Jungen die Rede ist, wird in der Regel über Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen (Kategorie Geschlecht) bzw. zwischen Jungen und Erwachsenen (Kategorie Alter) gesprochen.

1.1.2 Konstruktivistische Erklärungen

In der gegenwärtigen Theoriediskussion zum Thema Geschlecht wird die in Kapitel 1.1.1 beschriebene Relationalität des Begriffes ‘Jungen’ anhand der Begriffe ‘Konstruktion’ und ‘Dekonstruktion’ und der These der sozialen und kulturellen Konstruktivität der Kategorie ‘Geschlecht’ aufgegriffen. Weiblichkeit und Männlichkeit existieren nicht an sich, sondern sind Ergebnis andauernder sozialer Konstruktionsprozesse, d.h. sie werden alltäglich in der sozialen Praxis durch symbolische und gegenständliche Tätigkeit aktualisiert und reproduziert. Das soziale Geschlecht wird als Ergebnis von Handeln gefasst, welches sich ohne ‘natürliche’ Vorgaben aus der durch soziale Diskurse bestimmten Zuordnung zu den Kategorien ‘männlich’ oder ‘weiblich’ ergibt und in seiner jeweiligen Ausformung in Interaktionsprozessen hergestellt und verstetigt wird. In konstruktivistischer Perspektive ist die Dichotomie von ‘männlich’ und ‘weiblich’ somit keine natürliche, sondern eine kulturell hervorgebrachte und normativ regulierende Klassifikation – gerahmt durch einen Komplex normativer Muster, polarer Bedeutungen sowie Chiffren und Typologien (vgl. Bilden 1991, Hagemann-White 2002). Die Unterscheidung von Jungen und Mädchen ist das Ergebnis der Interaktionsarbeit des ‘doing gender’ und wird als sozialer Konstruktionsprozess im Rahmen eines historisch gewachsenen kulturellen Kontextes verstanden. Das heißt aber auch, dass nicht die Differenz zwischen Jungen und Mädchen als zentrales Erkenntnisinteresse im Vordergrund steht, sondern vielmehr die Konstruktion dieser Differenz.

Das Moment der Konstruktion enthält zudem immer auch eines der Dekonstruktion, welches in der doing-gender-Debatte die theoretische Meta-Klammer bildet. Das Moment der Dekonstruktion – im Sinne eines Verfahrens

oder einer Strategie – geht auf Derrida (vgl. 1988) zurück, der in seiner ‘Theorie der Differance’ die gesellschaftliche Wirklichkeit als Gewebe von Differenzen analysiert. ‘Differance’ ist ein Kunstbegriff, mit dem Derrida die Wurzel der Verschiedenheit fasst. Diese Wurzel kann analysiert werden, indem sie aufgeteilt und in ihre Bestandteile zerlegt wird. Bezogen auf die Sex/Gender-Debatte folgt daraus, dass versucht wird, überlieferte Begriffsgestelle zu hinterfragen und in ihre Bestandteile zu zerlegen: Naturalisierende und ontologisierende Konzepte von Geschlecht werden in einem konstruktivistischen Zusammenhang dekonstruiert.

Geschlecht als soziale und kulturelle Konstruktion ist mittlerweile ein gemeinsamer theoretischer Ausgangspunkt der neueren Geschlechterforschung. Gleichwohl zeigen sich unterschiedliche Ausprägungen. Es gibt

- feministisch-dekonstruktive Ansätze in kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen,
- diskursanalytische Ansätze in der Tradition von Foucault,
- ethnomethodologische Ansätze in den Sozial- und Kulturwissenschaften und
- radikal-konstruktivistische/systemtheoretische Ansätze in den Sozial- und Sprachwissenschaften.

Gemeinsamer Nenner der genannten Ansätze ist der Konsens darüber, dass das biologische Geschlecht nicht als Schicksal begriffen wird, sondern dass Vorstellungen von Mann und Frau ‘gemacht’ bzw. konstruiert und von daher als prinzipiell kontingent zu verstehen sind. Es ist nicht das biologische Geschlecht, nach dem sich die Vorstellung über das Geschlecht und die Geschlechtsidentität ausrichtet, sondern die agierenden und interpretierenden Subjekte konstruieren im Interaktionsprozess weibliche und männliche Identität.

