

Männliche Handlungsmuster von Jungen im pädagogischen Alltag – Chancen und Fallen, Ressourcen und Risiken.

Ich möchte mich sehr herzlich für die Einladung zu diesem Fachtag im Rahmen des Bundeskongress der Katholischen Eltern Deutschlands bedanken. Bevor ich zu dem Thema meines Inputs komme, erlauben Sie mir bitte drei Vorbemerkungen.

Vorbemerkungen

1. Vorbemerkung: Ich bin wirklich sehr froh darüber, dass über Jungen und Schule bzw. Schulleistungen diskutiert wird. Das Thema hat es in den letzten Jahren ermöglicht sich Jungen zuzuwenden, auch mit deren Problemen und Bedürfnissen.

Allerdings habe ich große Bedenken bezüglich einer Bearbeitung des Themas unter der Überschrift „Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem“. Geht es um Bildungsbenachteiligung von Jungen im Bildungssystem? Ich denke, nein. Mit dieser Frage wiederholen wir meines Erachtens einen seit nunmehr 1 ½ Jahrzehnten andauerndem Diskurs, der auf etwas anderes abzielt – ich komme später darauf zurück – als die Probleme und Sorgen, Stärken und Freuden von Jungen im Kontext von Bildung und Schule zu bearbeiten.

Ich will meine Zweifel kurz begründen: Nicht *die* Jungen haben Probleme mit Schulleistungen, vielmehr geht es in erster Linie um Jungen, die aus benachteiligenden sozio-ökonomischen Verhältnissen kommen. Bereits 2004 weist Waltraud Cornelißen auf Grundlage einer Auswertung verschiedener schulbezogener Studien darauf hin, dass „nicht alle Jungen gleichermaßen von schulischem Misserfolg betroffen sind, sondern vor allem solche, die aus ‚bildungsfernen Schichten oder Migrantenfamilien‘ kommen (vgl. auch Fegter 2012, S. 36).

Eine weitere Begründung: Im Zusammenhang von Bildungs(miss)erfolgen geht es immer noch auch um Mädchen, die aus benachteiligenden sozio-ökonomischen Verhältnissen kommen (vgl. OECD 2016: *Low-Performing Students: Why they fall behind and How to Help Them Succeed*. Paris, S. 13ff). Wenn wir von *den* Jungen als Benachteiligte im Bildungssystem sprechen, dann suggeriert dies zumindest, bei *den* Mädchen sei alles in Ordnung. Ich komme darauf zurück.

Nicht das *Geschlecht der Jungen* ist der Hauptgrund für Probleme im Kontext von Schule. Vielmehr ist es die soziale Schicht, aus der Kinder und Jugendliche kommen, die zu einer Benachteiligung führt.

Diese soziale Schichtung ist wiederum in der Bundesrepublik in einem hohen Maße ethnisiert. Mit anderen Worten, das zweite Hauptproblem von Jungen (und Mädchen), das eine schulische Benachteiligung hervorbringt, sind deren Herkunftsgeschichten und den damit verbundenen Zuschreibungen und Erwartungen. Ich will dies in diesem Zusammenhang als rassistische Benachteiligung benennen und meine damit den strukturellen Effekt und nicht in erster Linie individuelles Handeln.

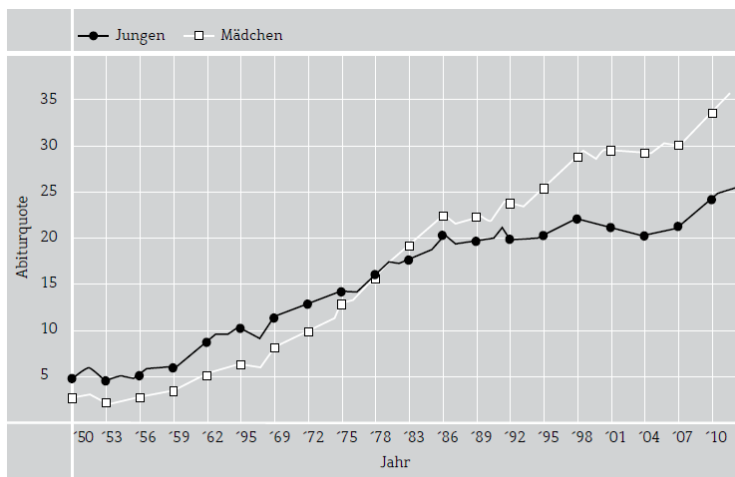
Beide – soziale wie auch rassistische Benachteiligung – verbinden sich in jeweils spezifischer Weise mit Fragen des Geschlechts der Schülerinnen und Schüler. Deshalb spielt Geschlecht selbstverständlich auch eine Rolle, aber eine, die erst zu einer sinnvollen Analyse von

