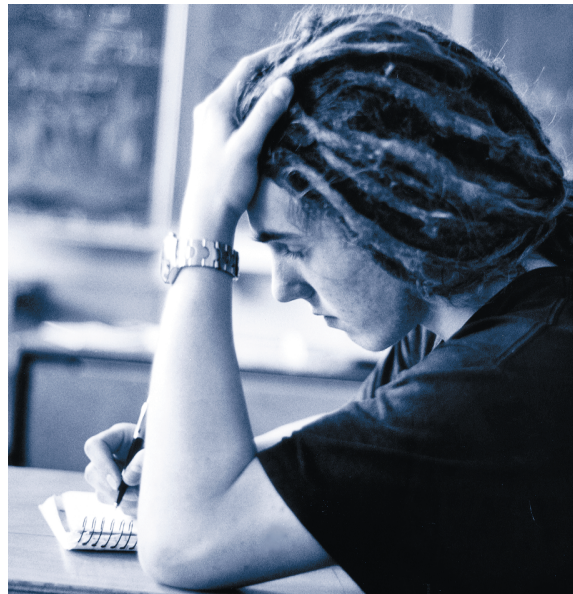


Andreas Krebs

# Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen

Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen



**FORSCHUNG**



Behörde für Schule,  
Jugend und Berufsbildung

Andreas Krebs

# Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen

**Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen**

# Impressum

**Herausgeber:**

Freie und Hansestadt Hamburg  
Behörde für Bildung und Sport  
Amt für Schule  
Hamburger Straße 31, 22083 Hamburg

**Autor:**

Andreas Krebs

**Redaktion:**

Dr. Ingrid Steinbach

**Kontakt:**

SIZ – Schulinformationszentrum  
Hamburger Straße 35, 22083 Hamburg  
Telefon 0 40 / 4 28 63-19 30  
Telefax 0 40 / 4 28 63-40 35

**Graphiken, Layout und Herstellung:**

Andreas Krebs

**Umschlagfotos und -gestaltung:**

Lukas Priester, Helene-Lange-Gymnasium

**Druck:**

Text Eigendruck

Auflage: 2.500

Hamburg, Juni 2002

Nachdruck nur mit Genehmigung des Herausgebers

<b>VORWORT .....</b>	<b>7</b>
----------------------	----------

## **TEIL 1: EINFÜHRUNG**

<b>1 Hintergrund der Befragungen.....</b>	<b>9</b>
<b>2 Das EU-Forschungsprojekt ARIANNE .....</b>	<b>10</b>
<b>3 Datenerhebung .....</b>	<b>11</b>
<b>4 Überblick.....</b>	<b>12</b>

## **TEIL 2: ERGEBNISSE**

<b>5 Die Sicht der Jungen auf sich und die anderen .....</b>	<b>15</b>
5.1 Die Selbstbeschreibungen der Jungen .....	15
5.2 Die Jungen zeichnen ein Bild ihrer Mitschüler.....	15
5.3 Die Selbstbeschreibung und das Fremdbild der Jungen .....	16
5.4 Die Mädchen aus der Sicht der Jungen .....	18
5.5 Das Jungen-Fremdbild und das Mädchenbild der Jungen .....	18
<b>6 Die Sicht der Mädchen und Geschlechtervergleiche .....</b>	<b>21</b>
6.1 Die Selbstbeschreibungen der Mädchen .....	21
6.2 Die Selbstbeschreibungen beider Geschlechter .....	21
6.3 Die Mädchen beschreiben ihre Mitschülerinnen.....	22
6.4 Die Jungen aus der Sicht der Mädchen .....	22
6.5 Mädchen-Fremdbild und Jungenbild der Schülerinnen .....	23
<b>7 „Gutes“ und „gar nicht gutes“ Jungen-Verhalten .....</b>	<b>25</b>
7.1 Wie Jungen „richtig gut“ sind... ..	25
7.2 Wie Jungen „ganz und gar nicht gut“ sind.....	26
<b>8 Wie die Jungen ihre Unterrichtsfächer einschätzen .....</b>	<b>27</b>
8.1 Eher „wissenschaftlich“ und „männlich“ .....	27
8.2 Das Fächer-Interesse und andere Einzelergebnisse .....	27
8.3 Beliebte und unbeliebte Fächer .....	29

<b>9</b>	<b>Erfahrungen im Unterricht</b> .....	31
9.1	Verhalten von Jungen im Unterricht .....	31
9.2	Unterricht, wie er den Jungen gefällt .....	31
9.3	Unterricht, wie er den Jungen gar nicht gefällt.....	32
<b>10</b>	<b>Die Jungen und ihre Lehrpersonen</b> .....	33
10.1	Die beliebteste Lehrkraft.....	33
10.2	Die unbeliebteste Lehrkraft.....	34
<b>11</b>	<b>Lernen und Arbeiten in der Schule</b> .....	35
11.1	Zur Grundhaltung .....	35
11.2	Leistungsverhalten und -strategien .....	35
11.3	Gefühlsmäßige Reaktionen auf Benotungen .....	36
11.4	Einschätzungen und Erwartungen seitens Erwachsener .....	37
<b>12</b>	<b>Konzeptionen von „Erfolg“ und „Vorbild“</b> .....	38
12.1	Wen die Jungen für erfolgreich halten .....	38
12.2	Was die Jungen unter „Erfolg“ verstehen .....	38
12.3	Vorbilder der Jungen .....	39
12.4	Was die Jungen vorbildhaft finden .....	40
<b>13</b>	<b>Zukunftsperspektiven der Jungen</b> .....	40
13.1	Exemplarische Originalantworten .....	40
13.2	Den beruflichen Werdegang im Blick.....	41
13.3	Zwischen Zuversicht und Skepsis .....	41
<b>14</b>	<b>Vertiefende Einzelfallstudien</b> .....	43
14.1	Was die Jungen beschäftigt .....	43
14.2	Sinnzusammenhänge besser verstehen .....	44
14.3	Halt und tragende Bezüge für den einzelnen Schüler.....	44
<b>15</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	45
15.1	Fremd- und Selbstbeschreibungen .....	45
15.2	Mädchenperspektive und Geschlechtervergleiche .....	45
15.3	Jungenverhalten .....	46
15.4	Einschätzungen der Unterrichtsfächer.....	46
15.5	Unterrichtserfahrungen .....	46
15.6	Beliebte und unbeliebte Lehrpersonen.....	47
15.7	Lernen und Arbeiten.....	47
15.8	„Erfolg“ und „Vorbild“ .....	48
15.9	Zukunftsperspektiven .....	48
15.10	Ergänzende Einzelstudien.....	48

## **TEIL 3: DISKUSSION**

<b>16 Erörterung der Hamburger Befunde</b> .....	51
16.1 Zwischen Selbstwertstärke und innerer Verunsicherung .....	52
16.2 DEUTSCH und die Möglichkeiten von Jungen, sich selbstbewusst einzubringen.....	55
16.3 Das Jungenselbstbild und die gegenseitige Wahrnehmung der Geschlechter .....	59
16.4 Unterricht und Lehrpersonen aus Sicht der Jungen.....	63
16.5 Zukunftsoptionen von Jungen.....	67
<b>17 Perspektiven</b> .....	69
17.1 Belange von Schülern (an)erkennen .....	69
17.2 Anregungen und Impulse .....	71
<b>18 Literatur</b> .....	75

## **ANHANG**

<b>A) Beteiligte bei „ARIANNE: Jungenförderung“ in Hamburg</b> .....	77
<b>B) Übersicht über die Hamburger ARIANNE-Materialien</b> .....	78
<b>C) Literaturlisten</b> .....	80
<b>D) Glossar</b> .....	90



## Vorwort

Sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,

es geht um die Jungen und die Mädchen in der Schule, diesmal mit dem Blick auf die Jungen. Diese Blickrichtung ist angesichts der PISA-Veröffentlichungen höchst aktuell. Aus schulischer Sicht lagen die Fakten bereits vor PISA klar auf dem Tisch: Jungen müssen häufiger eine Klassenstufe wiederholen als die Mädchen, sie erreichen während der Grundschulzeit und in der Sekundarstufe I durchschnittlich geringere Leistungen als die Mädchen im Fach Deutsch. Die Jungen geraten häufiger in Schwierigkeiten mit den disziplinarischen Anforderungen in der Schule, sie sind häufiger als die Mädchen an gewalttätigen Auseinandersetzungen in der Schule beteiligt, und sie sind in den Förderschulen (Lernbehindertenschulen) und Schulen für Verhaltensgestörte überrepräsentativ vertreten.

Diese Fakten zeigen auf, dass die Jungen nicht nur die Gewinner im System Schule sind.

Diese Aussagen stehen im Spannungsverhältnis mit jenen der Frauenbewegung, die Mädchen und Frauen prinzipiell als benachteiligt sahen und sehen, und die eine Diskussion, ob auch die Jungen geschlechtsspezifischer Förderung bedürfen, als einen gesellschaftlichen Rückschritt bewerten.

Die EU hat das Thema der Jungenförderung 1996 aufgegriffen und ein internationales Projekt "ARIANNE" ins Leben gerufen. Hamburg nahm mit 5 Schulen an diesem Projekt als deutsche Repräsentantin teil. Die Schulen und die Projektleitung betraten mit dem Thema Jungenförderung ein in Deutschland 1996 noch ziemlich unbeakertes Land.

Das Projekt war spannend, kreativ, innovativ, mühsam und voller Überraschungen.

Die Ergebnisse, die Schulprojekte zur Förderung von Jungen und die wissenschaftliche Begleitung des Projekts geben einen guten Einblick in die geleistete Arbeit. Für diese möchte ich mich bei Frau Christa Degenhardt-Martens, die das Projekt in Hamburg leitete, bei Herrn Prof. Inghard Langer, der die wissenschaftliche Leitung übernahm, bei den Lehrkräften (überwiegend männlich), den Doktoranden und Studenten, die alle zum Gelingen des Projekts beigetragen haben, herzlich bedanken.

In dem hiermit vorgelegten Bericht wird Ihnen die Ist-Analyse vorgestellt, die eine verbindliche Aufgabe im Rahmen von ARIANNE war. Sie sollte u.a. folgende Fragen beantworten: Wie stehen die Jungen zu den Unterrichtsfächern? Wie nehmen sie ihre Lehrkräfte wahr? Wie sehen Jungen sich selbst, wie nehmen sie ihre Mitschülerinnen und -schüler wahr, welche Verhaltensweisen beurteilen sie als gut und welche lehnen sie ab, und welche Vorstellungen entwickeln sie über ihre eigene Zukunft?

Der Autor des Berichts, Andreas Krebs, hat die Vielzahl der Ergebnisse so zusammengeführt, dass er den Lesenden einen sensiblen Einblick in die Innenwelt von Jungen vermittelt. Auch ihm danke ich sehr herzlich.

Ich hoffe, dass diese Veröffentlichung dazu anregt, die Schule noch bewusster als Raum für Frauen und Männer, für Mädchen und Jungen, wahrzunehmen, um ihn für beide Geschlechter zu einem förderlichen Lebensraum zu machen.

Mit freundlichen Grüßen

Dr. Ingrid Steinbach





# Teil 1: Einführung

## 1 Hintergrund der Befragungen

Die Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen im Rahmen von Schule ist im Hamburger Schulgesetz (HmbSG) seit April 1997 festgeschrieben.<sup>1</sup> Damit ist anerkannt, dass die Geschlechtszugehörigkeit ein wichtiges Element der individuellen Lern- und Entwicklungsgrundlage eines Kindes darstellt. Für den aktuellen Koedukationsdiskurs, der sich überwiegend mit den Vor- und Nachteilen einer geschlechterübergreifenden Unterrichtsgestaltung befasst, vor allem jedoch für die konkreten Aufgaben der einzelnen Schulen ist es daher hilfreich und notwendig, mehr geschlechtsbezogenes Wissen über die schulischen Situationen von Mädchen und Jungen verfügbar zu haben. Dabei geht es zunächst um Ähnlichkeiten und Unterschiede *zwischen* den Geschlechtern. Ebenso wichtig ist es allerdings auch, empirisch fundiertes Wissen über die *innerhalb* eines Geschlechts vorhandene Vielfalt an Erlebens- und Verhaltensweisen zu vertiefen.

Der Fokus bei der Erforschung solcher geschlechtsbezogenen Lern- und Entwicklungsgegebenheiten liegt dabei prinzipiell auf zweierlei Aspekten: Einerseits gilt es, jene geschlechtsspezifischen Umstände und Faktoren zu verstehen, mit denen ein Mädchen bzw. ein Junge über seine soziale Umwelt in Beziehung tritt

(„*Außenwelt*“). Andererseits geht es um jene Gegebenheiten, die sich auf sein jeweiliges Selbstverständnis, auf seine Selbstwahrnehmung und seine psychische Verfassung beziehen („*Innenwelt*“).

Vor diesem Hintergrund wurden in den Jahren 1996-1998 an Hamburger Schulen unter 14- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern eine Reihe von Erhebungen durchgeführt, die sich besonders folgenden Themenbereichen widmeten:

- Einstellungen und Vorstellungen zu Jugendlichen beiderlei Geschlechts,
- Einstellungen und Erfahrungen hinsichtlich sozialer Verhaltensweisen,
- Einstellungen und Erfahrungen bezüglich des schulischen Lern- und Leistungsverhaltens,
- Einschätzungen und Beurteilungen von Unterrichtsfächern,
- Einstellungen und Kriterien zu „Vorbild“ und „Erfolg“,
- Vorstellungen über die berufliche und private Zukunft.

Zweck dieser Untersuchungen war es, eine empirische, geschlechterbezogene Informationsbasis dafür zu bekommen, wie die Mädchen und Jungen zu den genannten Themen stehen, was sie darüber denken, wie sie jeweils empfinden und zu welchen Bewertungen sie kommen. Diese Erhebungen fanden im Rahmen der deutschen Beteiligung am Forschungsprojekt ARIANNE der Europäischen Union statt.

<sup>1</sup> Darin heißt es unter anderem: „Es ist Aufgabe der Schule, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken, ihre Beziehungen zu anderen Menschen nach den Grundsätzen der Achtung und Toleranz, der Gerechtigkeit und Solidarität sowie der Gleichberechtigung der Geschlechter zu gestalten und Verantwortung für sich und andere zu übernehmen.“ (HmbSG §2 Abs. 1).

## 2 Das EU-Forschungsprojekt ARIANNE

Bereits vor Jahren wurde der Bedarf erkannt, schulische Formen geschlechtsspezifischer Benachteiligung von Mädchen aufzuheben und deren schulische Situation zu verbessern (vgl. Faulstich-Wieland / Horstkemper 1995). In der Folge setzte sowohl in der Forschung als auch in der praktischen schulischen Arbeit eine intensive Beschäftigung mit dieser Thematik ein. Die schulischen Bemühungen in den Bereichen „Koedukation“ und „Gleichberechtigung der Geschlechter“ konzentrierten sich in diesem Sinn bislang überwiegend auf mädchen- und frauenspezifische Anliegen.

So stand auch bei einem europäischen Forschungsprojekt zu „Chancengleichheit für Mädchen und Jungen“, das 1994 abgeschlossen wurde, die besondere Situation von Mädchen und jungen Frauen im Vordergrund. Die Ergebnisse dieser Studie weisen darauf hin, dass eine schulische Pädagogik, welche die Besonderheiten der Geschlechter berücksichtigt, sogar imstande ist, ein zu enges Verständnis von Geschlechterrollen – gerade auch der eigenen – zu kompensieren und den Heranwachsenden neue Denk- und Sichtweisen zu vermitteln, die ihrer Entwicklung zu einer freien, selbstbestimmten und toleranten Persönlichkeit als Frau oder Mann dienlich sind.

Auf der Mailänder Abschlusskonferenz wurde weiterhin festgestellt, dass für weiterreichende fruchtbare Veränderungen im Verhältnis der Geschlechter an den Schulen unbedingt auch die *geschlechtsspezifische Lage der männlichen Heranwachsenden* berücksichtigt und aufgegriffen werden müsse. Allerdings, so die einhellige Auffassung der teilnehmenden Staaten, fehle die dafür notwendige erfahrungswissenschaftliche Grundlage weitestgehend. Zugleich berichteten die Vertreter/Vertreterinnen aller beteiligten Länder von ähnlichen schulischen und gesellschaftlichen Problemen, die in erster Linie gerade die männlichen Jugendlichen betreffen: geringere Lernleistungen, häufigere und stärkere Verhaltensauffälligkeiten, aber auch gewaltartige und delinquente Auftre-

tensweisen. Es wurde beschlossen, ein weiteres europaweites Forschungsprojekt zu initiieren, das sich auf die *spezifischen (schulischen) Belange von Jungen in der Adoleszenz* konzentrieren sollte.

An dem daraus hervorgegangenen Forschungsprojekt ARIANNE beteiligten sich acht Länder: Dänemark, Deutschland, England, Frankreich, Griechenland, Italien, Portugal und Spanien. Die deutsche Beteiligung, das Hamburger ARIANNE-Projekt, erstreckte sich auf eine Reihe unterschiedlicher *Erhebungen* an Hamburger Schulen und auf mehrere *schulische Pilotprojekte* zum Thema Jungenförderung. Das hiesige Projekt (Koordination: Christa Degenhardt-Martens) war unter dem institutionellen Dach des Amtes für Schule Hamburg angesiedelt, und fünf Hamburger Schulen nahmen mit einem festen Team aus dem jeweiligen Kollegium teil. Eine Arbeitsgruppe des Psychologischen Instituts III der Universität Hamburg unter der Leitung von Prof. Dr. Inghard Langer stand für die wissenschaftliche Begleitung und Beratung zur Verfügung.

Ein wichtiges Ziel des Projekts ARIANNE ist es gewesen, die einzelne Schule zu einer umfassenderen Auseinandersetzung mit den Bedingungen und Besonderheiten männlicher Schüler zu befähigen. Ausgehend von empirischen Befunden und einem vertieften Bewusstsein für die spezifischen Belange von Jungen, soll der koedukative Unterrichts- und Erziehungsprozess neu reflektiert und gestaltet werden können. Dazu gehören konkrete Orientierungsmöglichkeiten, um gerade den männlichen Schülern gezielte und geschlechtsbezogene Erziehung und Unterrichtung in den beteiligten Ländern anzubieten.

Der englische Untertitel des Projekts, „Broadening Adolescent Masculinities“, formuliert programmatisch-prägnant auch den gesellschaftlichen Aspekt der Grundidee von ARIANNE: Es sollen die Chancen von Schule aufgezeigt werden, zur *Entfaltung von erweiterten Vorstellungen von „Männlichkeit“* beizutragen: von alternativen, förderlichen und lebensbejahenden

Männlichkeitsbildern also, die das traditionell vorherrschende männliche Rollenkonzept überformen und der realen, erlebbaren Vielfalt von Jungen und Männern gerecht werden können. (Zum aktuellen wissenschaftlichen Diskurs der Kategorie „männlich“ in der Geschlechterforschung vgl. Böhnisch / Winter 1997 oder Zimmermann 1998; insbesondere zum Begriff der „he-

gemonialen Männlichkeit“ siehe Connell 1999).

Für den schulischen Kontext wird entsprechend anvisiert, die Jungen- und Männerbilder der Schüler selbst ebenso wie die von Erwachsenen und weiblichen Jugendlichen zu mehr Vielschichtigkeit hin zu erweitern und zu fördern.

### 3 Datenerhebung

Im Vorfeld der Untersuchungen waren verschiedene inhaltliche Forschungsschwerpunkte herausgearbeitet und jeweils entsprechende Erhebungsverfahren konzipiert worden. An den Erhebungen, die dann im Zeitraum von 1996 bis 1998 folgten, nahmen ca. 350 Hamburger Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 17 Jahren (Sekundarstufe I) teil. Sie besuchten eine der fünf allgemeinbildenden Schulen, die sich vor Beginn der Erhebungsphase zu einer Teilnahme am ARIANNE-Projekt entschlossen hatten.

Diese Hamburger Schulen (davon eine Haupt- und Realschule, zwei Gesamtschulen und zwei Gymnasien) hatten sich zum Thema Koedukation besonders engagiert gezeigt: starkes fachliches Interesse im Kollegium und bei der Schulleitung, mehrjährige schulische Arbeit und entsprechende pädagogische Vorerfahrungen bei der Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen schulischen Fragestellungen waren vorhanden. Die teilnehmenden Schulen liegen in unterschiedlichen Einzugsgebieten, so dass die befragten Jugendlichen einen variationsreichen Einblick in diese Altersgruppe in einem großstädtischen Lebensraum gewahren. Bei der klassenweisen Durchführung wirkten die Lehrerinnen und Lehrer der jeweiligen Klassen unterstützend mit. Ihnen gilt ein besonderer Dank.

Insgesamt kamen vier schriftliche Erhebungsinstrumente zum Einsatz, ergänzt um eine Serie von tiefgehenden, vertraulichen Forschungseinzelgesprächen. Während zwei Fragebögen in allen beteiligten

Ländern durchgeführt wurden (der sog. „EU-Fragebogen“ und der Elternfragebogen), wurden die drei anderen Untersuchungsteile speziell für die Hamburger Studie hinzugenommen (zwei Schüler/Schülerinnen-Fragebögen und die Einzelgespräche).

Die vier Fragebögen näherten sich den anfangs genannten Themenbereichen mit unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkten und unterschiedlichen Fragestellungen. Zum Beispiel wurde „Unterricht“ mal als systematische Fächereinschätzung, mal als offene Situationsschilderung aufgegriffen. Im Folgenden werden jene Forschungsaspekte des EU-Projekts bzw. der Hamburger Untersuchung genannt, deren Ergebnisse in diesem Bericht vorgestellt werden (in Klammern und kursiv der jeweilige *➤ Antwortmodus<sup>2</sup>*), ergänzt um einige Angaben zur jeweiligen *➤ Stichprobe*.

Ein Erhebungsbereich widmete sich den Beurteilungen und Einschätzungen von **Jungen- und Mädchenverhalten** in unterschiedlichen Zusammenhängen: Einerseits ging es um konkret wahrgenommene Verhaltensweisen, welche die Schülerinnen und Schüler geschlechterbezogen für „richtig gut“ bzw. „überhaupt nicht gut“ hielten (*freie schriftliche Antworten*). Weiterhin wurden die Jugendlichen um ihre geschlechterbezogenen Einschätzungen von beobachtetem **Unterrichtsverhal-**

<sup>2</sup> Begriffe, denen beim ersten Auftreten das Zeichen „➤“ vorangestellt ist, werden im Glossar ab S. 90 erläutert.

ten gebeten (*Einschätzungen anhand vorgegebener Adjektive*, sog.  $\gg$  *Ratings*).

Hinzu kamen – diesmal selbst zu nennende – Eigenschaften von Jungen bzw. Mädchen, die individuell wiederum als „richtig gut“ oder „überhaupt nicht gut“ galten. Die Auswertung von freien Schilderungen ist mit großem zeitlichem Aufwand verbunden, weshalb hier die Stichprobe etwas kleiner gehalten wurde: An dieser ersten Untersuchung nahmen insgesamt 89 Jugendliche (45 Jungen und 44 Mädchen) aus vier Klassen teil (drei neunte und eine zehnte Klasse, davon zwei Gymnasial- und zwei Gesamtschulklassen). Die übersichtliche Zusammenstellung der immensen Informationsvielfalt aus den freien Mitteilungen ist Herrn cand. psych. Roman Wysoczky zu verdanken.

Ein weiterer Untersuchungsbereich ging unter anderem den **Einschätzungen ausgewählter Unterrichtsfächer** nach (*vorgegebene Eigenschaften einschätzen*) und erfasste die Selbstbeschreibungen der Schülerinnen und Schüler zum **Lernen und Arbeiten in der Schule** (*Satzanfänge vervollständigen*). Auch die Themen **Erfolg und Vorbilder** gehörten hierher (*freie schriftliche Antworten*). Dieser Fragebogen wurde von 345 Jugendlichen (172 Jungen

und 173 Mädchen) im Alter von 14 bis 17 Jahren ausgefüllt.

Ein dritter Untersuchungsteil berücksichtigte die **Beliebtheit von Unterrichtsfächern** (*Aufstellen von Rangfolgen*). Weiterhin waren persönliche **Vorstellungen von Unterricht** und persönliche **Vorstellungen von beliebten / wenig beliebten Lehrpersonen** (*freie schriftliche Antworten*) Gegenstand der Befragung, an der 322 Jugendlichen (149 Jungen und 173 Mädchen) im Alter von 14 bis 17 Jahren teilnahmen.

Eine besondere Form der Erhebung stellen die **Einzelgespräche** dar, an denen lediglich Jungen teilnahmen. Kapitel 14 enthält einen knappen Überblick über die vorläufigen Ergebnisse aus sieben solcher Gesprächseinzeluntersuchungen. Es handelt sich dabei um „persönliche Gespräche“, die vertraulich sind, Raum für individuelle Themenaspekte und Erfahrungsberichte eröffnen und wissenschaftlichen Kriterien unterliegen (vgl. Langer 2000, Krebs 2000). Die teilnehmenden Schüler, 15- bis 17jährige Zehntklässler, entschieden individuell, dass sie an einem solchen Forschungsgespräch über sich und den eigenen schulischen Alltag teilnehmen wollten. Fünf von ihnen besuchten ein Gymnasium, zwei eine Gesamtschule.

## 4 Überblick

Grundlage des vorliegenden Berichts ist der fünfteilige deutsche ARIANNE-Abschlussbericht (BSJB Hamburg [Hrsg.] 1998); teilweise wurde zusätzlich auf das Originaldatenmaterial zurückgegriffen. Der Bericht soll dazu dienen, mit Hilfe der Angaben der männlichen Jugendlichen – die Situation auf der Mädchen-Seite stets mitdenkend – zu vermitteln, wie sich die anfangs genannten Themen aus der Sicht von Schülern zwischen 14 und 17 Jahren darstellen. Um Vergleiche zwischen den Geschlechtern zu ermöglichen, nahmen an den Erhebungen (die vertiefenden Einzelgespräche ausgenommen) auch Mädchen teil.

Auf eine durchgängige Gegenüberstellung der Mädchen- und Jungen-Ergebnisse wird im Folgenden verzichtet. Wenn nicht ausdrücklich prägnante Ergebnisse *beider* Geschlechter wiedergegeben und miteinander verglichen werden, das heißt wenn nur von Jungen bzw. Schülern die Rede ist, dann bleibt offen, in welchem Ausmaß die Angaben der Mädchen ähnlich oder abweichend sind. Nur dort, wo eine direkte Gegenüberstellung von geschlechterbezogenen Ergebnissen als besonders sinnvoll erachtet wird, wird auch auf die jeweiligen Ergebnisse auf der Schülerinnenseite eingegangen. Diese Darstellungsweise erscheint in zweierlei Hinsicht angemessen:

**Verdichtung der Ergebnisse zwecks Übersichtlichkeit:** Um dem Bericht die angestrebte kompakte Gestalt zu geben, war eine starke Reduktion der Gesamtheit der Einzelergebnisse auf prägnante Ergebnisbereiche unumgänglich. Die Fülle der Untersuchungsdaten aus den Erhebungen in Hamburg ist sehr groß. Nichtsdestoweniger sollen die Befunde vor allem „anwendungsfreundlich“, das heißt übersichtlich, verständlich und anschaulich vermittelt werden.

**Fokus auf die Jungen:** Im Sinne des europäischen ARIANNE-Projekts bestand die vorrangige Aufgabe auch der Hamburger Untersuchung darin, den Blick für besondere Belange von Schülern zu schärfen und damit zugleich die Wahrnehmung für die Vielfalt von Jungenverhalten zu erweitern. Zur Hamburger Schullandschaft gehören selbstverständlich männliche *und* weibliche Beteiligte, und diese Gesamtsituation stellt wiederum den gemeinsamen Hintergrund für *beide* Geschlechter dar. Wenn im vorliegenden Bericht der Fokus auf die Situation der Jungen gerichtet wird, so geschieht das im Bewusstsein für die wechselseitige Beteiligung männlicher wie weiblicher Betroffener - Jugendlicher wie Erwachsener - an den gemeinsamen schulischen Gesamtgegebenheiten.

Der folgende **Teil 2** gibt die Ergebnisse der in Hamburg durchgeführten Erhebungen wieder, aufbereitet unter den genannten Aspekten „Ergebnisverdichtung“ und „Jungenfokus“. Damit auch im Rahmen

der Ergebnisdarstellung noch nachvollziehbar ist, auf welche Art von Fragen die Jugendlichen zu den unterschiedlichen Themenbereichen geantwortet haben, wird dies jeweils direkt zu Beginn der Kapitel 5-14 in einem Kasten nochmals erläutert. Prägnante Hauptergebnisse sind mit dem Zeichen „!“ markiert. Abschließend werden die Befunde überblickartig zusammengefasst (Kapitel 15).

**Teil 3** widmet sich der Bewertung und Diskussion von Ergebnisschwerpunkten sowie weiterführenden Fragestellungen, die sich für die Arbeit an Schulen ergeben. Außerdem werden Anregungen für die Berücksichtigung von Jungenbelangen im Rahmen von Bildungsmanagement, Lehreraus- bzw. -fortbildung und wissenschaftlicher Folgeforschung skizziert.

Mehrere Literaturlisten zu unterschiedlichen Aspekten schulischer Jungenarbeit sind in einem **Anhang** zu finden. Dort werden auch die Materialien aufgeführt, die im Rahmen des EU-Projekts ARIANNE für Hamburg erarbeitet wurden. Sie mögen den interessierten Praktikern und Praktikerrinnen als hilfreiche Anregungen zur eigenen geschlechterbewussten Arbeit mit Jungen dienen. Ein Glossar mit Erklärungen zu den verwendeten wissenschaftlichen Fachbegriffen (insbesondere den statistischen) rundet diesen Band ab. Jeder dieser Begriffe wird bei seiner ersten Verwendung im folgenden Text kursiv und mit einem Pfeil („>“) hervorgehoben.



## Teil 2: Ergebnisse

### 5 Die Sicht der Jungen auf sich und die anderen

#### *Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

Die Jungen wurden gebeten, ihre Mitschüler und die Mädchen aus der eigenen Klasse bzw. Schule und sich selbst anhand 30 vorgegebener Eigenschaften einzuschätzen (in entsprechender Weise die Mädchen). Die 5-stufigen Antwortmöglichkeiten rangierten für jedes Beschreibungselement von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft voll zu“. Damit wurde einerseits das Bild erfasst, dass die Schüler sich von „den Jungen“ beziehungsweise „den Mädchen“ ihrer schulischen Umgebung machen; andererseits konnten auch ihre Selbstbeschreibungen dokumentiert werden.

In der Ergebnisdarstellung werden die durchschnittlichen Einschätzungswerte (d. h. die arithmetisch gemittelten  $\bar{x}$  Rohwerte aus den Einschätzungen) berichtet. Geht es um Vergleiche von Durchschnittswerten, dann werden die Unterschiede zwischen den betreffenden  $\bar{x}$  Mittelwerten angegeben, also die jeweiligen Differenzbeträge.

Um Anhaltspunkte dafür zu geben, wie stark die Einschätzungen der einzelnen Jugendlichen um einen gemittelten Wert herum variieren (statistisch ausgedrückt: streuen), werden gelegentlich auch Angaben zum Ausmaß der  $\bar{s}$  Streuung der  $\bar{x}$  Einzelangaben gemacht. Berichtet werden dann die Beträge der  $\bar{s}$  Standardabweichung, die ein statistisches Maß für die Streuung von Einzelwerten ist.

#### 5.1 Die Selbstbeschreibungen der Jungen

##### **! Vor allem ehrlich, selbständig und lustig, weniger angeberisch oder angriffslustig**

Einem Teil der Jungen wurden die Eigenschaften vorgelegt mit der Bitte einzuschätzen, wie stark sie auf den jeweiligen Jungen selbst zutreffen (in Klammern jeweils der  $\bar{x}$  Mittelwert M): Demnach sehen sich die Jungen selbst am besten beschrieben als *ehrlich*, *selbständig*, *lustig* (je 3,9), *neugierig*, außerdem *zuverlässig*, *hilfsbereit* und *verantwortungsbewusst* (je 3,8). Am wenigsten, so finden sie, sind sie *angeberisch* (2,2), *angriffslustig* (2,4) oder *nachtragend* (2,5).

Natürlich weichen die Einschätzungen der Jungen untereinander mal mehr, mal weniger voneinander ab, d. h. sie „streuen“.

Betrachten wir zusätzlich zu den Mittelwerten (M) auch die Standardabweichung (s), ein statistisches Maß für die Streuung, dann wird ersichtlich: Die Variation unter den Jungen bei diesen Selbstbeschreibungen ist am größten bezüglich den Einschätzungen als *ordentlich* ( $s = 1,2 / M = 2,7$ ) und als *angriffslustig* ( $s = 1,2$ ). Die größte Übereinstimmung zeigen die Jungen im Hinblick auf *mutig* ( $s = 0,7 / M = 3,3$ ), *erfolgreich* ( $s = 0,7 / M = 3,5$ ) und *ehrlich* ( $s = 0,7$ ).

#### 5.2 Die Jungen zeichnen ein Bild ihrer Mitschüler

##### **! Lustig und neugierig, aber wenig vorsichtig, ruhig oder einfühlsam**

Ein anderer Teil der befragten Jungen sollte die anderen Schüler ihrer Klasse oder Schule allgemein hinsichtlich der



vorgegebenen Eigenschaften einstufen. Daraus ergibt sich das so genannte Fremdbild der Jungen. Dabei zeigt sich, dass sie die anderen Jungen am stärksten als *lustig* (4,1) und *neugierig* (4,0), aber auch als *gelassen* (3,8), *angriffslustig*, *angeberisch* und *selbstsicher* (je 3,7) eingeschätzten (in Klammern jeweils der Mittelwert M). Wenig zutreffend für die anderen Schüler finden sie die Eigenschaften *emfühlksam* (2,4) und *ordentlich* (2,4), und am allerwenigsten *ruhig* oder *vorsichtig* (je 2,3).

Berücksichtigen wir wieder die sog. Streuung der Einschätzungen unter den Jungen, ist zu erkennen: Am weitesten gehen die Meinungen der Schüler darüber auseinander, wie *angriffslustig* ( $s = 1,2$ ) oder *angeberisch* ( $s=1,2$ ) sie die Jungen um sich herum finden. Bei ihren Angaben zu *vernünftig* ( $s = 0,8/M=2,7$ ), *neugierig*, *geduldig* und *vorsichtig* (je  $s = 0,9$ ) stimmen sie am ehesten überein.

### 5.3 Die Selbstbeschreibung und das Fremdbild der Jungen

#### ! Große Unterschiede je nach Blickrichtung

Die durchschnittlichen Selbsteinschätzungen des einen Teils der Jungen und die durchschnittlichen Fremdeinschätzungen des anderen Teils ergeben zwei Eigenschaftsprofile, die deutlich voneinander abweichen. Eine Gegenüberstellung der prägnantesten Eigenschaften enthält **Abbildung 1** (S. 17 oben).<sup>3</sup> Das Vorzeichen

<sup>3</sup> Wie auch in den analogen folgenden Abbildungen sind als prägnanteste Eigenschaften diejenigen aufgeführt, die jeweils die höchsten und die niedrigsten Mittelwerte erreicht haben. Aus Gründen der Übersichtlichkeit erscheinen Plus- bzw. Minus-Vorzeichen anstelle der Mittelwerte. Jedes Vorzeichen steht dabei für einen definierten Mittelwert-Bereich, der jeweils einen Umfang von 0,5 Skalenschritten hat:

[- -]	M beträgt 2,2 oder weniger
[-]	M liegt zwischen 2,3 und 2,7
[±]	M liegt zwischen 2,8 und 3,2
[+]	M liegt zwischen 3,3 und 3,7
[+ +]	M beträgt 3,8 oder mehr

vor einer Eigenschaft drückt jeweils aus, wie zutreffend diese den Jungen selbst bzw. die anderen Jungen beschreibt. Beispielsweise bedeutet „+ +lustig“ soviel wie „sehr lustig“ und „- -angeberisch“ soviel wie „gar nicht angeberisch“.

Bemerkenswert ist, dass bei vielen, nämlich bei 13 der 30 vorgegebenen Eigenschaften statistisch bedeutsame Mittelwert-Differenzen auftreten. **Abbildung 2** (S. 17 unten) vergleicht diese 13 Eigenschaften und gibt die Unterschiede zwischen der Selbstbeschreibung und dem Fremdbild der Jungen wieder.

Zur Erläuterung zwei Beispiele, wie diese Graphik zu lesen ist:

1. Während die Schüler sich selbst in der Eigenschaft *geduldig* durchschnittlichen mit einem Skalenswert von  $M = 3,0$  einschätzen, werden die anderen Jungen niedriger eingestuft, nämlich durchschnittlich nur bei  $M = 2,4$ . Der Unterschied beträgt mehr als einen halben  $\gg$  *Skalenschritt* und ist statistisch signifikant. Dieser Differenzbetrag von  $d = 0,6$  wird in der Graphik hell unterlegt angezeigt (oberster Balken).
2. In Bezug auf *angriffslustig* stufen die Schüler andererseits sich selbst (mit  $M = 2,4$ ) deutlich niedriger ein als die anderen Jungen ( $M = 3,7$ ). Die Differenz zwischen diesen beiden Werten beträgt knapp anderthalb Skalenschritte ( $d = 1,3$ ) und erscheint in der Graphik dunkel unterlegt (unterster Balken).

Damit wird der relevante Mittelwerte-Bereich von 1,8 bis 4,2 erfasst (theoretisch kann M hier auch Werte kleiner als 1,8 und größer als 4,2 annehmen, was aber praktisch nicht vorkommt).

Abbildung 1: Selbstbild und (Jungen-)Fremdbild der Schüler

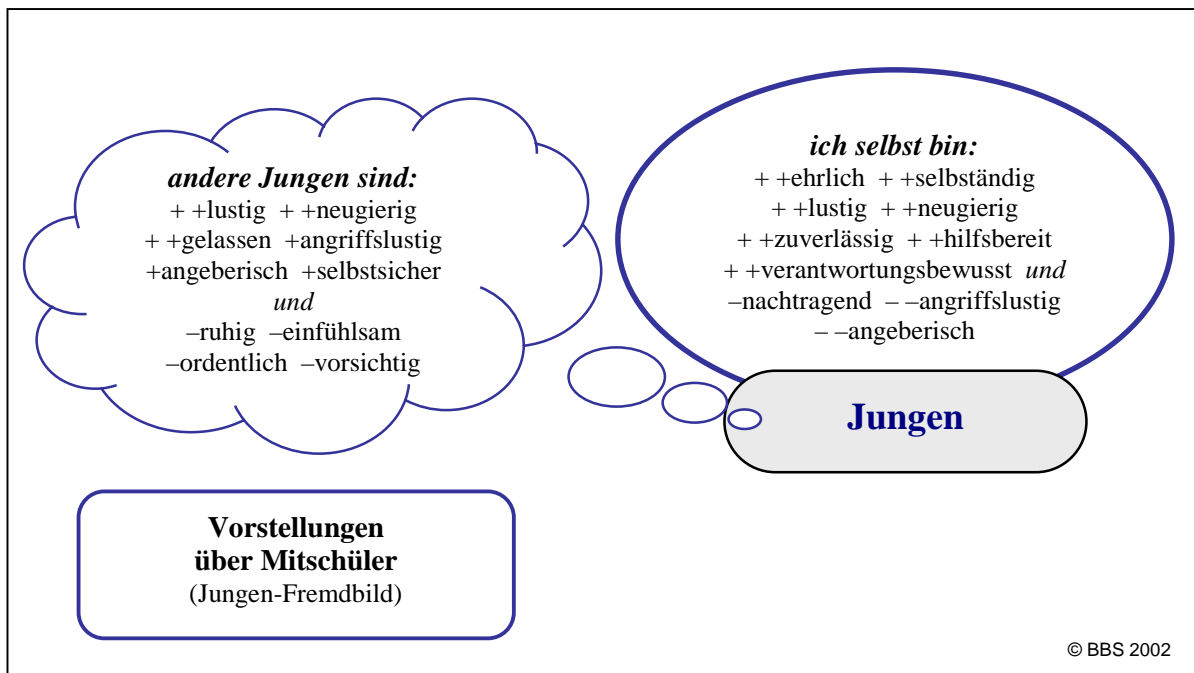
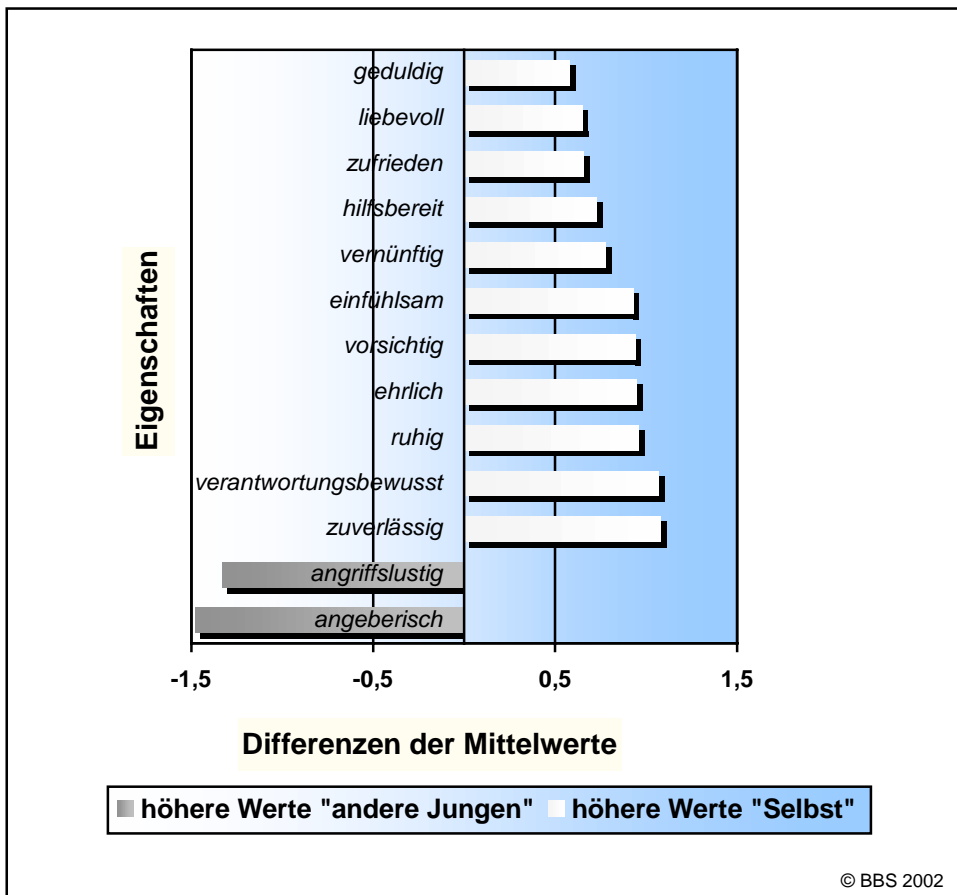


Abbildung 2: Differenzwerte zwischen Selbstwahrnehmung und Fremdbild der Jungen



## 5.4 Die Mädchen aus der Sicht der Jungen

! **Neugierig, fleißig, einfühlsam und hilfsbereit**

Von den Mädchen ihrer innerschulischen Umgebung haben die befragten Schüler den Eindruck, dass diese vor allem *neugierig* (3,9), *fleißig* (3,7), *einfühlsam*, *hilfsbereit* und *selbständig* (je 3,6) sowie *liebervoll* und *vernünftig* (je 3,5) sind. Am wenigsten nehmen sie die Mitschülerinnen als *angriffslustig* (2,5) oder *mutig* (2,7) wahr (in Klammern jeweils der Mittelwert M).

