

Der Zusammenhang von Männlichkeitskonstruktionen mit der Lern- und Leistungsmotivation bei Jungen. Ergebnisse einer empirischen Studie

Ruth Michalek, Thomas Fuhr & Gudrun Schönknecht

In den letzten Jahren wird auf Grundlage der Ergebnisse quantitativ-empirischer schulischer Bildungsforschung (z.B. Baumert 2001; Bos et al. 2008) häufig auf eine besondere Problemlage von Jungen im Vergleich zu Mädchen im Bildungssystem verwiesen. Dabei werden die durchschnittlich schlechteren Leistungen der Jungen teilweise mit deren ‚Junge-Sein‘, ihren Konstruktionen von Männlichkeit, in Verbindung gebracht. In den quantitativ angelegten Studien wird Geschlecht als konstante unabhängige Variable mit den Ausprägungen männlich/weiblich untersucht. Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen werden zugunsten der Gemeinsamkeiten vernachlässigt. Damit bleibt diese Diskussion in den Grenzen, die sich auch im populären Diskurs in den Massenmedien zeigen: einer pauschalisierenden, Geschlechter dichotomisierenden Sicht auf Jungen, in der allgemeine Aussagen zu Jungen gemacht werden, mit denen Jungen von Mädchen abgegrenzt und als Problemgruppe identifiziert werden. Auch in der schulpädagogischen Diskussion sind solche Argumentationsmuster vorhanden (vgl. z.B. Matzner/Tischner 2008), die nicht über den Stand hinausgehen, den Epstein et al. schon 1998 als drei populäre Diskurse identifiziert haben: den *poor boys*-, den *failing schools*- und den *boys will be boys*-Diskurs (Epstein et al. 1998).

Die neuere qualitative, pädagogische und sozialwissenschaftliche Jungenforschung bemüht sich um differenzierte Diagnosen zur sozialen Konstruktion von Geschlecht. Sie ist von der Männerforschung inspiriert, die sich von dem Gedanken verabschiedet hat, dass es eine einzige, identifizierbare Männlichkeit gebe. Seit Connell (1995) geht die Männerforschung von einer Pluralität von Maskulinitäten aus, die als individuelle und soziale Konstruktionen verstanden werden. Während die Männerforschung in dieser Weise Differenzen zwischen Männlichkeiten und Beziehungen der Männlichkeiten untereinander untersucht, fehlen in der deutschsprachigen Jungenforschung entsprechende Befunde weitgehend. Die Differenziertheit der sozialen Männlichkeitskonstruktionen bei Jungen wurde international jedoch breit in qualitativen Studien untersucht (vgl. z.B. Epstein 2001; Nilan 2000; zsf. Michalek/Fuhr 2009). Unsere Studie mit Grundschulern (z.B. Michalek 2006; Schönknecht 2006; Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006) sowie angelsächsi-

sche Studien zeigen auf, dass die Konstruktionen von Männlichkeit sehr heterogen sind.

Wir haben die Ergebnisse dieser Studien genutzt, um ein quantitatives Instrument zu entwickeln, das Freiburger Jungeninventar (FJI), mit dem Differenzen zwischen den Konstruktionen von Männlichkeit bei ca. 13- bis 16-jährigen Jungen gemessen werden können. In unserem quantitativen Instrument kann das *doing gender* nicht, wie in qualitativen Studien, v.a. durch Beobachtung erfasst werden, sondern nur über Selbsteinschätzungen in einem Fragebogen. Mit diesem erheben wir nicht kognitive Konstruktionen (Einstellungen) von Jungen oder Angaben, wie sie sich im Allgemeinen verhalten, sondern erfassen soziale Praktiken in möglichst konkret beschriebenen, sozialen Kontexten. Unsere Forschungsfrage lautet: Lassen sich mithilfe von Items, die soziale Konstruktionen erfassen, Cluster von Jungen unterscheiden, die unterschiedliche Männlichkeitskonstruktionen aufweisen? Mit dem FJI können wir fünf Cluster von Männlichkeitskonstruktionen von Jungen unterscheiden, die wir in diesem Beitrag vorstellen. Das FJI kann damit in quantitativen Studien genutzt werden, um differenziertere Analysen innerhalb der Jungengruppen zu ermöglichen.

Auf dieser Grundlage gingen wir der zweiten Forschungsfrage nach: Gibt es einen Zusammenhang zwischen Männlichkeiten und schulischer Lern- und Leistungsmotivation? Wir berichten in diesem Beitrag von einer Studie, in der wir das FJI mit den ‚Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation‘ (SELLMO, Spinath et al. 2002) kombiniert haben, um dem Zusammenhang zwischen den Jungen-Clustern und einzelnen Dimensionen der Lern- und Leistungsmotivation nachzugehen.

Im Folgenden erläutern wir (1) den geschlechtertheoretischen Ansatz des FJI, stellen (2) das FJI und unsere Stichprobe vor und dann (3) die fünf Cluster. Anschließend (4) gehen wir kurz auf die Verteilung der Cluster auf die Schularten ein, um dann (5) den Zusammenhang zwischen den Clustern und den schulischen Lern- und Leistungsmotivationen zu behandeln. Eine (6) Diskussion beschließt den Beitrag. Wir zeigen auf, dass es möglich ist, Jungen anhand der von ihnen präferierten sozialen Konstruktionen von Geschlecht zu clustern. Auch zeigen sich Zusammenhänge zwischen Typen von Männlichkeitskonstruktionen mit schulbezogenen Leistungsmotivationen.

1 Geschlechtertheoretische Grundlagen

Jungenforschung versteht sich seit Connell (1995) als ein Forschungszweig, der ‚Maskulinitäten‘ im Plural untersucht, die sich allerdings gegenüber einer hegemonialen Maskulinität positionieren müssen. Maskulinitäten sind, so die

grundlegenden Thesen, im Plural vorhanden, hierarchisch geordnet und sie stehen in Beziehung zu anderen sozialen Kategorien wie Klasse und Ethnie (race). Im Hinblick auf den Diskurs um die Jungen als Bildungsverlierer geht es darum, Zusammenhänge zwischen Bildung und Konstruktionen von Maskulinität bei Jungen zu erkennen, Möglichkeiten der Partizipation an Bildung zu erkunden und Heterogenität anzuerkennen.

Für die Jungenforschung kann man drei Begriffe von Heterogenität unterscheiden. Ein *Geschlechter differenzierender Begriff von Heterogenität* wurde oben bereits erwähnt. Er bezieht sich auf Differenzen zwischen Jungen und Mädchen, wobei beide als in sich undifferenzierte Gruppen verstanden werden. Eine sich anschließende Diskussion um Partizipation und Bildungschancen bezieht sich dann vor allem darauf, ob Differenzen zwischen Jungen und Mädchen überhaupt konsistent festgestellt und wie sie empirisch erklärt werden können (vgl. Kuhn 2008; vbw 2009), und ob ein geringerer Bildungserfolg, der mit der Einübung hegemonialer Männlichkeit einhergeht, überhaupt einen Nachteil darstellt. In pädagogischer Hinsicht wird in der Regel gefordert, dass die Institutionen der Erziehung und Bildung sich auf die Bedürfnisse und Problemlagen der Jungen einstellen, indem sie etwa spezifische Programme für Jungen anbieten oder vermehrt männliche Pädagogen einstellen (Hurrelmann/Schultz 2012).

Eine zweite Sichtweise auf Heterogenität ist, dass nicht alle Jungen gleich sind. Unterschiedliche Jungen können unterschiedliche Formen von Maskulinität ausbilden. Heterogenität meint hier Differenz zwischen Jungen, wobei davon ausgegangen wird, dass die Differenzen als Persönlichkeitsunterschiede einigermaßen stabil sind. In gleicher Weise können Jungen unter Bezugnahme auf andere Kategorien in Untergruppen geteilt werden, etwa in Bildungsverlierer und in schulisch erfolgreiche Jungen oder in gewaltbereite vs. nicht gewaltbereite Jungen. Ein *Personen differenzierender Begriff von Heterogenität* ist vor allem aus der quantitativen Männerforschung bekannt, wenn etwa im Anschluss an das Milieu-Modell der Sinus-Studien zwischen traditionellen, modernen und postmodernen Männern unterschieden wird (Wipperfurth et al. 2009). In der Jungenforschung gibt es keine quantitativen Studien, die etwa traditionelle und moderne Maskulinitäten unter Jungen unterscheiden. Koch-Priewe et al. (2009) legen die Ergebnisse einer Fragebogenuntersuchung zu einer Vielzahl von Dimensionen vor, in denen sich die Jungen unterscheiden. Unter anderem identifizieren sie drei Männerbilder (Wie sollte ein Mann sein?): den ‚smarten Gewinnertypus‘ (sieht gut aus, ist witzig, stark und intelligent), den ‚bürgerlichen Typ‘ (angepasst, sozial, zuverlässig, fleißig und treu), den ‚Macho‘ (aggressiv, dominant, misstrauisch und arrogant). In pädagogischer Hinsicht wird gefordert, dass für spezifische Jungengruppen spezifische pädagogische Angebote zu machen sind, wie z.B. Anti-Konflikttrainings (vgl. z.B: Kaiser 2001; Schönknecht/Wichniarz 2003).