In der Jungenarbeit wird dieser Aspekt zum Teil schon aufgegriffen. Im Bereich der identitätskritischen Jungenarbeit besteht die Zielstellung beispielsweise darin, Formen geschlechtlicher Routinen nachzuzeichnen und damit gleichzeitig Brüche und Kontingenzen von Geschlechtsidentität abzubilden. Geschlechtliche Routinen werden insbesondere dann erlebbar, wenn sie Jungen als ‘gemacht’ bewusst werden, d.h. wenn die Jungen realisieren, dass ‘Geschlecht’ ein Ergebnis von sozialen Handlungen und Symbolisierungen im Interaktionsprozess ist.

1.1.3 Männliche Hegemonie und hegemoniale Männlichkeit

Um im Rahmen konstruktivistischer Ansätze ‘Männlichkeit’ differenziert beschreiben und theoretisch fassen zu können, verwendet Connell den Begriff der ‘Hegemonie’. Connell (vgl. 1999: 87ff.) unterscheidet insgesamt vier männliche

Handlungsmuster. Strenggenommen bezieht sich der Terminus 'männliche Hegemonie' aber auf die Gesamtgruppe der Männer im Unterschied zu Frauen, während Connells Kategorie der 'hegemonialen Männlichkeit' sich auf Differenzierungen und Konkurrenz unter Männern bezieht. Hegemoniale Männlichkeit definiert sich in diesem Sinne immer in Relation zu nichthegemonialen Männlichkeiten, die Connell nochmals unterteilt in marginalisierte, untergeordnete und komplizenhafte Männlichkeiten. Diese Kategorien beschreiben eine „historisch bewegliche Relation“ (Connell 1999: 98), wobei Connell sich besonders auf Veränderungen in ökonomischen und politischen Machtrelationen, aber auch in sozialen und kulturellen Milieus bezieht. Dabei geht er von der Annahme aus, dass es keine geschlossenen Rollenmuster gibt, sondern dass verschiedene Muster existieren, die untereinander in Beziehung stehen und sich beständig verändern. Connell verweist allerdings selbst darauf, dass sein Konzept lediglich einen vagen Rahmen für die Analyse von Männlichkeit bildet, d.h. es fehlt an Begrifflichkeiten, die den Zusammenhang von sozialer Praxis, Körperlichkeit, Handlungs-, Denk- und Gefühlsmustern erfassen. Connell hält aber am Begriff 'Männlichkeiten' fest, der – aufgrund seiner Verankerung in unterschiedlichen Diskurskontexten – nur schwer definierbar ist (vgl. Scholz 2004: 34 und 36). An dieser Stelle bietet sich unseres Erachtens ein Rückgriff auf die Terminologie 'praktischer Sinn' bzw. 'sozialer Sinn' von Bourdieu an, der damit den (habituell verinnerlichten) praktischen Wissensvorrat sozialer Akteure bezeichnet. Der soziale Sinn ist unterhalb umfassender Reflexion und oberhalb totaler Unbewusstheit angesiedelt. Er bringt eine soziale Wahrnehmungsweise und Verhaltensmatrix hervor, die die Verfasstheit der sozialen Welt einerseits zwar als 'normal' und unabänderlich anerkennt. Andererseits ist damit aber auch das intuitive Gespür für soziale Distinktionen, d.h. der Sinn für gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse sowie die Fähigkeit, die sozial 'angemessene' Nähe in der jeweiligen Situation zu finden und sich entsprechend der sozialen Stellung zu verhalten, gemeint (vgl. Bourdieu 1987: 122ff. und 1997). Ähnlich wie Connell argumentiert Bourdieu, dass Männlichkeit in einer doppelten Abgrenzung bzw. Distinktion – gegenüber Frauen und gegenüber anderen Männern – geformt wird (vgl. Döge und Meuser 2001: 15). Seine Konzeptualisierung ist jedoch in Bezug auf soziale Räume und soziales Kapital ausgesprochen differenziert im Unterschied zur Connellschen Konzeptualisierung, mit der weder hinreichend geklärt werden kann, wie die Vermittlung zwischen dem Konzept hegemonialer Männlichkeit bzw. nichthegemonialer Männlichkeiten und den Individuen vonstatten geht, noch wie deren gesellschaftliche Situiertheit zustande kommt (vgl. Budde 2005: 39).