Wie *gelassen* (M = 3,1 / s=0,8), *vernünftig* (M = 3,5 / s = 0,8) und *ehrlich* (M = 3,1 / s = 0,8) sie die Mädchen finden, darüber sind sich die befragten Jungen am stärksten

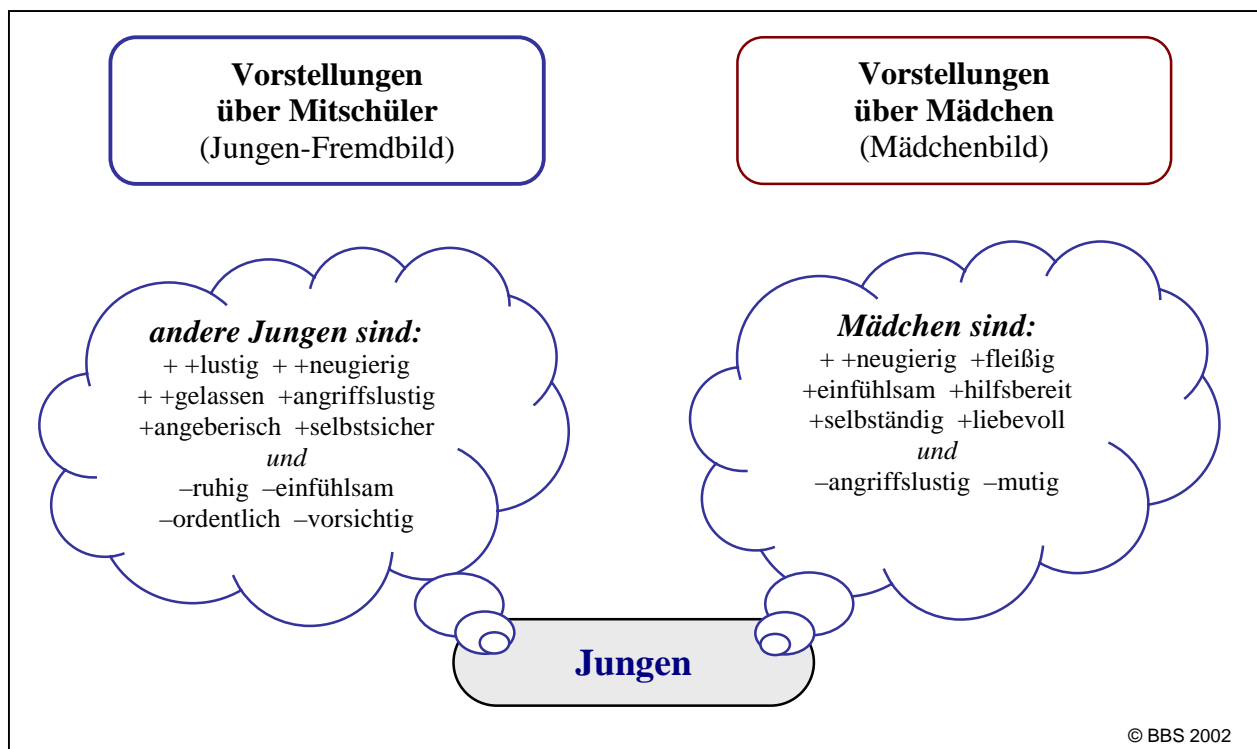
einig. Am weitesten gehen ihre Ansichten darüber auseinander, wie *ordentlich* (M=3,3/s=1,2) oder *nachtragend* (M=3,4/s=1,2) die Mädchen seien.

## 5.5 Das Jungen-Fremdbild und das Mädchenbild der Jungen

**Etliche geschlechtsbezogene Unterschiede**

Wie ähnlich oder verschieden sind die Bilder, welche die Jungen von ihren Mitschülern bzw. von den Mädchen zeichnen? **Abbildung 3** gibt zunächst einen Überblick über diese geschlechtsbezogenen Vorstellungen, die die Jungen von den anderen Jugendlichen haben.

Abbildung 3: Jungen-Fremdbild und Mädchenbild der Schüler



Weichen diese geschlechtsbezogenen (Vorstellungs-)Bilder lediglich punktuell voneinander ab oder unterscheiden sie sich umfassender? Wenn wir die jeweiligen Mittelwerte miteinander vergleichen, dann fällt auf:

! Die Jungen schätzen bei mehr als der Hälfte der vorgegebenen Eigenschaften (nämlich bei 19 von 30) ihre Mitschüler deutlich anders ein als ihre Mitschülerinnen.

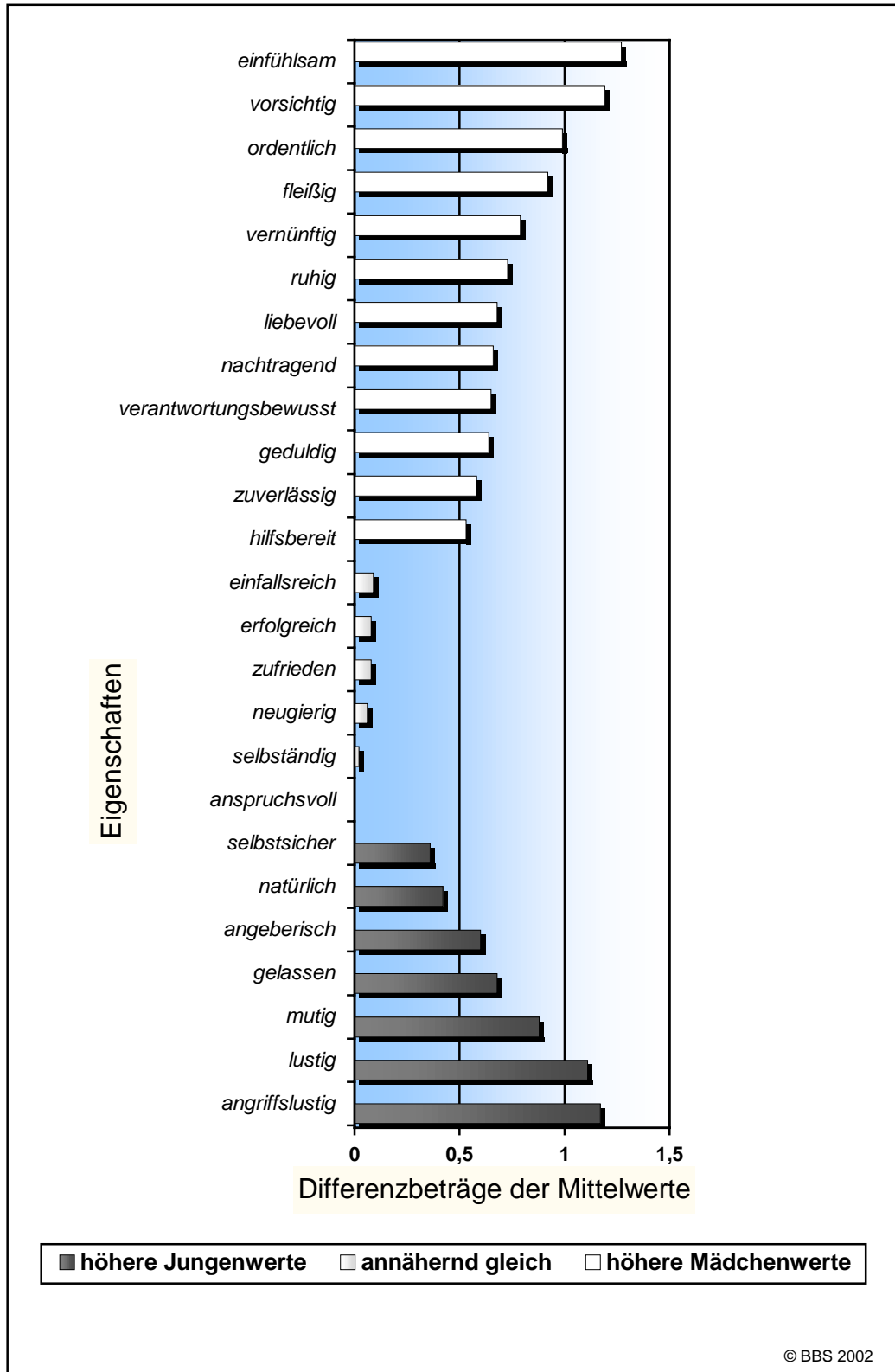
Die größten Abweichungen und die stärksten Übereinstimmungen hierzu gibt **Abbildung 4** (S. 20) wieder:

- Im oberen Abschnitt (weiße Balken) sind diejenigen zwölf Zuschreibungen angegeben, die nach Angaben der Jungen bei den Mädchen stärker ausgeprägt sind.

- Im mittleren Bereich (hellgraue Balken) finden sich diejenigen sechs Einschätzungen, die so gut wie gleich eingestuft werden.
- Der untere Teil der Graphik (dunkelgraue Balken) zeigt diejenigen sieben Eigenschaften, welche für die Jungen wesentlich mehr bei ihren männlichen Mitschülern zutreffen.

Hinsichtlich der Eigenschaften *anspruchsvoll*, *selbständig* (je 0,0), *neugierig*, *zufrieden*, *erfolgreich* und *einfallreich* (je 0,1) stufen die Jungen ihre Mitschülerinnen und ihre Mitschüler sehr ähnlich ein (in Klammern die Mittelwert-Unterschiede; angegeben sind die Differenzen kleiner als 0,1).

Abbildung 4: Differenzwerte zwischen Jungen-Fremdbild und Mädchenbild der Schüler



## 6 Die Sicht der Mädchen und Geschlechtervergleiche

### Wie wurden die Jugendlichen gefragt?

Auch die Mädchen wurden gebeten, die anderen Jungen und Mädchen aus der eigenen Klasse bzw. Schule sowie sich selbst nach den selben 30 Eigenschaften einzuschätzen (5-stufige Antwortmöglichkeiten). Damit sollte das Bild erfasst werden, dass die Schülerinnen sich von den Jungen beziehungsweise den Mädchen ihrer schulischen Umgebung machen, und ebenso wie ihr Selbstbild.

In der Ergebnisdarstellung werden wieder gemittelte Einschätzungswerte genannt.

Wenn Vergleiche angestellt werden, so werden die Unterschiede zwischen den jeweiligen gemittelten Werten berichtet, d. h. die entsprechenden Differenzbeträge.

In diesen Abschnitten sollen ausdrücklich die Mädchen zu Wort kommen. Zunächst werden die Selbstbeschreibung der Mädchen und ihre Wahrnehmung der anderen Schülerinnen (das Mädchen-Fremdbild) dargestellt. Außerdem werden die Selbstbeschreibungen der Jungen und der Mädchen sowie die Bilder, welche die Jugendlichen vom jeweils anderen Geschlecht zeichnen, einander gegenübergestellt.

### 6.1 Die Selbstbeschreibungen der Mädchen

#### ! **Neugierig, zuverlässig, selbständig und verantwortungsbewusst**

Ein Teil der Mädchen sollte einschätzen, wie stark die vorgegebenen Eigenschaften auf sie persönlich zutreffen (in Klammern jeweils der Mittelwert M): So sehen sich die Mädchen selbst am besten beschrieben als *neugierig* (4,4), *zuverlässig*, *selbständig*, *verantwortungsbewusst* (je 4,2), außerdem *liebvoll*, *hilfsbereit* und *natürlich* (je 4,1). Am wenigsten finden sie sich selbst *angeberisch* (2,2), *angriffslustig* oder *nachtragend* (je 2,7).

### 6.2 Die Selbstbeschreibungen beider Geschlechter

#### ! **Ähnlichkeiten über weite Strecken**

Stellt man die Selbstbilder der Jungen und der Mädchen einander gegenüber, ergeben sich sowohl ähnliche als auch abweichende Einschätzungsbereiche (in Klammern jeweils der Mittelwert M):

Der vergleichende Blick auf die Mittelwerte ergibt die größten Ähnlichkeiten (d. h. geringe oder gar keine Mittelwertabweichungen) für *ehrlich* (Jungen/Mädchen: 3,9/4,0) *vernünftig* (jeweils 3,5), *erfolgreich* (3,5/3,4), *mutig* (jeweils 3,3), *geduldig* (jeweils 3,0) sowie für *angeberisch* (jeweils 2,2). Am weitesten auseinander gehen die Selbsteinschätzungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Eigenschaften *kontaktfreudig* (Jungen/Mädchen: 3,1/3,8), *einfühlsam* (3,3/4,0), *liebvoll* (3,5/4,1), *neugierig* (3,8/4,4) und *leidenschaftlich* (3,3/3,8).

Einen Überblick über die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen bietet **Abbildung 5** (S. 22). Darin sind – im oberen bzw. unteren Feld – die jeweils prägnantesten Selbstbeschreibungen nach Geschlechtern getrennt angeführt, d. h. die Eigenschaften mit den jeweils höchsten und niedrigsten Ausprägungen.

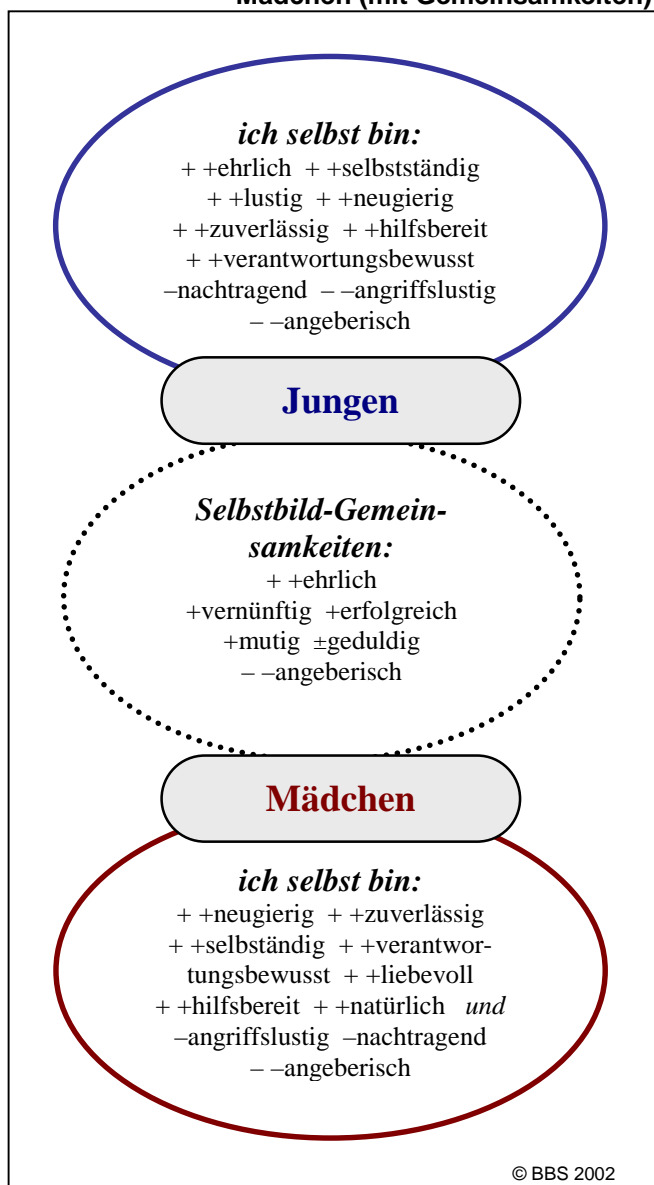
Ein zusätzliches Feld in der Mitte der Abbildung enthält jene sechs Eigenschaften, bei denen die Selbsteinschätzungen der Mädchen und Jungen, wie eben bereits genannt, extrem ähnlich ausfallen. Als Gemeinsamkeit zählt also nicht, wie prägnant eine Eigenschaft für die jeweilige geschlechtsbezogene Selbstbeschreibung ist, d. h. die Höhe des Wertes, sondern dass die Differenz zwischen den Mädchen- und Jungenwerten minimal ist. Daher taucht *ehrlich* zwar beim Jungenselbstbild auf (denn diese zählt hier zu denjenigen Eigenschaften, die von den Jungen im Durchschnitt den höchsten Wert bekommen haben) sowie bei den Gemeinsamkeiten, nicht aber bei den Mädchen (denn dort

werden andere Eigenschaften noch höher eingestuft).

Insgesamt zeigen sich bei gut zwei Drittel der mittleren Selbsteinschätzungen (nämlich bei 21 von 30 Eigenschaften) keine wesentlichen Abweichungen zwischen Jungen und Mädchen. Anders formuliert:

! Wenn die Schülerinnen und Schüler die eigene Person nach den vorgegebenen Eigenschaften einschätzen, dann überwiegen in diesen Selbstbeschreibungen die Ähnlichkeiten zwischen den Geschlechtern.

**Abbildung 5: Selbstbild der Jungen und der Mädchen (mit Gemeinsamkeiten)**



### 6.3 Die Mädchen beschreiben ihre Mitschülerinnen

! Ein überwiegend positives Profil

Welches Bild haben die Schülerinnen von den anderen Mädchen? Am ehesten finden sie sie *neugierig* (4,1), *anspruchsvoll* (3,8), *hilfsbereit*, *einfühlsam*, *lustig*, *verantwortungsbewusst* und *liebervoll* (je 3,6). Am wenigsten sehen die Mädchen ihre Mitschülerinnen als *ruhig*, *natürlich*, *zufrieden* (je 2,8) oder *ehrlich* (2,9) (in Klammern jeweils der Mittelwert M).

### 6.4 Die Jungen aus der Sicht der Mädchen

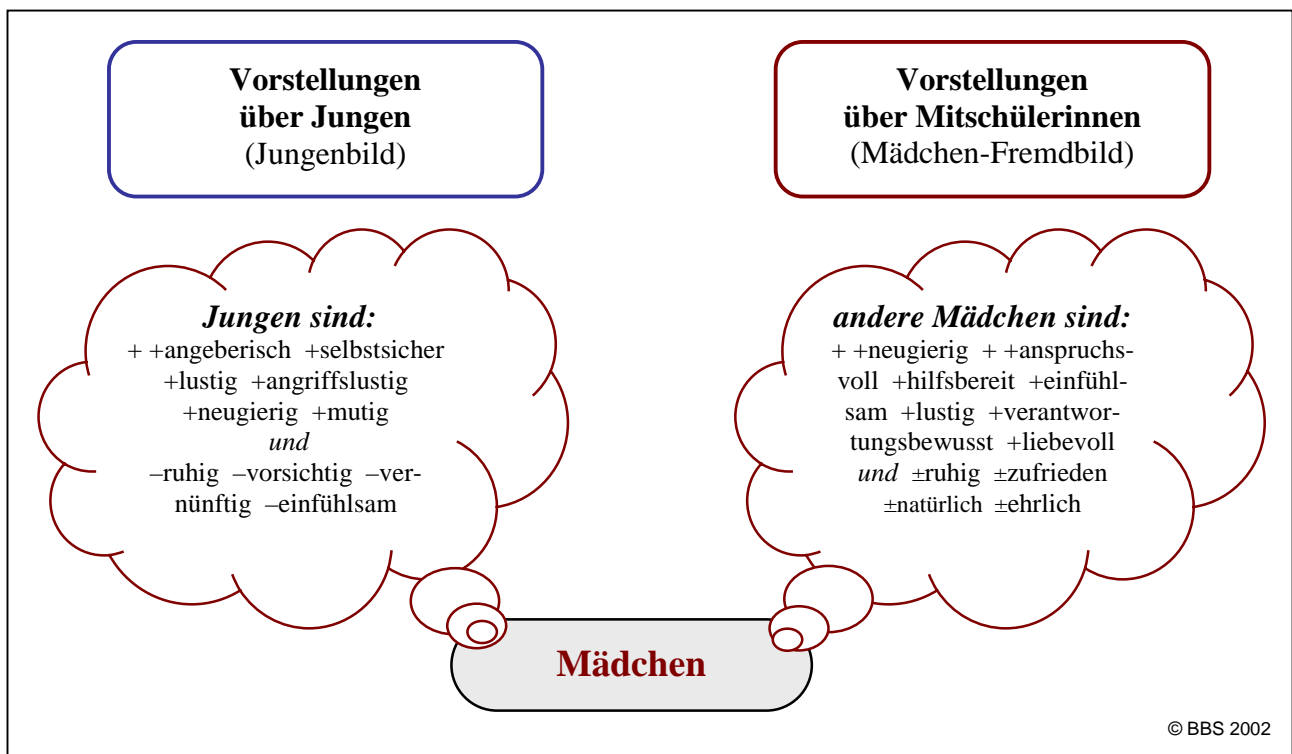
! **Angeberisch, selbstsicher, lustig**  
 – wenig vorsichtig oder ruhig

Welche Eigenschaften treffen aus Schülerinnen-Sicht am stärksten bzw. am wenigsten auf die Jungen zu und eignen sich daher am besten, die Jungen aus ihrer Perspektive zu charakterisieren?

Am stärksten ausgeprägt sehen die Mädchen bei den Jungen die Eigenschaften *angeberisch* (3,9), *selbstsicher* und *lustig* (je 3,7), außerdem *angriffslustig* (3,5), *neugierig* und *mutig* (je 3,4). Am wenigsten nehmen sie sie als *ruhig* oder *vorsichtig* (je 2,3), als *vernünftig* (2,4), *einfühlsam* oder *ordentlich* (je 2,5) wahr (in Klammern jeweils der Mittelwert M).

In dem Bild, das sie von ihren Mitschülern haben, zeigen die Mädchen insgesamt etwas mehr Übereinstimmung untereinander als die Schüler bei ihren Angaben zu den anderen Jungen (im statistischen Sinn sind die Standardabweichungen bei den Mädchen hier etwas niedriger).

Abbildung 6: Mädchen-Fremdbild und Jungenbild der Schülerinnen



## 6.5 Mädchen-Fremdbild und Jungenbild der Schülerinnen

### Ebenfalls vorwiegend Geschlechterunterschiede

Einen Überblick hierzu bietet die obige **Abbildung 6**.

In Abschnitt 5.5 ist bereits deutlich geworden, dass Schüler die anderen Jungen bzw. Mädchen ihrer schulischen Umgebung insgesamt als erheblich verschieden wahrnehmen. Analysiert man in gleicher Weise die Einschätzungen der Schülerinnen, dann zeigt sich:

! Die großen Unterschiede zwischen dem Gesamtbild von Jungen und dem von Mädchen, die bei den Schülern bestehen, finden sich in den Einschätzungen der Schülerinnen noch klarer wieder.

Hier weisen sogar 21 der 30 Eigenschaften einen statistisch signifikanten Unterschied

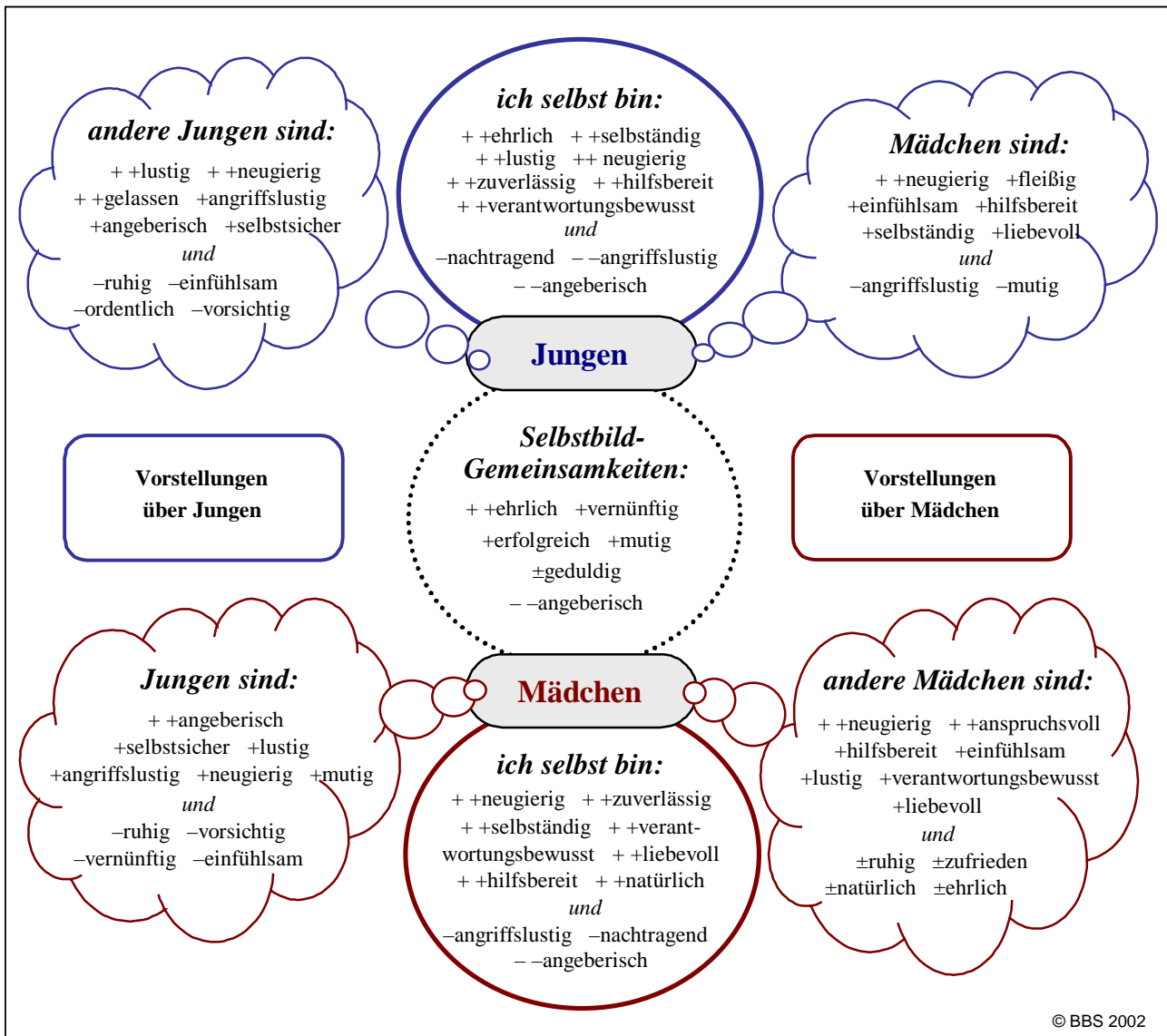
auf – die Verschiedenartigkeit der Geschlechterprofile (Jungen-Fremdbild gegenüber Mädchen-Fremdbild) ist auf der Mädchenseite demnach noch stärker ausgeprägt.

Allerdings ergeben die Antworten der Schülerinnen gegenüber den Schülerangaben einige inhaltliche Abweichungen: Sie schätzen die Jungen eindeutig weniger *kontaktfreudig* und *neugierig*, aber auch weniger *anspruchsvoll*, *leidenschaftlich* und *selbständig* ein, als die Jungen ihrerseits dies tun. Sie finden auch nicht, dass Jungen *lustiger* seien als Mädchen, wie die Jungen selber (indirekt) meinen.

Abschließend fasst **Abbildung 7** (S. 24) alle bislang genannten gegenseitigen und selbstbezüglichen Einschätzungen bzw. Vorstellungen der Jungen und Mädchen noch einmal zusammen.



Abbildung 7: Übersicht über die geschlechterbezogenen Vorstellungen der Jugendlichen



## 7 „Gutes“ und „gar nicht gutes“ Jungen-Verhalten

*Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

In einer frühen Phase der Untersuchung wurden die Schüler und Schülerinnen aus vier der insgesamt 15 teilnehmenden Klassen nach konkreten, selbsterlebten Schulsituationen gefragt: So sollten sie unter anderem solche Episoden frei beschreiben, in denen sie das Verhalten eines Jungen „*richtig gut*“ fanden, und andere, wo ein Junge sich „*ganz und gar nicht gut*“ zeigte.

Für die Auswertung wurden diese freien Antworten nach inhaltlichen Ähnlichkeiten gebündelt (kategorisiert) und nach Häufigkeiten sortiert. Um etwas von dem authentischen Bezug zum Schulalltag mitzuteilen, der den Originalschilderungen innewohnt, werden bei der folgenden Ergebnisdarstellung auch einige Zitate von Schülern und Schülerinnen wiedergegeben.

### 7.1 Wie Jungen „richtig gut“ sind

**Hilfsbereit, solidarisch, großzügig, einfühlsam und ehrlich**

Die Schilderungen von selbsterlebten Situationen zeigen, dass Hilfsbereitschaft und Solidarität von Jungen bei den Jugendlichen sozusagen „sehr hoch im Kurs“ stehen. Die Schüler wissen die Hilfsbereitschaft von anderen Jungen bei Problemen, in schwierigen Situationen und insbesondere auch bei Prügeleien sehr zu schätzen. Mädchen heben überwiegend solche Situationen hervor, in denen sie sich von Jungen geschützt gefühlt haben. Zu dieser pragmatisch daherkommenden Unterstützung für andere gehört es auch, einen Streit mit Vernunft zu lösen oder jemanden zu trösten und aufzuheitern.

Als weitere „richtig gute“ Verhaltensweisen von Jungen werden mehrfach geschildert:

- jemandem einen Gefallen tun,
- sich einfühlsam zeigen,
- ein Geschenk machen oder jemanden einladen,
- offen und ehrlich sein,
- Fehler eingestehen können,
- zu den eigenen Gefühlen stehen.

Auf einen Nenner gebracht lässt sich sagen:

! Solidarisch-hilfsbereit und ehrlich sein, zu sich stehen, sich einfühlsam und fürsorglich zeigen – diese Verhaltenswei-

sen bilden hier den Kern von über 80% aller Schilderungen, sowohl seitens der Jungen als auch der Mädchen.

Bemerkenswert ist zudem, dass sich unter den als „richtig gut“ bewerteten Verhaltensweisen keine einzige mit ethisch fragwürdigem Inhalt befindet.

Zur Veranschaulichung folgen hier noch Beispielschilderungen von zwei Jungen und zwei Mädchen:

*„Es sollte eine Prügelei geben, nach der Schule. Einer hatte über die Freundin eines anderen Jungen gelästert, und dieser wollte ihn nun fertigmachen. Doch er wurde nicht alleingelassen; ein paar schlossen sich ihm an und wollten den Streit vermeiden. Sie schafften es auch, und es stellte sich heraus, dass alles ein Missverständnis war.“* (Junge, 14 Jahre)

*„Es gab ein Mädchen an unserer Schule, die hat jeden Jungen ausgenutzt; weil sie aber hübsch war, hat sich keiner getraut, ihr die Meinung zu sagen. Meinem Freund ging das alles ziemlich auf die Nerven, und er ging zu ihr hin und sagte ihr klipp und klar seine Meinung; das fand ich gut!“* (Junge, 15 Jahre)

*„Im Moment weiß ich keine Situation. Aber ich finde es gut, wenn Jungen zu ihren Gefühlen stehen und nicht nur der neuesten Mache hinterherrennen.“* (Mädchen, 14 Jahre)

*„Letztens rief mich ein Freund von mir an, den ich seit mindestens einem Jahr nicht*

*mehr gesehen habe. Wir haben uns ganz spontan am Abend getroffen und haben lange geredet. Wir haben vor allem über Politik geredet und über den Sinn des Lebens philosophiert. Wir haben viel zusammen gelacht und sind uns in nur drei Stunden sehr viel näher gekommen. Was mir sehr gut gefiel, war, dass er so ehrlich war.“ (Mädchen, 15 Jahre)*

## **7.2 Wie Jungen „ganz und gar nicht gut“ sind**

### **! Gewalttätig, aufdringlich, selbstgefällig, ausnutzend, demütigend**

Die entsprechenden selbsterlebten Schilderungen der Mädchen wie der Jungen sind von einem feinem Gespür für einen fairen Umgang miteinander geprägt. Offene Formen von Gewalttätigkeiten, auch gerade im Zusammenhang mit mangelnder Selbstbeherrschung von Wutgefühlen, führen die Liste von „ganz und gar nicht gutem“ Jungenverhalten an: körperliche Gewalt ausüben oder androhen, jemanden verprügeln oder überfallen. Daneben werden auch leisere Gewalthaftigkeiten angeführt, zum Beispiel andere (emotional) ausnutzen oder ausgrenzen, demütigende Sprüche und unterschiedliche Arten, sich als nicht vertrauenswürdig zu erweisen.

Neben etlichen Gemeinsamkeiten im Erleben von Jungen und Mädchen fällt auf:

! Verstärkt die Mädchen finden es „ganz und gar nicht gut“, wenn ein Nein des Mädchens zur erotisch-sexuellen Annäherung eines Jungen von diesem nicht respektiert wird. „Sich toll finden“, Mädchen „anrabbeln“, aufdringlich sein – solche geschlechtsbezogenen Grenzüberschreitungen sind in den Schilderungen der Mädchen signifikant öfter enthalten als in denen der Jungen.

Beispielschilderungen zu „ganz und gar nicht gutem“ Jungenverhalten:

*„Ich war mit meinem Freund in Husum, wo er auf ein Internat geht. Als wir dort in einem Zimmer waren, hat er mir von einem Mädchen erzählt, mit der er ‚bestimmte Dinge‘ gemacht hat. Er hat mir alles über sie erzählt, und er hat auch gesagt, dass er sie ausnutzt, um seinen Spaß zu haben. Dann hat er mir Liebesbriefe gezeigt, die alle von diesem Mädchen waren. Aus diesen Briefen ließ sich schließen, dass ihn dieses Mädchen liebte, aber er machte sich nur über diese Briefe lustig.“ (Junge, 15 Jahre)*

*„Wenn größere Jungen ihre Größe und Stärke dazu benutzen, kleinere einzuschüchtern oder sie zu verprügeln.“ (Junge, 15 Jahre)*

*„Einmal war ich mit Freundinnen im Schwimmbad, und dort war eine Jungengruppe. Die Jungen ‚taten einen auf cool‘, starteten zum Teil auch ‚Annäherungsversuche‘. Manche waren auch älter (17/18), klauten trotzdem unsere Haargummis etc. und spielten ‚Fangen‘, d. h. wir mußten versuchen, die Sachen wiederzubekommen. Das hat irgendwann genervt. Die dachten, sie wären ganz toll; so etwas hasse ich!“ (Mädchen, 15 Jahre)*

*„Ich hatte mal einen Freund, und als ich gerade zwei Wochen mit ihm zusammen war, wollte er mit mir schlafen. Ich wollte das aber nicht, und er hat angefangen, mich zu beschimpfen, und mich feige genannt etc. Ich habe dann Schluß gemacht, und er meinte, er hätte mich sowieso nicht gemocht, brauchte nur noch ‚ne Schlampe etc., und bei meinen anderen Freundinnen hat er auch voll über mich gelästert etc. Sowas ist doch echt irgendwie typisch Junge!“ (Mädchen, 14 Jahre)*

## 8 Wie die Jungen ihre Unterrichtsfächer einschätzen

*Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

Die Schüler und Schülerinnen wurden gebeten, 12 Unterrichtsfächer unter den Aspekten „wissenschaftlich-künstlerisch“ und „männlich-weiblich“ auf einer 7-stufigen Skala zu bewerten. Weiterhin sollten sie jedes Fach anhand von 11 vorgegebenen Eigenschaften einstufen (von 1 = „trifft nicht zu“ bis 5 = „trifft voll zu“).

Für die Auswertung können diese Angaben prinzipiell aus zwei Perspektiven betrachtet werden: a) Wie wird ein bestimmtes *Unterrichtsfach*, zum Beispiel DEUTSCH, von den Jungen anhand der gegebenen Adjektiven beschrieben (Eigenschaftsprofil des Faches), oder b) wie stark trifft eine bestimmte *Beschreibung*, zum Beispiel „geistig anspruchsvoll“, auf die einzelnen Fächer zu (Fächerprofil einer Eigenschaft)?

Um die individuelle Beliebtheit der Fächer zu ermitteln, sollten die Jugendlichen eine kleine Rangfolge aufstellen mit den Fächern, die ihnen gut oder nicht gefallen (jeweils bis zu fünf Fächer), und dies kurz begründen.

### 8.1 Eher „wissenschaftlich“ und „männlich“

Wenn die Jungen ihre Fächer, wie sie sie im Unterricht vermittelt bekommen, zwischen einer „wissenschaftlichen“ und einer „künstlerischen“ Ausrichtung einordnen sollen, dann fallen für sie (wie übrigens auch für die Mädchen) die meisten ihrer Fächer mehr oder weniger stark in den wissenschaftlichen Bereich.

Zu der kleinen Gruppe der „künstlerischen“ Fächer zählt dabei – neben KUNST und MUSIK – mit klarer Tendenz auch das Fach SPORT. Im nicht eindeutig zuzuordnenden Mittelfeld rangieren nur die Sprachen-Fächer DEUTSCH und ERSTE FREMDSPRACHE.

Vor die Entscheidung gestellt, ob sie die Fächer eher „männlich“ oder „weiblich“ finden, antworten die Jungen nicht ganz so eindeutig wie bei der vorherigen Frage: Die Mehrheit der Fächer fällt durchschnittlich in einen breiten mittleren Bereich (das heißt zwischen 3 und 5 auf der siebenstufigen Skala, deren Mitte hier „weder noch“ bedeutet).

Dennoch sind klare Tendenzen zu erkennen: Während die beiden „künstlerischen“ Fächer KUNST und MUSIK, aber auch DEUTSCH und ERDKUNDE ganz klar auf der Seite „weiblich“ liegen, werden insgesamt sieben der zwölf Fächer eher auf der Seite der „männlichen“ Fächer eingestuft:

Am stärksten verorten die Jungen dort SPORT; aber auch die als „wissenschaftlich“ empfundenen Fächer gehören für sie durchgängig dorthin, allen voran ITB (INFORMATIONSTECHNISCHE BILDUNG).

Der Blick auf die Angaben der Mädchen lässt zwei weitere interessante Ergebnisse erkennen:

! Die Jungen stufen die Fächer insgesamt tendenziell eher als „männlich“ ein, die Mädchen eher als „weiblich“.

Diese Tendenz fällt für die Fächer ITB und besonders für SPORT so stark aus, dass sich hier die Angaben der Jungen und Mädchen signifikant unterscheiden.

! BIOLOGIE nimmt eine Sonderstellung ein: Beide Geschlechter plazieren dieses Fach genau in der Mitte.

### 8.2 Das Fächer-Interesse und andere Einzelergebnisse

Insgesamt fielen die Einschätzungen der Fächer sehr unterschiedlich aus: Für jedes Fach ergab sich ein charakteristisches Beschreibungsprofil.

Betrachtet man zudem die fachbezogenen Eigenschaftsprofile, die sich aus den Angaben der Mädchen ergeben, so fällt auf:

! Die Jungen stufen die Fächer im Großen und Ganzen ganz ähnlich wie die Mädchen ein. Die Unterschiede zwischen den Fächern sind also allemal größer als

die fachbezogenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern.

Wo Mädchen und Jungen die Fächer anders gewichten, weist dies auf geschlechtsbezogene Schwerpunkte innerhalb einer geschlechterübergreifend ähnlichen Fächergesamteinschätzung hin.

### Zusammenstellung von Fächern nach prägnanten Eigenschaften

Besonders auffällig sind die Angaben dazu, wie *interessant* ein Fach für die Jugendlichen ist:

! In fast allen Fächern bringen die Jungen ein anderes Ausmaß an Interesse mit als die Mädchen.

Die einzige Ausnahme hierbei ist BIOLOGIE, wo die Interessen der Geschlechter ganz ähnlich groß sind, nämlich im mittleren Bereich. Von der vorherrschenden Ähnlichkeit der Fächereinschätzungen bei Jungen und Mädchen weicht die Kategorie *interessant* am meisten ab.

Für die Jungen ergibt sich folgende Interessen-Rangfolge (beginnend mit INFORMATIONSTECHNISCHER BILDUNG, dem Fach mit dem höchsten Mittelwert):

- |   |
|---|
| 1. INFORMATIONSTECHNISCHE BILDUNG (ITB) |
| 2. CHEMIE                               |
| 3. GESCHICHTE                           |
| 4. PHYSIK                               |
| 5. SPORT                                |
| 6. ERDKUNDE                             |
| 7. MATHEMATIK                           |
| 8. BIOLOGIE                             |
| 9. ERSTE FREMDSPRACHE                   |
| 10. DEUTSCH                             |
| 11. KUNSTERZIEHUNG                      |
| 12. MUSIK                               |

Die Einigkeit der Schüler bei ihrer Einstufung der Fächer als *interessant* ist allerdings – wie auch bei den Mädchen – nicht groß (gemessen an der statistischen Größe der Standardabweichung, die hier bei allen Fächern zwischen 1 und knapp 1,5 Skalenwerten beträgt). Mit anderen Worten:

Rückschlüsse von dieser gemittelten Rangfolge auf die tatsächliche Interessenlage einzelner Schüler können nur bedingt gezogen werden, da die Verteilungen der schulischen Interessen bei den Jungen in der Realität mit Sicherheit vielfältiger sind.

*Im Alltag anwendbar, nützlich und wirklich wichtig* – in diesem Beschreibungsfeld rangieren für die Schüler MATHEMATIK, DEUTSCH, die 1. FREMDSPRACHE und ITB an der Spitze. Die klaren Schlusslichter in diesen  $\succ$  Kategorien sind für sie KUNSTERZIEHUNG und MUSIK.

*Kompliziert* finden die befragten Schüler vor allem CHEMIE und MATHEMATIK. Die an anderer Stelle als am meisten *künstlerisch* gewerteten Fächer KUNST, MUSIK und auch SPORT tauchen hier ebenfalls wieder gemeinsam auf: Besonders letzteres wird von den Jungen ganz klar als wenig kompliziert empfunden.

*Geistig anspruchsvoll* sind für die Schüler vor allem MATHEMATIK und DEUTSCH, aber auch CHEMIE und PHYSIK.

Die Beschreibung *spricht Gefühle an* versammelt über die Fächer hinweg weitestgehend die geringsten Wertungen. Besonders die naturwissenschaftlichen Fächer und ITB werden hier (wie übrigens auch von den Mädchen) nur sehr gering gewichtet. Bei KUNST, GESCHICHTE und MUSIK werden die Gefühle der Jungen noch am meisten angesprochen – in GESCHICHTE sogar stärker als bei den Mädchen.

### Zusammenstellung bedeutsamer Fächerprofile

**SPORT** wird von den Jungen – und das mag überraschen – kaum anders eingestuft als von den Mädchen. Diese finden es ebenso sehr *nützlich* und *praktisch* wie die Jungen, und dabei auch nicht *mühsamer* oder weniger *wichtig*. Nur das allgemeine *Interesse* der Jungen für dieses Fach ist – wie bereits zu sehen war – höher als bei den Mädchen.

**DEUTSCH** wird in den vorgegebenen Beschreibungen insgesamt auch von den Jungen mit überdurchschnittlich hohen Einschätzungen versehen. Am meisten von allen Fächern fällt bei diesem die *Nützlich-*

keit und die *Alltagsanwendbarkeit* ins Gewicht. *Kompliziert, interessant, theoretisch, mühsam* – diese Adjektive werden alle keineswegs extrem, sondern im gemäßigten mittleren Bereich eingestuft.

Dem Fach **MUSIK** scheint nach den Angaben der Jungen eine untergeordnete Rolle zuzukommen – es wird durchgängig unterdurchschnittlich gewichtet; auf der Interessenskala liegt es sogar auf dem letzten Platz. Ausgehend von diesen gemittelten Angaben verwundert es, dass die große Bedeutung von Musik in Jugendkulturen sich hier nicht in entsprechend höheren Einschätzungen wiederfindet.

Eine gesonderte Betrachtung verdient schließlich auch das Fach **GESCHICHTE**: Es zählt zu den *interessantesten* Fächern der Schüler, und als einziges Fach ist es zugleich auch eines der *beliebtesten* (wie weiter unten noch dargestellt wird). Darüber hinaus spricht es die *Gefühle* der Jungen mit am stärksten an, stärker auch als bei den Mädchen.

### 8.3 Beliebte und unbeliebte Fächer

#### Die beliebtesten Fächer

Mit großem Abstand erreicht *SPORT* den ersten Platz (36,4%). Danach folgen *MATHEMATIK* (15,3%) und *GESCHICHTE* (7,6%). (*ITB* und *CHEMIE*, welche die Jungen an anderer Stelle am interessantesten fanden, folgen hier erst auf Rang 4 bzw. 6.)