Ein dritter Begriff von Heterogenität ist in der sozialkonstruktivistischen Forschung zu finden, die die konkreten Praktiken der Herstellung von Maskulinitäten untersucht. In diesem Ansatz wird nicht von Differenzen zwischen Jungen oder zwischen den Geschlechtern gesprochen, sondern von Differenzen zwischen Konstruktionen bzw. Konstrukten des Jungenseins bzw. der Maskulinität. Dieser Ansatz kann als ein *Konstruktionen differenzierender Begriff von Heterogenität* bezeichnet werden. Ihm sind vor allem ethnografische Studien zuzuordnen (z.B. Budde et al. 2008; Keddie 2006; Nilan 2000; Renold 2004). Sie untersuchen, wie Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer im schulischen Alltag Geschlechterstereotypen bedienen und sie als Ressourcen nutzen. Heterogenität meint hier nicht Differenz zwischen Jungen und Mädchen oder zwischen Jungen als Personen, sondern Vielfalt der sozialen Konstruktionen von Maskulinität. Der sozialkonstruktivistische Ansatz der Jungenforschung macht eine zentrale Unterscheidung zwischen Jungen und Konstruktionen von Junge-Sein.

Es handelt sich auch hier um einen differenztheoretischen Ansatz, jedoch in einem anderen Sinn als bei den beiden zuerst genannten Heterogenitätskonzepten, die zwischen den Geschlechtern oder zwischen Jungen als Personen unterscheiden. Differenz heißt hier, dass die Konstruktionen Differenzen benutzen und sie herstellen, und zwar sowohl die Differenz Junge-Mädchen als auch Differenzen zwischen Jungen selbst. Wird Geschlecht als eine soziale Konstruktion thematisiert, so gehört dazu auch, dass die Forschung reflektiert, inwieweit sie selbst durch ihre Suche nach Geschlechterordnungen diese mit konstruiert.

Wir gehen von einer Situiertheit sozialer Konstruktionen aus (vgl. Fuhr 2006). Meuser (2006: 304ff) spricht von ‚konjunktiven Erfahrungsräumen‘ der Maskulinität, die milieu-, entwicklungs- und generationenspezifisch ausgeprägt sind und von den Jungen selbst hergestellt bzw. aufrechterhalten werden. Konstruktionen von Maskulinität können sich jedoch nicht nur zwischen sozialen Milieus und Generationen unterscheiden und im Lebenslauf ändern. Sie müssen auch nicht für eine Person in einem gegebenen Zeitraum überall gleich sein. Verschiedene angelsächsische Studien (vgl. schon Epstein et al. 1998; im Überblick Michalek/Fuhr 2009) sowie unsere Studie mit Grundschulern (Michalek 2006; Michalek/Fuhr 2008; Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006, darin v.a. Schönknecht 2006) weisen darauf hin, dass sich etwa in schulischen Kontexten andere Konstruktionen von Männlichkeit finden als in Nachbarschaften, oder dass Jungen sich in der Pause in einer kleinen Gruppe anders verhalten als in der größeren Gruppe.

Dieser dritte Begriff von Heterogenität legt andere Schlussfolgerungen in Bezug auf die Förderung von Partizipation und Heterogenität nahe als die beiden anderen Ansätze: empfohlen wird ein reflexiver Umgang mit den unvermeidlichen Konstruktionen von Junge-Sein. Ein Beispiel dafür ist bei Budde, Scholand und Faulstich Wieland (2008) zu finden. Sie untersuchen

anhand der Eingangsklasse eines Gymnasiums, welche Auswirkungen die Dramatisierung bzw. Entdramatisierung von Geschlecht auf die Schulkultur hat und finden dramatisierende Elemente in institutionellen schulischen Maßnahmen (etwa der Einrichtung von Jungen- und Mädchenbeauftragten), im schulischen Alltag (etwa im Sprachgebrauch) und als implizite Thematisierung von Geschlecht (etwa bei der Bewertungspraxis). Entdramatisierende Strategien finden sich dort, wo die Lehrkräfte die Individualität der Kinder in den Vordergrund rücken, gleichwohl aber dabei Geschlecht reflexiv mitdenken (Budde et al 2008: 274). Entdramatisierung unterscheidet sich von ‚Neutralisierung‘, d.h. dem Ignorieren der Tatsache, dass Geschlecht im sozialen Raum immer schon vorhanden ist, durch dieses reflexive Beobachten des *doing gender*, ohne dass Geschlecht deshalb als Kategorie in Kommunikationen in den Vordergrund rücken muss. Wir gehen für unsere Studie davon aus, dass das Junge-Sein in sozialen Praxen situiert konstruiert wird. Die Items des Fragebogens wurden deshalb nach Möglichkeit so gestaltet, dass sie sich auf konkrete soziale Konstruktionen beziehen (z.B. „Meine Freunde würden mich ausgrenzen, wenn ich andere Klamotten tragen würde als sie“). Auf dieser Grundlage gelang es uns, auf der Grundlage des FJI mithilfe einer Clusteranalyse Typen von Jungen zu bilden, die sich in ihren Männlichkeitskonstruktionen signifikant unterscheiden (vgl. Kap 3).

2 Die Studie im Überblick

Das von uns entwickelte Freiburger Jungeninventar (FJI) ist ein Instrument zur Erfassung sozialer Maskulinitäten. Für seine Entwicklung haben wir die vorliegenden englisch- und deutschsprachigen qualitativen und teilweise auch quantitativen Studien zu Differenzen zwischen sozialen Konstruktionen von Männlichkeit bei Jungen im Schulalter ausgewertet; dies haben wir an anderen Stellen ausführlich vorgestellt (Michalek/Schönknecht/Laros 2012, 260ff; Schönknecht/Michalek 2010; Michalek/Fuhr 2009).

In mehreren Arbeitsschritten haben wir zehn Bereiche identifiziert, in denen auf Grundlage bisher vorliegender Forschung Differenzen von Männlichkeitskonstruktionen bei Jungen beschrieben werden: Jungenfreundschaften, Otherring, Schule, Familie, Körper und Styling, Gefühle, Konflikte und Konfliktlösung, Vorstellungen zu zukünftiger Männlichkeit, Freizeitaktivitäten und Geschlechterstereotype. Zu diesen Bereichen haben wir Items entwickelt und moderierende Variablen (z.B. Alter, kultureller Hintergrund) hinzugefügt. Der daraus entstandene Fragebogen wurde mit Expertinnen und Experten der Jungenforschung diskutiert und von fünf Jungen mit der Think-Aloud-Technik kommentiert. Die überarbeitete Version wurde einem Pretest

(n = 94) unterzogen. Mithilfe einer Faktorenanalyse wurde das Instrument reduziert.

Das FJI besteht aus 16 Skalen: Nähe zur besten Freundin, Nähe zum besten Freund, Nähe zum Vater, Familienorientierung, Gewaltorientierung, Ausdruck von Gefühlen, Schulische Leistungsorientierung, Bedeutung von Aussehen, Bedeutung von Sport, Streben nach Anerkennung in der schulischen Jungengruppe, Konkurrenz im Sport, Einbindung der Jungengruppe in der Klasse, Tiefgründigkeit der Kommunikation in der Jungengruppe, Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe, Kohäsion in der Jungengruppe, Zukünftige Männlichkeit.

Die Skalen *Nähe zur besten Freundin* und *Nähe zum besten Freund* sind vor dem Hintergrund der Bedeutung unterschiedlicher Formen von Freundschaft bei Jungen zu verstehen. Viele qualitative Studien weisen darauf hin, dass Jungen in Gruppen eine *pecking order of masculinities* (Martino/Palotta-Chiarolli. 2003: 56) aushandeln und versuchen, diese aufrecht zu erhalten. In diesen Gruppen kann es schwer sein persönlichere Beziehungen auszubilden. Wir haben beide Formen von Gemeinschaft abgefragt, die größere Jungengruppe mit ihren Hackordnungen und die intimere gute Freundschaft. Zusätzlich konnten wir eine Skala bilden, welche die *Tiefgründigkeit der Kommunikation in der Jungengruppe* erfasst. Jungen, die in dieser Skala einen hohen Wert aufweisen, sprechen mit den Jungen ihrer Bezugsgruppe darüber, wie es ihnen „geht“, was sie „bewegt“, was ihnen „wichtig“ ist und sie sprechen über „Probleme“. Way und Greene (2006) meinen, dass sich persönlichere gleichgeschlechtliche Freundschaften erst allmählich im Zuge der Ablösung von den Eltern ausbilden. Die Forschung legt jedoch nicht nahe, dass die Vergemeinschaftungsform, in der Maskulinitäten mit einer gewissen Rivalität zueinander ausgehandelt werden, im Jugendalter mit der zunehmenden Ablösung von den Eltern an Bedeutung verlieren.