In Bezug auf Jungen gehen wir davon aus, dass diese, unterschiedlich ausgestattet mit sozialem Kapital, in einem Netz von sozialen Räumen das Material

zur Aneignung, Neujustierung und Reproduktion von 'Männlichkeit' und zur Bewältigung ihres Alltags suchen und finden – beispielsweise in der Schule, bei ihren Eltern, im familiären Umfeld, in der Clique, bei ihrem besten Freund, ihrer Freundin, beim Sport, in Zeitschriften, in der Werbung oder beim Musikhören (vgl. Winter 2001: 2).

Eine Neujustierung bzw. eine Entgrenzung von Männlichkeit ist durch den herrschenden Leistungs- und Erfolgsdruck, mit dem Jungen nach wie vor zu kämpfen haben, aber stark behindert, was laut Böhnisch (2003: 183) dazu führt, dass Jungen heute zwar mehr denn je die Chance haben, „das Verhältnis zum weiblichen Geschlecht auszubalancieren“, dabei aber gleichwohl „in den Sog männlicher Identitätsverlegenheit gesellschaftlich hineingezogen werden“. Die Ausgestaltung des Junge-Seins und Mann-Werdens ist dergestalt eine Aufgabe im Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Ideologien, Strukturen sowie Männlichkeitsvorstellungen und individueller Gestaltungsspielräume. Ob und in welcher Hinsicht die oben genannten Veränderungen einen Bedeutungsverlust männlicher Hegemonie implizieren oder ob sich darin lediglich ein Gestaltwandel im Sinne einer modernisierten hegemonialen Männlichkeit andeutet, ist bislang allerdings unklar (vgl. Meuser 2004: 375).

1.1.4 Forschung zu Fragen der Koedukation in der Schule

Forschungsergebnisse, die einige der oben genannten Aspekte des Verhaltens von Jungen zumindest (mit-)thematisieren und zur Fundierung der angerissenen Problemlagen beitragen, finden sich auch im Bereich der Schulforschung, der sich in Deutschland seit Mitte der 1980er Jahre entwickelt hat (vgl. Budde 2005: 9, Schultheis und Fuhr 2006: 21). Seit Einführung der Koedukation rücken vor allem die Geschlechterkonstellationen im schulischen Unterricht als Untersuchungsgegenstand in den Fokus der Aufmerksamkeit. Dabei wird im stark feministisch geprägten Diskurs in erster Linie die Frage verfolgt, ob der gemeinsame Unterricht von Jungen und Mädchen geeignet ist, über die schulische Sozialisation den Weg zur Gleichberechtigung der Geschlechter bzw. (zumindest) zu einer Veränderung des Geschlechterverhältnisses zu ebnen. Im Zentrum der Untersuchungen steht dabei die Benachteiligung von Mädchen durch die Bevorzugung von Jungen im schulischen Unterricht. Hierzu liegen Studien vor, die Interaktionsprozesse im Unterricht analysieren: Sei es der Einfluss unterschiedlicher Unterrichtsformen auf Interaktionsstrukturen und geschlechtsspezifische Entfaltungsmöglichkeiten (vgl. Jungwirth 1990, Kaiser 1985), zur Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrpersonen (vgl. Frasch und Wagner 1982, Spender und Sarah 1980, Spender 1985), zum geschlechtsstereotypen Verhalten von Jungen und Mädchen (vgl. Barz und Maier-Strömer 1982, Enders-Drägässer und Fuchs 1988, Enders-Drägässer 1989, Krappmann und Oswald 1995) oder zur sozialen