#### Begründungen zu **SPORT**

Die Möglichkeit, einen *Ausgleich* zu finden im Sinn von Sich-Austoben und körperlichem Grenzen-Suchen, spielt für 28,4% der Jungen eine Rolle. Originalbegründungen hierzu: „*Meine einzige Chance, mich auszuempowern*“, „*Ausgleich für Denksport*“, „*Man schreibt keine Arbeiten*“ oder „*Den Schulstress austoben (finde ich wichtig)*“.

Die *Abwechslung*, die Sport im Schulalltag mit sich bringt (23%). Beispiele: „*Abwechslung vom ewigen Herumsitzen*“, „*Weil es nicht so langweilig ist*“ oder „*Weil man da nicht so beklemmt ist wie im Unterricht*“).

Der *Spaß*, den der Sportunterricht den Jungen macht (23%). Beispiele: „*Macht Spaß*“, „*Weil ich gerne Sport mache*“.

Das *persönliche Interesse* daran – und auch die Gelegenheit, *sportliches Können* im schulischen Rahmen unter Beweis zu stellen (17,6%), wie „*Ich interessiere mich dafür und bin selber sportlich*“ oder „*Weil ich auch in meiner Freizeit viel Sport mache und sowieso ein recht sportlicher Typ bin*“.

Ein Junge kommentiert schlicht geschlechtsspezifisch: „*Tja, ist wohl bei jedem Jungen so.*“

#### Begründungen zu **MATHEMATIK**

Zur Beliebtheit dieses Faches trägt vor allem bei, dass viele Schüler eine individuelle *Begabung* einbringen können und das erfolgreiche Arbeiten entsprechend als leicht empfinden (insgesamt 30,4 Prozent). Beispiele: „*Ich mag viel rechnen, weil es mir leicht fällt*“, „*Weil es für mich ziemlich einfach ist und ich alle Anforderungen erfüllen kann*“.

Im Weiteren fallen die *Eindeutigkeit* und die *Logik* des Gegenstands ins Gewicht („*Fördert logisches Denken*“, „*Logisches Fach*“); in diesem Sinn erscheinen die abverlangten Leistungen hier eben besonders „berechenbar“.

*Spaß* und *persönliches Interesse* zählen zudem wie bei *SPORT* zu den häufigsten Gründen dafür, dass *MATHEMATIK* gefällt („*Wenn man es versteht, macht es Spaß*“).

Für etliche ist auch ihre *Nützlichkeit* ausschlaggebend („*Zahlen kann man immer einsetzen*“, „*Rechnen braucht man für Computer*“).

#### Begründungen zu **GESCHICHTE**

Die Angaben hierzu zielen überwiegend (zu 59,4 Prozent) auf das spezifische *Interesse an den Inhalten* des Geschichtsunterrichts ab, beispielsweise „*Interesse am Weltgeschehen*“ oder „*Weil ich mich sehr für das interessiere, was früher passiert ist*“.

An zweiter Stelle betonen die Jungen die *Wichtigkeit* und *Sinnhaftigkeit* dieser Unterrichtsinhalte, z. B. „*Wichtig für's tägliche Weltgeschehen*“ oder „*Wissenswerter Stoff*“.

### Die unbeliebtesten Fächer

DEUTSCH gefiel keinem einzigen der befragten Schüler gut – im Gegenteil: Es führt die Liste derjenigen Fächer an, die den Jungen *nicht* gefallen (bei 20,3 Prozent auf Rang 1 dieser Negativliste). An zweiter Stelle kommt ENGLISCH (11,9%), Rang 3 teilen sich CHEMIE und LATEIN (je 9,3%). Immerhin 8,5 Prozent der befragten Jungen gefällt SPORT am wenigsten.

### Begründungen zu DEUTSCH

Dass ihnen DEUTSCH nicht gefällt, liegt für die meisten Jungen (28,3%) nicht etwa am Lehrstoff, sondern am Verhalten oder der Unterrichtsweise einer *Lehrperson* („Langsamer und langweiliger Lehrer“, „Schlechte Lehrerin“, „Ich mag den Lehrer nicht“).

Gut ein Viertel der Schüler (26,1%) äußert individuelle *fachbezogene Schwierigkeiten und Vorbehalte* („Ich kann nicht gut formulieren“, „schlecht zu lernen“, „Ich hasse Aufsätze“, „Weil Sprachen nicht mein Ding sind“).

Dicht darauf folgen *Langeweile*, die Jungen im Deutschunterricht erleben („Weil das Fach an sich schon öde ist“, „Weil es mich langweilt“), sowie eine all-

gemeinere *Interesselosigkeit* dem Fach gegenüber („uninteressant“, „Man lernt nix mehr, immer nur Altes“).

### Begründungen zu ENGLISCH

In ENGLISCH stehen die *individuellen Schwierigkeiten* ganz oben (42,4%), während die *Kritik an der Lehrkraft* hier zweitrangig ist (immerhin 30,3%).

Empfundene *Langeweile* und *mangelndes Interesse* sind auch hier öfters wiederkehrende Argumente.

### Begründungen zu CHEMIE und LATEIN

Häufigste Gründe für das Missfallen von CHEMIE bzw. LATEIN sind jeweils *individuelle Schwierigkeiten* mit der Materie (35,9% bzw. 47,6%).

### Begründungen zu SPORT

Wenn SPORT einem Schüler nicht gefällt, dann ist das meist mit *Kritik am Lehrer* verbunden (26,3%); z. B. „Unenthusiastischer Lehrer“, „Der Lehrer benotet schlecht“, „Lehrer ist ein Trottel“.

Außerdem führen die Schüler als Gründe an: *fehlender Sinn* von Schulsport (15,8%), *mangelndes Interesse* daran, *Langeweile*, *schlechte Leistungen* und *unfaire Benotung* (je etwa 10%).

## 9 Erfahrungen im Unterricht

*Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

Um einen Eindruck von den Elementen zu erhalten, die den Unterrichtsalltag für sie positiv oder negativ beeinflussen, wurden die Schülerinnen und Schüler um freie Antworten zu folgenden Aspekten gebeten:

- Eigenschaften oder Umschreibungen, wie sich Jungen (Mädchen) im Unterricht aus individueller Sicht verhalten
- Schilderung einer Unterrichtssituation, die ihr/ihm „richtig gut“ gefallen hat
- Schilderung einer Unterrichtssituation, die ihr/ihm „überhaupt nicht“ gefallen hat

Für die Auswertung wurden diese Antworten nach inhaltlichen Ähnlichkeiten gebündelt (kategorisiert) und nach Häufigkeiten sortiert. Um etwas von dem authentischen Bezug zum Schulalltag mitzuteilen, werden bei der folgenden Ergebnisdarstellung auch einige dieser Schülerzitate wiedergegeben.

### 9.1 Verhalten von Jungen im Unterricht

Die Jungen selbst, aber insbesondere auch die Mädchen beschreiben zahlreiche *unterschiedliche Störungen des unterrichtlichen Lernklimas* durch Jungen. Positive Darstellungen von Jungenverhalten kommen insgesamt nur selten vor, und dann ausschließlich in Bezug auf sachlich-intelligente Beiträge zum Unterrichtsgegenstand. Die Mädchen geben in ihren Antworten etwa doppelt so viele Schilderungen von Jungenverhalten an wie die Jungen selbst (dies gilt übrigens ebenso für die entsprechende Parallelfrage nach dem Unterrichtsverhalten von Mädchen).

Aus *Jungensicht* geht es bei den Beeinträchtigungen des Unterrichtsgeschehens vor allem um störendes Vorlaut-Sein und um zu lautes Reden miteinander während des laufenden Unterrichts. Nach diesen selbstkritischen Charakterisierungen benennt die dritthäufigste Beschreibung den positiven Aspekt, „intelligent“ zu sein. Die weiteren Kategorien beinhalten wieder negative Auftretensweisen: albern und kindisch sein, Witze auf Kosten anderer machen oder sogar aggressiv-brutale Verhaltensformen.

Die *Mädchen* sehen es zunächst ähnlich wie die Jungen: Ihre Mitschüler stören oft und sind vorlaut. Im Weiteren allerdings führen sie signifikant öfter an, dass Jungen sich zu kindisch-albern geben, dass sie den

Lehrpersonen gegenüber respektlos sind, dass sie überheblich-„besserwisserisch“ auftreten und dass sie faul sind und keine Hausaufgaben machen. Auch „Cool-Sein“ findet sich in ihren Schilderungen wiederholt.

### 9.2 Unterricht, wie er den Jungen gefällt

a) Die Jungen beschreiben (wie auch die Mädchen) am häufigsten solche Situationen als positiv, die unter der Überschrift „Außergewöhnlich **interessante Unterrichtsgestaltung**“ zusammengefasst werden können (21,8 Prozent ihrer Antworten). Es scheinen solche Unterrichtselemente und -ereignisse ganz besonders willkommen zu sein, die aus dem Rahmen des Üblichen herausfallen, die intensiv das Interesse wecken, die dabei mit einem bewusst erlebten Kompetenzzuwachs verbunden sind und die ganz einfach Spaß machen: Experimente, Filme, Situationen nachstellen, besondere Vertiefung eines Themenaspekts und Ähnliches. Beispielaussagen: „*In Geschichte haben wir ein Rollenspiel mit Hitler und seinen Helfern gemacht. Das hat sehr viel Spaß gebracht.*“ – „*Wenn ein Lehrer auch mal etwas Außerplanmäßiges veranstaltet, wie Unterricht im Freien (Ethik, Latein)*“.

b) An zweiter Stelle stehen für die Jungen die Situationen, in denen **Lehrkräfte Spaß** verstehen und dadurch ihre **humorvolle**



Seite zeigen (14,9%). Beispiele: „In Erdkunde, als unser Lehrer sich in der letzten Stunde vor Weihnachten Rentierhörner aufgesetzt hat und uns eine Weihnachtsgeschichte für Kinder vorgelesen hat.“ – „In allen Fächern, die mein Klassenlehrer unterrichtet, denn es ist immer witzig mit ihm. Weil er nicht so wie die anderen Lehrer ist (so unlustig). Bei ihm macht der Unterricht richtig Spaß (wobei ich manchmal träume).“ – „Wenn Lehrer auch mal einen Joke vertragen und selber aushecken (Latein, Physik, Deutsch).“ – „In Mathe: Unser Lehrer ist sehr nett und hat ausgesprochen Sinn für Humor. Ein Schüler versuchte, ihn zu ‚verarschen‘, doch unser Lehrer konterte perfekt, und letzten Endes war der Schüler der ‚Gearschte‘. Solche Situationen lockern den Unterricht auf.“

c) **Selbständiges Arbeiten** bedeutet ebenfalls für etliche Schüler eine positive Unterrichtserfahrung (10,9%). Offener oder Projekt-Unterricht, Ausarbeitung von Themen, das Erschließen von Texten u.a. werden angeführt als Selbständigkeit fördernde Tätigkeitsfelder. Beispiele: „In Ethik gefällt mir die Situation, wenn man frei arbeiten kann, um zum Schluss zu sehen, wie gut man mitarbeitet. Man kann dann gegenseitig Kritik ausüben, das finde ich gut.“ – „In Deutsch: Eigenständig geführte Diskussion ohne Lehrer, bei der wir den Diskussionsleiter gestellt haben.“ – „In Erdkunde, Gruppenarbeit: Jeder hat ein Thema, mit dem er sich selbst beschäftigt. Am Ende liefert er ein Referat darüber ab.“

Folgende Aspekte tragen weiterhin nennenswert zum Panorama positiver Unterrichtserfahrungen von Jungen bei: ein **gutes Arbeitsklima** (eine angenehme Atmosphäre, die sowohl ruhiges, diszipliniertes Arbeiten als auch locker-witzige Besprechungen umfasst), **individuelle Anerkennung und Erfolg** (die beste Arbeit geschrieben haben, ein schwieriges Referat hinter sich gebracht haben, persönliches Lob und positives Feedback bekommen), gute **Diskussionen** (eigenständig, lebhaft-leidenschaftlich, zu neuen Gedanken anregend, kritisch), **persönliche Vorlieben** einbringen können (Sportarten, künstlerisches Arbeiten, Denksport), aber auch eine

**Konfrontation mit einer Lehrperson** (den Lehrer ärgern, ihn ignorieren, den Unterricht stören oder rausfliegen) oder gar **Schadenfreude** ihr gegenüber (bei Missgeschicken, wenn sie „verarscht“ oder „fertigemacht“ wurde).

### 9.3 Unterricht, wie er den Jungen gar nicht gefällt

a) Hinter einer schlechten Unterrichtserfahrung steckt bei den Jungen meistens **große Unzufriedenheit mit dem Lernstoff und/oder dessen Vermittlung**. Der Unterricht wird dann als langweilig-unverständlich-überfordernd-erlebensfern empfunden (35,3 Prozent der Antworten). Beispiele: „In Deutsch lesen wir sehr oft Bücher, die langweilig und überhaupt nicht mein Fall sind. Ich werde praktisch gezwungen, etwas zu lesen, was ich nicht lesen will.“ – „In Erdkunde: der Lehrer redet, keiner passt auf und alles redet, man versteht nichts, und dadurch wird es langweilig.“ – „In Mathe: Der Lehrer kann nur mit 2 oder 3 Schülern Unterricht machen, da die anderen nicht folgen können.“

b) **Mit schlechten Leistungen bloßgestellt werden** von einer Lehrperson, das kennzeichnet die zweitgrößte Kategorie negativer Unterrichtserfahrungen der Jungen (14,7%). Manche Schüler erleben dabei, dass ihre Wissenslücke vom Lehrer geradezu absichtlich öffentlich gemacht wird, und empfinden das als Fertigemacht-Werden. Beispiele: „In Englisch: Der Lehrer teilt die letzten Tests aus und sagt vor der ganzen Klasse, wie schlecht ich doch bin. Er beleidigt mich aber auch mal nur so im Unterricht.“ – „In Chemie: Ich wurde einmal aufgerufen, um eine Gleichung an der Tafel aufzustellen. Ich habe der Lehrerin gesagt, dass ich es nicht kann, aber ich wurde vor der ganzen Klasse fertig gemacht. So etwas hasse ich und ich finde, dass die Lehrer mehr auf ihre Schüler eingehen sollen.“

c) Das **Erleben ungerechter Behandlung** durch eine Lehrkraft macht für rund 10 Prozent der befragten Schüler ihre negativste Unterrichtssituation aus. Dabei geht es konkret um Benotungsfragen, um die Verteilung von Referaten, um zu große

Strenge, aber auch um das Empfinden, ungerechtfertigt beschuldigt zu werden. Beispiel: „*In Englisch sagt mein Lehrer, ich soll mich bessern. Aber wie kann ich mich bessern, wenn er mich nicht drannimmt, wenn ich mich melde? Der Typ hat sowieso was gegen Ausländer, der Wisser.*“

Zum Gesamtbild negativer Unterrichtserfahrungen von Jungen gehören weiterhin *verbales Angreifen und persönliches Her-*

*abwürdigen seitens einer Lehrperson* (persönliche Beleidigung, Schreien, Annotzen, erniedrigend-„fiese“ Bemerkungen), aber auch ein *als zu nachlässig-lasch-inkompetent empfundenenes Auftreten der Lehrkraft*.

Kritik an anderen *Jugendlichen* üben die Schüler in diesem Zusammenhang nur selten.

## 10 Die Jungen und ihre Lehrpersonen

*Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

In offenen Fragestellungen, das heißt ohne vorgegebene Antwortmöglichkeiten, wurde jeder Junge gebeten, jeweils die Lehrkraft zu beschreiben, die er „am liebsten“ beziehungsweise „am wenigsten“ mag. So ergaben sich Kurzcharakterisierungen, welche die unterschiedlichen Qualitäten jeweils einer konkreten Lehrer- oder Lehrerinnen-Persönlichkeit aus Schülersicht umfassten.

Für die Auswertung wurden diese freien Antworten nach inhaltlichen Ähnlichkeiten gebündelt (kategorisiert) und nach Häufigkeiten sortiert. Um etwas von dem authentischen Bezug zum Schulalltag mitzuteilen, der den Original-Schilderungen innewohnt, werden bei der folgenden Ergebnisdarstellung auch einige dieser Schüler-Zitate wiedergegeben.

### 10.1 Die beliebteste Lehrkraft

... ist für gut zwei Drittel der befragten Jungen eine ihrer **männlichen** Lehrpersonen.

Dabei ist **Humor** die Eigenschaft, auf welche die Schüler sich am meisten beziehen (in 17,1 Prozent aller Antworten enthalten): Witzig-lustig-schlagfertig sein, Spaß verstehen, über Dinge lachen können und Ähnliches findet sich am häufigsten in den Charakterisierungen wieder.

**Freundliches Auftreten** des Lehrers, der Lehrerin, und zwar mit einer gewissen Verlässlichkeit und Kontinuität, steht bei den Beliebtheitskriterien an zweiter Stelle (14,5 Prozent): Nett, fröhlich, gut drauf, freundlich, sympathisch, zuvorkommend, natürlich, gut gelaunt – so benennen die Jungen diesen Verhaltenszug, der für sie

durchaus auch mit einer autoritären Ausstrahlung einhergehen kann.

So beschreiben die Schüler ihre beliebteste Lehrkraft denn auch am dritthäufigsten (11,8 Prozent) als eine **Respektsperson**, die sich an den richtigen Stellen streng-ernst-autoritär zeigt, die Grenzen setzen, die Klasse „im Griff haben“ und auf diese Weise einen disziplinierten Unterricht anleiten kann.

Eine von **Verständnis und Empathie** für die Jugendlichen geprägte Haltung taucht in den Beschreibungen ebenfalls viele Male auf (10,7 Prozent), benannt u.a. als geduldig, einfühlsam, großzügig, verständnisvoll, kompromissbereit.

Die hohe **methodisch-didaktische Kompetenz** einer Lehrperson trägt auch für etliche Schüler zu ihrer Beliebtheit bei (9,5 Prozent). Für die Jungen heißt das unter

anderem: Sie kann gut vermitteln, macht gut organisierten Unterricht, wählt interessante Themen und bereitet ihre Schülerinnen und Schüler ausreichend auf Klausuren vor.

Die Antworten der Jungen machen weiterhin deutlich, dass sie auch *Gerechtigkeit, Offenheit-Ansprechbarkeit, Gelassenheit, Vielseitigkeit, Engagement für ihre Schülerinnen/Schüler, Hilfsbereitschaft* und *Vertrauenswürdigkeit* bei ihren Lehrkräften sehr schätzen.

Die Schüler zeigen insgesamt eine beachtliche *Vielfalt an positiven Elementen* in der Wahrnehmung ihrer „Lieblingslehrer bzw. -lehrerinnen“. Bei manchen der Charakterisierungen ist eine gewisse *Bewunderung* für die Lehrperson spürbar.

In ihren Originalbeschreibungen beziehen die Jungen die unterschiedlichen Qualitäten, die hier getrennt dargestellt wurden, immer wieder aufeinander. So erzeugt das Nebeneinander der unterschiedlichen Aspekte in den einzelnen Antworten immer auch eine Art von „Zusammenklang der Qualitäten“. Die folgenden Beispiel-Beschreibungen sollen nicht zuletzt auch diesen „Zusammenklang“ wiedergeben, der die Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers in der Wahrnehmung des Schülers charakterisiert und der deshalb für die Beliebtheit dieser Lehrperson ebenfalls bedeutsam sein dürfte:

*„Lustig, offen für Anregungen, hilft, wo er kann, ist an richtigen Stellen streng.“*

*„Engagiert, interessante Unterrichtsgestaltung, Offenheit für Bedürfnisse der Klasse und für kleine Witze nebenbei, ohne den Verlauf des Unterrichts zu stören, gerecht.“*

*„Oft lustig drauf, kann trotzdem Schlussstrich ziehen, bleibt hart bei Hausaufgaben.“*

*Die Lehrkraft kümmert sich um die Schüler. Sie baut sie immer wieder auf, und sie will, dass sie was lernen.“*

*„Ist offen für neue Unterrichtsmethoden und ansprechbar auf viele Themen, die nicht unbedingt mit Unterricht zu tun haben.“*

## 10.2 Die unbeliebteste Lehrkraft

... zeichnet sich für die Jungen überwiegend durch einen gleichsam **egozentrischen Grundzug** aus. So nehmen 12,1 Prozent der Schüler ihre unbeliebteste Lehrkraft dann oft als egoistisch-selbstbezogen, engstirnig-rechthaberisch oder auch überheblich-arrogant-eingebildet wahr.

... wird am zweithäufigsten als ausgesprochen **ungerecht** erlebt (8,7 Prozent). Dazu nennen die Jungen Erfahrungen von Bevorzugungen, Willkür und Voreingenommenheit, von Vorurteilen oder mangelnder Objektivität bei Bewertungen oder im allgemeinen Umgang mit den Jugendlichen.

... gilt an dritter Stelle als **zu streng** (7,3 Prozent).

... zeigt viertens für die Jungen **zu wenig methodisch-didaktische Kompetenz** (6,7 Prozent): Schlechte Verständlichkeit, schwierige Argumentationen und „langweiliger“, „unsystematischer“ oder „hektischer“ Unterrichtsstil führen die Schüler hier u.a. an.

Als weitere Kritikpunkte nehmen die Schüler *Aggressivität, Inkompetenz, äußerlicher Unattraktivität, Humorlosigkeit, fehlender Autorität* und *mangelndem Engagement* für die Jugendlichen wahr.

Alles in allem drücken die Jungen auch hier eine *Vielfalt* aus, die möglicherweise noch größer ist als bei der Frage nach der beliebtesten Lehrkraft. Bei einigen entsteht zudem der Eindruck, dass sie bei dieser Gelegenheit gewissermaßen auch ganz schön „Dampf ablassen“ möchten, wobei sie auch zu abwertenden oder anscheinend feindseligen Äußerungen greifen.

Schließlich auch hierzu noch einige Originalantworten:

*„Diese Lehrkraft ist träge und unbeholfen. Sie versucht uns mit totalitären Argumenten zu belehren und zu überzeugen. Sie ist intolerant und aggressiv.“*

*„Unsympathisch, inkompetent, launisch, zwiespältig: mal übertrieben nett, dann wieder streng; knallharte Benotung; öf-*

fentlich gezeigte Antipathie zu bestimmten Schülern.“

„Ungerecht, nutzt die Machtposition schamlos aus, langweilt durch ewige Stories aus der Kriegszeit.“

„Kann sich nicht durchsetzen und bringt uns nichts bei.“

„Beschimpft einen, macht aus einer Mücke einen Elefanten, setzt sich mit Gewalt durch.“

## 11 Lernen und Arbeiten in der Schule

Wie wurden die Jugendlichen gefragt?

Den Schülern wurden zu diesem Themenbereich 14 angefangene Aussagen in Ich-Form (Halbsätze) vorgelegt, die sie jeweils zu Ende formulieren sollten.

Für die Auswertung wurden diese freien Satzvervollständigungen nach inhaltlichen Ähnlichkeiten gebündelt (kategorisiert) und nach Häufigkeiten sortiert. Zusätzlich wurde betrachtet, wie einfach-knapp bzw. komplex-umfangreich eine Antwort ausfiel (Auswertung nach formalen Kriterien).

### 11.1 Zur Grundhaltung

Beim **Schulbesuch** an sich steht das Lernen im weiteren Sinn für die allermeisten Jungen (80%) im Vordergrund: gleichsam als gegebene Selbstverständlichkeit, als notwendige Voraussetzung für spätere Ziele (Schulabschluss, Berufsausbildung) oder auch mit dem Verweis auf eine fehlende Alternative („Ich gehe in die Schule, um ... weil ich muss.“). Einige (knapp 8 Prozent) nennen hier als Motivation auch den Kontakt zu ihren Freunden und Mitschülern.

Wie es einem Jungen gefällt, wenn er in seiner **Klasse** ist, das lässt sich nach den Schülerantworten nur recht grob skizzieren: ein Viertel benennt die sozialen Bezüge dort (u.a. Freunde, Klassengemeinschaft, Atmosphäre), ein Viertel antwortet gar nicht, manche äußern sich pauschal positiv (19%) oder pauschal negativ (8%).

### 11.2 Leistungsverhalten und -strategien

Gut ein Drittel der Jungen findet die eigene **schulische Mitarbeit** ganz gut (38%, „ok“, „gut“, „normal“), ein weiteres gutes Viertel von ihnen beurteilt sich hierbei im Großen und Ganzen immer noch einigermaßen

zufriedenstellend (28%, „nicht schlecht“, „mittelmäßig“, „ausreichend“). Jeder achte der befragten Schüler schätzt sich dabei ebenso pauschal als schlecht ein (12,4%). Für richtig gut befinden nur wenige diesen Aspekt ihrer schulischen Leistungen (6%, „sehr gut“, „super“).

Ein kleiner Teil der Jungen (8%) gibt hierzu eine differenziertere Antwort (der entsprechende Anteil der Mädchen mit nicht-pauschalen Antworten ist deutlich höher, nämlich 21%). Ein Beispiel: „Ich finde, meine schulische (Mit-)Arbeit ist ... auf die Fächer beschränkt, die ich mag.“

Wenn die Noten „nicht so gut sind, wie sie sein könnten“, dann will fast jeder zweite Jungen nach eigenen Angaben mehr oder weniger konkrete **Verbesserungsschritte** unternehmen: sich mehr anstrengen, Nachhilfe nehmen, mehr lernen (48%). Etliche andere bleiben zaghafter und äußern eher eine Absicht oder ein Bemühen um eine Veränderung, ohne eine klare Handlungsorientierung zu formulieren (21%, z. B. „Wenn ich merke, dass meine Leistungen nicht so gut sind, wie sie sein könnten... versuche ich etwas dagegen zu tun.“) Einige formulieren weitere Alternativen, beispielsweise beim Lehrer Hilfe suchen, erstmal die Gründe erforschen oder mit

Freunden darüber reden (13%). Eine gefühlsbezogene Reaktion beschreibt bei dieser Gelegenheit ungefähr jeder zehnte der befragten Schüler, etwa deprimiert sein, ärgerlich oder auch gleichgültig.

Eine Strategie für **schulischen Erfolg** sieht der größte Teil der Jungen im fleißigen Lernen im engeren Sinn; sie drücken das mit dem schulspezifischen Arbeitsvokabular aus: „lernen“, „üben“, „pauken“, „arbeiten“ (57%). Jeder Siebte beschreibt eine eher allgemeinere Einsatzbereitschaft („mich anstrengen“, „mich bemühen“; 14%). Die Fähigkeit, zunächst einmal offen und aufnahmebereit für Inhalte und Prozesse des Unterrichtsgeschehens zu sein, betont ein kleiner Teil der Schüler („Wenn ich in der Schule Erfolg haben will, muss ich... zuhören“, „aufpassen“, „gut mitmachen“; 6%).

Ein Vergleich mit den Mädchen an dieser Stelle zeigt: Sie führen häufiger als die Jungen die Bereitschaft zu Einsatz (24%) und zum Aufnehmen (12%) an, etwas seltener hingegen das Lernen im engeren Sinn (51%).

Zur Frage, wodurch sie sich in der Schule **unter Druck** gesetzt fühlen, beziehen nur knapp drei Viertel der Jungen Stellung. Der hier am häufigsten genannte Aspekt betrifft Lehrkräfte (23%). Etliche andere geben an, „nichts und niemand“ mache ihnen Druck (16%, gegenüber 8% bei den Mädchen). Jeder neunte Schüler fühlt sich durch Klausuren, Tests oder Noten unter schulischem Druck (11%). Manche Jungen führen individuell noch andere Faktoren des schulischen Umfelds an, wie Hausaufgaben, Mitschüler, Eltern (zusammen 24%). Für einige spielt konkret der Faktor Zeit eine wichtige Rolle (5%, bei 1% der Mädchen).

### 11.3 Gefühlsmäßige Reaktionen auf Benotungen

Direkt danach gefragt, geben über 80 Prozent der befragten Schüler an, bei einer **schlechten Note** generell eine ausgesprochen negative Gefühlsstimmung zu empfinden. Von ihnen äußern sich die meisten nur sehr knapp („beschissen“, „schlecht“,

„blöd“; 61%). Einige beschreiben konkretere innere Zustände wie Unmut, Ärger, Schuldgefühle, Bedrücktheit oder Enttäuschung (12% aller Jungen). Nur jeder zehnte Junge gibt eine etwas differenziertere Antwort, mit der er eine schlechte Zensur relativiert oder in einen speziellen Zusammenhang einordnet (Beispiel: „Wenn ich eine schlechte Note bekomme, dann fühle ich mich... das hängt vom Fach ab.“).

Eine ähnliche Verteilung zeigt sich auch, wenn es um **gute Noten** geht: Eine positive, aber knappe Antwort geben 80 Prozent der Jungen („super“, „stolz“, „froh“), weitere 9% äußern sich etwas ausführlicher (Beispiel: „Wenn ich eine gute Note bekomme, fühle ich mich ... Super! Und ich habe wieder mehr Bock auf Schule usw.“).

Mit dem Blick auf die Antworten der Mädchen fällt auf:

- ! Bei den Reaktionen auf schlechte Noten äußern Jungen genauso häufig wie Mädchen eine (konkrete) negative Gefühlsstimmung.
- ! Während auf beide Fragen fast jedes fünfte Mädchen etwas ausführlicher antwortet, das heißt individuell auch etwas zu den Bedingungen, Einschränkungen usw. seiner gefühlsmäßigen Reaktion auf eine Note schreibt und seine Antwort damit in einen größeren Bezugsrahmen stellt, tut dies bei den Jungen nur etwa jeder zehnte.

**Unangenehm** empfinden die Schüler ihre Leistung nicht nur, wenn sie an sich „schlecht“ ist (44%). Auch allein das vergleichsweise schlechtere Abschneiden bereitet etlichen unguete Gefühle (21%); Bezugsgrößen können hierbei vor allem das eigene Leistungsniveau und entsprechende Erwartungen sein, die Klasse / der „Durchschnitt“ oder vereinzelt auch die Erwartungen von Eltern oder bestimmter Lehrer. Auch überdurchschnittlich gute Noten können im Einzelfall Unbehagen verursachen, und zwar bei Jungen noch doppelt so oft wie bei den Mädchen (7% vs. 3%). - Beispiele: „Es ist mir unangenehm, wenn meine Leistung(en) ... absinken“, „... schlecht ist und es in der Klasse rumgebrüllt wird“, „... zu schlecht oder zu gut sind.“

## 11.4 Einschätzungen und Erwartungen seitens Erwachsener

In ihren Auffassungen, wie sie **von ihren Lehrpersonen gesehen** werden, zeichnen die Jungen insgesamt ein recht vages Bild. So fühlt sich zwar jeder Vierte unter dem Lern- und Leistungsaspekt pauschal positiv gesehen: „Meine Lehrer und Lehrerinnen halten mich für... *gut*“, „*intelligent*“, „*klug*“ u.ä. (25,5%). Und immerhin rund 14 Prozent vermuten, dass sie (ebenfalls pauschal) für schlechte Schüler gehalten werden, nämlich z. B. für „*dumm*“, „*schlecht*“ oder „*faul*“. Die Mehrheit der Jungen (40%) gibt jedoch eine ausweichende Antwort oder bleibt sie ganz schuldig. Nur jeder Fünfte drückt eine irgendwie individueller geprägte Wahrnehmung seiner Person seitens der Lehrkräfte aus (20,7%). Zum Vergleich: Mädchen gehen doppelt so oft von einer individualistischeren, nicht nur auf die Schulleistung bezogenen Einschätzung ihrer Person durch Lehrkräfte aus (41,6%), zum Beispiel „*zu sozial*“.

Angenommen, eine Lehrperson würde den Einzelnen **auf individuelle schlechte Leistungen hinweisen** – für diese Situation beschreiben die Jungen sehr unterschiedliche Reaktionen: Jeder Dritte formuliert einen handlungsbezogenen Verbesserungsansatz wie „*üben*“ oder „*sich anstrengen*“. Ablehnung und Widerstand gegen eine solche Stellungnahme beschreibt etwa jeder sechste Schüler, indem er sich cool, gleichgültig oder auch aggressiv geben würde (17,2%). Bei einigen Jungen wird eher mit Nachdenklichkeit und Einsicht

(14,5) zu rechnen sein, bei anderen hingegen in erster Linie mit unangenehmen Gefühlen von Traurigkeit oder Ärger (13,1%).

Die **schulischen Erwartungen ihrer Eltern** beschreibt über die Hälfte der Jungen auf eine eher indifferent-allumfassende Weise, nämlich „*in der Schule gut bzw. nicht schlecht sein*“ oder „*besser werden*“ (51,7%; Mädchen: 36,4%). Bei einigen geht es für ihre Eltern etwas konkreter darum, dass die Söhne eine engagierte Grundhaltung an den Tag legen („*Meine Eltern erwarten von mir, dass ich in der Schule... aufpasse*“, „*mitarbeite*“, „*mich anstreng*“ u.ä.; 13,8%). Knapp jeder Fünfte berichtet von weniger hohen Elternerwartungen: das Machbare leisten, auch Spaß haben, durchschnittliche Noten erbringen oder schlicht „*normal*“ sein.

Nach konkreten **Fächern mit höherer Elternerwartung** gefragt, nennen die meisten Jungen MATHEMATIK, DEUTSCH und/oder ERSTE FREMDSPRACHE (40%). Ein Drittel der Schüler denkt, dass sie nach den Elternwünschen in allen Fächern gut sein sollten. Deutlich weniger geben differenzierende Einschränkungen oder Gründe an, zum Beispiel „*Meine Eltern hätten gerne, dass ich in der Schule gut wäre in... den Fächern, die wichtig sind für mich.*“ (7,6% gegenüber 18,5% bei den Mädchen). Gute Noten in SPORT stehen laut Schülerangaben ganz unten auf der Prioritätenliste der Eltern, zusammen mit KUNSTERZIEHUNG.

## 12 Konzeptionen von „Erfolg“ und „Vorbild“

*Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

Anhand einiger offener Fragen wollten wir Anhaltspunkte dazu bekommen, auf welche (beruflichen) Orientierungen und Leitbilder die heranwachsenden Jungen beim Übergang von der Schule in die Berufswelt möglicherweise zurückgreifen. So fragten wir sie nach Männern und/oder Frauen, die sie erfolgreich finden, und nach Erläuterungen dazu, was in ihren Augen den Erfolg dieser Menschen ausmacht. Weiter wollten wir wissen, ob es darunter für die Schüler auch Vorbilder gibt und was für sie im Einzelfall jeweils vorbildhaft ist.

Die Antworten waren individuell und uneinheitlich, und viele Jugendliche machten mehrere Angaben. Diese wurden daher wiederum nicht nur inhaltlich ausgewertet, sondern auch unter formalen Kriterien betrachtet (Art und Umfang der > Angaben bzw. > Einzelangaben).

### 12.1 Wen die Jungen für erfolgreich halten

Knapp drei Viertel der Schüler benennen erfolgreiche Männer (72%), deutlich weniger führen (auch) Frauen mit Erfolg an (57%). Doch nicht nur bei den männlichen Jugendlichen bezieht sich ein größerer Anteil der Angaben auf männliche als auf weibliche Erfolgreiche: Von allen Nennungen der Jugendlichen insgesamt entfallen hier mehr auf Männer (58%) als auf Frauen (42%) – wobei der Anteil der Mädchen an der Stichprobe mit 54% etwas größer ist als jener der Jungen. Deren Antworten fallen folgendermaßen aus:

**a) Prominente Personen** (57% der Einzelangaben): Viele Jungen führen vor allem berühmte *Profisportler* an (21% dieser Prominenten-Nennungen), wie den Basketball-Spieler *Michael Jordan* oder den Fußballer *Lothar Mathäus*. Ebenso häufig nennen die Schüler bekannte Größen aus der *Film- und Fernsehbranche*, zum Beispiel den Regisseur *Steven Spielberg*, den Schauspieler *Arnold Schwarzenegger* oder den Kult-Moderator *Harald Schmidt*. Die drittgrößte Gruppe prominenter Personen sind *Politiker* (bzw. *Politikerinnen*), etwa *Bill Clinton*, *Helmut Kohl* oder auch *Nelson Mandela*.

**b) Bestimmte Berufsgruppen** (15% der Einzelangaben): Unter den meistgenannten solcher als erfolgreich geltenden Berufstätigkeiten finden sich die (Profi-)Sportler/Sportlerinnen ebenso wieder wie die

Schauspieler/Schauspielerinnen und Fernsehstars. Auch Musiker/Musikerinnen, Unternehmer/Unternehmerinnen und Manager/Managerinnen sind für manche Schüler allgemein erfolgreiche Leute, vereinzelt auch Ärzte/Ärztinnen oder Anwälte/Anwältinnen.

**c) Mit Erfolg verknüpfte Kriterien und Eigenschaften** (ebenfalls 15%): Hier beschreiben manche Schüler/Schülerinnen, woran sie den (beruflichen) Erfolg Erwachsener festmachen können.<sup>4</sup> Dieser Teil der Antworten deckt sich weitgehend mit den Erläuterungen und Begründungen von Erfolg, die gesondert erfragt wurden, und wird deshalb gemeinsam mit diesen wiedergegeben (siehe nächster Abschnitt).

**d) Menschen der persönlichen Umgebung** (7% der Angaben): Wenn die Schüler solche Personen angeben, dann handelt es sich am ehesten um den *Vater/Stiefvater* (manchmal auch Mutter, Opa, Onkel, vereinzelt Oma oder Tante).

### 12.2 Was die Jungen unter „Erfolg“ verstehen

Die Antworten der Schüler lassen sich zu den folgenden fünf summarischen Aussagen bündeln, mit denen sie den Erfolg der genannten Personen begründen (mit abnehmender Häufigkeit):

**a) Erfolgreiche Menschen verdienen viel Geld.** Bsp.: „*Weil sie reich sind.*“-

<sup>4</sup> Diese Antworten wurden nicht nach Geschlechtern getrennt ausgewertet.

„Die genug verdienen, um sich ein Auto und ein Haus/Wohnung leisten zu können.“ – „Die haben viel Kohle gemacht.“

**b) Erfolgreiche Menschen tun sich durch besondere berufliche Leistungen hervor.** Bsp.: „Weil L. Mathäus der Spieler mit den meisten Länderspielen ist.“

**c) Erfolgreiche Menschen sind berühmt und angesehen.** Bsp.: „Sie haben Fans in der ganzen Welt.“ – „Clinton und Fischer haben Charisma.“

**d) Erfolgreiche Menschen haben das durchgesetzt, was sie individuell erreichen wollten.** Bsp.: „Weil sie dafür gekämpft haben, woran sie glauben.“ – „Jeder baut selber auf, was er will, also sind fast alle Menschen erfolgreich (für sich selber).“ – „Die erreicht haben, was sie sich vorgenommen haben.“

**e) Erfolgreiche Menschen haben aus ihrem Leben etwas Sinnvolles gemacht.** Bsp.: „Weil sie irgendetwas erfolgreich in ihrem Leben getan haben.“ – „Meine Mutter stellt einiges auf die Beine.“

Weiterhin hat für die Jungen Erfolg zu tun mit *Selbstbestimmung und Unabhängigkeit*, mit *Leistungen zum Nutzen und Wohle anderer*, mit einer *attraktiven Ausstrahlung* oder auch einfach mit der subjektiven *Bedeutung als persönliches Vorbild* für einen Schüler.

Interessant ist hier wieder ein kurzer Vergleich mit den Ausführungen der Mädchen, die deutlich andere Präferenzen setzen: Während die Jungen eher den materiellen Reichtum und die bewältigten Leistungen an sich betonen, legen die Mädchen mehr Bedeutung auf *eigenes Engagement und Durchsetzungswillen*. Überhaupt scheinen sie stärker zu berücksichtigen, unter welchen Bedingungen der (berufliche) Erfolg zustande kommt: Bei ihnen geht es – neben den erreichten (materiellen) Zielen – etwas stärker um *persönliche Sinnhaftigkeit* des Geleisteten sowie um *Selbstbestimmung und Unabhängigkeit*. Außerdem führen die Mädchen ein Begründungsmuster an, das für sie einen großen Stellenwert hat (Rang drei), bei den Jungen hingegen gar nicht vorkommt: *Erfolgreiche Menschen haben – zusätzlich zum wirtschaftlichen Wohlergehen – ein glückliches und erfülltes Privat-*

*leben*, was für Frauen zudem eine außer-gewöhnliche berufliche Selbstbehauptung erfordere.

Ein weiterer Aspekt von Erfolg, der bei einigen Schülern und Schülerinnen zur Sprache kommt, hat schließlich mit einem *positiven Zugang zur (beruflichen) Arbeit* zu tun: dazu zählen ebenso wie die Bereitschaft auch die Gelegenheit, sich in seinem/ihrem Job zu engagieren und einzusetzen, der Spaß an der Arbeit sowie darüber hinaus die Möglichkeit, sich im eigenen Beruf wohlfühlen.

### 12.3 Vorbilder der Jungen

Unter den Männern, die sie jeweils erfolgreich finden, sieht die Mehrheit der Jungen (61%) auch (mindestens) einen solchen mit Vorbild-Funktion. Demgegenüber kann bei den individuell als erfolgreich benannten Frauen noch nicht einmal jeder fünfte Schüler ein Vorbild für sich erkennen (18%). – Zum Vergleich: Gut jedes dritte Mädchen sieht unter den genannten erfolgreichen Männern ein persönliches Vorbild (36%), etwas mehr Schülerinnen (auch) unter den entsprechenden Frauen (39%).

Auf die Anschlussfrage nach konkreten Personen und den individuellen Gründen, warum dieser erfolgreiche Mensch auch ein persönliches Vorbild ist, antwortet nur noch etwa jeder dritte Junge (35%). Möglicherweise empfanden viele Schüler diese abschließende Frage als Wiederholung der Fragen zum Erfolg und blieben deshalb eine Erläuterung schuldig.

So finden sich die inhaltlichen Angaben zu Vorbildern annähernd bereits in denen zum Erfolg weiter oben: Die Jungen haben ihre Vorbilder meist unter den **Sportlern** (38% der Antwortenden bzw. 13% der Befragten; Bsp. *Michael Jordan, Dennis Rodman* oder einzelne Lieblingsfußballer) und unter den **Film- und Fernsehstars** (21% bzw. 7%; Bsp. *Chucky Chan, Til Schweiger, Hella von Sinnen*). Der Anteil von Jungen, die **Vater oder Mutter** zum Vorbild haben (13% bzw. 5%), ist im Verhältnis zu den jeweils Antwortenden größer als bei der Nennung der erfolgreichen Menschen. Weiterhin werden (mit jeweils 10% bzw. 3%) **Musikgruppen** bzw. deren Lead-



Sänger (Bsp. *Die Fantastischen Vier, Fettes Brot*) ebenso oft genannt wie Menschen aus der **Politik** (Bsp. *Bill Clinton, Rita Süßmuth, Rudolf Scharping*).

## 12.4 Was die Jungen vorbildhaft finden

Die Erläuterungen zu den Sportlern, den Stars und den Musikern ähneln sich insgesamt stark: Diese Menschen

... zeigen in der jeweiligen Sparte **herausragend gute Leistungen**.

... haben für ihren Erfolg und ihr Ansehen **hart gearbeitet oder gekämpft**.

... sind **lustig und „kultig“**.

... **sehen gut aus**.

Der Vorbildcharakter von Vätern und/oder Müttern scheint nicht nur von Bewunderung, sondern ebenso von Respekt und Anerkennung gekennzeichnet: Eltern(teile) als Vorbilder

... sind **kompetent** in dem, was sie (beruflich) tun.

... haben **Erfolg** in ihrer (erwerbsmäßigen) Arbeit.

... „**wissen Bescheid** im Leben“.

## 13 Zukunftsperspektiven der Jungen

*Wie wurden die Jugendlichen gefragt?*

Die Schülerinnen und Schüler wurden in offener Fragestellung danach gefragt, welche Möglichkeiten sie für die eigene (berufliche und private) Zukunft sehen.

Die Antworten wurden wiederum nicht nur inhaltlich ausgewertet, sondern auch unter formalen Kriterien betrachtet (Art und Umfang der Angaben bzw. Einzelangaben).