Bildungsbenachteiligung führt, wenn sie in Verbindung mit anderen Faktoren betrachtet wird. Im Fachdiskurs wird diese Verschränkung verschiedener sozialer Differenzdimensionen und deren Auswirkungen unter dem Stichwort Intersektionalität diskutiert, auf das ich hier gar nicht genauer eingehen kann und will, das uns aber für den heutigen Tag vielleicht helfen kann, unsere Fragen zu sortieren.

Wenn wir also über Jungen und Schulprobleme reden, dann müssen wir vor allem über diejenigen Jungen sprechen, die aus sozial marginalisierten Verhältnissen kommen. Ich will nicht sagen, dass all die anderen Jungen nicht auch ihre Sorgen mit und in der Schule haben. Wenn wir aber über alle Jungen reden wollen, dann müssen wir unsere Fragen anders stellen. Darauf gehe ich im Hauptteil meines Vortrags ein.

2. Vorbemerkung: Bildung ist kein Nullsummenspiel, in dem auf der einen Seite was weggenommen wird, um es auf der anderen Seite wieder hinzufügen zu können. In der Benachteiligungsdebatte wird diese Vorstellung m.E. aber sehr befördert. Ich will mich aus Zeitgründen auf den Hinweis beschränken, dass der Jungenbenachteiligungsdiskurs vernachlässigt, dass die Reformen im Bildungssystem – bei aller Kritik, die man daran haben kann – nicht nur Mädchen sondern auch Jungen einen Bildungszugewinn erbracht haben. In den gesamten letzten Jahrzehnten haben auch Jungen im Durchschnitt bessere Schulleistungen erbracht.

Zur Illustration nur eine Darstellung zur Entwicklung der Abiturquote



Abiturquoten auf den allgemeinbildenden Schulen
von 1950 bis 2010 nach Geschlecht
Quelle: Statistisches Bundesamt (Helbig 2012 a)

Sie sehen hier, dass es insgesamt einen Anstieg der Abiturquote gegeben hat, sowohl bei Mädchen wie auch bei Jungen, er bei Mädchen allerdings deutlich stärker und kontinuierlicher ausfällt. Bezüglich dieses spezifischen Punkts der Abiturquote lassen sie mich noch den Hinweis geben, dass wir zumindest auch mit einbeziehen müssen, dass Jungen eher in das duale Ausbildungssystem gehen, u.a. weil sie hier bereits während der Ausbildung Geld verdienen. Damit will ich nur andeuten, wie vielschichtig die Faktoren sein können, die zu dem Ergebnis führen, das wir hier in zwei Linien gespiegelt sehen.

3. Meine dritte Vorbemerkung schließt direkt hier an und wirft den Blick die Probleme *der* Mädchen:

Ist es ein Vorteil, wenn „Mädchen weniger aufmüpfig im Unterricht [sind]“ (Flyertext)? Ich möchte dies bezweifeln und mindestens auf die Ambivalenz hinweisen, die darin liegt. In meinem Fortbildungsalltag erzählen mir Lehrerinnen oftmals, dass es vor allem ihre Hochleistungsschülerinnen sind, die in psychologische Behandlungen gehen (müssen), die sich mit Psychopharmaka behandeln lassen (müssen) und ähnliches. „Aufmüpfigkeit“ würde ich an dieser Stelle als eine mögliche Ressource ansehen, sich gegen bestimmte Zumutungen im Bildungssystem auch widersetzen zu können.