Konstruktion von Geschlecht im schulischen Unterricht (vgl. Breidenstein und Kelle 1998, Güting 2004, Faulstich-Wieland et al. 2004, Renold 2004). Alle Studien zeigen, dass den Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen/Schülern sowie zwischen Schülerinnen und Schülern, also der Zugehörigkeit zur Geschlechtergruppe eine wesentliche Bedeutung bei der schulischen (Geschlechter-)Sozialisation zukommt. In diesem Zusammenhang widmet sich vor allen Dingen Budde (vgl. 2003, 2005, 2006) dem Vorhaben, die Konstruktion von Männlichkeit in der Schule aus der Perspektive der Jungen darzustellen. Dabei zeigt sich, dass das Handlungsmuster 'hegemoniale Männlichkeit' die Interaktionen zwischen den Jungen untereinander und mit den Mitschülerinnen und Lehrpersonen im Unterricht strukturiert. Außerdem zeigt sich, dass nicht nur in der geschlechtshomogenen Gruppe der Jungen Männlichkeit konstruiert und bestätigt wird, sondern dass auch die Mädchen sowie die Lehrpersonen an der Konstruktion von hegemonialer Männlichkeit beteiligt sind und dementsprechend zur Aufrechterhaltung geschlechtstereotypen Verhaltens beitragen (vgl. dazu auch Keddie 2003, Swain 2004). Gerade von Seiten der Lehrkräfte wird konfliktreiches Verhalten von Schülern homogenisiert und als problematisches Jungenverhalten etikettiert, was wiederum Männlichkeitsstereotype verstärkt (vgl. Budde 2006: 118). Allerdings bleiben dabei außerschulische Faktoren bei der Rekonstruktion der Handlungs- und Deutungsmuster unberücksichtigt. Zudem ist die Perspektive stark orientiert am Konzept der hegemonialen Männlichkeit und lässt dementsprechend keine anderen Deutungsmuster zu (vgl. dazu auch Swain 2003).

Analysiert man die Debatte um Koedukation genauer, ist festzustellen, dass dieses Thema zumeist aus Perspektive der Mädchen diskutiert wird: Argumente, die für Phasen geschlechtergetrennten Unterrichts angeführt werden, bestehen vor allem darin, dass Mädchen im geschlechtergetrennten Unterricht in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern sowie in Mathematik ein günstigeres fachbezogenes Selbstkonzept entwickeln und bessere Leistungen zeigen (vgl. Häußler und Hoffmann 1998, Kessels 2002, Kampshoff 2006: 323ff.). Dass ähnliches auch für Jungen in sprachlich orientierten Unterrichtsfächern gilt (vgl. Böhmman und Horstkemper 2006: 50), wird dagegen ausgesprochen selten angeführt. Argumente, die für eine Beibehaltung der Koedukation und gegen eine äußere Differenzierung hervorgebracht werden, fokussieren ebenfalls überwiegend auf die Perspektive der Mädchen: Beispielsweise besteht die Befürchtung, dass gerade durch eine äußere Differenzierung in geschlechtshomogene Gruppen die Wichtigkeit der Kategorie 'Geschlecht' hervorgehoben wird und Rollenklischees gefestigt werden. Hinzu kommt, dass fraglich ist, ob die (für Mädchen) positiven Effekte der untersuchten Schul- und Unterrichtsversuche primär auf die Geschlechtertrennung selbst oder auf andere Veränderungen zurückzuführen