Die Antworten fallen insgesamt sehr individuell und uneinheitlich aus. Viele Jugendliche machen auch mehrere Angaben. Darin umreißen sie verschiedenste Bereiche von beruflichen Perspektiven, mehr oder weniger feste Pläne für die nähere oder entferntere Zukunft bis hin zu ganz persönlichen Lebensgestaltungswünschen. Dabei fallen die Angaben der Jungen (mit einem Anteil komplexer Antworten von 48%) wiederum deutlich knapper und „einsilbiger“ aus als die der Mädchen (66% komplexe Antworten). Nur etwa zwei Drittel der Befragten machen zu dieser Frage Angaben.

Auch wenn die Jungen diese Frage weniger als die Mädchen zum Anlass dafür nehmen, ihre Wünsche und/oder konkreteren Pläne für die Zukunft vielschichtig zu skizzieren – ihre frei formulierten Antworten zeugen dennoch von sehr unterschiedlichen Stimmungslagen. Die auswertungsbedingte Abstraktion und inhaltliche

Verdichtung der Originalaussagen lassen dabei leider allen Charme, Lebensmut, naiven Optimismus, Bedrücktheit oder anderen authentischen Ausdruck von Lebensgefühl darin verlorengehen. Die folgenden Beispielantworten sollen wenigstens einen kleinen Einblick ermöglichen.

### 13.1 Exemplarische Originalantworten

Einige Beispiele, die das Antwortspektrum, die Unterschiede und die Stimmungen, die in den Schilderungen mitschwingen, verdeutlichen sollen:

*„Ich würde gerne in England Physik und Mathe studieren, um irgendwo als Physiker arbeiten zu können. Ich würde mir irgendwann ein eigenes Haus kaufen.“*

*„Keine, das ist ja mein Problem, ich weiß nicht, was ich später machen soll.“*

*„Mal sehen, was die Zukunft bringt. Ich will mich auch gar nicht festlegen. Man muss flexibel sein, kurzfristig entscheiden.“*

*„Nach der Schule entweder auf ein Wirtschaftsgymnasium oder eine Lehre antreten mit Aussicht auf eine hohe Position. Wenn ich das alles erreicht habe, gründe ich eine Familie.“*

*„Noch keine.“*

*„Nicht so gute, weil jetzt schon hohe Arbeitslosigkeit herrscht; es wird schwer werden.“*

*„Keine sehr guten, aber auch keine sehr schlechten. Es ist schwer, einen Job zu finden. Und es ist schwer, eine Ehe ein Leben lang in Schach zu halten. Aber ich schaff das.“*

### 13.2 Den beruflichen Werdegang im Blick

Die ausgewerteten Antworten bilden Folgendes ab:

**Eine Berufstätigkeit anstreben:** Jeder vierte Schüler (das ist hierbei die größte Untergruppe) visiert in seiner Antwort eine konkrete Berufstätigkeit bzw. eine bestimmte Berufsbranche an (zusammen 19,5%) oder spricht von einer beruflichen Ausbildung nach der Schulzeit (Studium, Handwerk; zusammen 5%).

**Noch keine berufliche Richtung:** Viele der Jungen (13%) legen sich nicht auf eine bestimmte Tätigkeit oder Perspektive fest. Jeweils zur Hälfte haben sie sich bewusst noch nicht entschieden oder dachten noch gar nicht ernsthaft über diese Entscheidung nach.

**Eine schwierige Zukunftsperspektive** mit geringen/schlechten beruflichen Möglichkeiten erwarten 12 Prozent der Schüler. Die meisten Antworten in diesem Sinn verweisen begründend auf fehlende Ausbildungs- oder Arbeitsplätze.

**Pauschal positive Einschätzung:** Ausreichend gute/viele Zukunftsmöglichkeiten – ohne Wenn und Aber – meinen ebenfalls 12 Prozent der Jungen für sich zu erkennen.

**Eine Ausrichtung auf Wohlstand und finanzielle Sicherheit** kommt bei weiteren 12 Prozent der Jungen zur Sprache. Dies

drückt sich konkret im Wunsch nach einem lukrativen Job, einer „hohen Position“, nach eigener Wohnung bzw. Haus oder nach einem eigenen Unternehmen aus.

**Veränderungen im Privaten:** Von persönlichen Zukunftsaspekten wie Heiraten, eigenen Kindern bzw. Familiengründung sprechen nur wenige Jungen (7%).

**Die Schule erfolgreich abschließen** – das streben als ausdrückliches Zukunftsziel ebenfalls etwa 7 Prozent der Jungen an.

Eine Gegenüberstellung mit den Antworten der Schülerinnen ergibt: Mädchen kommen teilweise zu deutlich anderen Gewichtungen ihrer Zukunftsmöglichkeiten. Sie bringen sowohl die guten (8%) als auch die schlechten (9%) Berufschancen seltener zur Sprache als die Jungen. Diese äußern konkretere Berufswünsche als Mädchen und geben finanziellem Wohlstand einen höheren Stellenwert. Die Mädchen hingegen haben wesentlich häufiger eine berufsqualifizierende Ausbildung im Anschluss an die Schule im Blick (17%) – und dreimal so oft auch die möglichen bzw. erwünschten privaten Veränderungen (20%).

### 13.3 Zwischen Zuversicht und Skepsis

In den Antworten formulierten die Jugendlichen auffallend unterschiedliche Ausprägungen von Gewissheiten beziehungsweise Unsicherheiten für die selbstgeschilderten Zukunftsoptionen. Deshalb betrachteten wir ihre Angaben in einem zweiten Auswertungsschritt speziell dahingehend, wie sicher-optimistisch-zuversichtlich-hoffnungsvoll auf der einen Seite oder skeptisch-zweifelnd-unsicher andererseits die Jungen ihre Zukunftsoptionen formulierten (Dimension „Skepsis-Zuversicht“).

Etliche Antworten fallen, wie erwähnt, ganz kurz aus, beispielsweise *„Heiraten, Beruf als Musiker“*. Im Zusammenhang mit der vollen Ausgangsfrage schwingt bei diesen knappen Angaben ein Zweifel nicht mit, und so wurden diese Antworten mit unter der Kategorie „Sicherheit, kein Zweifel“ verbucht. Ausweichende Ant-

worten wie „*Mal gucken*“ wurden zusammengefasst in Angaben „ohne Richtung“: Sie formulieren weder eine konkrete Möglichkeit noch eine Absicht oder einen Wunsch, allerdings bringen sie auch Skepsis oder Unsicherheit nicht zur Sprache.

Die Angaben lassen sich folgendermaßen bündeln (siehe **Abbildung 8**):

**A)** Gut ein Drittel der Jungen macht hier **keine Angaben** (35%).

**B)** Fast jeder vierte Junge spricht von seinen Möglichkeiten mit einer **impliziten Zuversicht bzw. ohne Skepsis** oder Zweifel daran zu formulieren (24%).

**C)** Etwa jeder achte Schüler drückt eine deutlich **skeptische Einschätzung** seiner Zukunftsmöglichkeiten aus (12%): Sie bezweifeln die Umsetzbarkeit ihrer Möglichkeiten bzw. Absichten oder sehen überhaupt nur wenig Perspektiven.

**D)** „**Ohne Tendenz**“ beantworten ebenso viele Jungen diese Frage: Sie bleiben so-

wohl inhaltlich als auch bezüglich Skepsis-Zuversicht offen (12%).

**E)** Von einer **Absicht** oder einem **Wunsch** nach einer bestimmten Ausrichtung sprechen etwa 9 Prozent der Schüler.

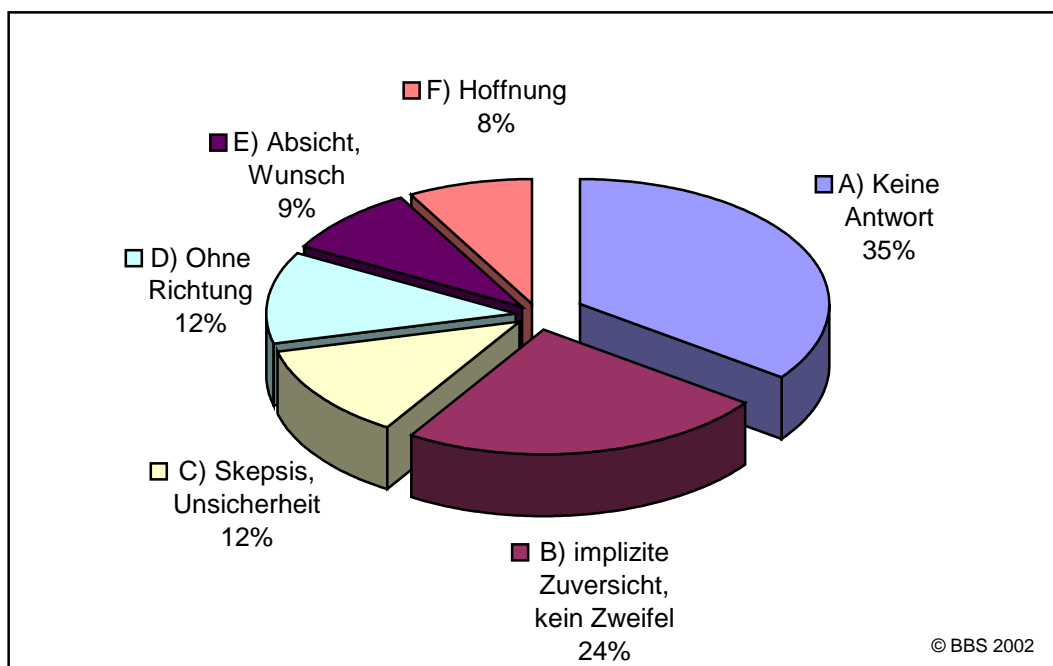
**F)** Die kleinste Gruppe drückt in ihren Antworten gleichsam eine berechnete **Hoffnung** auf eine konkrete Option in der Zukunft aus (8%).

Somit wird deutlich:

! Der größte Teil der Jungen (knapp die Hälfte von ihnen) lässt sich auf der Dimension Skepsis-Zuversicht kaum lokalisieren: Sie legen sich nicht fest oder machen gar keine Angaben (A und D).

Etliche Jungen formulieren eine Perspektive, die positiv gefärbt zu sein scheint: mit einer klaren Absicht, mit impliziter Zuversicht oder ausdrücklich hoffnungsvoll (E, B und F). Eine kleinere Gruppe äußert sich deutlich skeptisch-negativ (C).

**Abbildung 8: Zukunftsperspektiven der Jungen nach „Skepsis – Zuversicht“**



## 14 Vertiefende Einzelfallstudien

### *Wie wurden die Jungen gefragt?*

Unser Anliegen, ergänzend zu den schriftlichen Erhebungsbögen auch individuell relevante Erlebnisse, Eindrücke, Empfindungen aus der schulischen Welt von jugendlichen Schülern mitgeteilt zu bekommen, konnte über vertrauliche, inhaltlich flexible Einzelgespräche umgesetzt werden.

Um die Gültigkeit der Ergebnisaussagen der resultierenden Einzelfallstudien zu vertiefen, erhielt jeder der teilnehmenden Schüler ein Gesprächsprotokoll zur persönlichen Überprüfung auf Gültigkeit zugesandt (kommunikative Validierung). Erst nach der inhaltlichen Bestätigung durch den Jungen selbst gingen die Ergebnisse in die Gesamtauswertung ein.

Im Rahmen dieses Berichts muss leider darauf verzichtet werden, relevante erläuternde Originalausschnitte aus den Gesprächen zu zitieren. So ist an dieser Stelle lediglich sehr verkürzt zu berichten, dass aus den Gesprächsdokumentationen eine breite *Vielfalt im Wahrnehmen, Erleben, Fühlen und Handeln der Jungen* deutlich wird.<sup>5</sup>

Das Erfahrungswissen, das die einzelnen Jungen mitteilen, kann zusammen betrachtet und nach unterschiedlichen Themenaspekten gebündelt werden. So ergeben die bislang vorliegenden Ergebnisaussagen ein Gesamtbild mit folgenden Konturen.

### 14.1 Was die Jungen beschäftigt

Wenn sie in einem vertraulichen Rahmen **von sich selbst** sprechen, sind die Jungen vielmals sehr offen, nachdenklich, abwägend und auch selbstkritisch, so dass sie um Ehrlichkeit bemüht wirken. Wie scharf die Konturen ihrer Person sind, auf die sie sich dabei festlegen, variiert durchaus.

Häufig werden die **Mädchen** gleichsam als verschieden von den Jungen und anders als sie selbst wahrgenommen. Ähnlichkeiten oder Parallelen zwischen den Geschlechtern werden nur selten beschrieben. In diesen Fällen geht es mal mehr um ganz persönliche Erlebniserfahrung, mal stehen

allgemeine Beobachtungen bei anderen Jugendlichen stärker im Vordergrund des Erzählten.

Eine herausragende Bedeutung als Erfahrungsgrundlage und individueller Bezugsrahmen für Einschätzungen, Meinungen, Werthaltungen kommt den **Klassengemeinschaften** zu. Es wird ersichtlich, dass „Schule“ sich in der Regel eben dort konkretisiert, aber auch, dass die Schilderungen überwiegend negative Erfahrungen wiedergeben. Die Schülermitteilungen weisen darauf hin, dass „Klassengemeinschaft“ immer auch „Erlebensgemeinschaft“ heißt und dass das dort Erlebte eine lebensgeschichtliche Bedeutung haben kann.

Der **Umgang der Jugendlichen miteinander** in seinen verschiedenen Aspekten nimmt erwartungsgemäß einen breiten Raum in den Gesprächen ein. Vorrangig kommt der Wunsch nach mehr Achtung und Respekt füreinander zum Ausdruck. Die Schwierigkeit, in der Schule sich nicht innerlich zu „verdrehen“, sondern echt und man selbst (authentisch) sein zu können, kommt ebenso zur Sprache wie manch schützendes Verhaltensmuster mit der Qualität, sich zu arrangieren und dafür an Sicherheit zu gewinnen - wobei Spontaneität und Handlungsfreiraum zum Teil verlustig gehen.

Ganz wichtig ist es den Jungen, mit wenigstens einigen Mitschülern ein engeres, freundschaftliches Gefühl von **Verbundenheit und Zusammengehörigkeit** erleben zu können. Hierbei dürfte es sich um

<sup>5</sup> Im Ergänzungsheft des Hamburger EU-Berichts werden die Befunde der Schülergespräche mittels einer Vielzahl authentischer Jungenschilderungen dargestellt (Krebs 1998).

die tragende Bindung im schulischen Geschehen handeln, gegenüber der die Bedeutung von Lehrpersonen oder Schulleistungen in der Regel verblasst. Verbundenheit und Kontakt können Jungen häufig über unterschiedliche Formen gleicher Interessen erleben.

**Streitigkeiten und Auseinandersetzungen**, insbesondere wegen oder mittels „Meinungen“, bestimmen das Klima für viele Jungen offenbar stark mit. Auch hier sprechen die Jungen sich aus für Achtung, Respekt, Bedachtsamkeit bei Auseinandersetzungen. Von extremen, offen gewalthaften Aggressivitäten ist kaum die Rede.

Ein weiterer Bereich betrifft die schulische Lernwelt im engeren Sinn: Hier ist der **Unterricht** aufgrund seiner Gestaltung oder der behandelten Themen vielfach Ziel von grundlegender Kritik. Auch ganze Fächer werden wegen subjektiv zu geringer Bedeutsamkeit in Frage gestellt. Manche Jungen berichten von ihren individuell sehr schwierigen Zugängen zum Lernen.

Anschauliche und lebendige Schilderungen von konkreten Erlebnissen mit **Lehrpersonen** machen deutlich, wie einzelne von ihnen die Lernwelt des jeweiligen Schülers nachhaltig mitprägen können.

## 14.2 Sinnzusammenhänge besser verstehen

Die hier wiedergegebenen Befunde basieren auf wörtlich dokumentierten individuellen Möglichkeiten des Wahrnehmens, Erlebens, Fühlens und Handelns einzelner Schüler. Von ihrer unmittelbaren Gültigkeit her sind sie also auf den Einzelfall zentriert, bezüglich ihrer Aussagekraft und des Anwendungsnutzens zielen sie allerdings darüber hinaus.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Anhand von Ergebnissen, die aus bislang sieben solcher tiefgehenden Einzelgespräche vorliegen, wurde gleichsam eine vorläufige „Landkarte“ der inneren Befindlichkeiten von Schülern entworfen. Wenngleich diese noch nicht die Feinstrukturen aller Bereiche enthält, konnte doch bereits eine Art Topographie dieser „Landschaft“ erfasst werden. Weitere Gespräche, die das entworfen Bild vervollständigen und mit weiteren Gewichtungen versehen, werden zur Zeit vom Autor ausgewertet.

Dieses aus dem konkreten Zusammenhang des gelebten Schulalltags heraus mitgeteilte Erfahrungswissen einzelner Jungen ist daher besonders geeignet, um **individuelle innere Sinnzusammenhänge**, die hinter den nach außen getragenen Verhaltens- und Wertungsweisen stehen, verständlich und transparent zu machen.

Die unterschiedlichen und vielfältigen Inhalte der Einzeldokumentationen mehrerer Schüler werden schließlich zusammen betrachtet, geordnet und gleichsam wie Folien übereinander gelegt. Auf diese Weise bietet die **Gesamtbetrachtung** relevante Orientierungspunkte, um die zuweilen irritierenden Erlebenswelten ebenso wie die widersprüchlichen Verhaltensweisen von Schülern über den Einzelfall hinaus genauer nachzuvollziehen.

## 14.3 Halt und tragende Bezüge für den einzelnen Schüler

Zusammengenommen kann nach den Gesprächen bislang der Eindruck gewonnen werden, zum Thema „Lernen und Unterricht“ bestehe bei Jungen ein im Grunde sehr gespanntes, jedenfalls distanziertes Verhältnis. Eine deutliche innere Distanz scheint sich auch gegenüber den Lehrpersonen auszudrücken. Dies erinnert wiederum an die Tendenz, dass oftmals auch schon die Mädchen als anders, gleichsam nicht auf derselben Seite stehend wahrgenommen wurden. Demgegenüber wurde die Bedeutung einer guten Klassengemeinschaft und insbesondere von einer sicheren Beziehung zu wenigstens einigen guten Schulfreunden hervorgehoben, um sich als Junge in der Schule getragen zu fühlen.

## 15 Zusammenfassung

### 15.1 Fremd- und Selbstbeschreibungen

**Selbstbild der Jungen** („ich selbst“): Die befragten Schüler finden sich selbst am stärksten beschrieben mit einer Reihe anerkennender Eigenschaften (*ehrlich-selbständig-zuverlässig-hilfsbereit-verantwortungsbewusst*, dabei auch *lustig-neugierig*). Am wenigsten treffen nach ihrer Selbsteinschätzung einige negative, gleichsam „anrühige“ Beschreibungen zu (*angeberisch-angriffslustig-nachtragend*).

**Jungen-Fremdbild der Schüler** („die anderen Jungen“): Ihre Mitschüler charakterisieren die Jungen am ehesten als Jugendliche, die *lustig-neugierig-gelassen-selbstsicher* auftreten. Eine kritische Einfärbung bekommt dieses recht freundliche Bild durch zwei negative Aspekte (*angriffslustig-angeberisch*). Interessant sind auch hier die Eigenschaften, die sie bei den Jungen um sich herum als am schwächsten ausgeprägt wahrnehmen, nämlich *vorsichtig-ruhig-einfühlsam*.

**Vergleich zwischen Selbstbild und Jungen-Fremdbild der Schüler:** Insgesamt sind die Bilder, die die Schüler jeweils von sich selbst und von ihren Mitschülern haben, recht unterschiedlich: Bei fast der Hälfte der vorgegebenen Eigenschaften weichen die Einschätzungen signifikant voneinander ab. Ein direkter Vergleich macht deutlich: Stärker ausgeprägt im Selbstbild sind eine Reihe positiver, sozial angesehener Beschreibungen; im Bild der Mitschüler (Fremdbild) sind die bereits erwähnten negativen Aspekte (*angriffslustig-angeberisch*) stärker ausgeprägt.

**Mädchenbild der Jungen** („die Mädchen“): *Neugierig-fleißig-selbständig*, aber auch *einfühlsam-hilfsbereit-liebevoll* – diese Eigenschaften der Mitschülerinnen sind in den Augen der Jungen am stärksten. Eine *mutige* oder *angriffslustige* Seite können sie bei den Mädchen am wenigsten erkennen.

**Vergleich zwischen Jungen-Fremdbild und Mädchenbild der Schüler:** Für die Jungen unterscheidet sich das Verhalten und Auftreten ihrer Mitschüler deutlich von dem ihrer Mitschülerinnen (bedeutsame Differenzen in 19 der 30 vorgegebenen Eigenschaften). Im direkten Vergleich werden die Mitschüler eher als *angriffslustig-angeberisch-mutig* und *gelassen-lustig-selbstsicher* wahrgenommen. Die Mädchen ihrer schulischen Umgebung sehen sie demgegenüber vorrangig als *einfühlsam-vorsichtig* und *ordentlich-fleißig-vernünftig* an.

### 15.2 Mädchenperspektive und Geschlechtervergleiche

**Jungenbild der Mädchen** („die Jungen“): Wie schon beim Fremdbild der Jungen, so sind auch hierbei die offensiv-extravertierten Konturen (*angeberisch-angriffslustig-mutig* und *selbstsicher-lustig-neugierig*) die deutlichsten. Am schwächsten ausgeprägt sehen die Mädchen bei den Jungen eine gleichsam „besonnene“ Seite (*ruhig-vorsichtig-einfühlsam* und *vernünftig-ordentlich*) – auch das eine Parallele zum Fremdbild der Jungen.

**Vergleich von Jungenbild und Mädchen-Fremdbild der Schülerinnen:** Auch bei den Schülerinnen findet sich ein starker Unterschied zwischen den Beschreibungen der Jungen und denen der (anderen) Mädchen wieder (hier bedeutsame Differenzen sogar bei 21 von 30 Eigenschaften). Inhaltlich weichen die jeweiligen Fremdbilder in einigen Punkten voneinander ab.

**Vergleich der Selbstbilder von Jungen und Mädchen:** Die jeweiligen Selbsteinschätzungen ähneln sich insgesamt recht stark (keine bedeutsamen Differenzen in 21 von 30 Eigenschaften). Insbesondere stufen Jungen und Mädchen sich selbst genauso *vernünftig*, *geduldig*, *ehrlich* und *erfolgreich* ein, aber auch ebenso *angeberisch* und *mutig*.

**Fazit der Geschlechtervergleiche:** Beschreiben die Jungen bzw. Mädchen jeweils das *andere* Geschlecht, dann treten große Unterschiede zwischen den Geschlechtern hervor. Beschreiben die Jugendlichen hingegen *sich selbst*, dann überwiegen die inhaltlichen Ähnlichkeiten zwischen Mädchen und Jungen.

### 15.3 Jungenverhalten

Solidarisch-hilfsbereit sein, ehrlich zu sich stehen, sich einfühlsam und fürsorglich zeigen – diese Verhaltensweisen bilden den Kern der meisten Schilderungen von selbsterlebten Situationen, in denen Jungen sich nach Ansicht ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler „richtig gut“ verhalten haben. Unter diesen positiv bewerteten Episoden findet sich keine einzige von ethisch fragwürdigem Inhalt.

Gewalttätig, aufdringlich, selbstgefällig, ausnutzend und demütigend – solche lauten oder leiseren Formen von schädigendem bzw. missachtend-abwertendem Verhalten bestimmen die meisten Schilderungen, welche die Jugendlichen als „ganz und gar nicht gutes Jungenverhalten“ gewertet haben. Geschlechtsbezogene Grenzüberschreitungen (ein Junge missachtet das Nein eines Mädchens) werden dabei von Schülerinnen wesentlich häufiger angeführt als von Jungen.

### 15.4 Einschätzungen der Unterrichtsfächer

Die Jungen ordnen (ebenso wie die Mädchen) die meisten Fächer eher einer „wissenschaftlichen“ als einer „künstlerischen“ Richtung zu. Außerdem finden die Jungen die Mehrheit ihrer Fächer tendenziell eher „männlich“ (vor allem SPORT und INFORMATIONSTECHNISCHE BILDUNG). Bemerkenswert ist, dass ihrerseits auch die Mädchen die Tendenz haben, die Fächer eher als „weiblich“ einzustufen (und hier insbesondere wieder SPORT und INFORMATIONSTECHNISCHE BILDUNG, so dass die Einschätzungen dieser beiden Fächer hier signifikant voneinander abweichen).

Bezogen auf eine Reihe vorgegebener Eigenschaften zeigt sich, dass die Einschätzungen für jedes Fach insgesamt sehr unterschiedlich bzw. charakteristisch ausfallen. So lässt sich einerseits erkennen, welche Fächer insgesamt eine bestimmte Charakterisierung erfahren (z. B. als *geistig anspruchsvoll* erleben die Jungen vor allem MATHEMATIK und DEUTSCH, dazu CHEMIE und PHYSIK). Andererseits geben die Daten Auskunft darüber, welches charakteristische Beschreibungsprofil einem bestimmten Fach insgesamt zukommt (z. B. zeichnet sich DEUTSCH durch *Nützlichkeit* und *Alltagsanwendbarkeit* bei den Schülern aus).

Zu den besonders auffälligen Befunden zählt hier die geschlechterspezifische Ausprägung der Eigenschaft *interessant*: Für fast alle Fächer interessieren die Jungen sich in anderem Maß als die Mädchen. Die einzige Ausnahme ist BIOLOGIE: Das Interesse an diesem Fach liegt bei Jungen ebenso wie bei Mädchen im mittleren Bereich.

Insgesamt wird deutlich, dass Jungen und Mädchen die Fächer (in den übrigen Eigenschaften) ganz ähnlich einschätzen. Die Unterschiede zwischen den *Fächercharakterisierungen* sind wesentlich größer als die Unterschiede zwischen den *Geschlechtern*. Die Angaben zum *Interesse* bilden hierzu also einen bemerkenswerten Kontrast.

### 15.5 Unterrichtserfahrungen

Die Schüler (und noch mehr die Schülerinnen) beschreiben zahlreiche unterschiedliche Störungen des unterrichtlichen Lernklimas, hervorgerufen durch Jungen. Als beeinträchtigend wird vor allem vorlautes und störendes Reden, kindisch-albernes Auftreten, Abwerten anderer und Respektlosigkeit gegenüber einer Lehrkraft beschrieben. Von positivem Jungenverhalten im Unterricht wird hier selten berichtet, und dann handelt es sich um „intelligente“ Beiträge und Wortmeldungen.

Unterricht, der ihnen „gut gefällt“, zeichnet sich für die befragten Jungen vorrangig durch eine außergewöhnlich interessante

Unterrichtsgestaltung aus. Weiterhin schätzen sie es besonders, wenn ihre Lehrpersonen Spaß verstehen und Humor zeigen, oder wenn die Schüler selbständig arbeiten können.

Unterricht, der den Jungen „gar nicht gefällt“, hat in den meisten beschriebenen Fällen mit großer Unzufriedenheit über den Lernstoff und/oder dessen Vermittlung zu tun. Daneben hängen schlechte Unterrichtserfahrungen immer wieder auch damit zusammen, dass ein Schüler sich mit einer Wissenslücke von der Lehrkraft bloßgestellt fühlt, und zwar durchaus mit Absicht, oder dass er eine ungerechte Behandlung ihrerseits (mit)erlebt.

## 15.6 Beliebte und unbeliebte Lehrpersonen

Die reichhaltigen positiven Aussagen der Jungen zur individuell beliebtesten Lehrkraft verdichtet: Für die Mehrheit der Schüler ist dies eine ihrer männlichen Lehrpersonen, die in erster Linie durch humorvolles, freundliches Auftreten charakterisiert wird. Daneben versteht sie es, als wirkliche Respektsperson im passenden Moment streng-ernst-autoritär zu sein und dann die Klasse gleichsam „mit fester Hand“ zu führen. Weiterhin wird eine verständnisvolle und einfühlsame Haltung beschrieben, ebenso wie eine hohe methodisch-didaktische Kompetenz beim Unterrichten. Die Antworten der Jungen lassen insgesamt eine Vielfalt positiver Wahrnehmungen an ihrer Lieblingslehrkraft und mitunter auch spürbare Bewunderung für sie erkennen.

Unbeliebt ist bei den Schülern vor allem eine solche Lehrperson, die öfters als egoistisch-selbstbezogen, engstirnig-rechthaberisch oder überheblich-arrogant erlebt wird. Auch das Empfinden von Ungerechtigkeit, zu großer Strenge oder zu geringer methodisch-didaktischer Kompetenz ist mit wachsender Unbeliebtheit oder mitunter gar einer scheinbaren Feindseligkeit der Lehrkraft gegenüber verbunden.

## 15.7 Lernen und Arbeiten

Das Aneignen von Wissen und das Lernen im weiteren Sinn steht für die große Mehrheit der befragten Schüler beim Schulbesuch allgemein im Vordergrund, oftmals als Selbstverständlichkeit oder vorübergehende Notwendigkeit auf dem Weg zu einer späteren Ausbildung. Einer von zwölf Jungen nennt hier als Motiv den Kontakt zu seinen Freunden und Mitschülern.

Zu ihrem individuellen Leistungs- und Lernverhalten äußern sich die allermeisten Schüler in ziemlich knapper Form: Hier wie auch bei einigen anderen offenen Fragestellungen fallen die Antworten der Jungen gegenüber denen der Mädchen deutlich „einsilbiger“ und pauschaler aus. Betrachtet man die Einschätzungen der Schüler zur eigenen Mitarbeit auf einen Blick, erinnern die unterschiedlichen Selbstbeurteilungen an eine  $\gg$  Normalverteilung (viele Angaben im Mittelbereich bis hin zu einigen im Sinn von „schlecht“ oder „sehr gut“).

Das individuelle Leistungspotenzial auszuschöpfen, darum bemüht sich die Mehrheit der befragten Jungen, größtenteils auch mit konkreten Umsetzungsideen. So sehen die meisten Jungen eine Strategie für schulischen Erfolg darin, eifriger zu lernen in einem engeren Sinn, d. h. zu üben und zu „pauken“. Der konfrontative Hinweis einer Lehrkraft auf schlechter werdende Leistungen würde laut Schülerangaben ebenfalls am ehesten mit dieser handlungsbezogenen Strategie beantwortet. Doch auch eine ablehnend-widerstrebende, eine gleichgültige oder eine niedergeschlagene Stimmung wären an diesem Punkt keine seltene Reaktion.

Wenn die Jungen schulischen Druck empfinden, macht dieser sich am häufigsten an einer Lehrperson fest. Außerdem spielen Klausuren bzw. Noten, Hausaufgaben, Mitschüler und/oder Eltern hierbei eine Rolle. Etwa jeder Sechste gibt an, in der Schule gar nicht unter Druck zu stehen; das sind doppelt so viele wie bei den Mädchen.



Weitere Antworten an anderer Stelle ergeben, dass vier von fünf Schülern auf eine schlechte Note mit einer eindeutig negativen Gefühlsstimmung reagieren. Einige Jungen beschreiben diese etwas näher als Unmut, Ärger, Schuldgefühle, Bedrücktheit oder Enttäuschung. Während die männlichen Schüler hier insgesamt ebenso häufig von einer solchen Gefühlslage berichten wie die Schülerinnen, geben nur halb so viele Jungen wie Mädchen in ihrer Antwort auch eine kurze Erläuterung dazu (nämlich etwa jeder zehnte). Besonders unter den Schülern können durchaus auch solche Leistungen eine unangenehme Empfindung hervorrufen, die lediglich ein *vergleichsweise* schlechtes Abschneiden bedeuten oder die sogar (überdurchschnittlich) gut sind.

Die Mehrheit der Jungen ist sich nicht im Klaren darüber, wie sie persönlich von ihren Lehrpersonen wahrgenommen werden. Die häufigste Aussage weist auf eine leistungsorientierte Einstufung hin, und auch diese ist meist pauschal. Die Erwartungen der Eltern werden insgesamt ebenfalls eher vage wiedergegeben, wobei es bei zwei von drei Jungen um eine generelle Leistungsorientiertheit geht. Mehrheitlich sehen die Schüler die Erwartungen ihrer Eltern auf den „Hauptfächern“ (MATHEMATIK, DEUTSCH und/oder ERSTE FREMDSPRACHE). Jeder dritte Schüler meint sogar, er solle in *allen* Fächern gut sein. Auch hier differenzieren die Jungenantworten wesentlich weniger als die der Mädchen.

### 15.8 „Erfolg“ und „Vorbild“

Als erfolgreiche Menschen, noch stärker aber als persönliche Vorbilder nennen die Jungen häufiger Männer als Frauen.

Erfolg steht für die Schüler vorrangig in engem Zusammenhang mit materiellem Wohlstand/Reichtum bzw. mit herausragenden beruflichen Leistungen. Weiterhin spielen Ruhm und Ansehen, das Erreichen individueller bzw. übergeordneter Ziele oder eine sinnorientierte Lebensgestaltung hierfür eine entscheidende Rolle. Vor allem unter den Profisportlern sowie den Film- und Fernsehgrößen machen die

Schüler erfolgreiche Menschen aus. Menschen der persönlichen oder familiären Umgebung werden nur selten genannt.

Ganz ähnlich verhält es sich mit Vorbildern: Am höchsten „im Kurs“ stehen international bekannte Sportler und Filmstars. Vater oder Mutter haben immerhin für fast jeden fünften Jungen Vorbildcharakter. Jungenvorbilder zeichnen sich, wie schon bei „Erfolg“, durch herausragende berufliche Leistungen und durch harten, gewissermaßen kämpferischen (und erfolgreichen) Einsatz für ein individuelles Ziel aus. Doch auch eher lustbetonte Aspekte, d. h. „kultig“, „lustig“ oder schlichtweg gutaussehend zu sein, kennzeichnen für etliche Jungen ihr Vorbild. Sprechen die Jungen von einem Elternteil als Vorbild, schwingen in den Erläuterungen meist noch deutlicher auch Bewunderung, Respekt und Anerkennung für sie mit.

### 15.9 Zukunftsperspektiven

Ein Viertel der befragten Jungen visiert einen konkreten beruflichen Werdegang an (Berufstätigkeit bzw. Ausbildung). Einige andere geben kund, wie sie ihre beruflichen Chancen allgemein einschätzen oder welche Position sie erreichen möchten. Manche haben noch gar keine berufliche Richtung im Blick. Private bzw. familiäre Pläne oder auch den bevorstehenden Schulabschluss thematisieren nur wenige.

Insgesamt äußern sich die Schüler zurückhaltend zu ihren Zukunftsperspektiven. Fast jeder zweite bleibt ohne eine genauere Antwort. Zwar machen sie (auch hier wieder) nur vergleichsweise knappe Angaben, dennoch lassen die Jungen in ihren Stellungnahmen ganz unterschiedliche Lebensgefühle zwischen Skepsis und Zuversicht erkennen. Jeder achte Schüler sieht seine Zukunft recht pessimistisch. Nicht einmal so viele bringen Hoffnung und Optimismus zum Ausdruck bzw. formulieren feste Absichten für ihre Zukunft.

### 15.10 Ergänzende Einzelstudien

Die Gespräche zeigen, dass die Jungen oftmals sehr offen und nachdenklich von sich erzählen und dabei durchaus selbst-

kritisch sind. Besonders deutlich sichtbar wird eine breite Vielfalt im Wahrnehmen, Fühlen, Werten und Handeln der Schüler.

Darüber hinaus geben die Gesprächszitate anschauliche und alltagsnahe Einblicke in subjektive Innenwelten von Schülern. Im Rahmen solcher tiefer gehenden persönlichen Gespräche kann das mitgeteilte Erfahrungswissen konkrete Sinnzusammenhänge verdeutlichen und so zum besseren Verständnis von Verhaltensweisen eines Jungen oder von Jungen im Allgemeinen beitragen.

Bedeutsame Themen in den Gesprächen behandeln die Selbstwahrnehmung der Schüler, aber auch eine vergleichende Bezugnahme auf konkrete Mädchen der eigenen schulischen Umgebung. Eine herausragende Rolle als Bezugsrahmen für individuelle Einschätzungen, Meinungen, Wertungen und Gefühlslagen spielen die

Klassengemeinschaften. Wenn vom Umgang der Jugendlichen untereinander die Rede ist, dann wird vorrangig der Wunsch nach mehr Respekt und Achtsamkeit füreinander formuliert, besonders wenn es um das Klima von Klassendiskussionen oder Streitigkeiten geht. Die Jungen berichten auch von Erfahrungen, sich aus Selbstschutz anzupassen und dabei manchmal innerlich gleichsam zu „verdrehen“. Immens wichtig für das allgemeine Wohlbefinden scheint es ihnen zu sein, sich mit wenigstens einigen Mitschülern freundschaftlich verbunden fühlen zu können. Die Ausgestaltung von Unterricht und insbesondere die Themenauswahl sind immer wieder Gegenstand von teils grundlegender Kritik. Und nicht zuletzt: Die Bedeutung einzelner Lehrpersonen für die gesamte Lernsituation eines Schülers wird vielfältig und sehr anschaulich geschildert.



## Teil 3: Diskussion

### 16 Erörterung der Hamburger Befunde

Mit den Befragungen im Rahmen des Projekts „ARIANNE – Jungenförderung (Broadening adolescent masculinities)“ wurde in Hamburg erstmalig eine Untersuchung durchgeführt, die sich den geschlechtsbezogenen Wahrnehmungen und Einschätzungen von Jugendlichen zu verschiedenen Bereichen des Schullebens ausdrücklich mit einem *jungenbezogenen* Anliegen widmete. Damit wurden zunächst zwei Ziele erreicht:

1. Zu wesentlichen Aspekten des schulischen Lernens und des koedukativen Miteinanders im Bereich der Sekundarstufe I können die Einschätzungen und Haltungen der weiblichen und männlichen Heranwachsenden gezielt einander gegenübergestellt und miteinander verglichen werden. Damit wurde eine Art geschlechterspezifische Bestandsaufnahme hinsichtlich der thematisierten Fragestellungen geleistet (vgl. BSJB Hamburg 1998).

2. Die Anliegen der traditionell feministischen Koedukationsforschung aufgreifend und erweiternd, wurde auf regionaler Ebene eine erste empirische Basis geschaffen, auf der eine Einschätzung der schulischen Situation speziell von heranwachsenden Jungen in ersten Ansätzen möglich ist. Mit dem vorliegenden Bericht werden für diesen bislang kaum näher beachteten Aspekt von Schule – über den Zweck einer Bestandsaufnahme hinaus – zentrale Problem- und Handlungsfelder umrissen und vorläufige Erklärungsansätze vorgestellt.

#### Schwerpunktsetzungen

Die Fülle der Einzelergebnisse entspricht einer Vielfalt von thematischen Perspekti-

ven, unter denen die Ergebnisse betrachtet werden können und auch sollen. Bei der Ergebnisdarstellung in Teil 2 wurde mit Bedacht ein Maß an Ausführlichkeit und Verständlichkeit angestrebt, das es den Leserinnen und Lesern ermöglichen soll, sich mit ihren jeweiligen Fragen auch zum selbständigen „Ernten“ auf das Feld der Einzelergebnisse zu begeben. Für die hier anstehende Ergebnisdiskussion ist es jedoch angemessen, sich auf einige Schwerpunkte zu begrenzen.

Im Sinn einer **inhaltlichen** Schwerpunktsetzung werden in den nachfolgenden Abschnitten vor allem diejenigen Themen aufgegriffen, die in der vorangegangenen Diskussion innerhalb der Hamburger ARIANNE-Fachgruppe als besonders relevant eingeschätzt wurden. Dabei handelt es sich um fünf thematische Bereiche (mit entsprechendem Unterkapitel):

- das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit für Jungen, sich selbstwertstärkend oder -schützend zu verhalten (16.1),
- das Verhältnis von Jungen zum Fach DEUTSCH (16.2),
- das Jungenselbstbild und die wechselseitige Wahrnehmung der Geschlechter (16.3),
- das Feedback, das die Jungen den Lehrpersonen und zum Unterricht geben (16.4), sowie
- die Art und Weise, wie die Jungen in die Zukunft blicken (16.5).

Die **konzeptionelle** Schwerpunktsetzung für Teil 3 betrifft die Frage, welche Zielsetzung die Diskussion dieser Ergebnisbereiche haben soll bzw. kann. So wird es in den folgenden Abschnitten vorrangig dar-

um gehen, Orientierungshilfen anzubieten, indem Zusammenhänge verdeutlicht und weiterführende Fragen herausgearbeitet werden. Orientierungshilfe meint damit, Praktikerinnen und Praktikern in den Schulen vor allem darin zu unterstützen, selbständig

- eigene Zustandsbeschreibungen von schulischen Situationen von Schülern zu präzisieren,
- Bedarfe (auf Seiten der Jugendlichen, der Lehrkräfte und des Systems Schule) frühzeitig zu erkennen und
- daraus eigene, für die jeweilige Situation stimmige Handlungsoptionen abzuleiten.

Im Sinne einer Abgrenzung bedeutet dies, dass keine allgemeinen Empfehlungen oder Handlungsanweisungen zu einem „erfolgreichen Umgang“ mit Jungen der Sekundarstufe I formuliert werden.

### **Schriftliche Erhebungen, Schulprojekte und Einzelfallstudien**

Bei der Ergebnisdarstellung in Teil 2 standen die quantitativen Daten im Vordergrund, also jene aus den Einschätzungsskalen und offenen Fragen der **schriftlichen Fragebogenerhebungen** (Kapitel 5 bis 13). Diese lassen sich – in Form von Zahlenwerten – vergleichsweise knapp transportieren. Diese Daten stellen *eine* wichtige Ergebniskategorie dar, wenn auch nicht die einzig relevante. Ebenfalls bedeutsam sind zwei weitere Bereiche von Befunden und Erfahrungen im Kontext des Hamburger ARIANNE-Projekts: die Schulprojektprojekte und die Schülereinzelfallstudien.

Die **schulischen Pilotprojekte** sind unmittelbar aus dem konkreten schulischen Alltag der teilnehmenden Schulen heraus entstanden und vor Ort gewachsen. Für die Beteiligten sind die jeweiligen Erfahrungen und Einsichten zunächst besonders für die Fortführung und Weiterentwicklung ihrer eigenen geschlechterbewussten schulischen Arbeit wertvoll. Darüber hinaus können diese Projekte und die daraus hervorgegangenen, dokumentierten Erfahrungen beispielhaft sein und aufgrund der Nähe zum konkreten Alltag der beteiligten Schule für andere Praktikerinnen und

Praktiker eine anregende und richtungweisende Orientierung darstellen (s. Anhang B: Übersicht über die Hamburger Materialien).

Ähnlich verhält es sich mit den Ergebnissen, die als Erfahrungswissen einzelner Jungen aus den qualitativen **Schülereinzelfallstudien** anhand „persönlicher Gespräche“ (nach Langer 1985, 2000) hervorgegangen sind. Auch hier liegt ein wesentliches Nutzungspotenzial in der Beispielhaftigkeit dessen, was einzelne Jungen im schulischen Alltagskontext und ihren jeweiligen sozialen Beziehungsgefügen selbst unmittelbar erfahren, empfunden, wahrgenommen und davon schließlich dem wissenschaftlichen Gesprächspartner mitgeteilt haben. Nach den bisherigen Rückmeldungen von Lehrerinnen und Lehrern liegt der besondere Wert dieser dokumentierten Einblicke in die Innenwelten von Schülern in der außergewöhnlichen Offenheit und Direktheit, mit der konkrete Erlebens- und Sinnzusammenhänge exemplarisch vermittelt werden können.