Ich möchte Ihnen ein Deutungsangebot machen, mit dem z.B. Aufmüpfigkeit als Handlungsmuster als ein Ergebnis geschlechtlicher Sozialisation angesehen werden kann. Es ist ein Handlungsmuster, das Ressourcen mit sich bringt, aber auch Risiken beinhaltet. Geschlechtliche Handlungsmuster stellen sich unter diesem Vorzeichen als Chancen **und** Fallen heraus. Aufmüpfigkeit scheint mir eine Ressource zu sein, die Jungen sich eher aneignen dürfen als Mädchen. Diese Differenz werde ich mit unterschiedlichen Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen begründen.

Ich werde versuchen zu zeigen, wie die Entwicklung von geschlechtlichen Handlungsmustern eine Notwendigkeit für viele Kinder und Jugendliche darstellt, diese Entwicklung durchaus mit Lust verbunden sein kann – nicht muss – und welche Verluste mit ihrer Entwicklung möglicherweise einhergehen. Diese Handlungsmuster will ich darüber hinaus ins Verhältnis mit bestehenden Schulanforderungen setzen .

4. Und erlauben Sie mir noch eine weitere letzte Vorbemerkung, die ich machen möchte, um nicht missverstanden zu werden: Es geht mir nicht darum geschlechterstereotype Handlungsmuster zu verbieten. Nein, es gilt sie nicht zu verurteilen, es gilt sie vielmehr aufzugreifen und mit ihnen weiter zu arbeiten. Aber es gilt eben die Verluste abzumildern, die mit geschlechtlichen Spezialisierungen einhergehen; es gilt für die Fallen zu sensibilisieren, die mit ihnen einhergehen; es gilt pädagogische Freiräume zu schaffen, in denen Jungen (und Mädchen) ermöglicht wird, nicht immer wieder in dieselben geschlechterstereotypen Fallen hineinzutappen; es gilt Geschlechternormen zu erweitern und reflexiv veränderbar zu machen.

Und ich bin damit natürlich bereits voll in dem Thema meines Vortragstitels: „*Männliche Handlungsmuster von Jungen im pädagogischen Alltag – Chancen und Fallen, Ressourcen und Risiken*“. Ich bin mit meiner vierten Vorbemerkung sozusagen schon beim Resümee meines Vortrags angelangt, das zusammengefasst lautet: Anerkennung von bestehenden Handlungsmustern, auch wenn sie stereotyp erscheinen mögen und alternative Handlungsmuster ermöglichen; das wiederum bedarf einer Entlastung von Männlichkeitsanforderungen. Ich will Ihnen nun den Zwischenteil nicht vorenthalten.

Männlichkeitsanforderungen – was ist das?

Ich will mit zwei Eindrücken aus der schulbezogenen Jungenforschung einsteigen, um diese Frage zu beantworten:

Ann Phoenix, Bob Patmann und Stephan Frosh (Phoenix/Frosh 2005) stellen 12 – 14 jährigen Jungen von Londoner Schulen sinngemäß die Frage *Was für sie einen beliebten Jungen ausmacht?* und bekamen zusammenfassend in etwa folgende Antwort:

Er ist sportlich, er ist heterosexuell attraktiv und aktiv, er entwickelt eine gewisse Härte sich selbst und anderen gegenüber (z.B. im Sport), ist dabei allerdings nicht brutal und er macht seine Hausaufgaben gar nicht oder beiläufig.

ZEIT: Warum sind Jungs denn überhaupt leistungsschwächer als Mädchen?

Marcel Helbig: Der Hauptgrund ist, dass es einen sehr hohen Druck der männlichen Peergroup gibt, die Fleiß und Strebertum ablehnt und sozial sanktioniert, was bei Mädchen nicht der Fall ist. Mädchen sind eher leistungsbereit, machen Hausaufgaben, bereiten sich auf die Stunden vor und haben dadurch bessere Noten. Das war übrigens schon immer so, das zeigen Studien aus den vergangenen 100 Jahren. Nur setzen Mädchen ihre besseren Schulleistungen nun auch in höhere Bildungszertifikate um, deshalb treten die Probleme, die Jungs schon immer hatten, viel stärker zutage. (Interview mit Marcel Helbig aus der ZEIT Nr. 4 vom 21.1.2016.)