sind, denn meist werden zusätzlich zur Geschlechtertrennung weitere Maßnahmen eingeführt, auf die der bessere Lernerfolg und das positivere Selbstkonzept der Mädchen ebenfalls zurückgeführt werden können. Hierzu zählen umfassende Konzepte der Jungen- bzw. Mädchenförderung ebenso wie die Reflexion der Geschlechterverhältnisse im Unterricht; außerdem wird in Versuchen zur Geschlechtertrennung häufig in höherem Maße versucht, im Unterricht an Erfahrungen der Jugendlichen anzuknüpfen, als das im koedukativen Unterricht der Fall ist (vgl. Kampshoff 2006: 325f. und 334, Böhmann und Horstkemper 2006: 51). Eine Forschungslücke besteht zumindest in Deutschland hinsichtlich der Frage, inwieweit Jungen eher von Koedukation oder von Monoedukation profitieren. Studien aus Großbritannien weisen darauf hin, dass dies – im Gegensatz zu den Mädchen – eher nicht der Fall ist: Jungen zeigen in monoedukativen Schulen ähnliche Leistungen wie in koedukativen (vgl. Kampshoff 2006: 327).

Die Schülerinnen und Schüler selbst werden in zwei Studien mit sehr unterschiedlichen Methoden nach ihrer Sicht befragt (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995, Gluszczyński und Krettmann 2006). In beiden Studien stellt sich heraus, dass Mädchen der Koedukation deutlich kritischer gegenüberstehen als Jungen – insbesondere in der Adoleszenz: Von den 16 von Gluszczyński und Krettmann (vgl. 2006) mit einem teilstandardisierten Fragebogen befragten Sechstklässlerinnen votierten 63% für einen zeitweisen monoedukativen Unterricht; bei den Jungen ($N=24$) aus der sechsten Klasse votierten nur 29% für eine zeitweise Trennung der Geschlechter in einigen Fächern. Bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern ist der Unterschied geringer, aber noch durchaus zu beobachten (insgesamt wurden 190 Jungen und 147 Mädchen befragt, vgl. Gluszczyński und Krettmann 2006: 45). Faulstich-Wieland und Horstkemper (vgl. 1995) stellen in ihrer inhaltsanalytischen Auswertung von 1.734 Aufsätzen zum Thema Koedukation fest, dass es darüber hinaus auch Unterschiede zwischen den Schulformen gibt: Jungen, die eine Realschule (25%) besuchen, stehen einer zeitweisen Geschlechtertrennung positiver gegenüber als Haupt- (18%) oder Gymnasialschüler (17%). Eine ähnliche Tendenz findet sich bei insgesamt höheren Zustimmungsraten auch bei den Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995: 91). In den Jahrgängen der Sekundarstufe I wird von den Jungen eine Geschlechtertrennung vor allem für den Sportunterricht gewünscht (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995: 100).

Die Gründe, welche die Schüler und Schülerinnen in der Studie von Gluszczyński und Krettmann (vgl. 2006: 46ff.) in offenen Fragen für die Koedukation angeben, weisen vor allem darauf hin, dass der Unterricht in koedukativen Klassen unterhaltsamer sei (41% der Mädchen, 35% der Jungen). Ein kleinerer Teil der Befragten gibt an, dass Sympathien für Vertreter des jeweils anderen Geschlechts bestehen (11% der Mädchen, 15% der Jungen) oder führt den Zu-

sammenhalt in der Klasse als Argument an (11% der Mädchen, 13% der Jungen). Die Gründe für eine Trennung divergieren dagegen stärker zwischen den Geschlechtern: Etwa die Hälfte der Mädchen gibt an, dass sie sich durch die Unterrichtsstörungen von Seiten der Jungen abgelenkt fühlen (49%), dagegen bemängeln nur 15% der Jungen Unterrichtsstörungen durch Mädchen. Die Jungen geben dagegen häufiger an, dass ihnen Mädchen grundsätzlich unsympathisch sind (26% versus 11% der Mädchen, die Jungen generell nicht mögen). Ein dritter Grund, der von allen Befragten ähnlich oft genannt wird, ist die Angst vor Blamage gegenüber dem jeweils anderen Geschlecht (6% der Mädchen, 5% der Jungen; vgl. Gluszczyński und Krettmann 2006: 46ff.). Die von Faulstich-Wieland und Horstkemper befragten Jugendlichen geben ähnliche Gründe an; Häufigkeiten werden dort nicht genannt. Darüber hinaus nennen einige Mädchen in dieser Untersuchung aber auch anzügliche Blicke und unwillkommene sexuelle Annäherungsversuche von Seiten der Jungen und einiger Lehrer als Grund für einen Wunsch nach Trennung – vor allem im Sportunterricht (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995: 91ff.). Jungen führen als Argument für eine Trennung im Sportunterricht dagegen eher an, dass der Sportunterricht dann mehr an den Interessen der Jungen ausgerichtet und auf höherem Leistungsniveau durchgeführt werden könne, da Jungen sportlicher seien als Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland und Horstkemper 1995: 100ff.).