Zu diesen beiden Teilen des ARIANNE-Projekts liegt bereits Dokumentationsmaterial vor. Zum einen werden die Projekte der Schulen in Band 2 des ARIANNE-Abschlussberichts dargestellt (BSJB Hamburg 1998). Zum anderen werden in einem Ergänzungsheft zum Abschlussbericht vorläufige Ergebnisse aus sieben Schülereinzelfallstudien berichtet (Krebs 1998; eine weiterführende Auswertung dieser und weiterer Gespräche im Rahmen einer Dissertationsschrift steht noch aus). Vor diesem Hintergrund wurden die Schulprojekte und die Einzelfallstudien bei der Ergebnisdarstellung in Teil 2 nicht ausführlicher behandelt. Gleichwohl fließen die entsprechenden Befunde in die folgende Erörterung mit ein.

### **16.1 Zwischen Selbstwertstärke und innerer Verunsicherung**

Verschiedene Befragungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler (hier wieder mit Augenmerk auf die Jungen) in ihrem Schul- und Unterrichtsalltag Situationen erleben und Erfahrungen machen, die auf unterschiedliche

Weise beim einzelnen Schüler zu einer Verringerung von Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl beitragen können. Solche Verunsicherungen können mal von anderen Jugendlichen, mal von Lehrkräften ausgehen. In den Antworten der Jugendlichen geht es sowohl um situative bzw. personenbezogene Einflüsse als auch um allgemeinere Aspekte des sozialen Klimas:

- Die Jungen erleben ihre Mitschüler in der Klasse bzw. an der Schule als deutlich angriffslustiger, als sie sich selbst sehen (Fragebogen; vgl. auch das Jungenbild der Mädchen: angeberisch, selbstsicher, angriffslustig).
- Der Unterricht wird immer wieder als Ort von Meinungsstreitigkeiten und kränkenden Verbalauseinandersetzungen beschrieben (Fragebogen, Gespräche).
- Vor allem rücksichtsloses Vorlautsein wird – von Schülerinnen wie auch von Schülern – als eine Störung des Lernklimas durch Jungen wahrgenommen (Fragebogen).
- Mangelnde Selbstbeherrschung von Mitschülern wird als „ganz und gar nicht gutes“ Jungenverhalten benannt (Fragebogen).
- Jungen bringen ihren Wunsch nach mehr Respekt, Verständnis und Aufmerksamkeit im schulischen Umgang miteinander klar zum Ausdruck (Gespräche).
- Jungen beobachten an sich selbst und an Mitschülern, dass sie in der Schule zu gewissen strategischen Verhaltensänderungen neigen: Zuweilen geben sie sich unempathischer, cooler, aggressiver als sonst. Teilweise kann das mit einem bewusst erlebten Gefühl, sich innerlich gleichsam zu verdrehen, einhergehen (Gespräche).
- Unter Druck gesetzt fühlen die befragten Schüler sich in erster Linie durch verschiedene Verhaltensweisen ihrer Lehrkräfte. Hinzu kommt bei etwa jedem siebten Schüler die ungute Erfahrung, dass er sich mit seinen schlechten Leistungen im Unterricht von einer Lehrperson mehr oder weniger absichtlich bloßgestellt fühlt (Fragebogen).
- Ungerechtes Verhalten eines Lehrers/einer Lehrerin wird wiederholt als

Beeinträchtigung des Unterrichtsgeschehens empfunden (Fragebogen).

- Viele Schüler schätzen es sehr, im Sportunterricht die Möglichkeit zu körperlicher Bewegung zu haben. Sie erleben das als wichtigen Ausgleich zu sonstigen schulischen Anstrengungen, wo es ihnen offenbar an Möglichkeiten für Bewegung und körperlichen Ausdruck mangelt (Fragebogen).
- Bei den Reaktionen auf schlechte Noten äußern Jungen ebenso häufig wie Mädchen eine (konkrete) negative Gefühlslage (Fragebogen). Dabei reicht es auch schon, nicht tatsächlich, sondern nur vergleichsweise „schlechter“ zu sein (als der Durchschnitt, als das eigene übliche Leistungsniveau, als die Erwartung von Eltern oder Lehrerinnen und Lehrern).

Derartige Erfahrungen von Verunsicherung und Selbstwertbedrohung führen, wie ebenfalls aus den Schülermitteilungen hervorgeht, zu verschiedenen Verhaltensweisen, mit denen der einzelne Junge wieder zu mehr subjektiver innerer Sicherheit zu finden hofft. Als Beispiel hierfür kann das lautstarke, abwertende Kommentieren anderer im Verlauf einer Diskussion genannt werden (Selbstüberhöhung und Geringschätzung anderer als Ersatz für sicheres Selbstwertempfinden). Auch die Haltung von Schülern, sich bewusst aus einem verbalen Schlagabtausch im Unterricht herauszuhalten (Rückzug aus der bedrohlichen Streitzone), kann den selben Zweck erfüllen, nämlich die subjektive Selbstsicherheit zu steigern und den Selbstwert zu stärken oder zu schützen.

Eine Tendenz unter Schülern, aus Vorsicht und Verunsicherung lieber weniger mitzuteilen und damit auch weniger von sich persönlich preiszugeben, findet sich im Verlauf des Schulprojekts zu „Kohlbergs Modell der moralischen Urteilsentwicklung“ wieder: Fünf Monate nach der Bearbeitung des moralischen Beispiel-Dilemmas in der Klasse stellt der Projektleiter und Deutschlehrer bei einer schriftlichen Nachbefragung fest, „dass die Antworten insgesamt deutlich kürzer ausfielen und im Vergleich zum ersten Test weniger entschlossen“ (Wagener 1998, S. 24). Als

erste mögliche Erklärung hierfür sieht er „eine Verunsicherung der Schüler, die sich in ihrem moralischen Urteil nicht bloßstellen wollen und darum sehr zurückhaltend bleiben“ (ebd.).

Sehr eindrückliche, wenn auch nur kurze Schilderungen zum Verhalten einzelner Jungen zwischen Sicherheit und Unsicherheit sind in dem Projektbericht „Erweiterung der körperlichen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeit“ (Westermann 1998) zu finden. Gerade auch die große Bedeutung von Körperlichkeit als eigenständiger Ebene des Gestaltens und des authentischen Selbstaustauschs von Jungen wird dort herausgearbeitet (vgl. dazu auch Binder 1999).

Bestimmte Facetten des schulischen Alltags, welche die Selbstsicherheit von Schülern beeinträchtigen können, wurden in der Erhebung nicht explizit abgefragt, sollen aber als potenzielle Verunsicherungsfaktoren hier ebenfalls erwähnt werden. Insbesondere betrifft dies etwaige Erfahrungen mit Gewalt an Schulen bzw. im schulischen Umfeld (vgl. BSJB Hamburg 1992 sowie Pfeiffer et al. 1999) und pubertätsbedingte Irritationen im Kontakt mit Mädchen (vgl. Faulstich-Wieland / Horstkemper 1995, S. 80-106, oder Zimmermann 1998, S. 87-105). Ein weiterer, wesentlicher Aspekt sind die außerschulischen und familiären Gegebenheiten, die einen Schüler in seiner Selbstwertentfaltung beeinflussen; diese Erfahrungen sind für die Persönlichkeitsentwicklung von zentraler Bedeutung, wären allerdings nur in wesentlich komplexeren Schulforschungsstudien angemessen zu erfassen.

### **Lernen, den Selbstwert zu sichern**

Die Verhaltensweisen, mit denen Jungen sich bei Selbstwertverunsicherungen im Sozialgefüge Schule wiederkehrend schützen oder stärken, können als geschlechtsbezogene Entlastungsmuster von Schülern bezeichnet werden. Solche Erlebens- und Verhaltensmuster werden insbesondere in den persönlichen Gesprächen dieser Untersuchung von Schülern z. T. recht konkret beschrieben. Sie können eher lautes, aggressiv-expansives Auftreten mit sich bringen oder eher leise und nach innen

gewendet sein; sie können unter den Schülern bzw. in den betreffenden Klassen eher akzeptiert oder eher tabuisiert sein; sie können den betreffenden Jungen sozial eher aufwerten oder ihn eher an den Rand drängen. Bislang ist kaum etwas über solche Schutz- und Entlastungsmuster bekannt, und eine nähere Beforschung dieses Phänomens unter möglichst direkter Einbeziehung der persönlichen Erlebensweisen von Jungen steht dringend an.

### **Fazit**

Die vorangegangene Auflistung von potenziell verunsichernden Erlebnissen und Umständen im Schul- und Unterrichtsalltag macht deutlich, dass es für viele Jungen eine wichtige schulisch-soziale Aufgabe darstellt zu lernen, wie sie mit der alltäglichen Abfolge von unterschiedlich selbstwertstärkenden oder -verunsichernden Situationen angemessener umgehen können. Vor dem Hintergrund von Beobachtungen und Erfahrungen aus dem Schulalltag wird allerdings ersichtlich, dass diese soziale Lernaufgabe für Jungen (je nach Person und Situation) mit hohen sozialen und emotionalen Anforderungen oder auch Überforderungen verbunden sein kann.

Ohne mehr darüber zu wissen, wie die Schüler selber solche selbstwertverunsichernden Situationen und Gegebenheit erleben und welche inneren Sinnzusammenhänge hinter ihren Verhaltensweisen stehen, müssen wir uns mit eher allgemeinen Feststellungen bescheiden. Es wird deutlich, dass dieser erste inhaltliche Schwerpunkt, der die individuelle Balance der Selbstwertstärke von Jungen im Schulalltag zum Gegenstand hat, eine vielschichtige und recht schwerwiegende psychologische Facette des Themas „Jungen und Schule“ darstellt. Für die pädagogische, schulsozialpädagogische und schulpсихologische Praxis dürfte die nachhaltige Auseinandersetzung mit diesem grundlegenden Aspekt der jungengemäßen Gestaltung von Unterricht und Erziehung mitunter eine Herausforderung bedeuten. Nichtsdestoweniger muss sie für eine angemessene schulische Jungenförderung als eine „conditio sine qua non“ (was soviel

heißt wie „ohne das geht's nicht“) gewertet werden.

### Weiterführende Fragen

- ▶ Welche konkreten Phänomene des Unterrichts- oder Schulgeschehens lassen sich darauf zurückführen, dass Schüler mit der Bewältigung der sozialen Aufgabe „Selbstwert-Balance“ beschäftigt sind?
- ▶ Was ist den Beteiligten von den dahinter liegenden Bedürfnissen oder Notwendigkeiten einzelner Jungen nach Selbstwertstärkung bekannt? Wie kann dieses Wissen unterstützend aufgegriffen werden?
- ▶ Welche Aspekte der schulischen Alltagsstrukturen (wie etwa Zeiten, Rhythmen, Räume, Gruppenzusammensetzungen, Betonungen von „Geist oder Körper“) helfen den unterschiedlichen Schülerpersönlichkeiten, das Gefühl für den eigenen Selbstwert zu entwickeln und zu stärken?
- ▶ Welche Art der Kommunikation über Unsicherheiten, persönliche Schwachstellen oder „Achillesfersen“ wird in einer Schülergruppe, in einer Klasse, an einer Schule kultiviert?
- ▶ Welche Ressourcen zur selbstwertstärkenden pädagogischen Arbeit mit Schülern gibt es an der Schule oder in ihrem Umfeld? Welche Kapazitäten an Resonanz- und Einfühlungsvermögen für die Formen von Verunsicherungen der Jungen bestehen im Schulalltag? Welche Widerstände gegen eine besondere Schulung des empathisch-diagnostischen Blicks für derartige Schutz- und Entlastungsmuster von Schülern gilt es zu berücksichtigen?
- ▶ Welche (Frei-)Räume existieren an einer Schule, um dort das Thema „Selbstwert-Balance“ behandeln zu können? Welche systemischen Werte (d. h. innerhalb einer Gruppe, in der Klasse, an der Schule) sind hierfür förderlich oder einengend?
- ▶ Schließlich: Welche Veränderungen auf welchen Ebenen sind erstrebenswert und realisierbar (persönlich, klassenbezogen, gesamtschulisch)? Wie können die Zielvorstellungen konkret aussehen, die solchen Entwicklungsimpulsen dann die genaue Gestaltungsrichtung weisen?

## 16.2 DEUTSCH und die Möglichkeiten von Jungen, sich selbstbewusst einzubringen

Die Aussagen der Schüler zu DEUTSCH sind uneinheitlich. Sowohl die vorgefundene statistische Verteilung der schriftlichen Einschätzungen, d. h. die Streuung der abgegebenen Ratings, als auch die vielschichtigen Erlebensweisen in den Einzelfallstudien zeigen, dass die Jungen in ihrer Haltung zum Fach DEUTSCH untereinander variieren. Gleichwohl ergibt sich hier ein empirisches Gesamtbild, das – nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund eines schwächeren Leistungsspektrums von Jungen – sehr nachdenklich stimmt, da es ein schwieriges Verhältnis vieler Schüler zu diesem Kernfach dokumentiert.

Zum Leistungsspektrum von Jungen sei hier erwähnt: Beim Zensurenvergleich, der im Rahmen des ARIANNE-Projekts an den teilnehmenden Schulen ebenfalls durchgeführt wurde, schnitten die Schüler in DEUTSCH deutlich schlechter ab als die Schülerinnen (> *Signifikanz* mit 1% > *Irrtumswahrscheinlichkeit*; siehe BSJB Hamburg 1998, Bd. 1, S. 41). Auch in einer flächendeckenden Untersuchung der Fachleistungen und Lernentwicklungen in DEUTSCH (Untertests Sprache, Leseverständnis und Rechtschreibung) an Hamburger Schulen schnitten die Jungen in den Klassenstufe 5 bzw. 7 insgesamt schlechter ab als die Mädchen (Lehmann, Gänsfuß / Peek 1999, S. 123-126).

Die Einzelergebnisse zu DEUTSCH in unseren Erhebungen zeigen in erster Linie, dass dieses Unterrichtsfach unter den befragten Schülern aus unterschiedlichen Gründen ganz eindeutig das unbeliebteste ist. Außerdem gilt es bei ihnen als vergleichsweise wenig „interessant“ und als ein eher „weibliches“ Fach. Insgesamt wird DEUTSCH als ein Fach geschildert, zu dem etliche Jungen gleichsam auf Distanz gehen und das sie mit einem (mehr oder weniger deutlichen) Erleben von Fremdheit und Unbehagen verbinden.

Andererseits bekommt DEUTSCH von den Schülern vergleichsweise sehr hohe Wertungen als „nützlich“, „im Alltag anwendbar“, als „wirklich wichtig“ und „geistig



anspruchsvoll“ – Einschätzungen also, die dem Fach eine Bedeutung verleihen und ihm durchaus eine eigene Anziehungskraft zukommen lassen.

### Ein schwieriger Zugang zum Unterrichtsgeschehen?

Wie sind diese scheinbar widersprüchlichen Befunde zu verstehen? Zur Begründung der Unbeliebtheit von DEUTSCH (siehe Abschnitt 8.4) führen die Jungen unserer Befragungen 1. das Verhalten und die Unterrichtsgestaltung des Deutschlehrers bzw. der Deutschlehrerin sowie 2. eigene Vorbehalte, Probleme und Defizite im Deutschunterricht an. Danach folgen 3. starkes Gelaugtheit während des Deutschunterrichts und 4. Interesslosigkeit dem Fach gegenüber. In diesem Sinn unterscheiden die Schüler bei ihren Einschätzungen einerseits, wie leicht bzw. schwer ihnen jeweils der *Zugang* zum Unterricht und zum (gemeinsamen oder individuellen) Lerngeschehen fällt (1 und 2), und andererseits, wie sie zu den Themen und Inhalten *als solchen* stehen, die im Deutschunterricht behandelt werden (3 und 4).

In den persönlichen Gesprächen vermitteln die Jungen ergänzende Erfahrungsmuster und bestätigen zugleich die eben beschriebene Art der Unterscheidung: Wo Unterricht thematisiert wird, geht es überwiegend nicht um bestimmte Unterrichtsgegenstände, Lerninhalte oder Fächer, sondern vielmehr um das subjektive Erleben des Unterrichtsgeschehens als (störungsanfälliger) sozialer Lernsituation, um grundlegende Aspekte des eigenen Lernens und um die individuellen Erfahrungen mit einzelnen Lehrerinnen und Lehrern.

Beispielsweise erklärt ein Siebzehnjähriger folgendermaßen, welche Art von Unterricht ihm am besten gefällt: „*Alles, wo man sich frei unterhalten kann, find' ich eigentlich ganz gut. In DEUTSCH muss man halt auch manchmal ein bisschen mehr Schriftliches machen, aber das teilt sich dann noch ganz gut auf eigentlich.*“ (Krebs 1998, S. 14f) Ein Fünfzehnjähriger meint: „*Ich find's nur einfach gut, wenn der Lehrer sich anstrengt, also wenn man weiß, er versucht es wenigstens, den Un-*

*terricht so interessant wie möglich zu gestalten, auch wenn's dann nicht gelingt.*“ (ebd., S. 15)

Berücksichtigen wir diese Unterscheidung zwischen Unterrichtsthematik und Zugang zum Unterricht in DEUTSCH, dann stehen die genannten hohen positiven Bewertungen („nützlich“, „im Alltag anwendbar“, „wirklich wichtig“ und „geistig anspruchsvoll“) weniger im Widerspruch zur mehrheitlich negativen Grundhaltung zu DEUTSCH (nämlich sehr unbeliebt und weniger „interessant“). So können die positiven Einschätzungen sich vornehmlich auf *Fragestellungen und Inhalte* von DEUTSCH beziehen, die Unbeliebtheit und das mäßige generelle Interesse daran hingegen stärker auf den als schwierig erlebten *Zugang* zum Unterricht und zum (gemeinsamen und individuellen) Lerngeschehen.

### Mehr Erwartungen als Möglichkeiten für Jungen in DEUTSCH?

Um aus einer zusätzlichen Perspektive die Frage der Unbeliebtheit von DEUTSCH bei Jungen zu beleuchten, seien hier zunächst noch einmal die Begründungen der Schüler für die insgesamt stärkste *Beliebtheit* der Fächer SPORT und MATHEMATIK angeführt: Ausgleich, Bewegung, Spaß und persönliches Interesse für SPORT; eine individuelle Begabung, die „Logik“ des Fachs, ebenfalls Spaß sowie eine wahrnehmbare, sinnhafte Nützlichkeit für MATHEMATIK (vgl. Abschnitt 8.4).

Diesen Begründungszusammenhängen ist u. a. zu entnehmen, dass für viele Jungen die große Beliebtheit eines Faches offenbar mit einer ausgeprägten persönlichen Zufriedenheit mit den Möglichkeiten, die das Fach ihnen bietet, zusammenhängt. Wichtig ist ihnen dabei – das kann aus den Schülerantworten geschlossen werden – die Erfahrung von *Ausgewogenheit* zwischen einerseits den Angeboten bzw. Ansprüchen, die dem jeweiligen Fach zugeschrieben werden (fachspezifische Erwartungen), und andererseits den eigenen Kompetenzen, um diese Anforderungen zu erfüllen und sich dabei erfolgreich und bestätigt zu fühlen, sowie die Gelegenhei-

ten im Unterrichtsprozess, um diese Fähigkeiten auch tatsächlich einbringen zu können (fachspezifische Möglichkeiten).

Wie könnte diese Beziehung von Erwartungen und Möglichkeiten für Jungen in DEUTSCH aussehen? Die genannten positiven Schüler-Einschätzungen lassen, wie bereits dargelegt, darauf schließen, dass für viele Jungen das Fach von durchaus gewichtiger Bedeutung ist. Daneben zählt es zu den Fächern, bei denen die Jungen die höchsten Erwartungen ihrer Eltern sehen (vgl. Abschnitt 11.4). In diesem Sinn kann angenommen werden, dass DEUTSCH für viele Jungen insgesamt mit einer hohen Anspruchs- und Erwartungsvorstellung verbunden ist. Dass es sich dabei um ein obligatorisches Prüfungsfach handelt, macht eine hohe fachspezifische Erwartungsvorstellung ohnehin verständlich und lässt sie gerechtfertigt erscheinen. Demgegenüber wird von den Jungen häufig ein schwieriger Zugang zum Deutschunterricht beschrieben, mal eher wegen der Lehrperson und ihrer Unterrichtsgestaltung, mal eher aufgrund eigener Probleme und Defizite.

Unter diesen Umständen kann für Schüler ein Missverhältnis (Ungleichgewicht) zwischen fachspezifischen Erwartungen und Möglichkeiten entstehen, und zwar stark zu Ungunsten der Möglichkeiten, sich gemäß den (eigenen) Erwartungen und Wünschen erfolgreich im Unterrichtsverlauf einzubringen und den Deutschunterricht auch zur Bestätigung persönlicher Stärken und Kompetenzen zu nutzen. Eine solche Ungleichgewicht könnte bei etlichen Schülern schließlich einen wesentlichen Aspekt der Unbeliebtheit von DEUTSCH darstellen.

Nimmt man die gleichzeitig erhobenen Zensuren als Anhaltspunkte dafür, wie deutlich es Jungen und Mädchen gelingen mag, ihre jeweiligen Stärken und Qualitäten erfolgreich in den Deutschunterricht einzubringen, dann liegen die Schüler im Durchschnitt deutlich hinter den Schülerinnen zurück. Insgesamt zeigt der Überblick über die fach- und geschlechtsbezogenen Notendurchschnitte: Die Jungen erreichen in SPORT, PHYSIK und (tendenziell) MATHEMATIK bessere Noten, in

MUSIK, KUNSTERZIEHUNG, DEUTSCH, ENGLISCH, LATEIN, FRANZÖSISCH, BIOLOGIE und (tendenziell) GESCHICHTE schneiden die Mädchen besser ab (BSJB Hamburg 1998, Bd. 1, S. 41).

### **Spezifische Selbstwertverunsicherungen in DEUTSCH?**

Schließlich eröffnet auch die bereits diskutierte Notwendigkeit der Selbstwert-Balance von Jungen einen zusätzlichen Erklärungsansatz für die besondere „Unbeliebtheit“ von DEUTSCH. Wie das Beispiel des Schulprojekts zur moralischen Urteilsentwicklung (Wagner 1998, S. 24) gezeigt hat, können Jungen es bereits als verunsichernd erleben, wenn sie sich im Unterrichtsverlauf mit einer Stellungnahme gewissermaßen „outen“ müssen. Nach Ansicht des Projektleiters zeigten viele Schüler aufgrund ihrer (intellektuellen) Unsicherheit ein *defensives Antwortverhalten*: Die schriftlichen Stellungnahmen der Schüler fielen „insgesamt deutlich kürzer [aus] und im Vergleich zum ersten Test weniger entschlossen“ (ebd.).

Es kann also vorkommen, dass die Jungen auf Selbstschutz-Strategien zurückgreifen, damit sie sich nicht mit einer „falschen“ Einschätzung oder einer (zu) fehlerhaften Darstellungsform vor der Lehrperson oder der Klasse blamieren. Ist ein Schüler nicht in der Lage zu erkennen, dass es sich tatsächlich um ein sehr schwieriges Problem handelt und dass seine Antwortunsicherheit durchaus angebracht ist, wie Wagner (1998, S. 18) erwähnt, dann spitzt sich die Situation für den Jungen noch weiter zu: In der Annahme, es gäbe nur eine „richtige“ Lösung, kann eine themenbezogene Meinungskundgabe, pointiert formuliert, zu einer Art „Roulette“ geraten: brillant getroffen – oder brillant versagt. In diesem Sinn kann es im DEUTSCHunterricht für Jungen beim Bearbeiten von Aufgaben zugleich empfindlich ums eigene Ansehen gehen.

Das Beispiel des moralischen Dilemmas nach Kohlberg macht weiterhin deutlich, inwieweit gerade der Deutschunterricht für Arten von Fragestellungen prädestiniert ist, bei denen das Beantworten mit einem be-

sonderen Maß an *Selbstkundgabe* verbunden sein kann. Neben der Information zum Sachverhalt (Fachwissen) enthalten solche Stellungnahmen dann auch Informationen über die Person, die hinter der betreffenden Meinung steht, über ihre Werthaltungen und ihre eigenen moralischen Orientierungen. Diese Selbstaussagen bleiben dabei oft unausgesprochen (implizit), schwingen aber für viele hörbar mit.

Es ist davon auszugehen, dass DEUTSCH sich auch hierin erheblich von anderen Fächern unterscheidet – von den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern etwa, bei denen das Fachwissen mit weit weniger Selbstoffenbarung eingebracht werden kann. Die Bedeutung der Fächer RELIGION bzw. ETHIK, bei denen das Ausmaß an (impliziter) Selbstkundgabe in den Schülerantworten wohl ebenfalls recht groß sein kann, dürfte weit unter der insgesamt zentralen Bedeutung des Faches DEUTSCH liegen.

Doch nicht nur die Inhalte, auch das *Formulieren* von Antworten, Meinungen, Stellungnahmen an sich kann für den einzelnen Jungen mit besonderen (kognitiven) Anstrengungen und Herausforderungen verbunden sein. Wie beispielsweise die Hamburger Untersuchung von Fachleistungen und Lernentwicklungen in DEUTSCH („LAU“) eindrucksvoll zeigte, haben Jungen wesentlich stärker als Mädchen mit einer Schwäche hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz Deutsch zu kämpfen (vgl. Lehmann, Gänsfuß / Peek 1999, S. 123-126). So sind es überwiegend Jungen, die die Erfahrung machen, in diesem zentralen Unterrichtsfach – und darüber hinaus in den wesentlichen Kulturtechniken Lesen und Schreiben – „schwach“ zu sein, und sich aufgrund dessen möglicherweise als defizitär erleben.

Wenn bereits über die Form des (schriftlichen) Ausdrucks Schwächen sichtbar werden können, dann kann auch unabhängig von etwaigen impliziten Selbstaussagen die Beteiligung am Deutschunterricht für Jungen ein riskantes Geschehen sein. Demnach muss auch in dieser Hinsicht überlegt werden, inwiefern gerade das Unterrichtsgeschehen in DEUTSCH vermehrt für Jungen mit einer Beeinträchti-

gung des Selbstwerts verbunden ist – unterschwellig oder offen, kurzfristig oder chronisch, als ein „Zacken in der Krone“ oder als eine schulische Schwäche unter mehreren.

### Fazit

Die auffällige Unbeliebtheit von DEUTSCH unter den befragten Schülern lässt ein kompliziertes Verhältnis vieler Jungen zu diesem Fach erkennen. Ein geschlechtsbezogener Zensurenvergleich verstärkt den Eindruck, dass es vielen Jungen nicht hinreichend gelingt, ihre Stärken und Fähigkeiten erfolgreich und zufriedenstellend in den Deutschunterricht einzubringen. Ferner scheint es ratsam, mögliche Zusammenhänge zwischen Besonderheiten des Deutschunterrichts und Selbstwertverunsicherungen bei Jungen zu berücksichtigen.

Die berichteten individuellen Begründungszusammenhänge der Schüler selbst weisen insgesamt darauf hin, dass Erklärungs- und Veränderungsansätze hierfür vornehmlich dort zu finden sind, wo es um den *individuellen Zugang zum Unterrichtsgeschehen* und um das Erleben des *Deutschunterrichts als sozialer Lernsituation* geht. Die Art der Unterrichtsgestaltung und Hinführung zum Lerngeschehen durch die jeweiligen Lehrpersonen scheint dabei mindestens so bedeutsam zu sein wie das Kompetenzniveau und das Bewusstsein eigener Stärken auf Seiten der Jungen. Eine genauere Untersuchung der Frage, wie Jungen diese Aspekte des Lern- und Unterrichtsgeschehens in DEUTSCH im einzelnen erleben und bewerten, wäre sinnvoll.

Die Frage der Heterogenität von Schülerinnen und Schülern bezüglich der Sprachkompetenz Deutsch (Sprechen, Lesen, Schreiben) wird derzeit vor allem unter dem Aspekt von nicht-deutscher Muttersprachlichkeit betrachtet; entsprechende Handlungs- und Förderwege werden diskutiert und umgesetzt. Die Ergebnisse unserer Erhebung weisen deutlich darauf hin, dass es notwendig ist, bei der schulischen Förderung von Sprachkompetenz (in DEUTSCH, möglicherweise auch in bezug auf die ERSTE FREMDSPRACHE) zusätzlich

einen geschlechtsbezogenen Ansatz zu verfolgen.

### Weiterführende Fragen

- ▶ Welche Unterstützung braucht eine Klasse, ein einzelner Schüler, eine Lehrperson, damit es besser gelingt, dass alle sich gemeinschaftlich um das Thema bzw. die Fragestellung des Deutschunterrichts versammeln können?
- ▶ Welche sozialen Gegebenheiten erleichtern oder erschweren es in einer Klasse, dass die individuellen Themenbezüge einzelner wertschätzend und respektvoll kommuniziert werden können? Welche „Klimaverbesserungen“ sind dazu notwendig? Wie sind sie umsetzbar?
- ▶ Wie kann selbständiges Lernen von Jungen in DEUTSCH so weiter vertieft werden, dass ihr persönlicher Bezug zum Thema noch mehr in die Beschäftigung und Auseinandersetzung damit einfließen kann?
- ▶ Wer kann was dazu beitragen, dass die Erfahrungen der Schüler zum eigenen Lerngeschehen im Deutschunterricht reflektiert werden können und damit transparenter werden?
- ▶ Welche unterrichtlichen Maßnahmen auf einer „Meta-Ebene“ (wie z. B. regelmäßig wiederkehrenden Rückmeldungseinheiten) wären angemessen, um den Schülern bzw. den Lehrpersonen zu helfen, ihr jeweiliges Wissen über die Einstellungen der anderen zum Unterrichtsgegenstand zu vertiefen?
- ▶ Wie kann die Fachlehrerin / der Fachlehrer noch mehr mitbekommen, über welche individuellen Erfahrungen die Schüler mit dem Unterrichtsgeschehen innerlich in Verbindung sind? Was kann sie/er dazu beitragen, dass der Einzelne die innere „Tuchföhlung“ mit dem Thema verstärken kann?
- ▶ Welche konkreten Veränderungen sind sinnvoll, um die individuellen Stärken der Jungen mit dem Gegenstand des Deutschunterrichts enger in Kontakt zu bringen? Welche davon sind realisierbar?
- ▶ Wie sehen die Zielvorstellungen von Varianten eines jungengemäßen Deutschunterrichts ganz konkret aus? Wel-

che Zwischenziele und schrittweisen Veränderungen auf dem Weg zu einer solchen Zielvorstellung können (ebenfalls ganz konkret) bestimmt werden?

## 16.3 Das Jungenselbstbild und die gegenseitige Wahrnehmung der Geschlechter

In diesem Abschnitt geht es um die nachhaltigen geschlechterbezogenen Eindröcke, welche die Schülerinnen und Schüler im schulischen Alltag voneinander bekommen und die den Umgang miteinander beeinflussen. Diese nachhaltigen geschlechterbezogenen Eindröcke, so die Annahme, lassen beim einzelnen Schüler bzw. bei der einzelnen Schülerin innere, geschlechterbewusste Vorstellungsbilder (Repräsentationen) von anderen Jugendlichen entstehen, die mehr oder weniger reflektiert werden und die sich aufgrund neuer, andersartiger Erfahrungen verändern können. Diese inneren, geschlechterbezogenen Vorstellungsbilder werden oftmals kurz als „Bilder“ (z. B. „Jungenfremdbild“, „Mädchenbild“) bezeichnet.

Bei der Erörterung dieser Geschlechterbilder greifen wir auf die geschlechterbezogenen Charakterisierungen zurück, die sich aus den Einschätzungen anhand der Eigenschaftslisten der Fragebogen ergeben haben (vgl. Kap. 5 und 6). Diese Charakterisierungen basieren ihrerseits auf den Eigenschaften, die jeweils als am meisten oder am wenigsten zutreffend eingestuft worden sind. Sie sind also ein prägnanter Ausschnitt des jeweiligen geschlechtsspezifischen Einschätzungsprofils. Eine Gegenüberstellung der geschlechterbezogenen Selbst- und Fremdcharakterisierungen zeigte Abb. 7 (S. 21).

Da es sich bei den Daten, die diesen Charakterisierungen zugrunde liegen, um Mittelwerte handelt, stellen diese Geschlechterbilder Typisierungen dar, d. h. es handelt sich um vereinfachende Beschreibungen, die zentrale Tendenzen wiedergeben, aber der realen Vielfalt nicht gerecht werden können. Der Zweck einer Typisierung besteht in der Möglichkeit, über komplexe Sachverhalte zunächst

leichter kommunizieren zu können; sie birgt jedoch auch das Risiko, im Diskurs von der realen Vielschichtigkeit zu sehr abzuheben (Abstraktion). Diese Problematik, die im sozialwissenschaftlichen Forschungskontext nicht unüblich ist, sollte auch bei der Betrachtung und Diskussion unserer Ergebnisse selbstverständlich im Auge behalten werden.

Wie die Überschrift bereits ankündigt, werden nachfolgend nicht nur die geschlechterbezogenen Bilder der Jugendlichen voneinander aufgegriffen. Am Anfang steht vielmehr der Blick der Jungen auf sich selbst, um anschließend diesem Selbstbild gegenüberzustellen, was die *anderen* Jugendlichen bei vielen Jungen an prägnanten Zügen erkennen und wie die gegenseitigen geschlechterbezogenen Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler zueinander stehen.

### **Ein anspruchsvolles Jungen-selbstbild**

Das Selbstbild der Jungen trägt insgesamt stark positive Züge von Aufrichtigkeit und sozialem Verantwortungsbewusstsein. Diese Charakterisierung trifft sich mit den Beschreibungen von „richtig gutem“ Jungenverhalten, welche die Schülerinnen und Schüler als persönliche Erfahrungen aus konkreten Erlebnissen zusammengetragen haben (s. Abschnitt 7.1). Diejenigen Eigenschaften, die am ehesten mit einem aggressiven und gleichsam anrühigen Image zu tun haben, treffen nach Ansicht der Jungen auf sie selbst recht wenig zu.

Die ohnehin umfangreichen Fragebogen enthielten keine zusätzlichen Kontrollfragen, mit denen eine mögliche Verzerrung der Selbstangaben (etwa im Sinne von so genannter sozialer Erwünschtheit) hätte erfasst werden können. Insofern kann auswertungstechnisch nicht bestimmt werden, inwieweit diese recht vertrauenerweckende Selbstbeschreibung der Jungen möglicherweise etwas „aufpoliert“ ist. Wie Zimmermann (1998, S. 87-91) ausführt, kann im Zusammenhang mit einer solchen schulischen Befragung eine Neigung der Schüler zur positiven Selbstdarstellung nicht ausgeschlossen werden: Mit dem

positiven Selbstbild werde zugleich ein angestrebtes Lebensgefühl dokumentiert und damit die Zugehörigkeit zu einer milieutypischen, positiv besetzten Erlebniskultur postuliert, die bei den Jugendlichen einen wichtigen Bereich der Selbstbestätigung ausmache. In diesem Sinn können etwaige Verschiebungen in der Selbstdarstellung immerhin genau in die Richtung eines (inneren) Leitbilds weisen, dem die Jungen sich annähern wollen oder dem sie wirklich zu entsprechen meinen.

Aufrichtigkeit und soziales Verantwortungsbewusstsein werden damit als bedeutsame Wertorientierungen unter Schülern beschrieben, die sich in ganz ähnlicher Weise auch in den berichteten konkreten Erlebnissen der Schülerinnen und Schüler von „richtig gutem Jungenverhalten“ wiederfinden und dort Bestätigung erfahren. So kann immerhin festgestellt werden, dass die oben genannte positive Charakterisierung bei den befragten Jungen (und Mädchen) hoch im Kurs steht.

### **Große Unterschiede in den Charakterisierungen von Jungen**

In welcher Weise die Selbstwahrnehmung der Jungen sich vom Jungenfremdbild ihrer Mitschüler unterscheidet, wurde bereits in Kapitel 5 detailliert besprochen. Weiterhin fällt nun auf, dass die Jungen(fremd)bilder *beider* Geschlechter starke Gemeinsamkeiten aufweisen, d. h. sowohl Schülerinnen als auch Schüler nehmen die Jungen häufig anders wahr als diese sich selbst (vgl. dazu Abb. 7, S. 24).

Dabei scheinen die Züge von Aufrichtigkeit und sozialem Verantwortungsbewusstsein, die viele Jungen an ihrer eigenen Person deutlich sehen können, erheblich zu verblassen. Auch die behutsameren Seiten von Jungen im Umgang mit ihrer Umgebung – wie etwa *ruhig, einfühlsam, vorsichtig* oder *liebervoll* – kommen in den Vorstellungen der Jugendlichen über die (anderen) Jungen nur noch wenig vor. Was statt dessen hervortritt, sind die eher selbstsicher-aggressiven Aspekte des Auftretens männlicher Jugendlicher. Unterm Strich scheinen wir es beim Jungenselbstbild und Jungenfremdbild mit zwei deut-

lich verschiedenen, wenn nicht gar gegensätzlichen Charakterisierungen von Jungen zu tun zu haben.

Dieses widersprüchliche Gefüge aus Vorstellungsbildern von bzw. über Jungen kann auf dreierlei Weisen gelesen werden:

a) Eine erste Lesart sieht den Grund für diese Unterschiede vorrangig darin, dass durch die Verwendung von Mittelwerten als relevanten Daten die tatsächlichen Einschätzungsdifferenzen *überbetont* werden und dass die durchschnittlichen (gemittelten) Einschätzungen zu *relativ polarisierenden* Typisierungen geraten. Allerdings bleiben die „Typisierungen“ als ein fundierter Hinweis auf mögliche, allgemeine Divergenzen der Sichtweisen – und unter entsprechender Berücksichtigung der methodisch bedingten interpretativen Einschränkung – durchaus zweckmäßig.

b) Eine zweite Lesart stellt die Möglichkeit in den Vordergrund, dass viele Jungen tatsächlich dazu neigen, sich selbst als aufrichtiger und sozial verantwortungsbewusster wahrzunehmen, als die anderen Jugendlichen es erleben. Dies würde bedeuten, dass die Wahrnehmungen der Mitschülerinnen und -schüler den Jungen in einem angemessenen Vermittlungsprozess helfen könnte, ihre teilweise verzerrte Sicht des eigenen Verhaltens und dessen sozialer Signale zu überprüfen und zu korrigieren.

c) Eine dritte Lesart schließlich geht davon aus, dass die Selbstwahrnehmung vieler Jungen *nicht* in dieser Weise eingeschränkt ist. Hierfür spricht, wie bereits erwähnt, die Übereinstimmung mit den Schilderungen von real erlebtem, „richtig gutem“ Jungenverhalten. Auch die differenzierende und um Ehrlichkeit bemühte Selbstwahrnehmung der Jungen in den Einzelfallgesprächen spricht für diese Lesart. Damit stellt sich die Frage, inwiefern gerade diese positiven Anteile vieler Jungen möglicherweise und sozusagen systematisch von den anderen Jugendlichen übersehen oder ausgeblendet werden.

Insgesamt besteht für dieses Auseinanderklaffen der Vorstellungsbilder von bzw. über Jungen noch erheblicher Erklärungsbedarf. Die Einschätzung der Persönlichkeitsmerkmale von Jungen im Rahmen von

Schule scheint mit Ungewissheit verbunden zu sein. Und es kann nicht ausgeschlossen werden, dass dies nicht eine stetige Quelle persönlicher Verunsicherungen, kommunikativer Missverständnisse und sozialer Fehleinschätzungen beim Umgang der Schülerinnen und Schüler miteinander darstellt.

### **Spannung in der wechselseitigen Wahrnehmung von Jungen und Mädchen**

Beim Vergleich der geschlechterbezogenen Einschätzungen zeigte sich, dass sowohl Jungen als auch Mädchen das jeweils andere Geschlecht als überwiegend verschieden von sich selbst beschreiben (signifikante Differenzen bei etwa zwei Drittel der vorgegebenen Eigenschaften). Bei der Gegenüberstellung der Selbstbeschreibungen hingegen reduziert sich der Umfang von Differenzen etwa um die Hälfte – die geschlechterbezogenen Selbstcharakterisierungen ähneln sich also weitgehend (vgl. die Abschnitte 6.2 und 6.3). Dies könnte darauf schließen lassen, dass einige Mädchen bzw. Jungen – nach Maßgabe ihrer Selbstbilder – einander deutlich ähnlicher sind, als sie selbst es – aufgrund ihres Bildes der gegengeschlechtlichen Jugendlichen – jeweils annehmen.

Weiterhin fällt auf, dass die Jungen mit ihrer Einschätzung der Mädchen in großen Teilen deren Selbstcharakterisierung treffen: Aus beiden Blickrichtungen werden prägnante Dimensionen wie *neugierig*, *einfülsam-liebevoll* und *selbständig* stark wahrgenommen. (Auch in der Fremdwahrnehmung der Mädchen durch andere Mädchen finden sich diese neben weiteren Ähnlichkeiten wieder.) Demgegenüber klaffen das Jungenbild der Mädchen und die Selbstcharakterisierung der Jungen, wie weiter oben bereits dargestellt, deutlich auseinander. Wenn wir mehr darüber wüssten, wie die einzelne Schülerin, der einzelne Schüler das soziale Geschehen der wechselseitigen Wahrnehmung in der Schule individuell erlebt, könnten wir weitere Aussagen oder Annahmen zur geschlechterbezogenen Selbst- und Fremdwahrnehmung machen. Mangels solchen Wissens um subjektiv-persönliche

Wahrnehmungs- und Erlebenszusammenhänge muss auch offen bleiben, worauf die diesbezüglichen Unterschiede zurückzuführen sind.

Neben den Einschätzungen nach Eigenschaftslisten geben vor allem die Schilderungen zu bemerkenswertem Jungenverhalten Hinweise über Spannungen in der gegenseitigen Wahrnehmung der Geschlechter (vgl. Abschnitt 7.2). Dort berichten Mädchen wesentlich öfter als Jungen davon, dass sie es absolut nicht gut finden, wenn ein Schüler die Zurückweisung seines erotisch-sexuellen Angebots durch eine Mitschülerin nicht angemessen respektiert. Offensichtlich werten die Jungen derartige „Kontaktversuche“ weit seltener als geschlechtsspezifische Grenzüberschreitungen – und damit als ein „gar nicht gutes“ Schülerverhalten, das sich zweifelsfrei ändern muss.

### Fazit

Die beobachteten Unterschiede und Widersprüche, wie Jungen sich selbst sehen und wie sie von ihren Mitschülerinnen bzw. Mitschülern wahrgenommen werden, deuten auf eine nicht unbeträchtliche Ungewissheit über die „eigentlichen“ Persönlichkeitszüge des einzelnen Schülers hin. Im Sinne einer allgemeinen Entwicklungsrichtung wäre hier die generelle Förderung der innerschulischen Kommunikations- und Feedback-Kultur zu nennen. Es bleibt weiter zu untersuchen, wie einzelne Jungen dieses Wahrnehmungs- und Kontaktgeschehen konkret erleben, wie die Vertrautheit der Jugendlichen miteinander gefördert werden kann und wie eine solche Veränderung sich auf andere soziale Größen (z. B. Klassenklima) auswirkt.

Besonders bedenklich sind die beobachteten geschlechterbezogenen Wahrnehmungs- und Bewertungsdifferenzen, wenn sie die erotisch-sexuellen Annäherungsbemühungen von Jungen betreffen. Dass das Einschätzungsvermögen mancher Schüler für respektloses oder die persönlichen Grenzen von Mädchen missachtendes Verhalten von (anderen) Jungen hier insgesamt offenbar nicht scharf genug ausgeprägt ist, weist auf einen dringenden (schulischen bzw. außerschulischen) In-

formations- und Handlungsbedarf hin. Für solche Klassen bzw. schulische Gruppen, in denen aus Mädchensicht die Achtung persönlicher Grenzen nicht ausreichend gewährleistet ist, folgt daraus außerdem die Notwendigkeit, zuerst einmal schützende Strukturen zu schaffen.