Coolness, heterosexuelle Attraktivität, (verbale) Schlagfertigkeit und Souveränität verbunden mit einem Streben nach Überlegenheit sind kennzeichnend für **Männlichkeitsanforderungen**. Um als ‚richtiger‘ Junge anerkannt zu werden, müssen Jungen sich immer noch an diesen Anforderungen messen lassen. Messen lassen wohlgerne. Das heißt nicht, dass Jungen alle Anforderungen erfüllen. Tun sie es aber, dann entwickeln sie dabei je nach Handlungsmuster z.B. Ressourcen wie

- (körperliche) Durchsetzungsfähigkeit
- kreative Schlagfertigkeit
- sich für die eigenen Interessen einsetzen zu können
- sich mit Autoritäten anzulegen – Stichwort Aufmüpfigkeit
- nicht immer harmonisierend sein zu müssen, sondern auch Konflikte einzugehen.

Sie setzen sich aber auch mancherlei Risiken aus, wie z.B.:

- weniger Selbstsorge zu entwickeln
- in riskanten Praktiken über eigene Grenzen und die von anderen zu gehen
- sich weniger Rückzugsmomente zu nehmen, z.B. sich in eine Ecke zu kuscheln, um ein Buch zu lesen
- Fleiß nicht zeigen zu dürfen und damit weniger Möglichkeiten zum repetitiven Lernen zu entwickeln.

Es entwickeln in sich in den Auseinandersetzungen mit den Männlichkeitsanforderungen also Chancen wie Fallen für die Jungen; oft stellen die Fallen die Kehrseiten der Chancen dar. Jungen treffen Entscheidungen diesbezüglich dabei weniger bewusst, sondern vielmehr aufgrund von Männlichkeitsdynamiken.

Die Analyse dieser Dynamiken, der Prozesse des *doing masculinity* unter Männern und Jungen und die Herausbildung hierarchischer Binnenrelationen (Connell 1999), der Über- und Unterordnung, trägt m.E. viel zum Verständnis von Gruppenprozessen unter Jungen wie ihrer Handlungsmuster darin bei, was zentral ist, um pädagogisch sinnvoll diesbezüglich handeln zu können.

Außerdem hilft uns ein Verständnis von einem männlichen Habitus (Bourdieu 2005) weiter, mit dem die Prozesse des Einübens von Männlichkeit im Zentrum stehen. Vor allem in den sogenannten 'ernsten Spielen des Wettbewerbs' erwerben Jungen und Männer einen männlichen Habitus und üben ihn ein. Diese „ernsten Spiele“ sind "Strukturübungen", in denen Männlichkeit (mit)hergestellt und neujustiert wird (Meuser 2006, S. 164). Mit neujustieren ist gemeint, dass Männlichkeiten sich im steten Wandel befinden, also auch die zu erfüllenden Anforderungen immer wieder neu ausgehandelt werden.

Auf Grundlage dieser männlichkeitstheoretischen Überlegungen können Handlungsmuster beschrieben werden, wie sie unter Schülern stattfinden. Aus Zeitgründen kann ich nur auf eine Richtung eingehen, wie sie in der schulbezogenen Jungenforschung beobachtet wird, das ist die „Jungenmännlichkeit“ (Fegter 2012), die sich an der hegemonialen Männlichkeit orientiert. Dieser Begriff kommt aus der kritischen Männlichkeitsforschung und benennt diejenige Männlichkeit, die für sich eine Art legitime Vorherrschaft in Anspruch nimmt, die ihnen von einem Großteil der anderen Männer (und Frauen) auch zugestanden wird.

Männlichkeitskonstruktionen von Jungen in der Schule

Orientierungen an hegemonialer Männlichkeit

Eine an hegemonialen Handlungsmustern orientierte Männlichkeit wird in einem Zusammenspiel von "Konkurrenz und Kumpanei" hergestellt und eingeübt wird (Faulstich-Wieland/Budde 2005, S. 41), in denen sich die Konkurrenzprinzipien der ernstesten Spiele widerspiegeln. Die Konkurrenz untereinander trennt Jungen nicht nur, sondern verbindet sie zugleich in besonderer Weise: Indem miteinander konkurriert wird, erkennen sich die Kontrahenten im Wettstreit an. An diesen Spielen teilzunehmen, stellt somit den ersten wichtigen Schritt in der Anerkennung als 'richtiger Junge' dar. Dieses Prinzip, so könnte man sagen, zeigt sich in Dynamiken unter Jungen darin, dass manche Jungen sich eher in die Opfer-Rolle hineinbegeben, als dass sie Gefahr laufen wollten gar nicht Teil der Gruppe von Jungen zu sein. Um eine anerkannte (Jungen)Männlichkeit zu entwickeln, muss man an der homosozialen Gruppe teilhaben.