1.1.5 Geschlecht und schulische Leistung

Die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleichsstudien zeigen auf, dass es im Rahmen der Koedukation offensichtlich nicht gelungen ist, Chancengleichheit und Gleichberechtigung der Geschlechter an Schulen herzustellen. Strittig ist allerdings, wer letztendlich davon 'profitiert': Beispielsweise zeigen Jungen in Deutschland in der PISA-Studie hinsichtlich ihrer Lesekompetenz geringere Leistungen als Mädchen; entsprechend sind sie an Gymnasien unter- und an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert und weisen häufiger als Mädchen eine verzögerte Schullaufbahn auf (vgl. Zimmer et al. 2004, Krüger und Kötters 1999, Stamm 2008). Andererseits „werden Jungen auch öfter als hoch begabt identifiziert, gehören häufiger zu den Klassenüberspringern und profitieren ausgeprägter von spezifischen Begabungsfördermaßnahmen“ (Stamm 2008: 111).

Bereits in der Grundschulzeit finden sich außerdem Anfänge des unterschiedlichen Stresserlebens in der Schule. Mädchen sind in der Schule „konzentrierter und ausdauernder, sind aber auch ängstlicher und nervöser vor Klassenarbeiten“ (Bos et al. 2003: 252, vgl. auch Lohaus et al. 2004). Außerdem verwenden Mädchen häufiger als Jungen Attributionsmuster, die sich negativ auf ihr Leistungsselbstkonzept auswirken. Grundschülerinnen erklären ihre guten Recht-

schreibleistung häufiger als Jungen mit 'Zufall' (vgl. Bos et al. 2003: 252). Jungen fühlen sich dagegen im Verhältnis zu Mädchen subjektiv häufiger als Opfer stigmatisierender Zuschreibungen (vgl. Holtappels 2001). Insgesamt zeigen Jungen zwar schlechtere schulische Leistungen, fühlen sich durch die Schule aber weniger belastet als Mädchen: Sie haben insbesondere vor den schulischen Leistungsanforderungen weniger Angst (vgl. Krüger und Kötters 1999: 289f., Faulstich-Wieland et al. 2004) und entwickeln mehr Selbstvertrauen als Mädchen (vgl. Horstkemper 1987).

Im Allgemeinen werden drei unterschiedliche Gründe für diese Unterschiede vermutet. Erstens kann das positivere Selbstkonzept der Jungen mit der eindeutigen Machtverteilung in der Schule zugunsten der Jungen erklärt werden. Das vermittelte Wissen sei männlich geprägt und die Jungen könnten ihre Interessen dadurch besser durchsetzen (vgl. Horstkemper 1987: 219). Diese Erklärungsmöglichkeit macht allerdings nicht plausibel, warum die Schulnoten der Jungen schlechter sind und warum bei gleichen Leistungen in curricular validen Tests Mädchen besser bewertet werden (vgl. Budde et al. 2008: 125). Eine zweite mögliche Erklärung für die Benachteiligung von Jungen in der Schule ist, dass durch den hohen Frauenanteil zumindest unter den Grundschullehrkräften die Jungen strukturell benachteiligt sind. Hierzu gibt es aber verschiedene empirische Befunde aus der IGLU-Studie, die dem widersprechen:

- Verglichen mit den Leistungsunterschieden im Schriftspracherwerb zwischen Jungen und Mädchen, die in anderen Staaten feststellbar sind, sind diese Unterschiede in Deutschland relativ gering (vgl. Bos et al. 2003: 115). Sie treten nicht erst im Laufe der Schulzeit auf, sondern Mädchen kennen bereits bei der Einschulung mehr Buchstaben, und verfügen über bessere Lese- und Schreibfähigkeiten als Jungen (vgl. Bos et al. 2003: 251). Dass hier dennoch die Leistungsunterschiede beim Schriftspracherwerb zwischen Jungen und Mädchen im internationalen Vergleich relativ gering sind, bedeutet, dass der Grundschulunterricht in Deutschland die geschlechtsspezifisch unterschiedliche elterliche Förderung vergleichsweise gut kompensiert, also Jungen deutlicher fördert als in anderen Ländern. Offensichtlich gelingt es also den Grundschullehrerinnen in Deutschland relativ gut, Jungen ähnlich hohe Lesekompetenzen zu vermitteln wie Mädchen.
- Männliche Grundschüler, die von männlichen Grundschullehrern unterrichtet werden, unterscheiden sich in ihren Leistungen nicht von Jungen, die von einer Grundschullehrerin angeleitet werden (vgl. Valtin et al. 2006): Sie lesen nicht besser und machen auch nicht weniger Rechtschreibfehler. Dies kann als Hinweis darauf interpretiert werden, dass Grundschullehrer und Grundschullehrerinnen die Jungen ähnlich gut fördern.

- Grundschullehrkräfte – Lehrerinnen und Lehrer – benoten in den Fächern Deutsch und Sachunterricht Mädchen besser als Jungen, auch wenn sie vergleichbare Testleistungen zeigen (vgl. Bos et al. 2005: 191). Daraus kann aber nicht ohne Weiteres der Schluss gezogen werden, dass das Lehrpersonal ungerechterweise Mädchen bevorzugt, denn diese Schlussfolgerung würde voraussetzen, dass die Testleistungen der Schülerinnen und Schüler in IGLU den schulisch definierten Anforderungen in den jeweiligen Fächern vollständig entsprechen. Dies ist jedoch fraglich: Je nach Kompetenzbereich beurteilten ca. 20% bis 30% der befragten Experten die in IGLU verwendeten Texte als nicht angemessen (vgl. Bos et al. 2003: 93f.); außerdem werden nicht alle Kompetenzen, die im Unterricht vermittelt werden, bei IGLU auch abgefragt. Es könnte also sein, dass Mädchen im Unterricht gerade in den von den Tests nicht erfassten Bereichen deutlich bessere Leistungen erbringen als Jungen, sodass eine bessere Benotung angemessen und gerecht wäre. Diese Argumentation wird auch durch die oben bereits erwähnte Studie von Budde et al. (vgl. 2008) gestützt. Die Bewertung von Jungen korreliert eng mit der Testleistung und ist damit ‘objektiver’; in die Bewertung der Mädchen fließen zusätzliche Größen ein, die in den Tests bisher nicht gemessen wurden. Auch daher können die IGLU-Daten nicht als Beleg für eine systematische Benachteiligung der Jungen durch Grundschullehrkräfte herangezogen werden.

Als dritte mögliche Erklärung für die ambivalente Situation von Jungen in der Schule wird in vielen Arbeiten aus dem Bereich der Schulforschung genannt, dass kulturell geprägte Männlichkeitsbilder für das Schulversagen (ebenso wie für das Selbstvertrauen) von Jungen eine hohe Bedeutung haben (vgl. Thies und Röhner 2000, Kassis 2003). Das bedeutet, „dass Leitbilder, die den Jungen heute über Medien und in ihren Peer-groups vermittelt werden, einen Teil der Jungen viel stärker hin auf ‘Coolness’, ‘Toughness’, Technikbeherrschung, Dominanzgebahren und Selbstgewissheit hin orientieren, als dies für eine angemessene Arbeitsdisziplin, ein breites fachliches Interesse und eine Bereitschaft, Lehrkräfte als Experten und Autoritäten anzuerkennen, von Vorteil ist“ (Cornelißen 2004: 134). Dies würde bedeuten, dass Elemente der medial vermittelten, klassischen Mädchenrolle – beispielsweise angepasstes, prosoziales Verhalten und Fleiß – besser zu den Erwartungen, die auch an Schüler gestellt werden, passen als Elemente der Jungenrolle. Diese Erwartungen werden offensichtlich von männlichen und weiblichen Lehrkräften gleichermaßen kommuniziert.