Die Skala *Streben nach Anerkennung in der schulischen Jungengruppe* erfasst, inwieweit es für einen Jungen wichtig ist, von anderen Jungen, denen er zugehören will, anerkannt zu werden. Qualitative Studien weisen auf, dass das Streben nach Anerkennung und Zugehörigkeit soziale Konstruktionen von Männlichkeit aufrecht erhält und Hegemonialität ermöglicht. Für Jungen ist es wichtig, von hegemonialen Jungen anerkannt zu werden. Wird diese Anerkennung versagt, so sind Prozesse des Othering zu erwarten, die mit Ausgrenzung und Abwertung, vielleicht gar mit Bullying einhergehen. Dass *Gewalt* in unterschiedlichen Formen, von Kämpfen bis hin zu anhaltender physischer Unterdrückung und Bullying, genutzt wird um hegemoniale Männlichkeiten zu konstruieren, wird immer wieder beschrieben (vgl. u.a. Keddie 2006; Renold 2004; Swain 2003). Verbreitet ist auch die Vorstellung, dass es Jungen vor allem vor anderen Jungen schwerfällt, ihre *Gefühle* auszudrücken, weil dies zu Ausgrenzung und Unterordnung führen kann.

Die Skala *Einbindung der Jungengruppe in der Klasse* fasst Items zusammen, die darauf hinweisen, inwieweit die Jungengruppe, der sich der Befragte zuordnet, aus der Sicht des Befragten in der Klasse eine hegemoniale Stellung einnimmt. Hohe Werte bedeuten, dass die Gruppe sich als ‚Meinungsführer‘ definiert, die in der Klasse das Sagen hat, aber auch andere zum „Lachen“ bringt.

Auf einen Zusammenhang der Formen der Beziehungen zur *Familie* und speziell zum *Vater* einerseits mit den Männlichkeitsinszenierungen von Jungen andererseits weisen Ergebnisse unterschiedlicher Studien hin (z.B. Koch-Priewe et al. 2009; Winter/Neubauer 1998). Das Ausüben von *Sport* und eine Distanz zu *schulischen Leistungserwartungen* sind für viele Jungen zentrale Marker von Männlichkeit (Jackson 2003; Pattmann/Frosh/Phoenix 2005). So meinen Frosh, Phoenix und Pattmann (2002: 10): „Popular masculinity involves ‚hardness‘, sporting prowess, ‚coolness‘, casual treatment of schoolwork and being adept at ‚cussing‘.“ Zu Sport haben sich in der Faktorenanalyse zwei Skalen ergeben. Eine bildet stärker ab, inwieweit der Sport für die Befragten wichtig ist, während die andere Skala misst, inwieweit der Sport konkurrenzorientiert konzipiert wird.

Das Aussehen unter Jungen wird als ein wichtiger Marker für die richtige Männlichkeit angesehen. Wer dazu gehören will, muss die ‚richtigen‘ Klamotten tragen, die ‚richtige‘ Musik hören, den ‚richtigen‘ Aktivitäten nachgehen (Swain 2003). Wir haben dieses Phänomen mit den Skalen *Bedeutung von Aussehen*, *Kohäsion in der Jungengruppe* und *Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe* erfasst.

Im Hinblick auf die Vorstellungen zur *zukünftigen Männlichkeit* hatten wir eine ganze Reihe von Items gebildet, die Auskunft darüber geben sollten, wie die Jungen als Mann zukünftig sein wollen (fleißig, mutig etc.). Wir hatten angenommen, dass es möglich sein müsste, verschiedene Männlichkeiten zu unterscheiden. In der Faktorenanalyse konnte jedoch nur eine einzige Skala zur zukünftigen Männlichkeit gebildet werden, die der Tendenz nach die Zustimmung zu dem Ideal des fürsorglichen, erfolgreichen Partners einer Frau und des Vaters von Kindern abfragt.

Wir hatten auch Items zum Umgang mit Homosexualität und zur Unterordnung von Mädchen gebildet. Homophobie und die Unterordnung von Mädchen werden als wichtige Praktiken zur Herstellung von Männlichkeit bei Jungen beschrieben (vgl. z.B. Benjamin 2001; Keddie 2003). Zur Unterordnung von Mädchen konnte jedoch keine brauchbare Skala gebildet werden; zum Umgang mit Homosexualität gab es zwei Skalen, die wir wieder verworfen haben, weil eine sinnvolle Interpretation nicht möglich war.

Das FJI fragt nach situierten sozialen Praxen, teilweise aber auch nach kognitiven Konstruktionen von Männlichkeit. Es ist sehr umfangreich; Grund dafür ist unsere Intention, Maskulinitäten nicht nur identifizieren zu können, sondern jeden Typus auch möglichst differenziert beschreiben zu können.

Die Skalen bestehen aus drei bis sechs Items; Abb. 1 stellt eine Skala beispielhaft vor. Insgesamt weisen die Skalen eine akzeptable bis gute interne Konsistenz auf; Cronbachs Alpha liegt zwischen .693 und .919.

Denke bei den nächsten Fragen an den Jungen, der dein bester Freund ist.

	Stimmt gar nicht	Stimmt eher nicht	weder /noch	stimmt eher	Stimmt genau	Weiß nicht
Wenn es meinem Freund nicht gut geht, bin ich für ihn da	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinem besten Freund rede ich, wenn ich Probleme in der Familie habe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mit meinem besten Freund bespreche ich alles, was mir wichtig ist	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bei meinem besten Freund fühle ich mich geborgen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es kümmert mich, wenn es meinem besten Freund schlecht geht	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 1: Skala „Nähe zum besten Freund“ (eigene Darstellung).

Die Haupterhebung fand von Februar 2011 bis September 2011 im Süden Baden-Württembergs statt. Es konnten insgesamt N = 1201 gültige Datensätze ausgewertet werden. Die Skalen konnten mit diesem Datensatz faktorenanalytisch bestätigt werden.

Die Stichprobe lässt sich folgendermaßen beschreiben: Von der Altersstruktur her liegt der Schwerpunkt der Gesamtstichprobe bei 13- bis 14-jährigen Jungen, in diese Gruppe fallen 54% aller Befragten. 35% der Befragten sind 15 oder 16 Jahre alt, der Rest verteilt sich auf 12-, 17- und 18-jährige Jungen. Die Erhebung fand in den drei Schulformen Gymnasium, Realschule und Werkrealschule statt (zim Erhebungszeitraum wurden die Hauptschulen in Baden-Württemberg in sog. Werkrealschulen umgewandelt). Etwas über 40 % der Daten stammen aus Gymnasien, leicht unter 40 % der Fragebögen wurden in Werkrealschulen erhoben und der kleinste Anteil mit knapp 20 % stammt aus der Realschule.

Hinsichtlich der Schulform ist unsere Stichprobe repräsentativ für Baden-Württemberg. Erhoben wurde in den Klassenstufen 7-10. Der größte Anteil der Jungen (35,2 %) befand sich in der 7. Klasse. Die Anteile werden mit steigender Klassenstufe geringer. Den kleinsten Anteil haben die befragten Schüler der 10. Klasse mit 13,7 %.

3 Männlichkeiten von Jungen im Kontext Schule

Um unterschiedliche Männlichkeiten zu beschreiben haben wir eine latente Clusteranalyse mit dem Programm Latent GOLD durchgeführt. Die Clusteranalyse gruppiert die Stichprobe in fünf Cluster: den *familienorientierten Schüler*, den *starken Kerl*, den *individuellen Freund*, den *geselligen Freund* und den *Einzelgänger*. Diese Benennungen der Cluster sollen das jeweilige Antwortprofil prägnant charakterisieren. Sie machen weniger deutlich, ob es sich hier um Cluster von Männlichkeitskonstruktionen handelt und nicht etwa um Schüler- oder Beziehungstypen. So konstruieren etwa die Jungen, die dem Cluster *Einzelgänger* zugeordnet werden, in Schule und Familie eine Männlichkeit, die stark von Individualität geprägt ist. Der Bezug zu Konstruktion von Männlichkeit zeigt sich in den Bereichen, wie sie oben beschrieben wurden, die die Cluster bilden.

Das Cluster *individueller Freund* ist am größten; ihm wurden 26,4 % der Jungen zugeordnet. Es folgen mit 23,8 % das Cluster *starker Kerl* und mit 21,7 % das Cluster *familienorientierter Schüler*. Das Cluster *geselliger Freund* ist mit 15 % deutlich kleiner. Das kleinste Cluster ist das der *Einzelgänger* mit 13,1 %.