Die Konkurrenzspiele können im Sport oder auf der Ebene intellektueller, verbale Schlagabtausche ausgetragen werden, es können elegant geführte 'Humorkonversationen' (Michalek 2009) sein oder die vielbenannten Raufereien; es mögen aber auch strafbare riskante Praktiken, gefährliche Mutproben, ebenso auch Demonstrationen von Computerwissen oder von Technikbeherrschung im Allgemeinen sein. Prinzipiell wird ein Eingehen von Konflikten und das Bewahren von Haltung in Bedrängnis erwartet und eingeübt (ebd. S, 49). Von besonderer Bedeutung scheint das richtige Maß zu sein, in dem sich Jungen in als männlich markierten Territorien engagieren bzw. sich umgekehrt von weiblich konnotierten Feldern fernzuhalten haben. Engagieren sich Jungen z.B. im Sport mit übertriebener Härte, wird das mit Brutalität assoziiert, die von der Peergroup nicht geschätzt wird; eine soziale Anerkennung als beliebter Junge bleibt in dem Fall aus (Phoenix/Frosh 2005). Ich muss mich hier auf den Hinweis beschränken, dass damit deutlich wird, wie viel kulturelles und soziales Kapital nötig scheint, um eine hegemoniale Männlichkeit auch auszufüllen.

Für die pädagogische Praxis ist **nicht** der Fehlschluss zu ziehen, dass solche Praktiken in der Arbeit mit Jungen nicht möglich wären, gar verboten werden müssten. Keineswegs geht es darum, Sportspiele, verbale Wettstreits o.Ä. aus pädagogischen Angeboten auszuklammern! Es geht um die Frage, ob

soziale Anerkennung für Jungen überwiegend oder gar durchgehend mit dem Prinzip der Konkurrenz und einer damit einhergehenden Hierarchisierung verknüpft ist: Müssen Jungen in diesen Praktiken bestehen, um soziale Anerkennung zu erhalten, das ist die Frage. Wenn dies der Fall ist, dann verengen sich Handlungsmöglichkeiten auf geschlechtsbezogene Weise; bestimmte Eigenschaften werden ausgeschlossen und anderen zugeschrieben und Beziehungen werden hierarchisch und nicht selten gewaltvoll gelebt.

Was wird sanktioniert?

Traditionell droht eine Abwertung von Jungen in den ernstesten Spielen des Wettbewerbs oder gar eine Exklusion aus ihnen und damit verbunden der Entzug sozialer Anerkennung, wenn Jungen sich (zu sehr) in weiblich konnotierten Territorien engagieren; z.B. wenn sie sich in der Schule übermäßig anstrengen und fleißig sind (vgl. Phoenix/Frosh 2005) oder sich **zu freundlich** und **bemüht verhalten** (vgl. Swain 2006). Sie bemerken die feinen Abstimmungen, die Jungen tagtäglich in ihrem Handeln untereinander aushandeln. Auch **Körpernormen** bestimmen über Ein- und Ausschlüsse: „Dicke Jungen“ werden tendenziell ausgegrenzt; ihr Aussehen wird in abwertender Weise kommentiert (ebd., 221). Unterstellte oder reale **Homosexualität** sind weiterhin ein zentrales Abwertungs- und Ausschlussmotiv (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005). Eng verbunden mit homosexualitätsfeindlichen Handlungsmustern ist die Strategie der symbolischen Verweiblichung zur Konstruktion einer Unterscheidung zwischen '**uns richtigen**' und den '**anderen**' Jungen (ebd.). Mit anderen Worten, sich zu sehr in weiblich konnotierten Territorien zu bewegen wird auch mit dem Homosexualitätsvorwurf belegt. Homosexualität gilt häufig immer noch als Gegenentwurf zur vorherrschenden Jungenmännlichkeit.