### Weiterführende Fragen

- ▶ Welche sozialen Interaktionen (in der Klasse, an der Schule) sind besonders deshalb schwierig oder kritisch, weil Jungen sich selbst wesentlich anders wahrnehmen, als sie von ihren Mitschülerinnen und -schülern gesehen werden? Wie kann ein Schüler im einzelnen dabei unterstützt werden, sich selbst genauer wahrzunehmen und sein Verhalten besser einzuschätzen (körperlich, emotional, sozial)? Welche konkreten Unterstützungsbedarfe bestehen hierbei?
- ▶ Welche Möglichkeiten sind an einer Schule, in einer Klasse gegeben, um die Jungen dabei zu unterstützen, mit ihren Vorstellungen über ihre eigene Person besser vertraut zu werden (zeitliche, sachliche, personelle, strukturelle Ressourcen)? Welche Möglichkeiten dazu fehlen?
- ▶ Welche Besonderheiten der Kommunikations- und Vermittlungsstrukturen (in der Klasse, an der Schule) helfen den Jungen, sich authentisch zeigen und mitteilen zu können? Welche bewirken eher, dass die Jugendlichen sich nur oberflächlich und einseitig mitbekommen können? Welche konkreten Verbesserungen sind hier wünschenswert, welche davon können realisiert werden?
- ▶ Welche Unterstützung braucht ein Schüler, eine Klasse, eine Lehrperson, um unangemessene Zuschreibungen und wechselseitige Fehleinschätzungen von Jugendlichen erkennen und verändern zu können? Woher soll diese Unterstützung kommen (aus der Klasse, dem Kollegium, der Schulleitung, von Eltern oder externen Fachleuten)?
- ▶ Welche schützenden Maßnahmen müssen eventuell ergriffen werden, damit Mädchen sich sicher fühlen und sie den ihnen gebührenden Respekt von den Schülern erfahren (in der Klasse, an der Schule, im unmittelbaren Schulumfeld)?

Welche konkreten schulischen oder außerschulischen Schritte sind dazu notwendig?

► Welche (heimlichen) Wertvorstellungen gibt es in der Klasse, an der Schule, die ein „selbstsicher“-überheblich-aggressives Auftreten von Jungen unterstützen, erwarten, provozieren oder legitimieren? Welche (heimlichen) Wertvorstellungen drängen „behutsamere“, leisere Seiten von Jungen in den Hintergrund? Wie können solche Wirkungen transparent gemacht, bestärkt oder entkräftet werden?

► Wie sieht, konkret und im einzelnen, die Zielvorstellung eines wertschätzenden Umgangs miteinander in der Klasse, an der Schule aus? Welche Schritte dorthin müssen noch getan werden? Wie können diese Schritte konkret umgesetzt werden?

#### 16.4 Unterricht und Lehrpersonen aus Sicht der Jungen

Bei der Einschätzung von Unterricht und Lehrpersonen durch Schülerinnen und Schüler handelt es sich um einen mitunter heiklen Bereich von Schul- und Unterrichtsforschung – besonders dort, wo Schülerangaben etwas über die Qualität von Unterricht aussagen sollen. Grundsätzlich gilt es daher, methodisch und interpretativ konsequent zu unterscheiden zwischen *systematischer Unterrichtsevaluation* einerseits (wo das systematische Erfassen von subjektiven Schülerfeedbacks ein eigenständiges, wesentliches Evaluationsinstrument sein kann) und dem *wissenschaftlichen Erforschen der Sichtweisen von Schülerinnen und Schülern* andererseits (wo das Erleben von Unterricht bzw. Lehrpersonen ein Themenfeld neben anderen darstellen kann). Beim ersten geht es darum, „Wissen über Unterricht“ zu sammeln, beim zweiten um das „Wissen über die Jugendlichen“.

In unseren Erhebungen liegt der Fokus auf dem Wissen über die Wahrnehmungs- und Erlebensweisen der Schüler. Als allgemeines, offenes Feedback können diese Aussagen im Weiteren auch als Anhaltspunkte zu Unterricht und Lehrpersonen dienen – allerdings nur in groben Zügen. Dementsprechend sind diese allgemeinen Aussa-

gen weder fach- noch personenbezogen zu interpretieren.

#### Skizze einer Idealvorstellung von „Unterricht“

Um sich den bestehenden Sichtweisen der Jungen von Unterricht bzw. Lehrpersonen anzunähern, wird zunächst versucht, ein aus Jungensicht wünschenswertes Unterrichtsgeschehen entlang verschiedener Teilbefunde zu skizzieren. Diese Skizze besteht teils aus gewünschten, teils aus tatsächlich erfahrenen (positiven) Elementen, welche die Schüler insgesamt im Laufe der Befragung oder der Gespräche berichten (vgl. Kap. 9.2, 9.3, 10). Zusammengefasst ergeben sie eine *idealtypische Beschreibung*, die sich etwa folgendermaßen liest:

Die Gestaltung des Unterrichts ist abwechslungsreich, manchmal sogar ziemlich außergewöhnlich, und die Lehrkraft versteht es auf diesem Wege, das Interesse der Jungen am Thema zu schüren bzw. wachzuhalten. Dabei haben die Schüler immer wieder Gelegenheit, sich sehr selbständig durch die jeweiligen Aufgaben zu arbeiten. Die Lehrperson ist ein Mann, der bei den Jungen aufgrund seines Humors und seiner Freundlichkeit beliebt ist. Zugleich ist er für die Schüler eine Respektperson, denn wenn es die Klassensituation erfordert, kann er auch streng-ernst-autoritär sein und den Jugendlichen zeigen, wo's lang geht. Im Verlauf des Unterrichtsgeschehens brauchen die Schüler nicht zu befürchten, dass der Lehrer sie vor der Klasse bloßstellt, falls sie etwas nicht wissen, oder dass er sich z. B. beim Notengeben ungerecht verhält. Auch wenn ihm eine Unterrichtsstunde einmal irgendwie nicht gelingt, rechnen die Jungen es ihrem Lehrer an, dass er im Grunde immer um einen interessanten Unterricht bemüht ist.

#### Verschiedene Aspekte beim Beschreiben von „Unterricht“

Der aus den Schüleraussagen verdichtete, idealtypische Entwurf lässt bereits erken-



nen, dass in den Unterrichtserfahrungen von Schülern nicht durchgängig zwischen der methodisch-didaktischen Durchführung von Unterricht und dem persönlichen (Unterrichts-)Stil einer Lehrperson zu trennen ist. Anhand zweier kurzer, bereits zitierter Original-Schülerantworten (s. S. 27) soll dieses Ineinanderfließen verschiedener Aspekte (Ebenen) in der Wahrnehmung bzw. Bewertung von Unterricht bei Schülern exemplarisch verdeutlicht werden:

a) „*In Deutsch lesen wir sehr oft Bücher, die langweilig und überhaupt nicht mein Fall sind. Ich werde praktisch gezwungen, etwas zu lesen, was ich nicht lesen will.*“ – Hier richtet sich die subjektive Kritik des Schülers nicht allein auf die Auswahl der Lektüre. Er spricht außerdem darüber, wie er seinen Lehrer bei der Umsetzung seiner Unterrichtsidee erlebt: Bei dieser Lehrerpersönlichkeit kann es offenbar passieren, dass man sich als Schüler unterrichtsbezogen zu etwas „praktisch gezwungen“ fühlt, statt eine eigene themenbezogene Motivation entwickelt zu haben.

b) „*In Erdkunde: Der Lehrer redet, keiner passt auf und alles redet, man versteht nichts, und dadurch wird es langweilig.*“ – Der ERDKUNDE-Unterricht scheint diesen Schüler (vom Thema her) nicht von vornherein zu langweilen. Erst aufgrund der unzureichenden Lenkung des Gruppenlernprozesses durch den betreffenden Lehrer lässt bei ihm das Interesse für das Thema bzw. für das Unterrichtsgeschehen als Ganzes offenbar nach.

Die Schülerantworten lassen drei Aspekte (Ebenen) erkennen, die für Jungen beim Beschreiben von Unterrichtserfahrungen bedeutsam sind und die unterschiedlich eng mit der Person der Lehrkraft selbst zusammenhängen:

1. die methodisch-„handwerkliche“ Ebene der *didaktischen Umsetzung* von Unterrichtsideen und -konzepten durch eine Lehrkraft;
2. die Ebene des *Unterrichtsstils* einer Lehrperson – die privat möglicherweise ja ganz anders auftreten könnte, als sie sich ihren Schülern im Unterricht zeigt;
3. die Ebene der *Persönlichkeit* einer Lehrperson, so wie sie von einem Schüler unmittelbar wahrgenommen werden kann.

Bei den Angaben der Jungen (wie auch der Mädchen) hierzu fällt auf, dass von einem bestimmenden Einfluss des *Verhaltens anderer Schülerinnen oder Schüler* in diesem Zusammenhang nur äußerst selten die Rede ist. Mehrheitlich geht es um das eigene Verhältnis zum Unterrichtsgeschehen, zur Lehrperson, zum Thema oder zum persönlichen Leistungsverhalten.

Die angemessene Unterscheidung und Berücksichtigung dieser Aspekte beim Beschreiben von Unterricht durch Schüler wird als schwierig erachtet. Einerseits sind die genannten Ebenen tatsächlich teilweise nur schwer auseinanderzuhalten. Andererseits ist davon auszugehen, dass solche Schülereinschätzungen im Alltag nicht unbedingt aus systematischen Reflexionen des Unterrichtsgeschehens hervorgehen, sondern eher aus den unmittelbaren Eindrücken der Jungen von Unterricht und Lehrperson, die durchaus interessengeleitet und emotional gefärbt sein dürften. Das angemessene Benennen und Unterscheiden der genannten Aspekte ist vielmehr ein komplexes kognitiv-emotionales Geschehen, das beim einzelnen Schüler eine ausgesprochene Reife seiner sozialen Wahrnehmungs-, Urteils- und Kommunikationsfähigkeiten voraussetzt.

### **Fokus auf der Person der Lehrkraft?**

Insgesamt liefern die Schilderungen der Jungen Hinweise darauf, dass für Jungen beim Beschreiben und Bewerten von Unterrichtsprozessen oftmals im Vordergrund steht, wie sie die *Persönlichkeit der/des unterrichtenden Erwachsenen* – und damit zusammenhängend den *Unterrichtsstil* – wahrnehmen. Die Ebene „methodisch-didaktische Vorgehensweise“ scheint erst nachrangig die Schülerwahrnehmung von Unterricht zu prägen.

Dies zeigen zum einen die Beschreibungen der Jungen von „beliebten“ Lehrkräften: Dort geht es weit überwiegend um Persönlichkeitszüge (vor allem Humor, Freundlichkeit, Respektabilität, Empathie), die methodisch-didaktische Kompetenz erscheint erst an fünfter Stelle. Ganz ähnlich bei den „unbeliebten“ Lehrpersonen: Auch

dort herrscht in den Schilderungen die Betonung persönlicher Züge vor (egozentrisch, ungerecht, zu streng), Kritik an der fachlich-didaktischen Kompetenz wird erst nachrangig genannt.

Dass dies nicht allein mit der Art der Fragestellung zusammenhängt, lassen die Antworten zu einem anderen Item (Fragebogenelement) erkennen: Werden die Schüler um Beschreibungen von positiven bzw. negativen *Unterrichtsepisoden* gebeten (vgl. Kap. 9.2 und 9.3), dann wird zwar der Aspekt Unterrichtsgestaltung erwartungsgemäß am meisten benannt. Jedoch häufen sich auch hier die – teils lobend-bewundernden, teils scharf kritisierenden – Beschreibungen von prägnant wahrgenommenen, persönlichen Zügen im Auftreten einer Lehrperson.

Diese Bedeutung der Lehrpersonen für die Wahrnehmung und Einschätzung von Unterricht wird auch in den Schülereinzelsprächen bestätigt. Dort wird noch vielschichtiger thematisiert, welche prägende Rolle die Unterrichtsgestaltung, aber auch das persönliche Auftreten von Lehrpersonen für die Einstellung einzelner Jungen zu Unterricht und Schule haben kann.

Welche Rolle das Verhalten ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen im Rahmen der Unterrichtseinschätzung bei Jungen spielt, dazu lassen sich nach unseren Befunden keine eindeutigen Hinweise erkennen. Möglicherweise hängt das Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler in der Wahrnehmung der Schüler weniger mit der Unterrichtsqualität, sondern stärker mit anderen schulischen, eher sozialen Aspekten zusammen, wie etwa Klassengemeinschaft, Lernklima oder Gruppenprozessen.

### **Ermutigende und bedenkliche Rückmeldungen**

Die Antworten der Jungen zu Fragen nach ihrer Wahrnehmung von Unterricht bzw. Lehrpersonen lassen sich auch im Sinn eines inhaltlichen Feedbacks zum Unterricht bzw. Schule und an Lehrkräfte lesen. Wie bereits festgestellt, zeichnen sich diese Angaben der Schüler, d. h. ihre Wirklichkeitsbeschreibungen, durch eine phänome-

nologische Vielfalt aus. Dementsprechend geht es bei der nachfolgenden Darstellung in der Regel um ein „Sowohl – Als auch“ von förderlichen und weniger förderlichen Phänomenen. In dieser deskriptiven Darstellung steht das Ermutigende neben dem Bedenklichen, was beim Rezipieren möglicherweise Irritation, Spannung oder Widerspruch hervorruft; dies mag als Widerspiegelung von spannungsreichen, widersprüchlichen Aspekten im Wahrnehmungs- und Bewertungsprozess der Schüler ihrerseits verstanden werden.

**1. Die förderlichen Phänomene** bezeichnen schulische Felder, wo Bedürfnisse und Interessen von Jungen sich mit den Aufgaben und Interessen von Schule bereits in gewisser Weise treffen. In diesem Sinn können diese Punkte (Qualitäten) auch als gewichtige Orientierungshilfen für die weitere geschlechterbewusste Aus- und Umgestaltung von Unterricht und Schule gelten.

**Beliebte Fächer:** Viele Schüler haben Fächer, die sie mögen, vor allem SPORT, aber auch MATHEMATIK und manchmal GESCHICHTE. Dort finden sie Bewegungsausgleich und Abwechslung bzw. können sie ihr fachliches Interesse am besten einbringen.

**Spaß am Lernen und Arbeiten im Unterricht:** Viele Schüler berichten konkret und eindrucksvoll von solchen guten Unterrichtserfahrungen. Sie können überzeugend darstellen, worauf es ihnen dabei ankommt (vgl. die idealtypische Unterrichtsskizze weiter oben). Im Einzelnen haben diese Schilderungen gleichsam den Charakter von „Best-Practice“-Beispielen aus Jungensicht.

**Beliebte Lehrerinnen und Lehrer:** In der Regel gibt es für die befragten Jungen mindestens eine bestimmte Lehrperson, die sie besonders mögen, schätzen, möglicherweise bewundern und die in den meisten Fällen männlich ist. Ihre Vorzüge können sie ausführlich benennen, auch wenn diese Erwachsenen meist nicht zu hehren Vorbildern werden (siehe weiter unten). Welche positive Wirkung diese Schüler-Lehrer-Beziehungen als förderliche Kraft speziell im Schulalltag von Jungen besitzen, sollte unbedingt aufmerksam betrachtet und weiter erforscht werden.

2. Andere Phänomene stimmen eher nachdenklich. Sie werden für die aktuelle Situation von Jungen an der Schule als nicht-förderlich erachtet und weisen auf notwendige Veränderungen und Weiterentwicklungsbedarfe hin.

**Unbeliebte Fächer:** Vor allem DEUTSCH und ENGLISCH, aber auch SPORT sind unter den Schüler vielfach ausgesprochen „unbeliebt“. Damit haben viele von ihnen ein schwieriges Verhältnis zu Fächern, die für Jungen aus unterschiedlichen Gründen bedeutsam sind. Im Zentrum der Schülerkritik stehen dabei vielfach die jeweiligen Fachlehrer und -lehrerinnen bzw. ihre Unterrichtsgestaltung.

**Negative Unterrichtserfahrungen:** Alle Jungen wissen auch hierzu einiges zu berichten. In ihren teils detaillierten Wahrnehmungen geht es nicht allein um Unzufriedenheit mit dem Lernstoff bzw. dessen Vermittlung, sondern mitunter auch um das Erleben persönlicher Bloßstellungen und Ungerechtigkeiten durch Lehrkräfte.

**Unbeliebte Lehrerinnen und Lehrer:** In der Regel haben die Schüler bei der Befragung jemanden vor Augen, die bzw. der von ihnen sehr direkt und zum Teil schonungslos kritisiert wird. Angesichts solch unverhohlener Abneigung mancher Schüler gegenüber einer Lehrkraft geben diese Statements sehr zu denken.

**Unklares schulisches Selbstbild:** Zum eigenen Lernen und Arbeiten in der Schule äußern sich die Jungen insgesamt wesentlich indifferenter und zurückhaltender als die Mädchen. Schlechte Noten bringen bei Jungen genauso häufig wie bei Mädchen negative gefühlsmäßige Reaktionen mit sich, wobei Jungen sich wesentlich schwerer tun, dies konkreter zu benennen.

Außerdem haben die meisten Jungen offenbar auch nur eine sehr undeutliche Vorstellung davon, wie sie von ihren Lehrpersonen wirklich gesehen werden (persönlich, leistungsbezogen). Ohne weitere (qualitative) schulische Geschlechterforschung bleiben die Gründe dafür letztlich unklar. Es ist aber nicht auszuschließen, dass es vielen Schülern ausgesprochen schwerfällt, sich hierzu ein klares Bild von sich selbst zu machen. Hieraus kann im konkreten Fall die Aufforderung an Lehrpersonen erwachsen, die Schüler stärker in ihrer (schulischen) Selbstreflexion zu för-

dern, sie bei der Bewusstmachung innerer Prozesse zu begleiten und ihnen auf diesem Weg zu helfen, sich als „Fachleute des eigenen Lernens und Erlebens“ zu emanzipieren.

**Druck durch Lehrkräfte:** Wenn Jungen zugeben, sich in der Schule unter Druck gesetzt zu fühlen, dann beziehen sich diese Erfahrungen doppelt so oft auf eine Lehrkraft wie auf Tests und Noten (d. h. auf schlechte Leistungen).

**Keine Lehrperson als Vorbild?** Für die Schüler haben einzelne ihrer Lehrperson nur in sehr seltenen Fällen ausdrücklich Vorbildcharakter (vgl. Zimmermann 1998, S. 92/93, der ein ganz ähnliches Ergebnis berichtet).

Es bleibt allerdings offen, inwieweit der förderliche Einfluss bestimmter Lehrpersonen im Sinn eines Vorbilds – gleichsam als Selbstverständlichkeit – durchaus wirkt, ohne jedoch von den Jungen explizit als solches gewertet zu werden.

## Fazit

Die Angaben der Schüler zum Unterricht und zu ihren Lehrpersonen liefern einige wichtige Anhaltspunkte dafür, wie sich Unterricht vollzieht, in dem Jungen ihre Interessen und Bedürfnisse wahrgenommen bzw. nicht wahrgenommen sehen. Folgt man den Schülerschilderungen, dann stehen verschiedenste „gute“ Unterrichtserfahrungen neben einer Vielzahl solcher Eindrücke, die von den Jungen negativ gewertet werden und die allerdings zu überwiegen scheinen. Beide Arten von Unterrichtserfahrung dienen der (Weiter-)Entwicklung von jungenbezogenen Unterrichtskonzepten.

In den Beschreibungen der Jungen von „Unterricht“ nimmt das konkrete Auftreten der Lehrpersonen eine hervorgehobene Position ein. Auch für die Beurteilungen der Jungen von Unterricht bzw. Unterrichtszufriedenheit scheint die geschlechterbezogene Dimension „Lehrerpersönlichkeit/Lehrerinnenpersönlichkeit“ ein besonderes Gewicht zu haben. Ohne inhaltliche Zusammenhänge im Einzelnen nachzeichnen zu können, wird indes deutlich, dass die Einschätzung von Fächern und Unterricht bei vielen Schülern offen-

bar entscheidend davon beeinflusst wird, wie sie – unter Einbeziehung der Kategorie Geschlecht – die Persönlichkeiten ihrer Lehrpersonen erleben.

### Weiterführende Fragen

► Welche konkreten Äußerungen, Verhaltensweisen oder Ereignisse im Unterrichtsgeschehen weisen im Einzelnen darauf hin, wie Jungen diesen Unterricht wahrnehmen bzw. bewerten? Welche erkennbaren Unterschiede zwischen den Jungen einer Klasse gibt es dabei?

► Welche Gegebenheiten des Unterrichtsgeschehens zeigen, dass sich die schulischen Aufgaben und Ziele mit den Bedürfnissen und Interessen der Jungen in der Klasse bzw. an der Schule treffen? Welche konkreten Abweichungen sind hier erkennbar?

► Für welche schulischen Bereiche sind derzeit (punktuelle) Bestandsaufnahmen angebracht, um ein präziseres Bild davon zu bekommen, wie die Jungen – individuell, fachbezogen, insgesamt – das Unterrichtsgeschehen erleben? Welche unterschiedlichen Interessen sind dabei im Spiel oder müssen berücksichtigt werden?

► Welche Unterstützung (materiell, personell, strukturell) wird in der Klasse, an der Schule gebraucht, um bei Bedarf eine solche Bestandsaufnahme durchzuführen? Worauf zielt eine solche Bestandsaufnahme ganz konkret ab?

► Wer kann wie dazu beitragen, dass je nach Bedarf die nötige Abstimmung zwischen schulischen Interessen und Jungenbedürfnissen erfolgen kann (klassenbezogen, fachbezogen innerschulisch, außerschulisch)? Welche Ressourcen (materiell, personell, strukturell) sind konkret für die damit zusammenhängenden Aufgabenbereiche vorhanden (Bestandsaufnahme, Abstimmung, Zielformulierung, Umsetzung)? Welche wichtigen Ressourcen fehlen?

► Welche Veränderungen werden gewünscht bzw. sind angebracht (in der Klasse, fachbezogen, gesamtschulisch), um den Zugang von Jungen zum Unterrichtsgeschehen zu erleichtern? Welche Grenzssetzungen den Jungen gegenüber müssen dabei eventuell erfolgen? Wie sehen die

Zielvorstellungen zu solchen Veränderungen und speziell die notwendigen Zwischenschritte konkret aus?

► Welche Maßnahmen sind im Einzelnen vorstellbar, um die Konzeption und die Durchführung von Unterricht geschlechterbewusst zu gestalten? Welche Maßnahmen greifen dabei die Situation der Jungen auf? Welche sind realisierbar?

## 16.5 Zukunftsoptionen von Jungen

Knapp die Hälfte der Schüler macht zu diesem letzten Thema des Fragebogens ausweichende oder gar keine Angaben (vgl. Kap. 13). Die Antworten der übrigen Jungen zeichnen sich hier (wie auch schon an anderer Stelle) durch eine auffällige „Einsilbigkeit“ aus, verglichen mit den Mädchenantworten. Offenbar ist unter den Jungen – jedenfalls in diesem Befragungskontext – das Interesse relativ gering, ihre Einschätzungen zu den eigenen Zukunftsperspektiven und -möglichkeiten mitzuteilen.

### Fernziele, die Erwerbstätigkeit und Leistung betonen

Bei inhaltlicher Betrachtung der Angaben derjenigen Jungen, die geantwortet haben, wird ersichtlich, dass die Berufsausbildung und/oder der spätere Gelderwerb mehrheitlich im Vordergrund stehen. Der konkrete Schulabschluss taucht als ausdrückliches Zukunftsziel, obwohl biographisch näher, nur selten auf. Auch partnerschaftliche oder familiäre Wünsche bzw. Absichten werden nur von sehr wenigen Jungen überhaupt thematisiert (vgl. Abschnitt 13.1).

Der spezielle Kontext der Fragestellung (es geht in den vorherigen Fragen um die Berufswelt) mag annähernd erklären, weswegen bei den Jungen so häufig die beruflichen und/oder wirtschaftlichen Zukunftsperspektiven im Vordergrund stehen. Gleichwohl fällt auf, dass unter den Mädchen wesentlich öfter noch die private Zukunft oder der anstehende Schulabschluss angesprochen werden. Bei den Themen Erfolg und Vorbilder (vgl.

Kap. 12) setzt sich diese schwerpunktmäßige Zukunftswahrnehmung der Jungen in erwerbs- bzw. leistungsbezogenen Kategorien fort: Mit „Erfolg“ verbinden die Schüler am häufigsten ein auf außergewöhnlicher Berufsleistung basierendes hohes Einkommen. Als „Vorbilder“ nennen sie entsprechende, in der Regel männliche Prominente.

Diese inhaltlichen Gewichtungen der Jungenantworten weisen darauf hin, dass die (schulische) Situation vieler Jungen mit einem Zukunftsentwurf einhergeht, der recht eindimensional von einer „erfolgreichen“ (sprich: lukrativen) Berufstätigkeit bestimmt ist. Dabei macht weniger die vordergründige Zielstrebigkeit der Schüler nachdenklich, sondern eher das offensichtliche Fehlen von ergänzenden (privaten) oder alternativen (nicht erwerbs- bzw. wohlstandsorientierten) Zukunftsausrichtungen.

### **Unsicherheit beim Formulieren von Zukunftsperspektiven**

Der Hintergrund für die oben erwähnte Zurückhaltung in den Schülerantworten wird etwas klarer, wenn man die Angaben nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Dimension „Skepsis-Zuversicht“ betrachtet (vgl. Abschnitt 13.2). Es fällt auf, dass nur jeder fünfte Schüler seine Antwort – ob als Wunsch, als Absicht oder gleichsam als „Selbstverständlichkeit“ formuliert – überhaupt mit einer entsprechenden Einschätzung versieht. Der weitaus größere Teil der Schüler lässt nicht erkennen, wie realistisch er die eigene Wunschperspektive findet und wie hoffnungsfroh bzw. bang er dieser möglicherweise entgegenblickt. In der kleinen Gruppe, die eine entsprechende Einschätzung mitliefert, überwiegt indes eine skeptisch-unsichere Zukunftsstimmung.

Auch wenn man davon ausgeht, dass die hier vorgefundene „Einsilbigkeit“ eher von einer allgemeineren Tendenz unter den Jungen herrührt, verlagert sich die Erklärungssuche bzgl. dieses Phänomens nur unwesentlich: Auch als generelle Neigung verstanden, bleibt die Frage relevant, inwiefern diese Wortkargheit etwas mit einer

letztlich unsicheren inneren Meinungs- und Stimmungslage bei vielen Schülern zu tun hat. Daher scheint insgesamt die Annahme gerechtfertigt, dass für die Jungen das Formulieren von Zukunftsoptionen und -perspektiven oft mit einer nicht unerheblichen Unsicherheit verbunden ist. Dies mag einerseits mit der noch nicht abgeschlossenen individuellen Selbstklärung, andererseits mit den (zuweilen tatsächlich sehr schwer einzuschätzenden) äußeren Gegebenheiten zu tun haben, wie z. B. den Veränderungen am Arbeitsmarkt, der elterlichen Unterstützung bei der eigenen Zukunftsplanung oder der Fortentwicklung einer aktuellen Liebesbeziehung.

### **Fazit**

Wo in den Vorstellungen von Schülern über ihre Zukunft kaum das „Morgen“ (d. h. etwa der Abschluss der aktuellen Lebensphase Schule), sondern *statt dessen* das „Übermorgen“ (d. h. Beruf und Gelderwerb) Vorrang hat, rücken die eigenen Möglichkeiten des aktiven Einwirkens und Mitbestimmens von Zukunft ebenfalls in weitere Ferne: „Heute und Morgen“ liegen enger beieinander als „Heute und Übermorgen“, und so sind die konkreten Einflussmöglichkeiten auf das „Morgen“ immer noch größer als auf das „Übermorgen“. Der Mangel an konkreten bzw. greifbaren Gestaltungs- und Wirkungsmöglichkeiten jedoch ist zwangsläufig mit Verunsicherungen verbunden, die mehr oder weniger tiefgreifend sind.

Wenn dazu die Zukunftsausrichtung, wie bei vielen Schülern, derart eindimensional auf das Berufliche, das Erwerbsmäßige abzielt, fallen für Jungen alternative Perspektiven weg, die zusätzlich Sinn und Sicherheit im Leben zu vermitteln geeignet sind. Insbesondere die perspektivische Ausgestaltung eines sozial tragfähigen, privaten Lebensbereichs (Partnerschaft bzw. Familie, aber auch Freundschaften) droht nach diesen Angaben bei etlichen Jungen ins Hintertreffen zu geraten. Für die Mädchen scheint das Risiko einer solchen Entwicklung geringer.

Wichtig wäre, diesen knapp formulierten Jungen-Perspektiven in zusätzlichen, nach Möglichkeit auch qualitativ ausgerichteten

Untersuchungen weiter auf den Grund zu gehen, um zu einer noch aussagekräftigeren Beschreibung dieses Ausschnitts der (schulischen) Lebenswelten von Jungen zu gelangen. Indes scheint es bereits mit dieser ersten empirischen Grundlage ratsam, weitere Reflexionen bezüglich der gängigen sozialen und kulturellen Wertvorstellungen anzustellen, die Hintergrundbedingungen für die vorliegenden Schülerangaben sind – also nachzudenken über die gesellschaftlichen Gegebenheiten, die sich in der „Schlichtheit“ mancher Jungenwahrnehmung von Zukunftsoptionen gewiss mit abbilden.

### Weiterführende Fragen

- ▶ Welche konkreten Anhaltspunkte lassen erkennen, ob bzw. welcher Entwicklungsbedarf hinsichtlich der Ausgestaltung bzw. Ausdifferenzierung ihrer Zukunftsentwürfe bei den Jungen besteht? Woran lässt sich im Einzelnen festmachen, dass sie hierbei Unterstützung benötigen?
- ▶ Welche unterstützenden Maßnahmen sind jeweils wünschenswert, um die festgestellten Bedarfe aufzugreifen? Welche Maßnahmen sind realisierbar? Welche Ressourcen gibt es dafür (materiell, persönlich, strukturell), welche fehlen konkret?
- ▶ Welche Veränderungs- bzw. Zielvorstellungen gibt es seitens der handelnden Erwachsenen? Welche konkreten Zwischenschritte sind zur Zielerreichung not-

wendig? Wie decken diese Absichten sich mit den Interessen, Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schüler, wo gibt es möglicherweise Abweichungen?

- ▶ Wo zeigen sich Verbindungen zwischen den Möglichkeiten eines Jungen, Zukunftsoptionen zu formulieren, seinem Selbstreflexionsvermögen und seinem Bedarf nach zusätzlicher (persönlicher, schulischer) Rückmeldung durch seine Lehrpersonen (vgl. die Abschnitte 16.3 und 16.4)?
- ▶ Wo ergeben sich seitens der Jungen Anknüpfungspunkte (unterrichtlich, schulisch), die ihre Bereitschaft zur Beschäftigung mit persönlichen Zukunftsperspektiven signalisieren? Welche Formen von Abwehr und Widerstand gegenüber dieser Thematik sind konkret zu beobachten? Mit welchen zusätzlichen Verunsicherungen ist bei welchem Schüler möglicherweise zu rechnen?
- ▶ Welche schulischen Formen der Auseinandersetzung mit persönlichen Zukunftsperspektiven bieten sich jeweils an (Schülergruppe, Klasse, Jahrgang, Schule)? Welche Settings oder Gruppenstrukturen sind jeweils förderlich (fachbezogen/fächerübergreifend, Kriterien wie Größe, Heterogenität, Geschlechterzusammensetzung einer Gruppe)?

## 17 Perspektiven

### 17.1 Belange von Schülern (an)erkennen

In den zurückliegenden Jahren ist es auch unter Schulforschern und -forscherinnen üblich gewesen, die schulischen Gegebenheiten und Belange von Jungen nicht als eigenständige Fragestellungen, sondern gleichsam verdeckt im Rahmen thematisch umgrenzter Problemfelder (wie z. B. Gewalt an Schulen) oder unter einem sozusagen „konkurrierenden“

Blickwinkel hinsichtlich schulischer Mädchenförderung zu behandeln. Dabei ging man zuweilen von Annahmen aus, die teilweise nicht expliziert wurden: etwa dass die Verbesserung der Gegebenheiten für Mädchen zugleich auch eine Verbesserung der Situation männlicher Schüler bedeute, oder dass Jungen schon durch die koedukativen Settings und Abläufe an sich privilegiert würden. Letzteres beruhte auf einem Umkehrschluss aus der Beobachtung, dass viele

Schülerinnen in ihren schulischen Möglichkeiten offensichtlich benachteiligt wurden (vgl. die prägnant zusammenfassenden Darstellungen dazu in Faulstich-Wieland / Horstkemper 1995, S. 10ff, oder Zimmermann 1998, S. 62ff).

Beide Arten von (impliziten) Schlussfolgerungen sind inzwischen nicht länger aufrecht zu halten, und empirisch betrachtet bietet sich hier ein geradezu paradoxes Bild: „Die Ergebnisse der feministischen Schulforschung zeigen – trotz aller Kritik – durchaus in vielen Punkten glaubhaft, wie die Schule den Jungen hilft, sich als das überlegene Geschlecht zu fühlen; aber nicht die Mädchen, sondern diese bevorzugten Jungen scheitern in der Schule häufiger. Sie fühlen sich nicht wohler als die Mädchen und sie kommen mit den schulischen Anforderungen schlechter zurecht als diese. Warum dies so ist und warum Jungen so sind, wie sie sind, ist aber nicht aus der Forschung zur Koedukation zu erfahren.“ (Zimmermann 1998, S. 72).

### **„Kritische“ Bereiche**

So untermauern die hier dargestellten Ergebnisse die Einschätzung, dass die schulische Gesamtsituation vieler Jungen keine generell bevorzugende Sozialisations- und Lernumgebung darstellt. Was die geschlechterspezifischen Leistungsvergleiche bereits seit längerem dokumentieren (vgl. Lehmann et al. 1999), wird auch für weitere elementare Ausschnitte des Schullebens deutlich: Jungen haben oft eine Reihe von (teils typischen) Schwierigkeiten in ihrem Schulalltag zu bewältigen, insofern sie beispielsweise

- wiederholt mit bestimmten, stark selbstwertverunsichernden Gegebenheiten konfrontiert sind,
- enorme Zugangsprobleme zum Fach DEUTSCH haben,
- bei insgesamt schlechteren Leistungsständen nach schlechten Zensuren ebenso wie ihre Mitschülerinnen vielfach negative Gefühlsreaktionen zu verkraften haben,

- weniger davon wissen, wie ihre Lehrpersonen sie eigentlich finden,
- mit ihrer Selbsteinschätzung häufig neben dem liegen, was andere bei ihnen wahrnehmen, und sie
- offensichtlich mit stärkeren Hemmnissen als ihre Mitschülerinnen zu tun haben, ihre persönlichen Perspektiven darzustellen.

Damit beginnen sich wichtige geschlechtsbezogene Problemfelder und „Krisenherde“ der schulischen Situation und Sozialisation männlicher Jugendlicher, die überwiegend den Einschätzungen der Jungen selbst entstammen, empirisch herauszukristallisieren.

Wenn von „Krise“ oder „kritischen Bereichen“ die Rede ist, dann ist damit auch die Chance auf eine (grundlegende) Veränderung gemeint, die jedem krisenhaften Moment eigen ist. Insofern ist es wichtig, den Blick gerade auch auf die „positiven“ Befunde zu richten. So gewinnen denn auch diejenigen Bereiche, in denen sich die Aufgaben bzw. Interessen von Schule mit den Interessen bzw. Bedürfnissen von Jungen relativ stark in Einklang befinden, an Kontur. Hierzu gehören vor allem die Ergebnisse zu dem von beiden Geschlechtern festgestellten „richtig guten Jungen-Verhalten“ oder zu den „beliebten“ Ausschnitten des Schulalltags (Unterrichtserlebnisse, Fächer, Lehrpersonen). Außerdem lässt sich feststellen, dass die von den Jungen selbst als positiv beschriebenen Episoden, Erfahrungen oder Einschätzungen sehr förderliche Anknüpfungspunkte für eine jungenbezogene (Um-)Gestaltung von Schule und Unterricht zu sein scheinen, da die Schüler hier in der Regel nicht zu Lasten anderer etwas als positiv beurteilen.

Eine entscheidende Ausnahme davon betrifft die Einschätzung dessen, was viele Jungen unter einem „selbstbewusstem Zugehen“ auf Mädchen zu verstehen scheinen. Die Antworten der Jugendlichen weisen darauf hin, dass der Blick vieler Schüler für respektloses oder gar übergriffiges Verhalten von Jungen gegenüber Mädchen um einiges schärfer sein müsste. Die persönlichen Grenzen eines Mädchens bzw. einer jungen Frau sind von Jungen bzw. jungen Männern ausnahmslos zu achten. Schulische Erziehung muss dieses Gebot vermitteln und in ihrem Rahmen Sorge für dessen Einhaltung tragen. Um diese persönliche Grenzen achten zu können, bedarf es

einer sensiblen Wahrnehmung und eines zunehmend feinen Gespürs für die Verletzlichkeit der anderen Person, für ihre Wünsche nach Hinwendung und Kontakt bzw. ihre Bedürfnisse nach Rückzug. Offensichtlich ist es notwendig, bei vielen Schülern die Entwicklung und Ausdifferenzierung dieses Gespürs zu fördern – nicht nur in Richtung anderer, sondern zunächst auch für die eigenen Befindlichkeiten.

Zu den „kritischen“ Zonen der schulischen Gesamtsituation männlicher Schüler zählen neben den hier aufgezeigten auch solche, die bislang weniger unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten diskutiert worden sind und die über den Bereich schulischer Aufgaben teilweise hinausgehen. Dazu gehören Formen von Gewalterfahrungen unter Kindern und Jugendlichen (vgl. BSJB Hamburg 1992, Pfeiffer et al. 1999), das Phänomen zunehmender Wahrnehmungs- und psychischer Störungen unter Kindern und Jugendlichen (vgl. Remschmidt 1997), der Bedarf an schulischen und außerschulischen Lernfördermaßnahmen, die Themen Schulabsentismus und Risikoverhalten oder auch der aktuelle Diskurs über „Hyperaktivität“ bzw. ADHS (d. h. Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung). In allen diesen Problemfeldern sind männliche Kinder bzw. Jugendliche überproportional häufig betroffen.<sup>7</sup>

Aus der Zusammenschau dieser unterschiedlichen Phänomene unter Berücksichtigung des Geschlechteraspekts geht weiterhin hervor: Hinter den jeweils problematisierten Inhalten lässt sich ein gemeinsamer Bezugspunkt erkennen, bei dem es um grundlegende Fragen der **Persönlichkeitsentwicklung von Jungen** im Rahmen von Schule geht. Nach unserer Einschätzung ist dieser erweiterte Blickwinkel wesentlich für eine nachhaltige Auseinandersetzung mit den (schulischen) Belangen von Jungen und mit den Problemen, die sie (für andere)

aufwerfen bzw. mit denen sie zu kämpfen haben.

## 17.2 Anregungen und Impulse

Angesichts des erst langsam zunehmenden, empirisch abgesicherten Wissens speziell über bzw. von Jungen an Schulen, liegt eine wesentliche Zielsetzung dieses Berichts darin, durch die dargestellten Befunde und Erklärungsansätze den Diskurs über schulische Belange von Jungen grundsätzlich anzuregen – in den verschiedenen beteiligten Fachdisziplinen und Arbeitsfeldern, vor allem aber auch an den Schulen selbst. Hierfür sind die dargestellten Ergebnisse – neben den Ergebnissen der traditionellen Mädchen- und Koedukationsforschung – eine erweiterte Grundlage. Als Ausgangspunkte für fachliche Diskussionen und Klärungsansätze bieten sich die fünf näher erörterten Themenschwerpunkte des vorangegangenen Kapitels an.

### Wachsende Sensibilisierung

Erste Auseinandersetzungen mit den berichteten Befunden und Erläuterungen an den Schulen sollten nach unserem Verständnis zunächst eine wachsende Sensibilisierung für die jungenspezifischen Belange vor Ort mit sich bringen. Dabei geht es um ein zweidimensionales Wachstum:

**Vertiefung:** eine Ausdifferenzierung des individuellen Wahrnehmungspotenzials hinsichtlich jungenbezogener Belange als Teil des eigenen professionellen Handelns als Pädagoge/Pädagogin.

**Verbreitung:** eine Zunahme der Offenheit unter Lehrpersonen und schulischen Funktionsträgern und -trägerinnen, die Geschlechterperspektive bezüglich der Schülerinnen und Schüler sowie der eigenen Person ein- und ernstzunehmen, insbesondere unter den männlichen Pädagogen.

Die weiterführenden Fragen der zurückliegenden Abschnitte (16.1 bis 16.5) formulieren hierzu Ansatzpunkte. Sie können als Strukturierungsschritte genutzt werden, mit denen eine konkrete schulische Situation bezogen auf einen einzelnen Schüler, aber auch gruppen-, klassen- und schulspezifisch (d. h. auch unter einem systemischen Blick-

<sup>7</sup> Eine umfassende und einfühlsame Behandlung kritischer Aspekte im Heranwachsen von männlichen Kindern und Jugendlichen bieten Rohrmann (1994, insb. 71-75) oder auch Schnack & Neutzling (1990, insb. 101-126; 1997).



winkel) aufgegriffen wird. Die beteiligten Erwachsenen sollen angeregt und unterstützt werden, ihre Einschätzungen von unterschiedlichen Befindlichkeiten der Schüler und von deren Prozessen des Erlebens, Wahrnehmens und Verhaltens zu präzisieren. Schließlich sollen die Fragen dort Orientierungshilfe sein, wo konkrete Veränderungen in der Gestaltung von Unterricht und Schule im Sinne von schulischer Jungenförderung eruiert, angebahnt, umgesetzt und späterhin evaluiert werden sollen.

Über diese grundsätzlichen Anregungsoptionen hinaus werden einige inhaltliche Aspekte angeschnitten, für die die vorgestellten Befunde Entwicklungs- und Veränderungsimpulse bereithalten. Diese Inhalte berühren unterschiedliche Ausschnitte des Schul- und Bildungswesens, wie nachfolgend dargelegt wird.

### **Impulse für Schulen, Bildungsmanagement, Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft**

Die fachliche Beschäftigung mit jungenspezifischen Aspekten schulischer Erziehung, Unterrichtung, Begleitung und Förderung lässt sich grundsätzlich in **vier Ausschnitten der Bildungslandschaft** verorten (die nicht gänzlich unabhängig voneinander sind):

**1. Schule:** Hier können die diskutierten Themenschwerpunkte (16.1 bis 16.5) ebenso wie einzelne Ergebnisse zum Anlass genommen werden, die eigenen schulischen Gegebenheiten unter dem jungensbezogenen Blickwinkel genauer einzuordnen, Fragen und Ziele zu konkretisieren, Bedarfe und Ressourcen zu klären und schließlich Veränderungen zu planen und einzuleiten. Der Bezugsrahmen eines solchen Entwicklungs- und Veränderungsprozesses kann dabei unterschiedlich breit angelegt sein: etwa von der Situation eines einzelnen Jungen über die gemeinsamen Gegebenheiten aller Schüler eines bestimmten Jahrgangs bis hin zur Schule als systemischer Einheit. Eine jungenförderliche Gestaltung von schulischer Erziehung und Unterricht umfasst in diesem Sinn eine große Spannbreite innerschulischer Abläufe und Prozesse.

**2. (Regionales) Bildungsmanagement:** Auf der Steuerungsebene des Bildungswesens durch Bildungsverwaltung und -politik ist es prinzipiell möglich,

- die Aufmerksamkeit für relevante, wissenschaftlich fundierte Zusammenhänge hinsichtlich schulischer Bedingungen und Bildungskarrieren von Jungen zu verstärken bzw.
- die weitere Erforschung dieses Bereichs angesichts wachsender jungensbezogener Problemkonstellationen in Schule und Gesellschaft zu fördern und
- mit entsprechenden Steuerungsmaßnahmen die Umsetzung angemessener Schritte schulischer Jungenförderung zu unterstützen.