Im Folgenden werden die Cluster anhand aller Skalen in den Abbildungen charakterisiert, in den erläuternden Texten gehen wir auf die Bereiche ein, die die größten Unterschiede zwischen den Gruppen beschreiben. Das erste Cluster stellen wir ausführlicher vor, die anderen zunehmend kürzer und kontrastierend zu den zuerst beschriebenen. In der ausführlichen Darstellung benutzen wir nach Möglichkeit Formulierungen, die sich in den Items finden, um die Dimensionen noch etwas genauer zu charakterisieren.

3.1 Der familienorientierte Schüler

Abb. 2 zeigt die Skalenmittelwerte der Gruppe der *familienorientierten Schüler*. Nach links gerichtete Balken verweisen auf eine Ablehnung gegenüber der Skala, nach rechts gerichtete auf Zustimmung (1 = „trifft überhaupt nicht zu“, 3 = „ich möchte mich nicht festlegen“, 5 = „trifft völlig zu“).

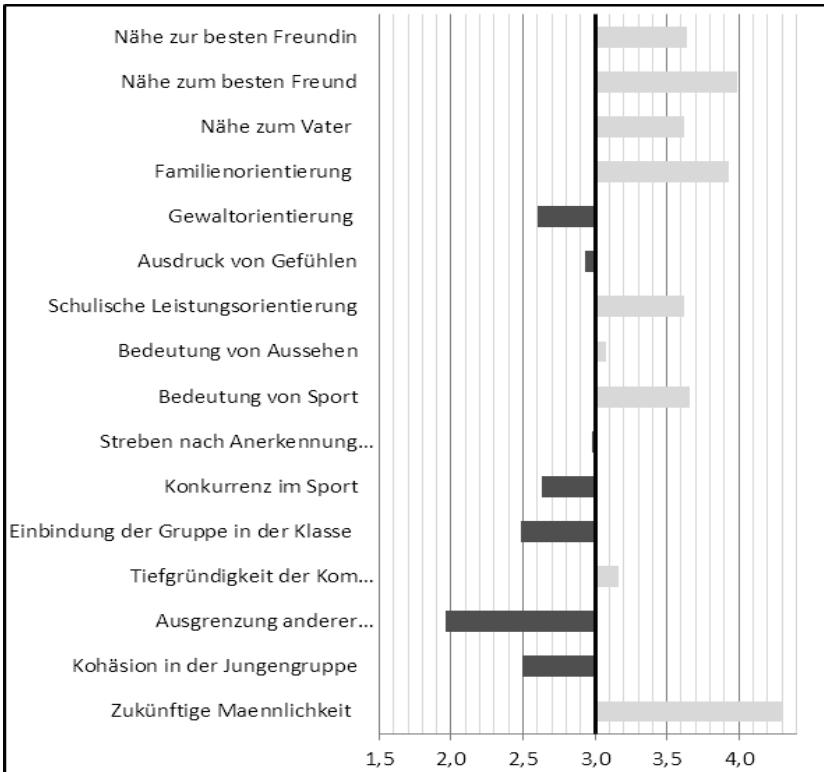


Abbildung 2: Skalenmittelwerte des Clusters Familienorientierter Schüler (eigene Darstellung).

Der *familienorientierte Schüler* stimmt bei sieben Skalen deutlich zu, am deutlichsten der „Zukünftigen Männlichkeit“ aber das ist im Clustervergleich nicht auffällig. Das sind zunächst die beiden Skalen „Nähe zum besten Freund“ und „Nähe zur besten Freundin“. Diese Skalen erfassen die Beziehung zu engen Freund_innen. Der *familienorientierte Schüler* ist für den besten Freund und die beste Freundin da, wenn es ihm bzw. ihr nicht gut geht, bespricht mit ihm bzw. ihr alles, was ihm wichtig ist und fühlt sich in seiner bzw. ihrer Anwesenheit geborgen. Beide Skalenwerte weisen darauf hin, dass der familienorientierte Schüler enge, vertrauliche Beziehungen sowohl zu mindestens einem Freund als auch zu mindestens einer Freundin unterhält, mit der er, wie es der Fragebogen formuliert, „sich am besten versteht“, mit der er aber nicht „geht“ und in die er auch nicht „verliebt“ ist. Vergleicht man den *familienorientierten Schüler* mit den anderen Clustern, so bewegt er sich hier jedoch im Mittelfeld. Der *gesellige Freund* zeigt eine

deutlichere Zustimmung bei diesen Skalen, der *Einzelgänger* eine geringere, die anderen unterscheiden sich in diesem Punkt nicht wesentlich vom Cluster *familienorientierter Schüler*. Dies gilt auch für den *starken Kerl*, der stärker als der *familienorientierte Schüler* in hegemoniale Gleichaltrigengruppen eingebunden ist. Die Clusteranalyse legt also nicht nahe, dass beide Beziehungsformen, in denen Jungen Maskulinitäten konstruieren, die tendenziell rivalisierende größere Gruppe und die persönliche Beziehung, sich gegenseitig ausschließen.

Ebenfalls deutlich stimmen die *familienorientierten Schüler* den Skalen „Bedeutung von Sport“ und „Schulische Leistungsorientierung“, „Familienorientierung“ und „Nähe zum Vater“ zu. Im Vergleich zu den anderen Clustern relativiert sich das Bild allerdings wieder etwas. Für den *starken Kerl* und den *geselligen Freund* hat der Sport eine stärkere Bedeutung als für den *familienorientierten Schüler*. Zudem orientieren sich der *individuelle* und der *gesellige Freund* in gleichem Ausmaß an schulischen Leistungserwartungen wie der *familienorientierte Schüler*. Auch sind beide mindestens so sehr an Familie und dem Vater orientiert wie der *familienorientierte Schüler*. Insgesamt bewegen sich die *familienorientierten Schüler* im Vergleich zu den anderen Clustern im Mittelmaß. Dennoch scheint die Bezeichnung *familienorientierter Schüler* gut zu treffen, weil dieses Cluster an verbreitete Erwartungen des Freundeskreises, der Schule und der Eltern gut angepasst zu sein scheint. Sport spielt im Leben dieser Jungen eine gewisse Rolle, sei es, dass sie viel Sport treiben oder Sport in der Schule ihr Lieblingsfach ist. Sie entsprechen schulischen Leistungserwartungen und haben ein gutes Verhältnis zur Familie und zum Vater, besprechen mit ihnen ihre Probleme und unternehmen gerne etwas mit der Familie.

Der *familienorientierte Schüler* zeigt nur in einer Skala eine sehr starke negative Abweichung vom mittleren Skalenwert: Er verneint überdurchschnittlich die Skala „Ausgrenzung Anderer aus der Jungengruppe“. Das bedeutet, er lehnt die Ausgrenzung anderer Jungen aus der eigenen Gruppe ab. Die beiden Skalen „Kohäsion in der Jungengruppe“ und „Einbindung der Jungengruppe in der Klasse“ lehnt der familienorientierte Schüler mittelstark ab. Er meint nicht, dass man so sein muss wie die anderen (Kleidung und Musikgeschmack scheinen nicht so wichtig zu sein), um zum schulischen Freundeskreis zu gehören. Der Freundeskreis, dem der *familienorientierte Schüler* sich zuordnet, hat in der Klasse nach eigener Auskunft keine hegemoniale Stellung. Es scheint eine relativ offene Gruppe zu sein, die in der Klasse nicht dominant auftritt. Die Kommunikation innerhalb der Freundesgruppe ist nicht nur oberflächlich. Es werden aber auch keine tiefer gehenden, sehr persönlichen Gespräche geführt.

Zusammengefasst gehören die *familienorientierten Schüler* nicht zu denen, die andere ausgrenzen. Sie haben gute Bindungen zu besten Freund_innen und sind insofern angepasst, als sie Sport eine hohe Bedeutung

beimessen, sich an schulischen Erwartungen orientieren und in der Familie gut integriert sind. Sport ist für sie eher Spaß als Konkurrenz und sie sind auch nicht stark von einem Streben nach Anerkennung bei anderen Jungen geprägt. Sie lehnen Gewalt ab, wenn auch nur schwach. Gefühle drücken sie weder besonders stark aus noch lehnen sie den Ausdruck von Gefühlen ab. Männlichkeit wird hier weder hegemonial konstruiert noch handelt es sich um Others, die von hegemonialen Jungen untergeordnet werden. Die familienorientierten Schüler scheinen sich bei den Gleichaltrigen gesicherte Positionen erarbeitet zu haben, die es ihnen ermöglichen, Erwartungen der Erwachsenen zu erfüllen und andere Jungen nicht ausgrenzen zu müssen.