Für pädagogische Überlegungen ist es wichtig, die Funktion von Konkurrenzdynamiken im Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen zu verstehen, sind doch pädagogische Angebote und Einrichtungen selbst oft Teil institutionalisierter Konkurrenz- und Segregationsprozesse und damit an der Herstellung von Über- und Unterordnungen beteiligt. Für die Institution Schule gilt dies aufgrund der Notengebung sowie der unterschiedlichen Schultypen und damit verbundenen Bildungstitel. Daran schließenden sich differenzierte berufliche Karriereversprechungen an. Ein von Lehrkräften, Schülern und Schülerinnen mithergestellter Konformitätsdruck trägt innerhalb nicht frei gewählter Klassengemeinschaften zu Dynamiken der Über- und Unterordnung mit bei. Aber auch in Freizeitangeboten und Sport stellen Konkurrenz und Erfolg Leit motive dar, und nicht zuletzt zeigt sich auch in spezifisch jugenpädagogisch ausgerichteten Angeboten eine Orientierung an Männlichkeitsmustern, die besonders auf Schlagfertigkeit, körperliche Fitness und Sportlichkeit aufbauen (vgl. Stuve/Debus 2012; Budde 2014) und damit stark an der Verfestigung stereotyper Anforderungen beteiligt sind.

Zusammenfassend scheint Männlichkeit im schulischen Kontext in Teilen weiterhin mit der Aufforderung zu einer gewissen Distanzierung gegenüber schulischen Anforderungen verbunden zu sein. Jungen laufen immer noch Gefahr, als Streber oder Nerd diffamiert zu werden, wenn sie strebsam und bemüht rüberkommen, wenn sie sich zu freundlich und schulbezogen zeigen. Zugleich aber müssen schulische Erfolge erzielt werden, um auf deren Grundlage zukünftig die Männlichkeitsanforderung nach beruflicher Karriere zu erfüllen. Wie mit diesem Spannungsverhältnis umgegangen werden kann ist je unterschiedlich, worauf ich im Folgenden weiter eingehe.

Binnenrelationen von Jungen in der Schule weiter differenzieren

Je nach sozialer Schicht scheinen Jungen das Verhältnis von Männlichkeits- und Schulanforderungen unterschiedlich gut verhandeln zu können. Für manche Jungen gehört eine antischulische Haltung förmlich unweigerlich zur Konstruktion von Männlichkeit unter Schülern. In Kombination vor allem mit Sportlichkeit trägt diese Haltung dann wesentlich mit dazu bei, dass ein Junge als beliebt angesehen wird. Allerdings wird die Nachhaltigkeit dieses Status des beliebten Jungen angesichts einer in die Zukunft gerichteten (hegemonialen) Männlichkeit zweifelhaft, die zentral auf beruflichem Erfolg basiert. Diesbezüglich stellt sich eine tendenziell schulablehnende Haltung in der Konsequenz als kontraproduktiv heraus (vgl. Stuve 2016).

Jungen aus der Ober- und Mittelschicht grenzen sich in der Regel nicht so sehr von Schulanforderungen ab, sondern können diese in ihr Männlichkeitskonzept besser integrieren. Womöglich äußern sie Bewunderung gegenüber den sportlichen Jungen für deren Coolness, Sportlichkeit und Souveränität, doch machen sie zugleich deutlich, dass sie diese Position nicht gegen ihre eigene eintauschen wollen. Das Versprechen von beruflichem Erfolg und damit von einer Position gesellschaftlich hegemonialer Männlichkeit scheint die Gefahr einer symbolischen Verweiblichung im Jungentalter aufzuwiegen. Sie können dieser Bedrohung durch eine differenzierende Aneignungsstrategie begegnen, indem sie erfolgversprechende weibliche Zuschreibungen als non-gendered oder männlich umdeuten (vgl., Stuve 2016). Womöglich werden auf diese Weise Aspekte einer aktuell erforderlichen hegemonialen Männlichkeit wie Kommunikationsfähigkeit und Flexibilität eingeübt.