**3. Lehrer(fort)bildung:** Derzeit wird bundesweit eine Diskussion zu den anstehenden Reformen im Bereich der Lehrerbildung geführt.<sup>8</sup> Mit Blick auf die schulischen Situationen und Konstellationen in Bezug auf Jungen scheint es angemessen, dass (angehende) Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen ihrer beruflichen Ausbildung sowie im Kontext berufsbegleitender Weiterbildung und Beratung die Möglichkeit haben, ihre fachliche und persönliche Kompetenz durch Wissen und Fähigkeiten in schulischer Jungenspädagogik gezielt zu erweitern. In diesem Sinne wäre es zu begrüßen, wenn in den neuen Konzeptionen zur Lehrerbildung entsprechende spezifische Ausbildungsangebote und -strukturen für alle Phasen der Lehrerbildung geschaffen bzw. ausgeweitet werden.

Aus Schülersicht wird der geschlechterrelevanten Dimension „Lehrerpersönlichkeit/Lehrerinnenpersönlichkeit“ bei der Einschätzung von Unterricht offensichtlich eine herausragende Bedeutung beigemessen. Auch angesichts dieses starken Fokus im schulischen Erleben von Schülern wie Schülerinnen scheinen entsprechende berufsbildende Angebote zur Unterstützung der Entwicklung einer professionellen Lehrer(innen)persönlichkeit, welche die eigene Geschlechterrolle und ihre Bedeutung für die unterschiedlichen schulischen Interaktionse-

---

<sup>8</sup> Zu den Empfehlungen der Hamburger Kommission Lehrerbildung siehe: Keuffer & Oelkers 2001. Die Bedeutung geschlechterbewusster Gestaltung von Schule und Unterricht zählt dort nicht zu den prioritären Ausbildungsthemen wie „neue Medien“, „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ (interkulturelle Bildung) und „Schulentwicklung“.

benen nachhaltig zu reflektieren gelernt hat, besonders angemessen und sinnvoll. Exemplarisch können die hiesigen Lehrertrainingsseminare (LTS) während der Referendariatsphase als bereits vorhandene Rahmenstruktur zur Förderung professioneller Persönlichkeitsentwicklung genannt werden.

**4. Wissenschaft:** Zu allen diskutierten Schwerpunktthemen ist weiterer Forschungsbedarf offenkundig geworden. Dabei geht es einerseits um die Vertiefung und Differenzierung von berichteten Ergebnissen (z. B. hinsichtlich des Wechselspiels von verunsichernden schulischen Alltagssituationen und innerpsychischen Mechanismen zur Selbstwertregulation bei Schülern), andererseits um die Klärung zutage getretener Widersprüchlichkeiten (beispielsweise in den Erfahrungen und Einstellungen zu DEUTSCH). Eigenständige Folgestudien zu den entsprechenden Fragestellungen sind zu empfehlen und könnten auch auf bereits vorliegende Untersuchungsergebnisse neues Licht werfen.

Wie insbesondere aus den Befunden zum Schülererleben von Unterricht und Lehrpersonen hervorgeht, berühren sich beim geschlechterbezogenen Themenkomplex „Jungen und Schule“ verschiedene wissenschaftliche Arbeitsfelder, so etwa Koedukations-, Unterrichts-, Schulbegleit-, Persönlichkeits-, Gender- und Jugendforschung. Insofern ist es sehr sinnvoll, entsprechende Forschungsvorhaben disziplinenübergreifend anzugehen und interdisziplinär zu diskutieren bzw. umzusetzen, d. h. unter Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich-pädagogischer, psychologischer, soziologischer, aber auch medizinischer und gesundheitswissenschaftlicher Fragestellungen und Denkweisen.

Dabei scheint schulische Jungenforschung nicht nur gut daran zu tun, sondern auch sehr geeignet dafür zu sein, quantitative und qualitative Forschungsmethoden konsequent und systematisch miteinander zu kombinieren.

Quer zu diesen vier Ausschnitten der spezifischen Beschäftigung mit schulischen Jungenbelangen sind **vier Zielbe-**

**reiche** auszumachen, die für das Aufgreifen schulischer Belange von Schülern relevant sind. Dabei geht es um:

**1. die Bedeutung jungenspezifischer Aspekte für die methodisch-didaktische Gestaltung von Unterricht:**

Nach unseren Ergebnissen ist hier vor allem auf DEUTSCH, aber auch auf ENGLISCH und SPORT ein besonderer Augenmerk zu richten.

**2. die Bedeutung jungenspezifischer Aspekte für Inhalte und Prozesse im Rahmen von Schulentwicklung:**

Die scheinbare „Geschlechtsneutralität“, die Schulen sich auch im Zusammenhang mit neueren Schulentwicklungsprozessen (z. B. bei der Formulierung von Schulprogrammen) noch vielfach geben, scheint nicht der schulischen Wahrnehmung der Schüler zu entsprechen (vgl. Zimmermann 1998,105). Die Betonung der geschlechterbezogenen Dimension „Lehrerpersönlichkeit/Lehrerinnenpersönlichkeit“ bei den Jungen – und ebenso bei den Mädchen – macht es für die Entwicklung der einzelnen Schule ratsam, besonders die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden konsequent geschlechterbewusst zu betrachten.

Mit dem Schulprojekt-Beitrag einer „Grundschulkonferenz Jungenarbeit“ von Spechter / Mummert (1998) wurde im Rahmen von ARIANNE ein vielversprechender Schritt in Richtung geschlechter- und jungensbewusster Schulentwicklung in der Primarstufe vorgestellt. Wie einzelne Befunde nahelegen (vgl. 16.3 und 16.4), kann auch die gezielte Fortentwicklung der innerschulischen Kommunikations- und Feedback-Kultur einen gewichtigen Beitrag zur Verbesserung der schulischen Situation vieler Jungen leisten, von dem auch die Mädchen sowie die Kolleginnen und Kollegen in gleicher Weise profitieren können.

**3. die Bedeutung jungenspezifischer Belange für spezielle über-schulische Problemlagen:**

Wie im Abschnitt zu den „kritischen Bereichen“ der schulischen Situation von Jungen bereits skizziert, sind in einschlägigen Studien der letzten Jahre geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen bestimmten – schulischen und außerschulischen, gesellschaftlichen, psychischen bzw. gesundheitli-

chen – Schwierigkeiten oder Phänomenen und der Zugehörigkeit zur Gruppe der männlichen Kinder/Jugendlichen immer vielfältiger erkennbar geworden.<sup>9</sup> Je nach Perspektive stellt sich ein solcher Problembereich unterschiedlich dar und ist mal mehr, mal weniger eng mit Schule als Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen verknüpft. So thematisiert beispielsweise „Gewalt an Schulen“ nur teilweise das gleiche wie „Gewalt unter Kindern und Jugendlichen“, wenngleich hier breite Überschneidungen gegeben sind und eine scharfe Abgrenzung – theoretisch wie phänomenologisch – zuweilen schwierig ist.

Schule stellt üblicherweise einen zentralen Ausschnitt der Lebenswelt adoleszenter Jungen dar. Insofern ist davon auszugehen, dass gerade auch die vielfältigen Erfahrungen, die sie in diesem Teil ihres Alltags machen, auch für andere Teile ihrer aktuellen Lebenswelt von größerer Bedeutung sind. Daher scheint es vielversprechend, durch die zunehmende Erforschung jungenspezifischer Gegebenheiten an Schulen auch den Diskurs außer- bzw. über-schulischer Problemlagen zu ergänzen und bereichern.

#### **4. die Bedeutung geschlechtsspezifischer Aspekte des schulischen Alltags für die **Persönlichkeitsentwicklung von Jungen:****

Unbeantwortet bleibt bislang unter anderem auch, welche Rolle die Erfahrungen von Jungen mit ihren Lehrpersonen für die allgemeine Bewertung des „Lebensausschnitts Schule“ und für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler überhaupt spielen. Eine tiefergehende schulpraktische und wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dieser Frage wäre wünschenswert, um die offenbar von Widersprüchlichkeiten, Verunsicherungen und inneren Spannungen gezeichneten Erfahrungen von Jungen im

Unterricht bzw. in der Schule insgesamt klarer beschreiben und schließlich angemessener berücksichtigen zu können.

#### **Schlussbemerkung**

Es konnte gezeigt werden, dass sich aus den hier vorgelegten Ergebnissen eine Vielzahl relevanter – teils spezifischer, teils übergeordneter – Entwicklungsfelder zur Förderung einer geschlechterbewussten Gestaltung von Erziehung, Unterricht und Schule unter Berücksichtigung jungenspezifischer Belange ableiten lassen. Zugleich kristallisieren sich neue Fragestellungen heraus, die in weiteren Studien bzw. Evaluationen zu klären sind.

Indem etliche weiterführende Fragen bezüglich der schulischen Situation heranwachsender Jungen aufgeworfen werden konnten, treten Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit der Aufgabe hervor, schulische Jungenförderung – gleichrangig neben schulischer Mädchenförderung – als fächer- und themenübergreifende Aufgabe künftiger Schulentwicklung weiter zu etablieren.

So befinden wir uns momentan in der Anfangsphase eines Prozesses, der – dem Weg der Erforschung schulischer Bedürfnisse von Mädchen vergleichbar – immer weiter aufzeigen wird, welche Angebote, Strukturen und Zielvorstellungen den unterschiedlichen schulischen Bedürfnissen und Erwartungen von Jungen gemäß sind: für den Unterricht, für die Gestaltung von Schule, für die Verbesserung familiärer und gesellschaftlicher Gegebenheiten neben dem Lebensbereich Schule ebenso wie für die pädagogisch-professionelle Begleitung der Persönlichkeitsentwicklung von Jungen während ihrer Schulzeit.

---

<sup>9</sup> Die genannten Themenkreise sind u. a. körperliche und seelische Gesundheit von Kindern/Jugendlichen, insbesondere Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS), schulische und außerschulische Lernfördermaßnahmen, Schulabsentismus, Risikoverhalten, schulische Gewalterfahrungen, Sprachkompetenz Deutsch und schulisches Leistungsverhalten.

## 18 Literatur

- Arp, Christoph / Fischer, Walter (1998): Klassenraumverschönerung. Jungen schaffen sich selbst ein ästhetisches Umfeld. In: BSJB Hamburg (Hrsg.): *Projekt ARIANNE: Abschlussbericht*. Band 2: Projekte der Schulen (Kap. 2.1). Hamburg: BSJB.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.) (1992): *Gewalt von Kindern und Jugendlichen in Hamburg*. Empirische Studien und theoretische Erklärungsansätze. Hamburg: BSJB.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.) (1998): *Projekt ARIANNE: Abschlussbericht*. (Bd. 1: Darstellung des Projekts & Wissenschaftlicher Bericht; Bd. 2: Projekte der Schulen; Bd. 3: Materialien; Ergänzungsheft: Schülergespräche). Hamburg: BSJB.
- Binder, Eberhard (1999): *Jungenseelen können sehr verletzbar sein*. Eine qualitative Studie über Jungenarbeit und Jungenförderung an zwei Hamburger Schulen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Böhnisch, Lothar / Winter, Reinhard (1997<sup>3</sup>): *Männliche Sozialisation*. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München: Juventa.
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann*. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Keuffer, Josef / Oelkers, Jürgen (Hrsg.) (2001): *Reform der Lehrerbildung in Hamburg*. Abschlussbericht der von der Senatorin für Schule, Jugend und Berufsbildung und der Senatorin für Wissenschaft und Forschung eingesetzten Hamburger Kommission Lehrerbildung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Krebs, Andreas (1998): *Frei sein für die Vielfalt der Erfahrungen von Schülern*. Eine Ergänzung der Bestandsaufnahme anhand persönlicher Gespräche. Hrsg. von der BSJB Hamburg (Projekt ARIANNE: Abschlussbericht, Ergänzungsheft: Schülergespräche). Hamburg: BSJB.
- Krebs, Andreas (2000): Persönliche Gespräche mit jugendlichen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern. In: Langer: *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag (106-139).
- Langer, Inghard (1985): Das persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung. In: *Zeitschrift für Personenzentrierte Psychologie und Psychotherapie (ZPP)*, 4. Jg. 1985, Nr. 4 (447-457).
- Langer, Inghard (2000): *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag.
- Lehmann, Rainer / Gänsfuß, Rüdiger / Peek, Rainer (1999): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Hamburger Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7*. Hrsg. von der BSJB Hamburg. Hamburg: BSJB.
- Pfeiffer, Christian / Wetzels, Peter / Enzmann, Dirk (1999): *Gewalterfahrungen und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg*. Abschlussbericht. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- Remschmidt, Helmut (1997): Veränderte Kindheit. Anmerkungen aus der Sicht der Kinder- und Jugendpsychiatrie. In: *Deutsches Ärzteblatt* 1997; 94. Jg., Heft 33 (A-2127-2131).
- Rohrman, Tim (1994): *Junge, Junge – Mann, o Mann*. Die Entwicklung zur Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1990): *Kleine Helden in Not*. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.

- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1997): *Der Alte kann mich mal*. Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe. Reinbek: Rowohlt.
- Spechter, Olaf / Mummert, Maja (1998): Grundschulkonferenz 'Jungenarbeit'. Entwicklung und Erprobung eines Konferenzkonzeptes für Grundschulkollegien. In: BSJB Hamburg (Hrsg.): *Projekt ARIANNE: Abschlussbericht*. (Band 2: Projekte der Schulen). Hamburg: BSJB (Kap. 1.2).
- Wagener, Markus (1998): „Moral ist, wenn man trotzdem denkt“ – Kann Lawrence Kohlbergs Modell zur moralischen Urteilsentwicklung Jungen beeinflussen? Ein „Versuch“ im Deutschunterricht einer 10. Klasse. In: BSJB Hamburg (Hrsg.): *Projekt ARIANNE: Abschlussbericht*. (Bd. 2: Projekte der Schulen.) Hamburg: BSJB. (Kap. 1.1)
- Westermann, Tile (1998): Erweiterung der körperlichen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeit. Ein Jungenprojekt zur Förderung des Auslebens emotionaler und physischer Bedürfnisse. In: BSJB Hamburg (Hrsg.): *Projekt ARIANNE: Abschlussbericht*. (Bd. 2: Projekte der Schulen.) Hamburg: BSJB. (Kap. 1.4)
- Wetzels, Peter / Enzmann, Dirk / Pfeiffer, Christian (1999): *Gewalterfahrung und Kriminalitätsfurcht von Jugendlichen in Hamburg*. Dritter und abschließender Bericht über Ergebnisse der weiteren Analysen von Daten einer repräsentativen Befragung von Schülerinnen und Schülern der 9. Jahrgangsstufe. Hrsg. von der BSJB Hamburg. Hamburg: BSJB.
- Zimmermann, Peter (1998): *JUNGE, JUNGE!* Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund: IFS-Verlag.

## A) *Beteiligte an „ARIANNE: Jungenförderung“ in Hamburg*

Referentin: Dr. Ingrid Steinbach  
(BSJB, Amt für Schule)

Koordination: Christa Degenhardt-Martens  
(Helene-Lange-Gymnasium)

Wissenschaftliche  
Begleitung: Prof. Dr. Inghard Langer  
(Universität Hamburg,  
Psychologisches Institut III)  
Andreas Krebs  
Gerhard Wruck  
unter Mitarbeit von  
Eberhard Binder  
Jens Duda  
Roman Wysoczki

Assistenz Text und Redaktion: Maja Mummert

Beratung: Regina Malz-Teske  
(Institut für Lehrerfortbildung,  
Arbeitsbereich Koedukation)

Schulprojekte  
Helene-Lange-Gymnasium: Peter Borbonus  
Dr. Olaf Spechter  
Markus Wagener  
Tilke Westermann

Schulprojekte  
Gymnasium Ohmoor: Christoph Arp  
Walter Fischer  
Dr. Monika Justus

Schulprojekte  
Julius-Leber-Schule: Wolfgang Loch  
Rolf Nowak  
Klaus Tobel  
Brigitte Wohlfahrt

Schulprojekte  
Gesamtschule Bergedorf: Rosy Fischer-Osterhoff  
Regina Malz-Teske  
Wolfgang Nöhden

Schulprojekte  
GHR-Schule Sachsenweg: Walter Bohaumilitzky  
Hans-Werner Eickmeyer

## B) Übersicht über die Hamburger ARIANNE-Materialien

### Schulische Projektberichte

- Christoph Arp / Walter Fischer: *Klassenraumverschönerung*. Jungen schaffen sich selbst ein ästhetisches Umfeld. (Enthält: die ausführliche Projektdokumentation einschließlich zweier Evaluationsmaßnahmen, Prozesstagebuch, Bildmaterial, Anregungen für Evaluationsmöglichkeiten)
- Walter Bohaumilitzky: *Jungenförderung im Deutschunterricht einer 8. Realschulklasse*. Ein Literaturprojekt. („Versuch einer Dokumentation der inneren Welten von Jungen und Mädchen im Deutschunterricht“. Enthält: Projektbeschreibung, Reflexionen, Bildmaterial)
- Peter Borbonus: *Sexualkundeunterricht in einer 6. Klasse*. Eine Unterrichtseinheit zum Sexualkundeunterricht bei geschlechtsspezifischer Teilung der Lerngruppe. (Konzeptentwicklung und -erprobung zur Förderung der eigenen Geschlechterrollenwahrnehmung. Enthält: Fragebogen für Schülerinnen und Schüler, Evaluationsbogen, Auswertungstabellen)
- Hans-Werner Eickmeyer: *Junge, Junge Mann o Mann*. Jungentag am Sachsenweg. (Einen Tag lang „gehört“ die Schule den Jungen. Enthält: Dokumentationsmaterial und Reflexionen zum Jungentag, das Projektbeispiel „Kampfkunst-Lehrgang“, Evaluationsbogen für Schüler und für Lehrer einschließlich deren Auswertung, sowie einen Beitrag darüber von Christa Gerster fürs Internet)
- Rosy Fischer-Osterhoff / Regina Malz-Teske: *Erhebung der Interessen und Bedürfnisse von Jungen im Sportunterricht*. Unter Mitarbeit von Gerd Wruck. (Entwicklung und Auswertung eines Fragebogens zu den Interessen und Bedürfnissen von Mädchen und Jungen im Sportunterricht. Enthält Fragebogen Jungen/Mädchen, Ergebnisbericht)
- Wolfgang Nöhden: *Arbeit mit Jungen*. („Bericht über den Versuch, Jungenarbeit an der Gesamtschule B. einzurichten“. Enthält: Abriss zur Geschichte der geschlechterbewussten Arbeit an dieser Gesamtschule, Erfahrungen mit der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion eines Jungentags, Fotoillustration von Jungentag-Projekten)
- Dr. Olaf Spechter / Maja Mummert: *Grundschulkonferenz „Jungenarbeit“*. Entwicklung und Erprobung eines Konferenzkonzeptes für Grundschulkollegien. (Inhalt: Zielsetzung, Aufbau, Auswertung und Zusammenfassung der Erprobung des Konferenzmodells. Enthält: Bildmaterial, Literaturhinweise sowie die Anhänge „Wozu Jungenarbeit?“, „Was ist Jungenarbeit?“, „Unterrichtsbeobachtung“, „Unterrichtsvorschläge“ und „Fragebogen“)
- Klaus Tobel, Wolfgang Loch, Rolf Nowak, Brigitte Wohlfahrt / Maria Pethke: *Konferenztag „Jungen in der Schule“*. Bericht über die Ausgangssituation, über Vorbereitung und Durchführung. (Enthält: einen Artikel aus der Schulzeitung „Lampe“, Reader „Jungen in der Schule: Stark sein – wozu? Richtige und falsche Ideale“. Inhalt: Zur Schule – Jungenarbeit an der Schule – Der Vorbereitungsausschuss – Reader – Ablauf – Referat „Schwindel in der Seele. Wie können Jungen in der Schule ihren stimmigen Lernplatz finden?“ – Arbeitsgruppen – Ergebnisse & Protokolle)
- Markus Wagener: *„Moral ist, wenn man trotzdem denkt“ – Kann Lawrence Kohlbergs Modell zur moralischen Urteilsentwicklung Jungen beeinflussen?* Ein „Versuch“ im Deutschunterricht einer 10. Klasse. (Enthält: die Thesen Kohlbergs sowie Bild- und Textmaterialien für die Unterrichtsgestaltung. Inhalt: Moralbildung statt Werteerziehung – Das Kohlberg-Modell – Der kleine moralische Unterschied in einer 10. Klasse – Lernziel Moral – Der Unterrichtsverlauf im Überblick – Die Untersuchung der Moral-Ausgangslage – Die Auswertung – Kohlberg und die Folgen für Jungenmoral – Schlußbetrachtung)

Tile Westermann: *Erweiterung der körperlichen und sozialen Wahrnehmungsfähigkeit*. Ein Jungenprojekt zur Förderung des Auslebens emotionaler und physischer Bedürfnisse. (Ziel: Bedürfnisse wie Angst, Schwäche, Zärtlichkeit, Einsamkeit etc. zugänglicher machen. Enthält die prozess- und erlebensorientierten Reflexionen des Projektleiters sowie einen Beitrag des studentischen Projektbegleiters Eberhard

Binder: „Potential und Chaos – Zwei Eindrucksprotokolle aus der Perspektive teilnehmender Beobachtung in der Jungengruppe“)

Alle Berichte sind, nach Schulen geordnet, enthalten in: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.) (1998): *Projekt ARIANNE: Abschlußbericht*. (Band 2: Projekte der Schulen). Hamburg: BSJB.

## Fragebogen

EU-Fragebogen ARIANNE (deutsche Fassung der englischen Vorlage mit Inhaltsbereichen für alle teilnehmenden Staaten)

Fragebogen zu selbsterlebten Situationen und Eigenschaften (Konzeption: Roman Wysoczki)

Fragebogen zu Ansichten, Interessen und Bedürfnissen von Jungen/Mädchen (Konzeption: Gerd Wruck)

Elternfragebogen Jungen/Mädchen (Deutschen Fassung: Andreas Krebs, Gerd Wruck)

## Forschungsberichte zum Projekt ARIANNE

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (1996): *Projekt ARIANNE: Adoleszente Jungen*. Zwischenbericht zum Treffen in Aalborg vom 26.-28.09.1996. Hamburg: BSJB.

ARIANNE: Abschlussbericht, Ergänzungsheft: Schülergespräche). Hamburg: BSJB.

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.) (1998): *Projekt ARIANNE: Abschlussbericht*. (Bd. 1: Darstellung des Projekts & Wissenschaftlicher Bericht; Bd. 2: Projekte der Schulen; Bd. 3: Materialien; Ergänzungsheft: Schülergespräche). Hamburg: BSJB.

Metzler, Andreas / Oneide de Lima, Francisca / Krebs, Andreas (1997): *Einstellungen und Werthaltungen von Eltern gegenüber ihren adoleszenten Söhnen und Töchtern*. Universität Hamburg, Typoskript.

Krebs, Andreas (1998): *Frei sein für die Vielfalt der Erfahrungen von Schülern*. Eine Ergänzung der Bestandsaufnahme anhand persönlicher Gespräche. Hrsg. von der BSJB Hamburg (Projekt

Wysoczki, Roman / Langer, Inghard (1996): *Hilfsbereit, unterstützend, einfühlsam und aufrichtig sein – Jungen und Mädchen zwischen 14 und 16 Jahren bewerten Verhaltensweisen in Schule, Freizeit und späterer Partnerschaft*. Universität Hamburg, Typoskript.

## Diplomarbeiten im Kontext des Projekts ARIANNE

Binder, Eberhard (1999): *Jungenseelen können sehr verletztbar sein*. Eine qualitative Studie über Jungenarbeit und Jungenförderung an zwei Hamburger Schulen. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.

Metzler, Andreas / Oneide de Lima, Francisca (1998): *Eltern und ihre jugendlichen Kinder – Werthaltungen, Einstellungen, Erlebensweisen aus der Sicht der Eltern*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.



## C) Literaturlisten

### Zur Entwicklung und Sozialisation von Jungen

- Amendt, Gerhard (1994): *Wie Mütter ihre Söhne sehen*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Böhnisch, Lothar / Winter, Reinhard (1994): *Männliche Sozialisation*. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München: Juventa.
- Braun, Joachim / Niemann, Bernd (1998): *Cooler Kerle, viel Gefühl*. Alles über Annäherung, Liebe und Partnerschaft. Für Jungen. Aus der Jugendberatung der ProFamilia Berlin. Reinbek: Rowohlt.
- Brenner, Gerd / Grubauer, Franz (Hrsg.) (1991): *Typisch Mädchen? Typisch Junge?* Persönlichkeitsentwicklung und Wandel der Geschlechterrolle. Weinheim/München: Juventa.
- Erikson, Erik (1988): *Jugend und Krise*. Die Psychodynamik im sozialen Wandel. München: Klett-Cotta.
- Horstkemper, Marianne / Zimmermann, Peter (Hrsg.) (1998): *Zwischen Dramatisierung und Individualisierung*. Geschlechtstypische Sozialisation im Kindesalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Kammer, Dorothea (1993): *Aggression und Gewalt bei Jungen*. München
- Kracke, Bärbel (1993): *Pubertät und Problemverhalten bei Jungen*. Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlags-Union
- Langer, Inghard (1994): Was brauchen Kinder und Jugendliche? In: Langer, *Überlebenskampf im Klassenzimmer*. Freiburg/Br.: Herder (192-207).
- Le Camus, Jean (2001): *Väter*. Die Bedeutung des Vaters für die psychische Entwicklung des Kindes. Weinheim: Beltz.
- Lee, Carol (1998): *Hilflose Helden*. Wenn Jungen keine Vorbilder mehr finden. Reinbek: Rowohlt.
- Milhoffer, Petra (1997): Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Sozialisation und Selbstbilder von Mädchen und Jungen. In: *DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT, Heft 103* (48-51).
- Milhoffer, Petra (2000): *Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen*. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim/München: Juventa.
- Möller, Kurt (1991): Junge, Junge! Junge-sozialisation und pädagogische Jungenarbeit. In: *JUGEND & GESELLSCHAFT (91) Heft 2/3* (7-11).
- Neutzling, Rainer (1996): *Herzkasper*. Eine Geschichte über Liebe und Sexualität. Reinbek: Rowohlt.
- Pedersen, Ulf (1998): „Natürlich ist der Mann ein Mensch ...“ Auf der Suche nach Männlichkeit. In: Karl Neumann / Ingrid Burdewick (Hrsg.): *„Ein bisschen mehr Macht ...“* Politische Partizipation von Mädchen und Jungen. Braunschweig, Gifhorn (89-111).
- Pollack, William F. (1998): *Richtige Jungen*. Was sie vermissen, was sie brauchen – Ein neues Bild von unseren Söhnen. Bern u. a.: Scherz.
- Popp, Ulrike (1999): Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels / Heitmeyer / Melzer / Tillmann (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa.
- Rohrman, Tim (1994): *Junge, Junge – Mann, o Mann*. Die Entwicklung zur Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Scarbath, Horst / Schlottau, Heike / Straub, Veronika u. a. (Hrsg.) (1999): *Geschlechter*. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1990): *Kleine Helden in Not*. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek: Rowohlt.
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1993): *Die Prinzenrolle*. Über die männliche Sexualität. Reinbek: Rowohlt.
- Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer (1997): *Der Alte kann mich mal*. Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe. Reinbek: Rowohlt.

- Tillmann, Klaus-Jürgen (1992): *Jugend weiblich – Jugend männlich*. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen: Leske + Budrich
- Vogt, Gregor M. / Sirridge, Stephen T. (1995): *Söhne ohne Väter*. Vom Fehlen des männlichen Vorbildes. Frankfurt/M..
- Willems, Horst / Winter, Reinhard (Hrsg.) (1990): „... damit du groß und stark wirst.“ Beiträge zur männlichen Sozialisation. (MännerMaterial Bd. 1) Schwäbisch Gmünd/Tübingen.
- Willems, Horst / Winter, Reinhard (Hrsg.) (1991): *Was fehlt sind Männer*. Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. (MännerMaterial Bd. 2) Schwäbisch Gmünd/Tübingen.
- Winter, Reinhard (Hrsg.) (1993): *Stehversuche*. Sexuelle Jungensozialisation und männliche Lebensbewältigung durch Sexualität. (MännerMaterial Bd. 3) Schwäbisch Gmünd/Tübingen.
- Zimmermann, Peter (1998): *Junge, Junge!* Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jugendbefragung. Dortmund: IFS-Verlag.

## Zur jungensorientierten Gestaltung von Erziehung und Unterricht

- Baulig, Volkmar (2001): Männer in der Pädagogik? Männliche Beziehungserfahrungen als notwendiges Element in der Sonderpädagogik. In: *FÖRDERSCHULMAGAZIN 1/2001* (5-6).
- Behm, Britta L. / Heinrichs, Gesa / Tiedemann, Holger (Hrsg.) (1999): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.) (1994): *Mädchen und Jungen in der Schule*. Pädagogische Konferenz „Koedukation heute“. Hamburg: BSJB.
- Behr, Stefan (1999): *Jungenarbeit in der Grundschule?* Möglichkeiten jungendpädagogischer Praxis in der Primarstufe. Unveröff. Examensarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft.
- Biermann, Christine (1998): Von Jungen- und Mädchenkonferenzen zu Frauen- und Männerkonferenzen. Der Versuch einer Bilanz der Mädchen- und Jungenarbeit an der Laborschule. In: *PÄDFORUM 3/98* (220-223).
- Biermann, Christine / Boldt, Uli (1999): „Die Jungen packen eben eher bei Männern aus“ – Ein Praxisbericht über Jungenkonferenzen. In: *PÄDAGOGIK 5/99*.
- Biddulph, Steve (1998): *Jungen!* Wie sie glücklich heranwachsen. München: Beust.
- Boldt, Uli (2001): „*Ich bin froh, dass ich ein Junge bin*“. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Boldt, Uli et al. (2000): *Jungen stärken*. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. Hrsg. vom Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg (Werkstattheft 51). Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Brehmer, Ilse (Projektleitung) (1996): *Was Sandkastenrocker von Heulsusen lernen können*. Ein handlungsorientiertes Projekt zur Erweiterung sozialer Kompetenzen von Jungen und Mädchen (Dokumentation und Berichte. Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen). Düsseldorf.
- Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (1998): *Geschlechteralltag in der Schulklasse*. Ethnographische Studien zur Gleichaltigenkultur. Weinheim/München: Juventa.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (1996): *Der Mann im Kinde*. Dokumentation/1. Fachkongress zur sexualpädagogischen Jungenarbeit, 27.-29. Februar 1996, Bad Honnef. Köln: BZgA.
- Burdewick, Ingrid (1999): Schulhofgestaltung, Geschlecht und Raum. In: *GRUNDSCHULE 12/99* (35-37).
- Büttner, Christian / Elschenbroich, Donata / Ende, Aurel (Hrsg.) (1993): *Kinderbilder – Männerbilder*. Wahrneh-

- mung und Selbstwahrnehmung von Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Basel: Beltz
- Dörner, Karin / Nebel, Christiane / Redlich, Alexander (1995): *Geschichten für gestreifte Kinder*. Freiburg i. Br.: Herder.
- Enders-Drägässer, Uta / Fuchs, Claudia (Hrsg.) (1990): *Frauensache Schule*. Aus dem deutschen Schulalltag: Erfahrungen, Analysen, Alternativen. Frankfurt/M.: Fischer.
- Euler, Harald A. (1999): Geschlechtsspezifische Unterschiede und die nicht erzählte Geschichte in der Gewaltforschung. In: Holtappels / Heitmeyer / Melzer / Tillmann (Hrsg.): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1995): *Geschlecht und Erziehung*. Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Jungen und Mädchen. Darmstadt: Wissenschaftl. Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!“ Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske + Budrich.
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Nyssen, Elke (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff / Bauer / Klemm u. a. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa.
- Flemmer, Ursula (1999): Es lohnt sich, genau hinzuschauen. Koedukation in der Grundschule. In: *GRUNDSCHULE 12/99* (32).
- Glücks, Elisabeth / Ottmeier-Glücks, Franz G. (Hrsg.) (1999): *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Votum Verlag.
- Godow, Ann-Kerstin (1999): Freundschaft bei Mädchen und Jungen. Fördermöglichkeiten durch die Schule. In: *PRAXIS GRUNDSCHULE 1/99* (18-20).
- Grossmann, Thomas (2000): Sich outen oder sich verstecken? Schwule Jugendliche in der Schule – Homosexualität an der Schule. In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.): *Lebensform und Sexualität*. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts Berufsbegleitende Sexualpädagogische Fortbildung, Heft 4. Hamburg: BSJB (4-13).
- GRUNDSCHULE, Heft 12/1999. Thema: *Mädchen und Jungen fördern*.
- Haindorff, Götz (1998): Walk on the Wild Side. Junge Männer und die Schule des 21. Jahrhunderts. In: *hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg 2/98* (14-18).
- Hanke, Ottmar (1998): *Gewaltverhalten in der Gleichaltrigengruppe von männlichen Kindern und Jugendlichen*. Konzeptioneller Zugang – Pädagogische Folgerungen. Centaurus-Verlags-Gesellschaft.
- Hilgers, Andrea (1994): *Geschlechterstereotype und Unterricht*. Zur Verbesserung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen in der Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Hoeltje, Bettina (2001): *Kinderszenen*. Geschlechterdifferenz und sexuelle Entwicklung im Vorschulalter. Gießen: Psychosozial.
- Hoeltje, Bettina / Liebsch, Katharina / Sommerkorn, Ingrid N. (Hrsg.) (1995): *Wider den heimlichen Lehrplan*. Bausteine und Methoden einer reflektierten Koedukation. Bielefeld: Kleine.
- Horstkemper, Marianne (1990): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa.
- Horstkemper, Marianne (1995): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim/München: Juventa.
- Horstkemper, Marianne (1998): Von der „Bestimmung des Weibes“ zur „Dekonstruktion der Geschlechterdifferenz“. Theoretische Ansätze zu Geschlechterverhältnissen in der Schule. In: *DIE DEUTSCHE SCHULE 90, 1/98* (10-26).

- Horstkemper, Marianne (2000): Lehrerinnen und Lehrer. Über die Bedeutung der Geschlechterdifferenz. In: Frommelt / Klemm / Rösner / Tillmann (Hrsg.): *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts*. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim/München: Juventa (267-286).
- Institut für Lehrerfortbildung (IfL) Hamburg (Hrsg.) (1998): „*Schule für Jungen und Mädchen gestalten*“ (Dokumentation der Fachtagung von 2. Februar 1998. Redaktion: Regina Malz-Teske). Hamburg: IfL.
- Jäkel, Bernhard (1994): Lust zu kämpfen – Vom Reiz der Gewalt. In: Langer: *Überlebenskampf im Klassenzimmer*. Freiburg/Br.: Herder (56-70).
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (1997): *Koedukation und Jungen*. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim.
- Kaiser, Astrid (1997): Soziale Jungenförderung. In: *DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 103* (12-14).
- Karl, Holger (1999): Vergessene Vorgärten. Grenzfragen in der Jungenarbeit. In: *PÄDAGOGIK 5/99*.
- Kampshoff, Marita (1996): *Jugend, Schule, Identität*. 12jährige und 16jährige Schülerinnen und Schüler im Vergleich. Bielefeld: Kleine.
- Kaulen, Ulrich (1999): Boys in trouble... Erfahrungen und Gedanken zur Beratungsarbeit mit Jungen. In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.): *Sexuelle Gewalt gegen Kinder*. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts Berufsbegleitende Sexualpädagogische Fortbildung, Heft 2. Hamburg: BSJB (27-30).
- Kemman, Ansgar (2001): *Rhetorik in Schule und Hochschule*. Dokumentation im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung (GHSt). Frankfurt/M.: GHSt.
- Kemman, Ansgar (2001): *Wie kann in Deutschland Rhetorik in Schule und Hochschule wieder eingeführt werden*. Gutachten im Auftrag der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung (GHSt). Frankfurt/M.: GHSt.
- Klewin, Gabriele (1999): „Mann kann auch einfach mal miteinander reden“ – Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. In: *PÄDAGOGIK 5/99*.
- Krabel, Jens (1999): *Müssen Jungen aggressiv sein?* Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Verlag an der Ruhr.
- Kreienbaum, Maria A. (Hrsg.) (1999): *Schule lebendig gestalten*. Reflexive Koedukation in Theorie und Praxis (Dokumentation der 2. landesweiten Tagung „Frauen & Schule NRW“, Sept. 1998). Bielefeld: Kleine.
- Krone, Detlef / Obolenski, Alexandra (1993): „*Jungenpädagogik*“ – Konzeptentwurf für die (Grund-) Schule (Oldenburger Vordrucke 206/93). Oldenburg.
- Krüger, Angela (1991): *Die Bedeutung von Männlichkeit in der Jungenarbeit*. Göttingen: Hogrefe.
- Kunert-Zier, Margitta (2000): *Von harten Mädchen und zarten Jungs*. Über Geschlechterverhältnisse und Erziehung am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Frankfurter Rundschau vom 12.05.2000 (URL: <http://www.fr-aktuell.de/fr/160/tl160003.htm>).
- Lange, Carmen (2000): Sexuelle Belästigung und Gewalt. Erfahrungen von Mädchen und Jungen – Ergebnisse einer Studie zur Jugendsexualität. In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg, Amt für Schule (Hrsg.): *Weiblichkeit und Sexualität*. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts Berufsbegleitende Sexualpädagogische Fortbildung, Heft 5. Hamburg: Eigendruck (17-27).
- Langer, Inghard (1994): *Überlebenskampf im Klassenzimmer*. Freiburg/Br.: Herder.
- Langer, Inghard (1999): *Wenn Ruhe einkehrt, nach Chaos, Lärm und Durcheinander - Akzente zur Jungenförderung*. Reader zum 2. Kieler Fachforum zur Arbeit mit Jungen. Herausgegeben vom Jugendschutzbeauftragten des Jugendamtes der Landeshauptstadt Kiel.
- Lassnig, Lorenz / Paseka, Angelika (Hrsg.) (1997): *Schule weiblich – Schule männlich*. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen. Studien-Verlag.

- Metz-Göckel, Sigrun (1999): Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive. In: Behm et al. (Hrsg.): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Milhoffer, Petra (1999): Selbstwahrnehmung, Sexualwissen und Körpergefühl 8- bis 14-jähriger Mädchen und Jungen. In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.): *Sexualpädagogik*. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts Berufsbegleitende Sexualpädagogische Fortbildung, Heft 3. Hamburg: BSJB (20-26).
- Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): *Nur Macher und Macho?* Geschlechtsreflektierende Jungenarbeit und Männerarbeit. Weinheim/München: Juventa.
- Munding, Reinhold (1995): *Sexualpädagogische Jungenarbeit*: Expertise im Auftrag der BZgA (Hrsg. von der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA), Abteilung Sexualaufklärung, Verhütung und Familienplanung). Köln: BZgA.
- Neutzling, Rainer (1999): Knallrote Köpfe und erleichtertes Aufatmen. Reaktionen von Schülerinnen und Schülern auf ein Jugendbuch. In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg, Amt für Schule (Hrsg.): *Sexualpädagogik*. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts Berufsbegleitende Sexualpädagogische Fortbildung, Heft 3. Hamburg: Eigendruck (32-34).
- Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd / Prengel, Annedore (1993): Jungen suchen Männlichkeit? – Soziales Lernen als schwierige Aufgabe der Jungenerziehung. In: Pfister / Valtin (Hrsg.): *Mädchen-Stärken*. Probleme der Koedukation in der Grundschule. Frankfurt/M. (157-166).
- Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (1999): „Will ich den Jungen ein begreifbarer Mann sein?“ – Umgang mit Männlichkeit im Schulalltag. In: *PÄDAGOGIK* 5/99.
- PÄDAGOGIK, Heft 5/1999. Schwerpunktthema: *Jungen und Männer in der Schule*. (Hrsg. von Christine Biermann und Klaus-Jürgen Tillmann. Unter Mitarbeit von Uli Boldt, Holger Karl / Andreas Zieske.)
- Permien, Hanna / Frank, Kerstin (1995): *Schöne Mädchen, starke Jungen?* Gleichberechtigung ist (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg/Br.: Lambertus.
- Portmann, Rosemarie (1999): *Gleich verschieden*. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation. Wiesbaden: Universum.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1999): Die Schule benachteiligt die Jungen!? In: *PÄDAGOGIK* 5/99 (11-14).
- Richter, Sigrun (1999): Mädchen- und Jungeninteressen beim Schreiben und Lesen. In: *GRUNDSCHULE* 12/99 (38-40).
- Richter, Sigrun / Brügelmann Hans (Hrsg.) (1994): *Mädchen lernen anders lernen Jungen*. Geschlechtsspezifische Unterschiede beim Schriftspracherwerb. CH-Bottighofen/Bodensee: Libelle.
- Riederle, Josef F. X. (1995): *Wenn die Lust erwacht*. Pädagogische Arbeit mit Jungen zu Sexualität und Selbstbefriedigung. Kiel.
- Riederle, Josef F. X. (1997): Jungenarbeit ist Bevatern. Auf der Suche nach männlicher Identität. In: *PAPS* 3/97 (20-21).
- Riederle, Josef F. X. (Hrsg.) (2000): *Dokumentation des Pilotprojekts Fortbildungsreihe Jungenarbeit* (Im Auftrag des Ministeriums für Frauen, Jugend, Wohnungs- und Städtebau des Landes Schleswig-Holstein. Unter Mitarbeit von Marco Remmert und Carolin Köhn). Felde: Eigendruck (zu beziehen über: KRAFTPROTZ Bildungsinstitut für Jungen und Männer, Vorderer Mühlenweg 17, 24242 Felde).
- Röhner, Charlotte (1996): Mädchen und Jungen im offenen Unterricht. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): *Grundschulreform und Koedukation*. Weinheim.
- Schiffer, Eckhard (1993): *Warum Huckleberry Finn nicht süchtig wurde*. Anstiftung gegen Sucht und Selbsterstörung bei Kindern und Jugendlichen. Weinheim/Berlin: Quadriga.
- Schildmann, Ulrike (1999): *Integrationspädagogik und Geschlecht*. Theoretische

- sche Grundlagen und Ergebnisse der Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmidt-Hollstein, Doris (1999): Jungen sind so anstrengend. Ein blinder Fleck? In: *PRAXIS GRUNDSCHULE 1/99* (4-5).
- Schmidt-Hollstein, Doris (1999): Konflikte klären – aber wie? Geschlechtsspezifische Probleme – geschlechtsspezifische Lösungen. In: *GRUNDSCHULE 12/99* (33-34)
- Schroeder, Joachim (1995): Aufgaben einer Jungenpädagogik in der Schule. In: *DIE DEUTSCHE SCHULE 87, 4/95* (485-497).
- Schroeder, Joachim (1999): Die Schule kennt nur zwei Geschlechter. Zum Umgang mit Minderheiten im Bildungssystem. In: Behm et al. (Hrsg.): *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter*. Opladen: Leske + Budrich.
- Sielert, Uwe (1989): *Jungenarbeit*. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2. Weinheim/München: Juventa.
- Spoden, Christian (1992): *Von der Notwendigkeit einer geschlechtsspezifischen Jungenarbeit*. In: Weilbach / Kiessling (Hrsg.): *Mann Sein – ein Wagnis?* Oldenburg: TransForm.
- Strzedzinski, Thomas (1994): Sozialpädagogische Arbeit mit Jungen – auch in der Schule? In: *PÄDAGOGIK 46, 9/94* (24-27).
- Sturmhoebel, Helmuth (1998): „Ich fühle Schmerzen. Ich bin der Schwächere.“ Jungenpädagogik in der Grundschule. In: *hlz – Zeitschrift der GEW Hamburg 2/98* (19).
- Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (1996): *Leitbild Männlichkeit?! – Was braucht die Jungenarbeit*. Verlag Votum/VVA.
- Thies, Wiltrud / Röhner, Charlotte (2000): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie*. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim/München: Juventa.
- Tiemann, Rolf (1999): Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand. In: *DEUTSCHE JUGEND 47, 2/99* (76-84).
- Volmerg, Birgit / Creutz, Anne / Reinhardt, Margarethe / Eiselen, Tanja (1996): *Ohne Jungs ganz anders?* Geschlechterdifferenz und Lehrerrolle am Beispiel eines Schulversuchs. Bielefeld: Kleine.
- Weikert, Matthias (1999): Alles Rambo – alles roger? In: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.): *Jugendsexualität und sexuelle Sozialisation*. Beiträge aus den Vortragsreihen des Modellprojekts Berufsbegleitende Sexualpädagogische Fortbildung, Heft 1. Hamburg: BSJB (27-35).
- Weltz, Eberhard / Dussa, Ulla (Hrsg.) (1998): *Mädchen sind besser – Jungen auch*. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule. (Band 1: Dokumentation eines Modellversuchs, Band 2: Curriculum, Spiele und Übungen). Berlin: Paetec.
- Wiarda, Jan-Martin (2001): *Frei nach Schnauze*. Die Deutschen sind schlechte Redner. In Debattierclubs sollen Schüler die Kunst der Rhetorik lernen. In: *DIE ZEIT 21/2001*.
- Wölfl, Edith (2001): *Gewaltbereite Jungen – Was kann Erziehung leisten?* Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik. München: Reinhardt.
- Zeltner, Eva (1999): *Weder Macho noch Muttersöhnchen*. Jungen brauchen eine neue Erziehung. München: dtv.
- Zieske, Andreas (1999): „Jungenarbeit“ an der Schule. Ziele, Probleme, Praxisansätze. In: *PÄDAGOGIK 5/99*.