3.2 Der starke Kerl

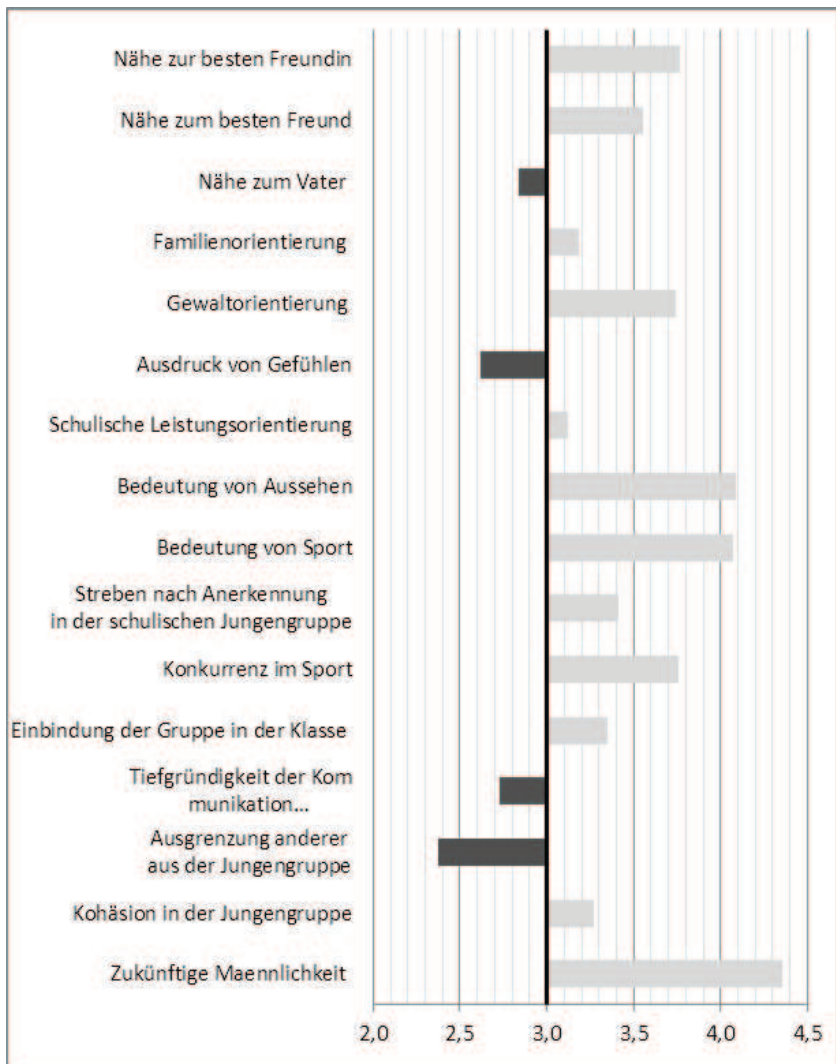


Abbildung 3: Skalenmittelwerte des Clusters *Starker Kerl* (eigene Darstellung).

Die Benennung *starker Kerl* für das zweite Cluster wurde gewählt, weil sich hier die Skalen, die Konkurrenz und Stärke ausdrücken, in einer sehr hohen Ausprägung finden: die „Bedeutung von Sport“, die „Konkurrenz im Sport“, die „Bedeutung von Aussehen“ und das „Streben nach Anerkennung innerhalb der schulischen Jungengruppe“. In diesen Skalen ist die Position in der Geschlechterhierarchie zentral. Die „Kohäsion in der Jungengruppe“ und die „Einbindung der Gruppe in die Klasse“ sind nicht ganz so stark ausgeprägt wie in den anderen Clustern.

Auffällig ist die „Gewaltorientierung“ in diesem Cluster. Der *starke Kerl* zeigt hier den höchsten Wert, den wir im ganzen Sample gefunden haben. Den Items dieser Skala – wie z.B. „manchmal muss man seine Position mit Gewalt durchsetzen“ oder „ich war schon einmal in eine Schlägerei verwickelt“ – haben die *starken Kerle* eher positiv zugestimmt als Jungen aus den anderen Clustern. Auffällig sind auch die unter der Mitte liegenden Werte in den drei Skalen „Ausdruck von Gefühlen“, „Tiefgründigkeit der Kommunikation in der Jungengruppe“ und „Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe“. Die Gruppe scheint eine hegemoniale Form von Maskulinität zu zeigen.

Sehr interessant ist schließlich, dass die *starken Kerle* auf der Skala „Nähe zum Vater“ einen negativen Wert aufweisen und die „Familienorientierung“ den zweitniedrigsten Wert der fünf Cluster aufweist. Nur der *Einzelgänger*, der noch vorzustellen ist, hat hier niedrigere Werte. Die *starken Kerle* sind in hegemoniale Gleichaltrigengruppen eingebunden, während die Beziehungen zur Familie und speziell zum Vater nicht sehr unterstützend bis problematisch zu sein scheinen.

3.3 Der individuelle und der gesellige Freund

Die beiden Cluster individueller Freund und geselliger Freund weisen eine Reihe von Gemeinsamkeiten auf, weshalb wir sie zusammen vorstellen. Es sind aber auch einige Unterschiede zu verzeichnen (Abb. 4).

Beide Cluster stimmen wie der familienorientierte Schüler den Skalen „Nähe zur besten Freundin/besten Freund/Vater“ sowie „Familienorientierung“ zu. Wie der *starke Kerl* zeigt auch der *individuelle Freund* relativ hohe Werte bei der Skala „Bedeutung von Sport“. Eine „Gewaltorientierung“, das „Streben um Anerkennung in der schulischen Jungengruppe“ und die „Konkurrenz im Sport“ lehnt der *individuelle Freund* im Gegensatz zum *starken Kerl* jedoch ab. Zudem scheint die eigene Gruppe des *individuellen Freundes* nicht sehr abgeschlossen gegenüber anderen zu sein; andere sollen nicht ausgegrenzt werden. In der Skala „Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe“ ist der niedrigste Wert aller Cluster und der niedrigste überhaupt mögli-

che Wert: alle Mitglieder dieses Clusters haben 1 („stimmt gar nicht“) angekreuzt.



Abbildung 4:Skalenmittelwerte der Cluster *Individueller und Geselliger Freund* (eigene Darstellung).

Auffällig ist in diesem Cluster zudem die lose Einbindung des Freundeskreises in die Klasse, für uns der Grund für die Namensgebung des Clusters. Für den *individuellen Freund* scheint die Beziehung zum einzelnen Gegenüber sehr wichtig zu sein, in der Klasse kommt der Gruppe keine hegemoniale Stellung zu. Gemeinhin gelten der Sport und die *peer groups* als wichtige Arenen für die Konstruktion hegemonialer Männlichkeiten; auch hier zeigt der *individuelle Freund* keine Tendenz zur konkurrenzorientierten Ausgrenzung anderer Jungen.

Der *individuelle Freund* ist dennoch gut in das soziale Umfeld eingebettet; die Werte auf den Skalen „Familienorientierung“ und „Nähe zum Vater“ sind so hoch wie die des *familienorientierten Schülers*. Gleiches gilt für die schulische Leistungsorientierung. In der „Nähe zur besten Freundin“ und der „Nähe zum besten Freund“ liegt er leicht unter dem *familienorientierten Schüler*, aber immer noch leicht höher als die *starken Kerle*.

Der *gesellige Freund* zeigt noch höhere Orientierungen auf die Familie, den Vater, den Freund, die beste Freundin und auf schulische Leistungsorientierung hin als der *individuelle Freund*. Allerdings ist für den *geselligen Freund* der Sport wichtiger als für den *individuellen Freund* und er ist dort auch deutlich konkurrenzorientierter. Auch das Aussehen ist ihm deutlich wichtiger als dem *individuellen Freund* und er strebt deutlich mehr als die anderen Cluster nach Anerkennung in der Jungengruppe, deren Zusammenhalt ihm zudem wichtig ist. Andere Jungen grenzt er wie der *individuelle Freund* nicht aus der Gruppe aus, aber die Tendenz ist hier weniger stark. In der Gewaltorientierung zeigt er den zweithöchsten Wert aller Cluster.

Bei dem *geselligen Freund* kann man sich somit einen Jungen vorstellen, der in der Familie und im Freundeskreis gut eingebunden ist. Diese Einbindung ist ihm wichtig. Die Gleichaltrigengruppe scheint seine schwach hegemonale Stellung einzunehmen und von einer relativ starken Konkurrenz- und Anerkennungsdynamik geprägt zu sein.