Jugendliche Männlichkeiten und schulische Anforderungen stellen sich also als Passungsverhältnis dar, in dem eine Orientierung an einem männlichen Habitus nicht in jedem Fall zu Abwertung im schulischen Kontext führt. Die häufig vertretene These von den Jungen als Bildungsverlierern muss also dahingehend revidiert werden, dass "diejenigen Jungen (und Mädchen) besondere Bildungsrisiken tragen, deren (milieu- und genderbezogener) Habitus in Konflikt mit der jeweiligen Schulkultur steht" (vgl. Budde 2011, 11).

Veränderte Fragen

Ich habe anfangs den Versuch angekündigt, Fragen neu oder anders zu formulieren als in der Benachteiligungsdebatte, um aus den Fehlschlüssen herauszukommen, die meines Erachtens ihr einhergehen. Ich habe versucht zu zeigen, dass Jungen aufgrund von Männlichkeitsdynamiken und daraus resultierenden Anforderungen nachteilige Handlungsmuster bezüglich der Schule entwickeln. Als beispielhaft hierfür sollte ein auffällig großer Teil von Jungen dienen, der seine Hausaufgaben möglicherweise deshalb weniger sorgsam oder gar nicht macht, weil ansonsten zu befürchten ist, nicht als ‚richtiger‘ Junge anerkannt zu werden? Alle Jungen sind bei bestimmten Handlungsmustern (z.B. sich freundlich und strebsam zu verhalten) mit der Androhung konfrontiert, verweiblicht zu werden oder homosexuallitätsfeindlichen Anfeindungen ausgesetzt zu werden. Verschiedene Jungen können unterschiedlich mit diesen Männlichkeitsanforderungen umgehen.

Wir können nun danach fragen, welche Jungen in den Dynamiken wie und wodurch benachteiligt werden? Diese Benachteiligung können wir unterscheiden in Benachteiligungen bezüglich der Schulleistungen einerseits und bezogen auf eine soziale Anerkennung als ‚richtiger‘ Junge andererseits. Wir können uns aber auch ansehen, welche Ressourcen Jungen entwickeln, wie z.B.

Durchsetzungsfähigkeit, die ihnen im Kontext von Konkurrenz (um Karrierepositionen) zu einem Vorteil werden. Wir können hier auch sehen, wo Jungen im Effekt ein Vorteil gegenüber Mädchen entsteht, was ihnen im Schulkontext als negativ ausgelegt werden mag. Damit entfernen wir uns von dem homogenisierenden Blick auf *die* Jungen und bekommen einen Blick dafür, dass manche Jungen im Sinne des Bildungs(miss)erfolgs ganz und gar nicht benachteiligt sind, andere schon.

Welche offensichtlich sehr unterschiedlichen Chancen und Fallen, Ressourcen und Risiken ergeben sich aus der Dynamik von Männlichkeits- und Schulanforderungen?

Und eine zentrale pädagogische Fragestellung ist natürlich, welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich für die pädagogischen Fachkräfte, um von stereotypen Geschlechter-/Männlichkeitsanforderungen zu entlasten und dadurch Möglichkeitsräume für alle zu schaffen, sich individuell und gleichberechtigt zu entwickeln? Wie schaffen wir eine pädagogische Atmosphäre, in der Jungen z.B. keine Angst mehr haben müssen als „schwul“ beschimpft zu werden, wenn sie sich auf eine vermeintlich jugenuntypische Weise verhalten. Spiegelbildlich könnten wir das auf Mädchen beziehen, die keine Angst haben sollten als Schlampe oder Zicke beschimpft werden, als arrogant oder karrieristisch diffamiert werden, wenn sie sich selbstbewusst für ihre Interessen einsetzen. Wie etablieren wir auch für Jungen ein Recht auf Schutz vor gewalttätigen Übergriffen (untereinander) anstatt das mit den Worten, Jungen seien nun mal, zu negieren.

Ich möchte also dafür plädieren, von Männlichkeitsanforderungen zu entlasten, weil davon alle Jungen (und Jugendlichen insgesamt) etwas haben.