## Über Männlichkeiten, das Mann-Sein bzw. Mann-Werden

- Arnold, Patrick M. (1994): *Männliche Spiritualität*. Der Weg zur Stärke. München: Kösel.
- Behnke, Cornelia (1997): „Frauen sind wie andere Pflanzen“. Das Geschlechterverhältnis aus männlicher Sicht. Frankfurt/M.: Campus.
- Biddulph, Steve (1996): *Männer auf der Suche*. München: Beust.
- Biddulph, Steve (Hrsg.) (2001): *Männergeschichten*. Was Männer sich denken,

- sehen und fühlen – anderen jedoch selten anvertrauen. München: Beust.
- Bly, Robert (1991): *Eisenhans*. Ein Buch über Männer. München: Kindler.
- Bulliger, Hermann (1994): *Männer erwachen*. Freiburg: Herder.
- Campbell, Joseph (1978): *Der Heros in tausend Gestalten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Colegrave, Sukie (1984): *Yin und Yang*. Die Kräfte des Weiblichen und des Männlichen. Eine inspirierende Synthese von westlicher Psychologie und östlicher Weisheit. Frankfurt/M.: Fischer.
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann*. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske + Budrich.
- DR. MED. MABUSE – Zeitschrift im Gesundheitswesen: Nr. 125, Mai/Juni 2000. Schwerpunkt: *Männer und Gesundheit* (Mit Beiträgen u. a. von Walter Hollstein, Arnulf Vossnagel, Bruno Braun, Hans-Joachim Lenz, Jörg Fichtner und Gerd Glaeske).
- Frey, Chris (1997): *Men At Work*. An Action Guide to Masculine Healing. Islewest.
- Gilmore, David G. (1991): *Mythos Mann*. Rollen, Rituale, Leitbilder. München: Artemis & Winkler.
- Goldberg, Herb (1979): *Der verunsicherte Mann*. Wege zu einer neuen Identität aus psychotherapeutischer Sicht. Reinbek: Rowohlt.
- Guggenbühl, Allan (1994): *Männer, Mythen, Mächte*. Stuttgart.
- Hellinger, Bert (2000): *Wir gehen nach vorne*. Heidelberg: Auer.
- Hoeltje, Bettina / Liebsch, Katharina / Sommerkorn, Ingrid N. (Hrsg.) (1998): *Multioptionale Männlichkeiten?* Bielefeld: Kleine.
- Hofer, Markus (Hrsg.) (2001): *Vater, Sohn und Männlichkeit* (Mit Beiträgen von R. Rohr, W. E. Fthenakis, T. Gesterkamp, A. Mahr und G. Nenning). A-Innsbruck: Tyrolia.
- Hollstein, Walter (1989): *Nicht Herrscher, aber kräftig*. Die Zukunft der Männer. Reinbek: Rowohlt.
- Hollstein, Walter (1990): *Die Männer – vorwärts oder zurück?* Stuttgart: DVA.
- Hollstein, Walter (1992): „*Machen Sie Platz, mein Herr!*“ Teilen statt Herrschen. Reinbek: Rowohlt.
- Hollstein, Walter (1993): *Der Kampf der Geschlechter*. Frauen und Männer im Streit um Liebe und Macht und wie sie sich verständigen können. München: Kösel.
- Hollstein, Walter (1999): *Männerdämmerung*. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kast, Verena (1992): *Mann und Frau im Märchen*. Eine psychologische Deutung. Olten: Walter (8. Aufl.).
- Köpf, Peter / Provelegios, Alexander (2000): *Der Winterschlaf der Männer ist vorbei*. Stuttgart: Kreuz.
- Kretschmer, Herbert (1991): *Männlich, Weiblich*. Spannungsfeld der Menschwerdung. Verlag am Goetheanum.
- Kroon, Ton van der (2000): *Die Rückkehr des Löwen*. Von Liebe, Lust und Herzenspower. Ein Buch für Männer. Freiburg: Bauer.
- KURSBUCH 127: *Männer*. März 1997. Berlin: Rowohlt.
- Langer, Inghard (1997): Das Verhältnis von Männern zur Psyche und zu Gefühlen.. In: Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales (BAGS) Hamburg (Hrsg.): *MännerGesundheit*. Dokumentation der Tagungsreihe (03. - 24.09.1997, Universität Hamburg). Hamburg: (96-109).
- Meade, Michael (1994): *Die Männer und das Wasser des Lebens*. Wege zur wahren Männlichkeit. München: List.
- Meuser, Michael (1998): *Geschlecht und Männlichkeit*. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen: Leske + Budrich.
- Miller, Stuart (1988): *Männerfreundschaft*. München: Knaur.
- Monick, Eugene (1990): *Die Wurzeln der Männlichkeit*. Stuttgart.
- Monick, Eugene (1991): *Castration And Male Rage*. The Phallic Wound. Toronto.

- Moore, Robert / Gillette, Douglas (1992): *König, Krieger, Magier, Liebhaber*. Die Stärken des Mannes. München: Kösel.
- Moore, Robert / Gillette, Douglas (1995): *Der Magier im Mann*. Wege zum inneren Schamanen. Olten: Walter.
- Mosse, George L. (1997): *Das Bild des Mannes*. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit. Frankfurt/M.: Fischer.
- Pilgrim, Volker Elis (1973): *Der Untergang des Mannes*. Selbstkritik als Gesellschaftskritik. Reinbek: Rowohlt.
- Pilgrim, Volker Elis (1989): *Muttersöhne*. Reinbek: Rowohlt.
- Pilgrim, Volker Elis (1993): *Vatersöhne*. Reinbek: Rowohlt.
- Rogers, Carl R. (1985): *Die Kraft des Guten*. Ein Appell zur Selbstverwirklichung. Frankfurt/M.: Fischer.
- Rogers, Carl R. (1992): *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rogers, Carl R. (1992): *Partnerschule*. Zusammenleben will gelernt sein – das offene Gespräch mit Paaren und Ehepaaren. Frankfurt/M.: Fischer.
- Rohr, Richard (1998): *Masken des Maskulinen*. Neue Reden zur Männerbefreiung. Claudius (3. Aufl.).
- Rohr, Richard (2000): *Der Wilde Mann*. Geistliche Reden zur Männerbefreiung. Claudius (20. Aufl.).
- Satir, Virginia (1975): *Selbstwert und Kommunikation*. München: Pfeiffer.
- Schnack, Dieter / Gesterkamp, Thomas (1996): *Hauptsache Arbeit*. Männer zwischen Beruf und Familie. Reinbek: Rowohlt.
- Weilbach, Karl / Kiessling, Waldemar (Hrsg.) (1992): *Mann Sein – ein Wagnis?* Oldenburg: TransForm.
- Wieland, Karin (1998): *Worte und Blut*. Das männliche Selbst im Übergang zur Neuzeit. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Yablonsky, Lewis (1991): *Du bist ich*. Die unendliche Vater-Sohn-Beziehung. Köln: Edition Humanistische Psychologie.
- Zulehner, Paul M. / Volz, Rainer (1999): *Männer im Aufbruch*. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht (Hrsg. von der Männerarbeit in der Ev. Kirche in Deutschland sowie der Gemeinschaft der Kath. Männer Deutschlands). Schwabenverlag.

## Diplomarbeiten und Dissertationen

- Behnk, Nicole (1999): *Qualitative Studie zu Gewalterfahrungen*.
- Binder, Eberhard (1999): *Jungenseelen können sehr verletzbar sein*. Eine qualitative Studie über Jungenarbeit und Jungenförderung an zwei Hamburger Schulen.
- Bonnekamp, Thomas-Andreas (1987): *Männergruppen in Hamburg*. Dissertation.
- Frenzel, Miriam (1998): *Männerbiografien unter besonderer Berücksichtigung des Mutter-Sohn-Verhältnisses*.
- Gillar, Thomas (1993): *Konkurrenz unter Männern – Gespräche mit Männern über ihre Erlebnisse und Erfahrungen*.
- Holz, Carsten (1997): *Persönliche Entwicklung von vier Männern im Rahmen eines Männerseminars*.
- Jung, Sebastian (1995): „*Mann o Mann*“ – Eine Untersuchung über männliche Identitätsfindung im Verlauf eines Therapie- und Trainingsprojekts zum Thema ‚König, Krieger, Magier, Liebhaber‘.
- Korteville, Ralph (1994): *Jungs ohne Väter – Lebensbilder in analytischer Reflexion*.
- Lücke, Thomas (1993): *Mannsbilder – Wunschbilder von Männlichkeit aus männlicher Sicht*.
- Meier, Volker (1998): „*Wege ins Mannsein*“ – Gespräche mit Männern über ihre Identität.
- Metzler, Andreas / Oneide de Lima, Francisca (1998): *Eltern und ihre jugendlichen Kinder – Werthaltungen, Einstellungen, Erlebensweisen aus der Sicht der Eltern*.



- Petri-Gies, Claudia (1993): *Veränderung der Männlichkeit und ihre Bedeutung für die Beziehung zwischen Männern und Frauen*.
- Plantz, Peter (1992): *Männerfreundschaft – Eine qualitative Untersuchung über die Bedeutung und das Erleben von Männerbeziehungen*.
- Thieme-Führer, Rudolf (1990): *Erfahrungen von Männern, die sich mit ihrer Partnerin Haus- und Kinderarbeit teilen*.
- Thomsen, Eckhart (1990): *Die Sohn-Mutter-Beziehung in Gesprächen mit Männern*.
- Waldow, Stephan (1995): „*Wann ist Mann ein Mann?*“ – Gespräche über männliche Identität.
- Weikert, Mathias (1982): *Die Vaterbeziehung homosexueller Männer aus psychoanalytischer Sicht*.
- Die genannten Diplomarbeiten sind, wie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten üblich, unveröffentlicht. Sie stammen aus der Arbeitsgruppe Persönlichkeitsförderung in Gruppen (PFG), Fachbereich Psychologie, an der Universität Hamburg, und sind dort zugänglich (Psychologisches Institut III, Arbeitsgruppe PFG). Alle Arbeiten wurden mittels persönlicher Gespräche durchgeführt.

## Zu Methoden der wissenschaftlichen Erforschung und Evaluation von geschlechterbezogenen Fragestellungen

- Behnke, Cornelia / Meuser, Michael (1999): *Geschlechterforschung und qualitative Methoden*. Opladen: Leske + Budrich.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) Hamburg (Hrsg.) (2000): *Schulinterne Evaluation*. Ein Leitfaden zur Durchführung. Redaktion/Text: Barbara Scheile. Hamburg: BSJB.
- Binder, Eberhard (1999): *Jungenseelen können sehr verletzbar sein*. Eine qualitative Studie über Jungenarbeit und Jungenförderung an zwei Hamburger Schulen. Diplomarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (1995<sup>2</sup>): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Für Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer (2. Aufl.).
- Burkhard, Christof / Eikenbusch, Gerhard (2000): *Praxishandbuch Evaluation*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann*. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen. Leske + Budrich.
- Engelfried, Constance (1997): *Männlichkeiten*. Die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann. Weinheim/München: Juventa.
- Flick, Uwe (1999): *Qualitative Forschung*. Theorien, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek: Rowohlt (4. Aufl.).
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annette (Hrsg.) (1997): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim/München: Juventa.
- Herrmann, Joachim / Höfer, Christoph (1999): *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation*. Berichte und Materialien aus der Praxis. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Krebs, Andreas (2000): Persönliche Gespräche mit jugendlichen Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartnern. In: Langer: *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag (106-139).
- Langer, Inghard (1997): Ein zeitgemäßer Ansatz für den Prozess des Forschens in alltäglichen Lebenszusammenhängen. In: *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung 4/97* (233-235).
- Langer, Inghard (2000): *Das Persönliche Gespräch als Weg in der psychologischen Forschung*. Köln: GwG-Verlag.
- Thies, Wiltrud / Röhner, Charlotte (2000): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie*. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim/München: Juventa (insb. Kap. 3).

Voigt-Christiansen, Sven (1996): *Teilnehmende Beobachtung aus der subjektiven Erlebensperspektive von BeobachterInnen am Beispiel eines Forschungsprojekts zur Einführung von*

*Integrationsgruppen in städtischen Kindertagesheimen in Hamburg*. Unveröff. Diplomarbeit, Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie.

## Weitere Titel

Die folgenden, überwiegend der Belletristik zuzuordnenden Bücher sind im Zusammenhang mit dem Heranwachsen und dem erzieherischen Begleiten von Jungen ebenfalls lesenswert:

Barbasch, Benny: *Mein erster Sony*. Roman. Berlin: Berlin Verlag (1996).

Boie, Kirsten: *Ich ganz cool*. Hamburg: dtv (1992).

Danas, Parry: *Krieger des Herzens* (1990).

Ende, Michael: *Die unendliche Geschichte*. Stuttgart: Thienemann (1979).

Noah Gordon: *Der Schamane*. Roman. München: Knaur (1992).

Hesse, Hermann: *Demian*. Eine Geschichte von Emil Sinclairs Jugend. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Ausgew. Werke, Band 2, 1994).

Hesse, Hermann: *Unterm Rad*. Erzählung. Frankfurt/M.: Suhrkamp (Ausgew. Werke, Band 1, 1994).

Hoeg, Peter: *Der Plan von der Abschaffung des Dunkels*. Roman. München: Hanser (1995).

Hornby, Nick: *About a boy*. München: Knaur (2000).

Lebert, Benjamin: *Crazy*. Roman. Köln: Kiepenheuer & Witsch (1999).

Lindgren, Astrid: *Die Brüder Löwenherz*. Hamburg: Oettinger (1974).

Neutzling, Rainer: *Herzkasper*. Eine Geschichte über Liebe und Sexualität. Reinbek: Rowohlt (1996).

Reuter, Bjarne: *Küß die Sterne*. Frankfurt/M.: Fischer (1995).

Twain, Mark: *Tom Sawyers Abenteuer*. Reutlingen (1951).

Twain, Mark: *Die Abenteuer des Huckleberry Finn*. Köln (1964).

Außerdem sei hingewiesen auf die sehr eindrücklichen Filme:

*Almost Famous*. USA 2000. Regie: Cameron Crowe (122 Min.).

*Billy Elliott*. Großbritannien 2000. Regie: Stephen Daldry (110 Min.).

*Crazy*. Deutschland 2000. Regie: Hans-Christian Schmid. Nach dem gleichnamigen Buch von Benjamin Lebert (97 Min.).

*Die Brüder Löwenherz*. Schweden 1971. Regie: Olle Hellbom. Nach einer Geschichte und dem Drehbuch von Astrid Lindgren (101 Min.).

## D) Glossar

An dieser Stelle werden Fachbegriffe erläutert, die für das Verständnis des Zustandekommens der Ergebnisse wichtig sind. Im vorangegangenen Text weist jeweils beim erstmaligen Verwenden das Zeichen „>“ auf eine Erklärung im Glossar hin. Hier ist dieser Pfeil entsprechend als Querverweis innerhalb des Glossars zu lesen.

### Antwortmodus

Der *Antwortmodus* bezieht sich auf unsere Einladung an die Schülerinnen und Schüler, uns etwas über ihre innere und äußere Wirklichkeit im Erleben von Schule mitzuteilen. Für solche Einladungen gibt es zahlreiche Möglichkeiten und der Kreativität sind keine Grenzen gesetzt. Beschränken wir uns auf die vorliegende Untersuchung. Wir haben Schüler und Schülerinnen z. B. dazu eingeladen, Jungen zu beschreiben. Wir legten ihnen dazu Fragen vor, etwa: Wann findet ihr einen Jungen in seinem Verhalten „wirklich gut“? Unsere Einladungen zu antworten, eben die verschiedenen *Antwortmodi*, waren:

*Freie Schilderung von Episoden:* „Bitte schildere uns eine konkrete Begebenheit, bei der du dabei warst und in der du einen Jungen ‚richtig gut‘ fandest.“ (Darunter genügend Platz.)

*Freies Aufzählen von Eigenschaften:* „Zähle bitte Eigenschaften auf, die Du bei einem Jungen in seinem Verhalten ‚richtig gut‘ findest.“ (Darunter genügend Platz für die freien Formulierungen bzw. Eigenschaftsnennungen.)

*Vervollständigung von Satzanfängen.* „Ich finde einen Jungen in seinem Verhalten wirklich gut, wenn er \_\_\_\_\_.“ (Hier genügend Platz für die individuelle Weiterführung des Satzes.)

*Einschätzung auf einer vorgegebenen Skala* durch Ankreuzen. Dieser Antwortmodus nahm in der vorliegenden Untersuchung einen breiten Raum ein. Er ist unter dem Stichwort > *Rating* näher beschrieben.

*Persönliche Gespräche mit Jungen.* Bei einigen wenigen Jungen haben wir den Antwortmodus als „weiten Raum“ eröffnet und ihnen Gelegenheit gegeben, über sich und ihre Welt zu erzählen.

Die in dieser Weise unterschiedlich erhobenen Informationen werden in der Untersuchung quasi wie Mosaiksteine zu einem Gesamtbild über die erlebte Schul- und WerdeWelt der jugendlichen Hamburger Schüler und Schülerinnen zusammengefügt.

### Arithmetisches Mittel

> *Mittelwert*

### Einzelangaben, Einzelnennung

Bei einigen Fragen waren die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, ihre Angaben oder Einschätzungen frei zu formulieren oder aufzuzählen (> *Antwortmodus*). Wo dies sinnvoll erschien, wie etwa bei der Einschätzung der eigenen Zukunftsoptionen, wurden diese Antworten nicht nur inhaltlich ausgewertet (> Kategorienbildung), sondern auch nach den formalen Kriterien „Anzahl der *Einzelangabe* bzw. *Einzelnennung insgesamt*“ und „Verschiedenartigkeit der Einzelangaben“. Die Verschiedenartigkeit wurde aufgrund dessen ermittelt, wie viele verschiedene *Kategorien* durch die Einzelnennungen einer Antwort jeweils abgedeckt wurden. Damit konnte bestimmt werden, wie um umfangreich bzw. komplex eine Antwort vergleichsweise ist.

So wurden als *Einzelangaben* bzw. *Einzelnennungen* sowohl die aufgezählten Elemente einer benennenden Antwort gewertet (z. B. „*mein Papa, Bill Gates, Politiker*“ = drei Einzelnennungen) als auch die einzelnen Komponenten einer umschreibenden Antwort (z. B. „*die reich sind, einen guten Beruf haben, glücklich sind und eine Familie haben*“ = vier Einzelangaben).

## Gütekriterien

*Gütekriterien* für Messungen, Einschätzungen oder Testergebnisse im pädagogischen und psychologischen Bereich sind Hinweise auf die Genauigkeit und die Trefflichkeit der erhobenen Daten. In der Regel werden zwei solcher Qualitätshinweise betrachtet:  $\succ$  *Reliabilität* (*Zuverlässigkeit*) und  $\succ$  *Validität* (*Gültigkeit*).

## Irrtumswahrscheinlichkeit

Mitgeteilte Unterschiede (z. B. zwischen Jungen und Mädchen im Unterrichtsverhalten) oder Zusammenhänge (z. B. zwischen dem sozialen Status der Eltern und dem Unterrichtsverhalten der Schülerinnen und Schüler) unterliegen einer Unsicherheit, ob sie bei den hier in diesem Bericht betrachteten Schülergruppen nicht vielleicht zufällig zustande gekommen sind und für die große Gruppe aller Hamburger Schülerinnen und Schüler vielleicht gar nicht gelten. Diese Unsicherheit lässt sich nie ganz vermeiden (es sei denn wir untersuchten alle Schülerinnen und Schüler). Wir können das Risiko eines als Ergebnis herausgearbeiteten und doch nicht zutreffenden Unterschiedes bzw. systematischen Zusammenhanges klein halten, indem wir nur eine kleine Wahrscheinlichkeit zulassen, mit der uns der Zufall einen Streich gespielt haben könnte. Diese *Irrtumswahrscheinlichkeit* beträgt in unseren Betrachtungen in der Regel 5% bzw. 1%.

Diese Zahlen bedeuten: Angenommen, der von uns benannte Unterschied oder Zusammenhang wäre in Wirklichkeit nicht gegeben; wenn wir nun unsere Untersuchung mit jeweils anderen Schülerinnen und Schülern 100 mal durchführen könnten, wären fünf Ergebnisse (bei 5% *Irrtumswahrscheinlichkeit*) bzw. wäre ein Ergebnis (bei 1%) rein zufällig so ausgefallen, dass scheinbar ein Unterschied zwischen Jungen und Mädchen bestünde oder dass wir irrtümlich einen Zusammenhang zwischen ihrem sozialen Status und ihrem Unterrichtsverhalten annehmen würden. Anders herum betrachtet: Zu 95% bzw. zu 99% würde unsere Untersuchungsmethodik uns melden, dass nur zufällige Unterschiede bzw. Zusammenhänge vorliegen.

## Kategorien, Kategorien-Bildung

Bei freien Antworten ( $\succ$  *Antwortmodus*) kann es zu einer großen Fülle an sprachlichen Charakterisierungen kommen, etwa auf die Bitte hin: „Zähle bitte Eigenschaften auf, die Du bei einem Jungen in seinem Verhalten ‚richtig gut‘ findest.“ Da könnte genannt werden: ehrlich, hilfsbereit, unterstützend, freundlich, petzt nicht, lässt mich abschreiben ... Bereits in einer Schulklasse kommen hier problemlos 100 Begriffe zusammen. Wie kommen wir damit zu prägnanten Aussagen? Ein Weg ist die semantische Bündelung der Begriffe mit der Bildung von Begriffs-*Kategorien*. In den obigen Beispiel-Charakterisierungen steckt z. B. das Bündel bzw. die Kategorie „solidarisch sein“ (hilfsbereit, unterstützend, petzt nicht, lässt mich abschreiben).

Arbeitstechnisch hat es sich bewährt, jeden Begriff auf einen Zettel zu schreiben. Anschließend werden die Begriffe, Zettel für Zettel, nach ihrer semantischen Ähnlichkeit zu Gruppen (*Zettelhäufchen*) zusammengelegt. Begriffe, die sich nicht zuordnen lassen, werden als „sonstige“ einzeln mitgeteilt. Die stärksten Begriffsbündel, diejenigen mit den meisten genannten Unterbegriffen, werden aus Haupt-Kategorien hervorgehoben, die den in Frage stehenden Aspekt (hier „richtig gutes“ Jungenverhalten) aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler beschreiben.

## Mittelwert, arithmetisches Mittel, M

Die einzelnen Werte mehrerer Personen in einer gemessenen Größe (z. B. Zensuren in einem Schulfach) werden zu einem die ganze Personengruppe in dieser Hinsicht beschreibenden Wert, dem Mittelwert der Gruppe, zusammengefasst (z. B. zur durchschnittlichen Zensur der betrachteten Personen in diesem Fach). Berechnet wird das sog. *arithmetische Mittel* (Summe der Werte der einzelnen Personen in dieser Größe, geteilt durch die Anzahl der einbezogenen Personen).

## Normalverteilung

Die einzelnen Werte mehrerer Personen in einer gemessenen Größe sind mit einer

bestimmten  $\succ$  *Streuung* um ihren  $\succ$  *Mittelwert* verteilt. Zählen wir z. B. die Zensuren von Schülerinnen und Schülern im Fach Mathematik (Werte von „1“ bis „6“), so werden die häufigsten Werte in der Mitte, also etwa bei „3“ liegen, zahlreiche Werte auch bei „2“ und „4“, aber schon sehr viel weniger bei „1“ und „5“ bzw. „6“. Stellen wir die Häufigkeiten graphisch nach oben hin (als Ordinate) der Zensuren (Abszisse) dar, so ergeben die größeren Häufigkeiten in der Mitte und die abnehmenden Häufigkeiten zu Rand hin ein glockenförmiges Aussehen, die glockenförmige *Normalverteilung*.

Bei der Phänomenologie nahezu allen Lebewesen und auch bei zahlreichen Messungen im pädagogischen und psychologischen Bereich hat sich ein solches einheitliches Grundmuster der Lage der einzelnen Werte um ihren Mittelwert herausgestellt. Es lässt sich statistisch überprüfen, ob die Daten etwa einer solchen Normalverteilung entsprechen. Dabei zeigt es sich, dass auch größere Unregelmäßigkeiten (eine gewisse Schiefe oder auch eine verengte wie auch eine weiter als normal gedehnte Mittelzone) zum Auftreten der Normalverteilung bei Daten aus der gelebten Wirklichkeit dazugehören.

### Rating, Ratingskala

Im Alltag urteilen wir, vielfach mit guter Sicherheit, was so um uns passiert. Da ist es im Restaurant „relativ leer“ oder ein Schalterbeamter wirkte auf uns „sehr freundlich“ oder eine Situation ist uns „ziemlich unangenehm“ oder der Lärm erscheint uns „unerträglich“. In der psychologischen und pädagogischen Forschung nutzen wir diese alltagsnahe Urteilskraft und bitten Personen um ihr Urteil bzw. ihre Einschätzung zu Sachverhalten, über die wir etwas wissen möchten (z. B. wie Jungen im Deutschunterricht mitarbeiten). Zu dem Inhalt fügen wir abgestufte Antwortmöglichkeiten hinzu. Das ganze sieht etwa folgendermaßen aus:

„Wie arbeiten Jungen mündlich im Deutschunterricht mit?“ (Bitte die zutreffende Zahl ankreuzen)

- (1) überhaupt nicht
- (2) etwas
- (3) mehr oder weniger
- (4) oft
- (5) fast immer

Dieses Verfahren heißt in der anglo-amerikanischen Forschung *Rating*. Die vorgegebenen Inhalte und Antwortabstufungen heißen *Ratingskalen*. Sie können sehr unterschiedlich gestaltet sein.

Im deutschen Sprachraum werden für *Rating* auch die Begriffe *Beurteilungsverfahren* und *Schätzverfahren* gebraucht. Dementsprechend heißen die Skalen *Beurteilungsskalen* bzw. *Schätzskalen*.

Zu entscheiden wäre noch die Richtung der Beurteilungen bzw. Einschätzungen (von der Person aus nach innen oder nach außen). Gibt eine Person über ihr inneres Erleben und ihre subjektiven Eindrücke Auskunft, so sprechen wir von *Selbst-Rating*, *Selbst-Beurteilung* oder *Selbst-Einschätzung*. Sprechen wir dagegen nur von *Rating*, *Beurteilung* oder *Einschätzung*, so ist zumeist eine äußere Gegebenheit Gegenstand der Betrachtung, mit dem Ziel, eine verlässliche Auskunft über das Geschehen zu erhalten. Sind diese äußeren Gegebenheiten andere Personen (wenn z. B. die Jungen die Mädchen oder auch andere Jungen einschätzen) sprechen wir auch von *Fremd-Rating*, *Fremd-Beurteilung* oder *Fremd-Einschätzung*.

Solche Beurteilungen haben sich insgesamt als recht zuverlässig ( $\succ$  *Reliabilität*) und inneres wie äußeres Geschehen trefflich beschreibend ( $\succ$  *Validität*) erwiesen. Allerdings sind die Ergebnisse nie das, was wir „objektiv“ nennen würden. Die Ergebnisse sind gebunden an die Erlebniswirklichkeit der Menschen, die daran beteiligt sind, und an die Grundsituation, in der sie entstanden sind (auch Kontext genannt). Dies ist jedoch in der schulbezogenen Forschung eine äußerst wichtige Wirklichkeitsebene.

## **Reliabilität** (Zuverlässigkeit)

*Reliabilität* bezeichnet die *Zuverlässigkeit* einer Messung. Die Zuverlässigkeit bzw. Reliabilität einer Messung zeigt sich darin, dass die zweimalige Messung (z. B. der Beliebtheit eines bestimmten Faches bei einem Schüler) zu den gleichen Ergebnissen führt (sofern nicht ein größerer Zeitraum zwischen den Messungen liegt, so dass sich der gemessene Sachverhalt verändert haben könnte). Maß für die Reliabilität/Zuverlässigkeit ist der Reliabilitäts- bzw. Zuverlässigkeitskoeffizient. Er liegt zwischen 0 (keinerlei Zuverlässigkeit) und 1 (perfekte Zuverlässigkeit). Messungen im pädagogischen/psychologischen Bereich gelten als gut brauchbar, wenn ihr Zuverlässigkeitskoeffizient über 0,7 liegt. Ein Wert von 1 (perfekte Zuverlässigkeit) wird so gut wie nie erreicht.

## **Rohwerte**

*Rohwerte* sind die Angaben, mit denen Personen (hier die Schülerinnen und Schüler) uns geantwortet haben, z. B. die Werte aus den Einschätzungen auf den  $\text{> Rating-Skalen}$  von „1“ bis „5“, was die mündliche Mitarbeit von Jungen im Deutschunterricht anbelangt.

Dem Begriff „Rohwerte“ wohnt inne, dass die Werte hinterher noch einer Bearbeitung unterzogen werden. Zumeist geschieht dies in der Form, dass mehrere Angaben zusammengenommen werden, z. B. die Mitarbeit der Jungen in mehreren der untersuchten Fächer, z. B. ihre Mitarbeit in allen erfassten naturwissenschaftlichen Fächern. Dies wäre dann ein *weiterverarbeiteter Wert*.

Rohwerte können auch zur anschaulicheren Betrachtung verändert werden, wenn gewährleistet wird, dass ihr Aussagewert nicht verfälscht wird. Haben wir z. B. die Beteiligung der Jungen im Deutschunterricht in den Stufen „1“ bis „5“ (von „gar nicht“ bis „fast immer“, vgl.  $\text{> Rating}$ ) einschätzen lassen, zugleich auch ihr Störverhalten in den Stufen „1“ bis „5“ (von „gar nicht“ bis „fast immer“), so könnten wir die Werte nicht ohne Weiteres z. B. zu „konstruktivem Unterrichtsverhalten“ zusammenfassen. „1“ in Beteiligung wäre

nicht sonderlich konstruktiv, „1“ in „Störung“ dagegen sehr. Um eine sinnvolle Zahlenzuordnung herzustellen, können wir die Werte in „Störung“ umkehren: aus dem Wert „5“ für „fast immer stören“ wird der Wert „1“, aus „4“ („oft stören“) wird „2“ usw. bis aus dem Wert „1“ („gar nicht stören“) der Wert „5“ wird. Nun können wir bei Jungen, deren Beteiligung im Deutschunterricht mit „fast immer“ („5“) eingestuft wurde und deren Störverhalten mit „gar nicht“ (Rohwert „1“, nunmehr „5“) den Zusammenfassungswert „10“ bilden, und wir erhalten, nachvollziehbar sinnvoll, einen hohen Wert für konstruktives Unterrichtsverhalten. An der Substanz der ursprünglichen Werte, der Rohwerte, hat sich nichts geändert. Dies dürfte auch nicht sein, weil dann ja der wissenschaftliche Nutzen verloren ginge. Vielmehr handelt es sich um eine Veränderung zur besseren Vergleichbarkeit. Dies ist analog zu Zensuren (1 - 6) und den zunehmend gebräuchlicher werdenden Punktevergaben (0 - 15) bei der Leistungsbewertung. Hohe Punkt-Zahlenwerte („14“, „15“) sind nun mal sehr gut („1“), repräsentiert durch einen kleinen Zahlenwert. Bei einem sinnvollen Vergleich erfolgt auch hier eine Zahlenumkehr, ohne die Leistungen der betrachteten Schülerinnen und Schüler zu verzerren (z. B. niedriger Zensurenwert „1“ ist eine hohe Leistung). Wir sprechen von einer Transformation der Rohwerte. So lange diese Transformation bei allen Personen gleichartig durchgeführt wird und wir sie durch einfache Rechenoperationen (Vorzeichenänderung, Addition einer Konstante oder Multiplikation mit einem bestimmten Wert) vornehmen, verändern wir nichts an der Aussagesubstanz. Wir sprechen auch von einer „*linearen Transformation*“.

## **Schätzsкала**

$\text{> Rating}$

## **Signifikanz** (statistische)

Ein Untersuchungsergebnis gilt dann als *statistisch signifikant* (= *statistisch bedeutsam*), wenn eine vorher vereinbarte  $\text{> Irrtumswahrscheinlichkeit}$  unterschritten wird.

Ein Beispiel: Ist der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen in ihrer konstruktiven Mitarbeit so groß, dass 99 von 100 gleichartige Untersuchungen diesen Unterschied ebenfalls erbringen würden, so ist das Ergebnis *statistisch bedeutsam* bzw. *signifikant*. Wir sprechen von einer *Signifikanz (Bedeutsamkeit)* auf dem 1%-Niveau, weil auch bei 99 von 100 gleichartigen Untersuchungen und entsprechenden Ergebnissen eben ein Zutreffensrisiko, eine *Irrtumswahrscheinlichkeit* von  $100 - 99 = 1$  bzw.  $100\% - 99\% = 1\%$  verbleibt. Je kleiner die *Irrtumswahrscheinlichkeit* (das %-Niveau), desto statistisch bedeutsamer ist das Ergebnis, d.h. um so geringer ist unser *Restrisiko* eines Irrtums, dergestalt, dass wir Unterschiede bzw. Zusammenhänge behaupten, die lediglich als Tücke des Zufalls in unserer Untersuchung aufgetreten sind.

### Skalenniveau

Nehmen wir unser Beispiel aus dem Stichwort  $\triangleright$  *Rating*: Da wurde nach der Mitarbeit im Deutschunterricht gefragt und es gab folgende Antwortmöglichkeiten:

- (1) überhaupt nicht,
- (2) etwas,
- (3) mehr oder weniger,
- (4) oft,
- (5) fast immer.

Wir sprechen von einer *Skala*, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind: a) dass ein einheitlicher Inhalt zugrundeliegt (hier die Mitarbeit), dass b) mindestens zwei Antwortmöglichkeiten (Antwortkategorien) bestehen (hier sind es fünf), die c) so voneinander abgegrenzt sind, dass eine eindeutige Zuordnung von Sachverhalten möglich ist, die d) durch eine eindeutige Zuordnungsvorschrift geregelt ist. Bei der vorliegenden Skala haben wir die Bedingungen a) und b) durch unsere Vorgabe erfüllt. Bei den Bedingungen c) und d) trauen wir den Schülerinnen und Schülern zu, die begriffliche Abgrenzung der Antwortmöglichkeiten vorzunehmen und eine treffliche Zuordnung ihrer Erfahrungen vorzunehmen. Daher sind wir berechtigt, von einer Skala zu sprechen.

Sind weitere Bedingungen erfüllt, erhöht sich das *Skalenniveau*. In unserem Beispiel kommt die geordnete Abfolge der Antwortkategorien hinzu, im Sinne eines gerichteten „mehr“ oder „weniger“. Es ist eine eindeutige Rangabstufung zu erkennen und unsere Skala erfüllt das sog. *Rangniveau*. Zahlreiche Rechenoperationen, bereits die Zusammenfassung zu einem  $\triangleright$  *Mittelwert*, setzen noch eine weitere Bedingung voraus, nämlich dass die Abstände von einer Kategorie zur nächsten gleich sind, dass also der Unterschied zwischen „etwas“ und „überhaupt nicht“ der gleiche ist wie z. B. zwischen „oft“ und „fast immer“. Die Skala hätte also von Stufe zu Stufe einen gleich großen *Skalenschritt*, oder anders ausgedrückt: gleich große Intervalle. Wir sprechen von *Intervallniveau*. Wir haben dieses Niveau bei unseren Skalen als erfüllt angesehen und mit den Daten  $\triangleright$  *Mittelwerte* und  $\triangleright$  *Streuungen* berechnet sowie weiterführende Unterschieds- und Beziehungsbeurteilungen angestellt. Das Intervallniveau lässt sich bei psychologischen und pädagogischen Skalen nicht ohne Weiteres überprüfen. Es lassen sich gute Gründe dafür anführen, und ein weiterer Anhaltspunkt dafür ist gegeben, wenn die mit der Skala erhobenen Daten sich als einigermaßen normalverteilt herausstellen. Dies war bei unseren Daten der Fall.

Der Vollständigkeit halber seien hier noch zwei weitere Begriffe, zum niedrigsten und zum höchsten Skalenniveau, angeführt.

Wenn allein die obigen Bedingungen (a bis d) erfüllt sind sprechen wir von *Nominalniveau* – die Telefonnummern eines örtlichen Telefonbuchs werden gerne als Beispiel hierfür genannt: mit einem inhaltlichen Bereich (nämlich „Ortsgespräche“), mit mehr als 2 Telefonnummern, klar abgegrenzt sowie eindeutig zugeordnet. Der höhere Wert einer Telefonnummer (Rangniveau) ergäbe keinen Sinn, bezogen auf das Telefonieren.

Das höchste Skalenniveau, höher als das Intervallniveau, ist bei einer *absoluten Skala* gegeben. Diese erfüllt die Bedingungen einer Intervallskala und hat zusätzlich noch einen *absoluten Nullpunkt*. Das Zen-

timetermaß ist so eine absolute Skala. Auf ihr können wir auch Größenverhältnisse ausdrücken (z. B. „Ich bin doppelt so groß wie meine kleine Schwester.“). Wir sprechen auch von einer *Verhältnisskala*. Bei psychologischen oder pädagogischen Messungen ist dieses Niveau so gut wie nie gegeben.

### Skalenschritt

➤ *Skalenniveau*

### Standardabweichung, Streuung, s

Die Werte in einem gemessenen Merkmal (z. B. in der Beliebtheit von MATHEMATIK) variieren von Person zu Person. Bilden wir für eine Personengruppe den ➤ *Mittelwert*, so ist dieser um so zutreffender für jede einzelne Person, je weniger sich die Personen in dem Merkmal (ihrer Liebe zum Fach MATHEMATIK) unterscheiden. Das Ausmaß für die Variation von Einzelwerten um ihren Mittelwert wird in Form eines Wertes, der Standardabweichung, ausgedrückt, vielfach auch *Streuung* genannt. Die beiden Begriffe werden in der Regel (so auch bei uns) synonym verwendet. Die *Standardabweichung* bzw. *Streuung* drückt aus, bis zu welcher Abweichung vom Mittelwert (nach beiden Seiten hin) etwa  $\frac{2}{3}$  aller gemessenen Werte liegen. Beträgt z. B. der Mittelwert der Beliebtheit des Faches MATHEMATIK „3“ und die Streuung „1“, so bedeutet dies, dass etwa  $\frac{2}{3}$  der Beliebtheitswerte von MATHEMATIK bei den erfassten Schülerinnen und Schülern zwischen „2“ und „4“ liegen (Mittelwert „3“ plus/minus „1“).

### Stichprobe (Beschaffenheit unserer Stichproben)

Eine Stichprobe gibt einen ausschnitthaften Einblick in eine bestimmte Gesamtheit. In unserer Untersuchung stellen die einbezogenen Schülerinnen und Schüler einen Ausschnitt aller Hamburger Schülerinnen und Schüler der betrachteten Altersstufen (14 - 17 Jahre) dar.

Um mit diesem Ausschnitt Aussagen über alle Hamburger Schülerinnen und Schüler in diesem Alter machen zu können, sind

einige Voraussetzungen zu erfüllen. Idealerweise wäre die Stichprobe als „kleineres, getreues Abbild“ der Gesamtheit zu wählen, damit die zahlreichen Variationen in der Gesamtheit gut repräsentiert werden, *repräsentative Stichprobe* genannt. Sie wäre durch eine absolut zufällige Auswahl an Schülerinnen und Schülern der von uns betrachteten Altersstufen gewährleistet, ließe sich aber im schulischen Alltag nur mit extremem Aufwand realisieren. Bei der notwendigen *Stichprobengröße* ( $N$ ) sind die individuellen Unterschiede von großem Einfluß. Je ausgeprägtere Individuen wir untersuchen, desto mehr Personen müssen wir in unsere Untersuchung einbeziehen, um zu verlässlichen Aussagen zu gelangen.

In dieser Untersuchung wurde angestrebt, der vielfältigen Realität von Hamburger Schülerinnen und Schülern im Alter von 14 bis 17 Jahren gerecht zu werden, soweit die Beibehaltung der Unterrichtsstruktur und ein ökonomisch zu vertretender Aufwand uns dies ermöglichten. Alle allgemeinbildenden Schultypen für diese Altersgruppe (Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschule) sind, regional gestreut (aus Stadtteilen unterschiedlicher Sozialstruktur), mit insgesamt 350 Personen vertreten. Diese Stichprobengröße erlaubt, Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den verschiedenen Beurteilungen und Einschätzungen (➤ *Rating*) ab einem viertel Skalenschritt (ab einem Unterschiedsbetrag von 0,25, etwa auch einer viertel ➤ *Standardabweichung*) als statistisch signifikant auszuweisen, wenn sie denn bestehen. Wenn auch die Bedingungen einer repräsentativen Stichprobe bei den von uns betrachteten Jugendlichen – streng genommen – nicht erfüllt sind, so erhalten wir mit ihnen doch weitgehend zutreffende Einblicke in das Erleben und die Lebenswirklichkeit von Hamburger Schülerinnen und Schülern. Mit den unter dem Stichwort ➤ *Antwortmodus* geschilderten Verfahren, z. B. durch freie Äußerungen oder mittels ausführlicher persönlicher Gespräche mit einigen ausgewählten Schülerinnen und Schülern, wurden die auf der eingeschränkten Repräsentativität aufgebauten Aussagen qualitativ vertieft, ergänzt und abgestützt.



## **Stichprobengröße, N**

➤ *Stichprobe*

## **Streuung**

➤ *Standardabweichung*

## **Validität (Gültigkeit)**

Vorausgesetzt, dass zuverlässig gemessen wurde (➤ *Reliabilität*), so ist noch nicht gesichert, dass wir unser Messziel auch erreicht haben. Normen und Einstellungen unter Schülern können z. B. die Trefflichkeit einer Messung mindern. Wird es etwa unter Jungen als „streberhaft“ aufgefaßt, regelmäßig und sorgfältig seine Hausaufgaben zu machen, so dürfte eine entsprechende Frage von Jungen öfter verneint

werden, als es auf sie wirklich zutrifft. Auch wenn eine wiederholte Befragung zu den gleichen Ergebnissen führt (= wiederholt zuverlässig bzw. reliabel gemessen), so ist das Messziel (Sorgfalt bei den Hausaufgaben) doch zumindest teilweise verfehlt – die *Validität* bzw. *Gültigkeit* ist eingeschränkt, weil die Jungen sich in unserem angenommenen Beispiel anders dargestellt haben, als sie in Wirklichkeit sind. Maß für die *Validität/Gültigkeit* ist der *Validitäts-* bzw. *Gültigkeitskoeffizient*. Er liegt zwischen 0 (keinerlei Gültigkeit) und 1 (perfekte Gültigkeit). Messungen im pädagogischen/psychologischen Bereich gelten als gut brauchbar, wenn ihr Gültigkeitskoeffizient über 0,6 liegt. Ein Wert von 1 (perfekte Gültigkeit) wird so gut wie nie erreicht.