3.4 Der Einzelgänger

Das Cluster *Einzelgänger* grenzt sich deutlicher von den anderen Clustern ab als diese untereinander. Der *Einzelgänger* bewertet fast alle Skalen eher ablehnend:

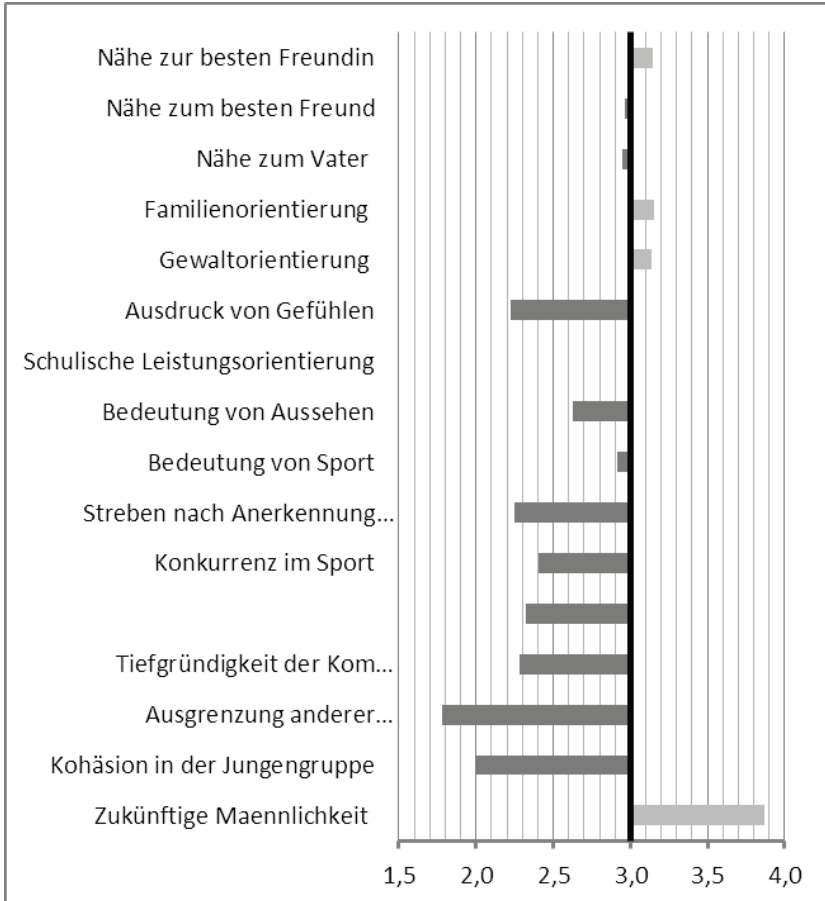


Abbildung 5:Skalenmittelwerte des Clusters *Einzelgänger* (eigene Darstellung)

In der Skala „Konkurrenz im Sport“ zeigt der *Einzelgänger* die niedrigsten Werte aller Cluster. Sport ist nicht bedeutsam. Gefühle auszudrücken ist nicht wichtig, „Anerkennung in der schulischen Jungengruppe“ spielt keine be-

deutsame Rolle. Die „Kohäsion in der Jungengruppe“ ist ebenso wie die „Ausgrenzung anderer aus der Jungengruppe“ nicht bedeutsam. All diese Werte deuten auf eine Männlichkeit hin, die sehr stark durch Individualität geprägt ist und bei der andere Jungen oder die Einbindung in Gruppen eine sehr untergeordnete Rolle spielen. Hierzu passt, dass auch dem Aussehen keine große Bedeutung beigemessen wird. Der *Einzelgänger* zeigt hier den niedrigsten Wert aller Cluster. Die wenig ausgeprägten Werte in den Bereichen Familie und Freunde weisen ebenfalls darauf hin, dass der *Einzelgänger* wenig in soziale Gruppen eingebunden ist. Er macht, was ‚sein Ding‘ ist, und kümmert sich wenig um andere. Wie der *individuelle Freund* und der *familienorientierte Schüler* zeigt auch der *Einzelgänger* kaum Anzeichen einer hegemonialen Männlichkeit, aber es fehlt ihm im Gegensatz zu den anderen Typen an sozialer Einbindung. Offen ist, ob es sich um untergeordnete Jungen handelt, denen es nicht gelungen ist, eine erfolgreiche Gegenkultur zur hegemonialen Maskulinität aufzubauen. Wenn sie nicht untergeordnet sind, so sind sie in jedem Fall weder in der Jungengruppe noch in der Familie gut integriert.

4 Männlichkeit und Schulform

Nachdem wir die von uns identifizierten Männlichkeiten vorgestellt haben, betrachten wir im nächsten Schritt, wie diese Männlichkeiten mit anderen Merkmalen zusammen hängen. Wir haben zunächst Zusammenhänge zwischen den Männlichkeiten einerseits und Alter, Klassenstufe und Schulart andererseits gerechnet. Die Cluster sind relativ gleichmäßig in allen Klassenstufen und Altersgruppen zu finden; Unterschiede ergeben sich nur hinsichtlich der Schulart (Abb. 6).

Zwei Befunde sollen hervorgehoben werden. Erstens ist deutlich zu sehen, dass die *familienorientierten Schüler* im Gymnasium überrepräsentiert sind. Zudem sind im Cluster *familienorientierter Schüler* deutlich weniger Werkrealschüler als in den anderen Clustern zu finden. Es zeigt sich also auch in unserer Studie, dass es Jungen auf dem Gymnasium besser als anderen gelingt, schulische Leistungserwartungen in Männlichkeitskonstruktionen zu integrieren. Zweitens sind die *Einzelgänger* und die *individuellen Freunde* in der Werkrealschule überrepräsentiert, während der *gesellige Freund* eher auf der Realschule zu finden ist und der *starke Kerl* sich gleichmäßig auf die Schularten verteilt.

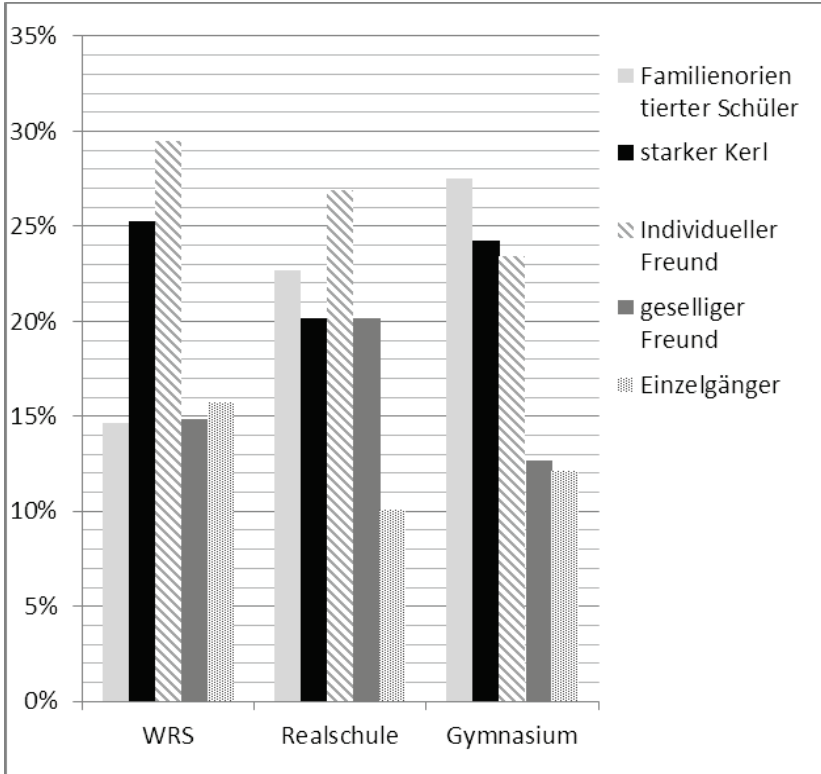


Abbildung 6: Verteilung der Cluster auf die Schularten (eigene Darstellung).

5 Männlichkeiten und schulische Lern- und Leistungsmotivation

Um die Zusammenhänge zwischen den eben skizzierten Männlichkeiten mit schulischen Lern- oder Leistungskontexten zu erforschen, wurden die ‚Skalen zur Erfassung von Lern- und Leistungsmotivation‘ (SELLMO) ausgewählt (Spinath et al. 2002). Sie erheben auf der Basis von Theorien der Leistungsmotivation, was einer Person in Lern- und Leistungskontexten wichtig ist. Die Motivation wird mit vier Skalen erhoben: den Lernzielen, den Leistungszielen – aufgeteilt in Annäherungs-Leistungsziele und Vermeidungs-

Leistungsziele – sowie der Arbeitsvermeidung. Die beiden Zielkategorien werden wie folgt definiert:

„Erstens das Ziel, eigene Fähigkeiten zu erweitern [Lernziele] und zweitens das Ziel, anderen gegenüber hohe Fähigkeit zu demonstrieren [Annäherungs-Leistungsziele] bzw. niedrige Fähigkeit zu verbergen [Vermeidungs-Leistungsziel]“ (Berger/Rockenbauch 2005: 207).

Die vierte Skala der „Arbeitsvermeidung“ bezeichnet eine

„allgemeine Tendenz, Arbeit zu vermeiden, wobei hier kein allgemeines affektives Ziel der Anstrengungsvermeidung [...] angenommen wird. Im Gegensatz zu den anderen drei Zielen beruht ‚Arbeitsvermeidung‘ nicht auf einem Vergleich mit anderen oder einem Gütemaßstab“ (ebd.).