Trifft diese Erklärung zu, müsste ein geschlechtergerechter Unterricht nicht nur im Blick haben, wie sich auch (‘typische’) Jungen im Unterricht wohl fühlen und Lernerfolge erzielen können, sondern der Unterricht muss individuell genug

sein, um alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem Geschlecht und ihren Möglichkeiten – entsprechend zu fördern und zu fordern. Das bedeutet aber auch, dass soziales Lernen, anders als dies vielfach an Schulen der Fall ist, stärker betont werden muss, und dass Lehrkräfte sich Gedanken darüber machen müssen, wie sie selbst Geschlechterrollen interpretieren und unter Umständen ‘rollengerechte’ Stereotypen unbewusst verstärken.

1.1.6 Jugendforschung

In der Jugendforschung kommen Jungen bzw. männliche Jugendliche in der Regel immer dann (gesondert) in den Blick, wenn es um abweichendes Verhalten geht. Dementsprechend gibt es Untersuchungen zum Thema Gewalt (vgl. z.B. Kassis 2003, Tillmann et al. 1999, Popp et al. 2001, Popp 2002, Eckert et al. 2000, Heitmeyer et al. 1995), zu verschiedenen Formen von Kriminalität (vgl. Müller und Jäger 1998, Kersten 1998), zum Drogenkonsum (vgl. Hurrelmann und Bründel 1997, Kraus und Töppich 1998), zu rechtsextremistischen Orientierungen (vgl. Heitmeyer 1994, 1995, Farin 2001) oder zum Risikoverhalten von Jugendlichen (vgl. Mansel und Hurrelmann 1991, Nordlohne 1992, Kolip 1997, Fend 2001).

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl an Jugendstudien, die Daten zur Freizeit- und Lebensgestaltung von Jugendlichen präsentieren und dabei teilweise auch Geschlechterunterschiede thematisieren (vgl. Jugendwerk Shell 1992, 1997, Deutsche Shell 2000, 2002, Shell Deutschland Holding 2006, Zinnecker et al. 2002). Im Rekurs auf modernisierungstheoretische Ansätze, die seit den 1980er Jahren zunehmend gesellschaftliche Pluralisierungs- und Individualisierungsprozesse von jugendlichen Lebenslagen und Lebensstilen postulieren (vgl. z.B. Beck 1983, 1986, Ferchhoff 1985), setzt sich eine zunehmende Fokussierung der Jugendforschung auf spezifische Jugendkulturen durch. Damit wird dem Umstand Rechnung getragen, dass Jugendkulturen als Ausgangspunkte moderner Individuation begriffen werden (vgl. Andresen 2005: 137). Jugendszenen, Jugend(sub)kulturen oder Jugendcliquen werden als autonome Sozialräume dargestellt, die in der ‘Lebensphase Jugend’ immer stärker an Bedeutung gewinnen.

In Untersuchungen zum Risikoverhalten von Jugendlichen wird immer wieder darauf verwiesen, dass es vor allem in männlich dominierten Jugendkulturen und -szenen zu Gewalthandlungen und risiko-konnotativen Verhaltensweisen (insbesondere von Jungen) wie z.B. dem S-Bahn-Surfen kommt (vgl. Raithele 2003a) und die Gleichaltrigengruppe dabei ein wichtiger Einflussfaktor ist (vgl. Heitmeyer 1995, Melzer und Rostampour 1996). Zudem wird vermutet, dass diesen zumeist körperbetonten Verhaltensweisen insbesondere in der geschlechtsspezifischen Identitätsentwicklung Bedeutung zukommt (vgl. Raithele 2003a, Yates 1994). Ihre Hauptfunktion wird zum einen in der Integration bzw.