Wir können mit Jungen (und Mädchen) darüber ins Gespräch gehen, wie sie sich die Beziehungen untereinander wünschen oder was sie selber anstrengend finden. Sie werden oft genug hören, dass sich Jungen wünschen, weniger stressige Momente in ihrem Schulalltag zu wollen. Andreas Krebs (2008) hat in seiner Studie herausgearbeitet, dass Jungen ihre Handlungsmuster in Jungengruppen oftmals selbst nicht gut finden und vor allem ihre eigenen Verhaltensweisen gar nicht mehr nachvollziehen können, wenn sie hinterher darüber reflektieren. Wir können mit ihnen den Fragen nachgehen, was nötig ist, um aus bestimmten Handlungsmustern (vor allem im Kontext der Jungengruppen) rauszukommen und wir können alternative (individualisierende) Handlungsmuster zum Erproben anbieten.

Ein Ziel geschlechterreflektierter Pädagogik ist es, die geschlechtsbezogenen Handlungsmuster in Abwägungsprozesse hineinzuziehen, sie zur Verhandlungssache zu machen, wodurch Jungen begreifen können, welche Effekte durch welches Handeln entsteht und dass sie darauf Einfluss nehmen. Wir können mit ihnen zusammen schauen, wo welche „Fallen“ lauern, welche Ressourcen sie aber auch entwickeln, wenn sie Männlichkeitsanforderungen erfüllen oder wenn sie es nicht tun. Es geht darum, einen pädagogischen Raum zu schaffen, in dem Kinder und Jugendlichen alternative Handlungsmuster für sich entwickeln können und dabei keine Angst haben müssen, von den anderen als schwul, als mädchenhaft, als Schlampe oder Ähnliches abgewertet zu werden.

Und damit will ich auf den eingangs gemachten Gedanken eingehen, dass es im Diskurs über Jungen als Benachteiligte im Bildungssystem weniger um Bildungsbenachteiligung geht als vielmehr darum, traditionelle Männlichkeitsnormen zu verteidigen und gegen Pluralisierungen im Sinne einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt abzuschotten. Das wiederum verstärkt die problematischen Männlichkeitsanforderungen und Platzanweisungen, die nicht nur Jungen Probleme bereiten. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit und ich freue mich auf die Diskussionen.

Literatur:

- Budde, J./Faulstich-Wieland: 2005: "Jungen zwischen Männlichkeit und Schule". In: King, V. /Flaake, K. (Hrsg): Männliche Sozialisation. Frankfurt am Main, S. 37-53.
- Budde, J. 2011: „Und der Valentin dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein ...“ – Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur. In: Bulletin Texte 37(2011), S. 8-19
- Budde, J. 2014: Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Opladen.
- Connell, R. 1999: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen 1999.
- Cornelißen, W. 2004: Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 22, H. 1, S. 128-136.
- Dissens e.V./Debus, K./Könnecke, B./Schwerma, Klaus/Stuve, O. (Hrsg.) 2012: Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin. Auch als PDF-File unter: http://jus.dissens.de/fileadmin/JuS/Redaktion/Dokumente/Buch/Geschlechterreflektierte_Arbeit_mit_Jungen_an_der_Schule_Dissens_e.V-3.pdf
- Fegter, S. 2012: „Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?“ Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. In: Chwalek, D.Th./Diaz, M./Fegter, S./Graff, U. (Hrsg.): Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden, S. 34-48.
- Michalek, R: 2009: Gruppendiskussion mit Grundschulern. In: Budde, J. /Mammes, I. : Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden, S. 47-71.
- Krebs, A. 2008: Jungen erleben Schule. Personenzentrierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit. München.
- OECD 2016: Low-Performing Students: Why they fall behind and How to Help Them Succeed. Paris. http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/low-performing-students_9789264250246-en#page33 [Zugriff: 25.02.2016]
- Phoenix, A./Frosh, St.: 2005: ‚Hegemoniale Männlichkeit‘, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz: Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, V. /Flaake, K.: Männliche Sozialisation. Frankfurt am Main, S. 19-35.
- Stuve, O. 2016: Pädagogik. In: Horlacher, S./Jansen, B./Schanebeck, W. (Hrsg.): Männlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart, S. 136-153.
- Stuve, O./Debus, K. 2012: Männlichkeitsanforderungen: Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In: Dissens e.V. u.a. 2012, 43-60.
- Kontakt: Olaf Stuve, Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. – Allee der Kosmonauten 67, 12681 Berlin – olaf.stuve@dissens.de