Studien zeigen, dass ein Zusammenhang zwischen den Lern- und Leistungszielen und tatsächlicher Leistung besteht (vgl. Spinath et al. 2002: 10ff): so geht „die Annahme von Lernzielen sowohl bei schlechten als auch bei guten Leistungen mit vorteilhaften Attributionen und damit mit einer günstigeren Prognose zukünftiger Leistungen einher“ (Berger/Rockenbauch 2005: 207). Verfolgt ein Schüler Annäherungs-Leistungsziele, ist es ihm also wichtig zu demonstrieren, welche Fähigkeiten er hat, so ist dies ebenfalls eine gute Voraussetzung für gute Leistungen. „Hingegen führen Vermeidungs-Leistungsziele zu schlechten Leistungen und dies umso mehr, wenn gleichzeitig ein negatives Fähigkeitskonzept vorliegt“ (ebd.).

Der SELMO arbeitet – ebenso wie das FJI – mit einer 5-stufigen Skala. Die erhobenen Rohwerte einer Skala in SELMO können in standardisierte T-Werte transformiert werden. Auf diese Weise kann das Testergebnis im Vergleich zu der Eichstichprobe betrachtet werden. Dabei werden T-Werte, die sich um eine Standardabweichung (10) vom Mittelwert (50) unterscheiden – also Werte von 40 bis 60 – als durchschnittlich angesehen. Überdurchschnittlich ist ein Wert über 60, unterdurchschnittlich unter 40 (Spinath et al. 2002: 42). Unsere Stichprobe entspricht der Eichstichprobe in der Verteilung insgesamt sehr gut.

5.1 Männlichkeit und Lernziele

Eine erste vom SELMO gemessene Dimension sind die Lernziele. Eine hohe Lernzielorientierung soll sich positiv auf das schulische Engagement und die Schulleistungen auswirken. Umgekehrt können unterdurchschnittliche Werte in der Lernzielorientierung die Ursache für geringes Engagement und damit auch für geringe Leistungen sein (Spinath et al. 2002: 44). Abb. 7 zeigt den Zusammenhang der Lernzielorientierung mit den fünf identifizierten Männlichkeiten.

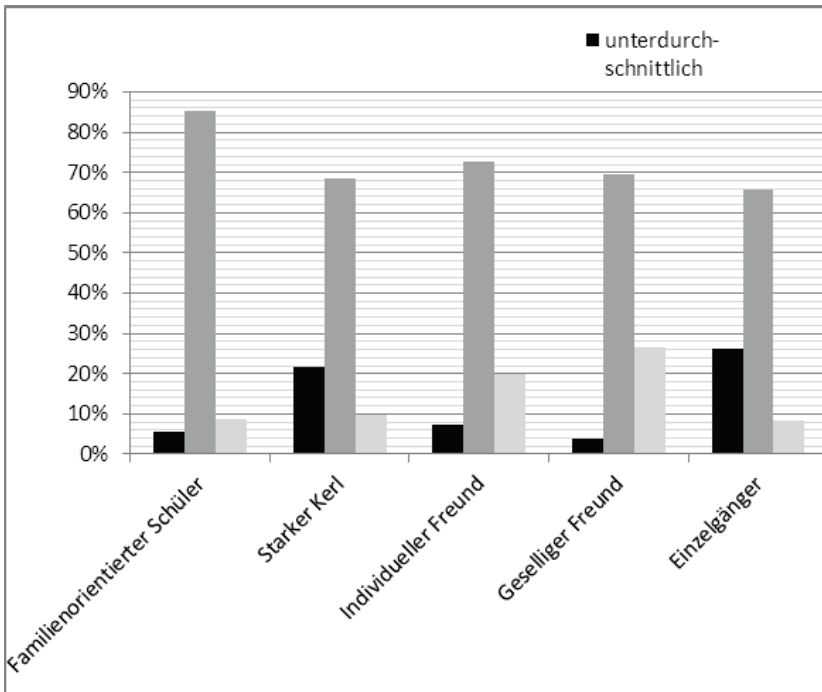


Abbildung 7: Lernziele der Cluster (eigene Darstellung).

Bei den *familienorientierten Schülern* sind signifikant mehr durchschnittlich leistungsorientierte Jungen versammelt als in den anderen Clustern, bei denen der Anteil der Durchschnittlichen relativ ähnlich ist. Der Anteil der unterdurchschnittlich leistungsorientierten Jungen ist bei der Gruppe der *familienorientierten Schüler* recht klein (5,7 %) – nur etwa halb so groß wie in der Gesamtstichprobe. Bei den *individuellen Freunden* finden sich ähnlich wenig unterdurchschnittliche Werte (7,3 %). Die Zahl der überdurchschnittlichen Werte ist jedoch mehr als doppelt so groß (19,9 %). Der in der Werkrealschu-

le stark vertretene *individuelle Freund* zeigt damit eine noch höhere Lernzielorientierung auf als der *familienorientierte Schüler*. Noch höher liegt der eher auf der Realschule als auf dem Gymnasium vertretene *gesellige Freund*. Er zeigt nur einen sehr geringen Anteil an unterdurchschnittlichen Werten (3,9 %). Dafür sind hier die meisten überdurchschnittlich leistungsorientierten Jungen zu finden (26,7 %).

Am anderen Ende des Spektrums stehen die *starken Kerle* und *Einzelgänger*. Im Cluster *starker Kerl* sind mit 21,7% deutlich mehr Unterdurchschnittliche als in den drei oben genannten Gruppen. Das bedeutet, die *starken Kerle* sind deutlich weniger leistungsorientierte Jungen. Gleiches gilt für die *Einzelgänger*: Hier sind die unterdurchschnittlich leistungsmotivierten Jungen mit 26,1 % vertreten, die überdurchschnittlich leistungsmotivierten nur mit 8,3 %.

5.2 Männlichkeit und Annäherungs-Leistungsziele

Die Annäherungs-Leistungsziele erfassen, wie sehr die Jungen motiviert sind, ihr Wissen und Können auch anderen gegenüber darzustellen. Die Zusammenschau mit unseren Clustern zeigt sich wie folgt:

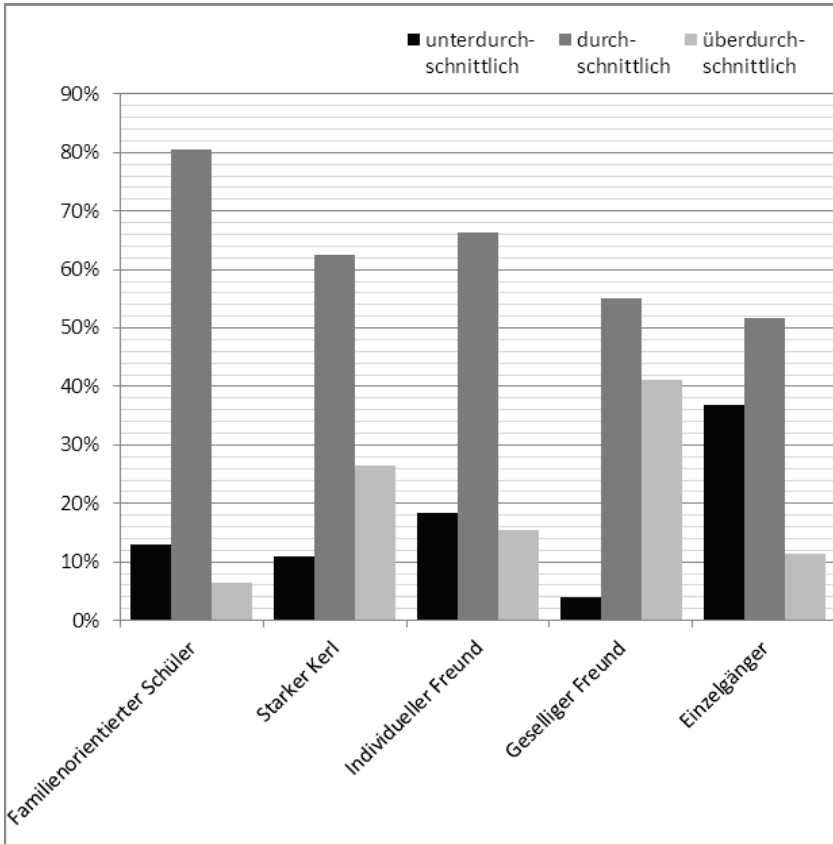


Abbildung 8: Annäherungs-Leistungsziele der Cluster (eigene Darstellung).

Wie oben erwähnt wurde festgestellt, dass Maskulinität oft mit einer eher „casual treatment of schoolwork“ einhergeht. Während Erfolg in der Schule die Konstruktion der eigenen Maskulinität nicht gefährden muss, sondern im Gegenteil durchaus als männlich, da erfolgreich gelten kann, gilt dies nicht für das offensichtliche Streben nach Erfolg. Männlich ist es, Erfolg ohne Anstrengung zu haben. Es wäre deshalb zu vermuten, dass insbesondere hegemonial orientierte Jungen geringe Werte bei Annäherungs-Leistungszielen aufweisen.

Der *familienorientierte Schüler* ist wieder deutlich durchschnittlicher als die Gesamtstichprobe (80,5 %). Zudem haben deutlich weniger Jungen dieser Gruppe überdurchschnittliche Werte (6,5 %). Die Werte der *geselligen Freunde* sind dagegen sehr deutlich weniger unterdurchschnittlich (3,9 %)

und sehr stark überdurchschnittlich (41,1 %). Das heißt, die *geselligen Freunde* sind deutlich mehr daran interessiert, ihr Wissen und ihr Können anderen gegenüber zur Schau zu stellen und als kompetent wahrgenommen zu werden. Beim *Einzelgänger* gibt es die meisten Jungen mit unterdurchschnittlichen Werten bei den Annäherungs-Leistungszielen (36,9 %) und die wenigsten mit durchschnittlichen Werten (36,9 %); der Anteil der Jungen mit überdurchschnittlichen Werten ist sehr gering (11,5 %). Die Außendarstellung der Kompetenz ist für die *Einzelgänger* wenig relevant. Dies entspricht dem Bild, das sich auch durch das FJI ergeben hat. Die *starken Kerle* zeigen ähnliche Tendenzen wie die *geselligen Freunde*, sie sind nur nicht ganz so stark ausgeprägt.

5.3 Männlichkeit und Vermeidungs-Leistungsziele

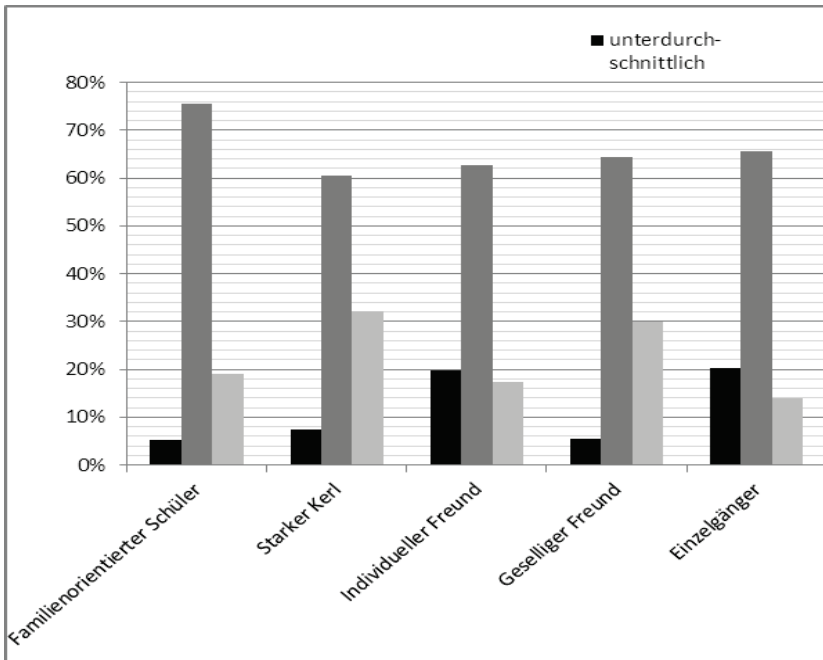


Abbildung 9: Vermeidungs-Leistungsziele der Cluster (eigene Darstellung).

Die Vermeidungs-Leistungsziele kennzeichnen die Orientierung, Situationen möglichst aus dem Weg zu gehen, die schwierig werden könnten. Hohe Vermeidungs-Leistungsziele sind eher mit schwächeren schulischen Leistungen verbunden (Spinath et al. 2002: 44).

Wie bei den anderen Skalen zeigen sich auch hier die *familienorientierten Schüler* wieder sehr durchschnittlich und kaum unterdurchschnittlich (5,4 %). Die *starken Kerle* haben sehr deutlich den größten Anteil an überdurchschnittlich vermeidungs-leistungszielorientierten Jungen (32,2 %). Ein großer Anteil der *starken Kerle* versucht überdurchschnittlich stark Situationen zu vermeiden, in denen er nicht brillieren kann – zusammen mit den durchschnittlich Vermeidenden sind das 92,7 %. Das passt auch zu den Ergebnissen bei den Annäherungs-Leistungszielen: der *starke Kerl* sucht Situationen auf, in denen er erfolgreich sein kann und sich präsentieren kann. Während die Gruppe der *individuellen Freunde* eine leicht zum Durchschnitt neigende Verteilung zeigt, zeigen die *geselligen Freunde* ebenfalls relativ hohe Werte bei der Vermeidung von schlechtem Ansehen oder von Misserfolgssituationen (30 %). Die Gruppe der *Einzelgänger* hingegen hat die meisten unterdurchschnittlichen Werte (20,4 %). In Kombination mit dem kleinen Anteil der überdurchschnittlich vermeidenden Jungen (14 %) entspricht dies wiederum dem Bild des Jungen, der sich nicht an äußeren Maßstäben und der Stellung innerhalb der Klasse orientiert.

5.4 Männlichkeit und Arbeitsvermeidung

Als letzte Skala des SELMO haben wir die Arbeitsvermeidung der Jungen erhoben.

In der Skala der Arbeitsvermeidung sind wieder die *familienorientierten Schüler* überaus durchschnittlich (80,8 %). Die *starken Kerle* sind deutlich weniger unterdurchschnittlich (7 %) und sehr viel mehr überdurchschnittlich (35,3 %). Das bedeutet, die *starken Kerle* versuchen Arbeit so gut wie möglich zu vermeiden. Bei dem Cluster der *individuellen Jungen* hingegen ist der Anteil der unterdurchschnittlichen Werte sehr hoch (20,5 %). Das ist die geringste Tendenz zur Arbeitsvermeidung aller Cluster. Der *gesellige Freund* zeigt die zweitgrößte Tendenz zur Arbeitsvermeidung.

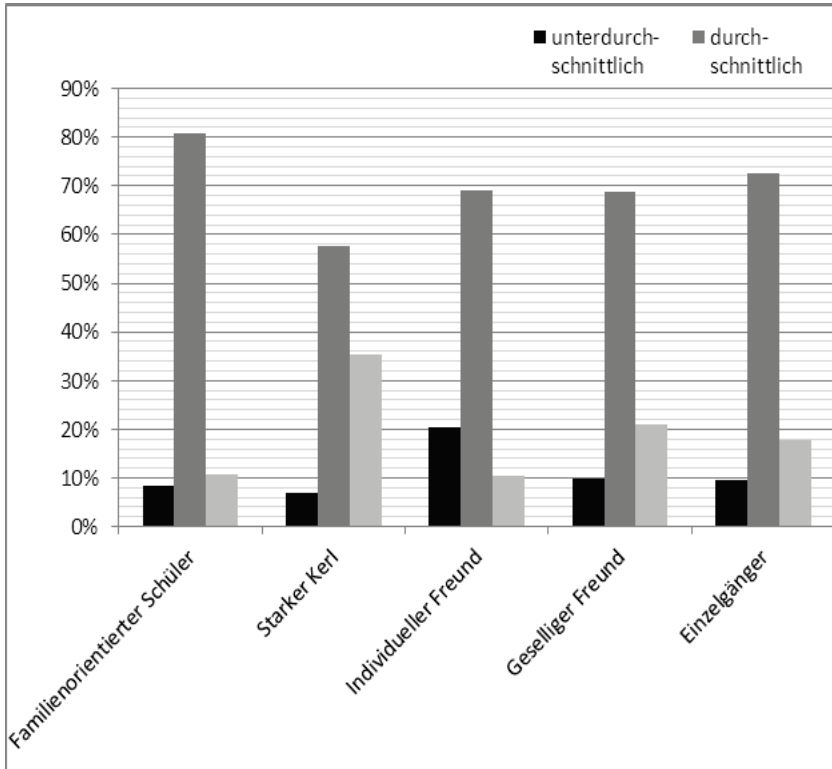


Abbildung 10: Arbeitsvermeidung der Cluster (eigene Darstellung).

5.5 Zusammenschau von Männlichkeiten und Lern- und Leistungsorientierung

Generell gilt eine hohe Lernzielorientierung als Prädiktor für gute Schulleistungen. Ist die Lernzielorientierung besonders niedrig und zugleich die Tendenz zur Arbeitsvermeidung sehr hoch, so ist dies ein starker Indikator für ungünstige schulische Leistungen. Wenn eine hohe Leistungsorientierung mit einer geringen Lernzielorientierung kombiniert ist, so besteht die Gefahr, dass Schüler das Interesse am schulischen Lernen verlieren. Sie können dann Leistungsziele aufgeben und sich leichtere Aufgaben suchen, bei denen schnelle Erfolge möglich sind (vgl. Spinath et al. 2002: 44).

Nachfolgend betrachten wir diese Zusammenhänge exemplarisch bei den beiden Clustern starke Kerle und gesellige Freunde, um die Reichweite unse-

rer Studie anzudeuten. Abb. 11 führt in den ersten vier Säulenbündeln die Werte der starken Kerle auf, in den letzten vier die der geselligen Freunde.

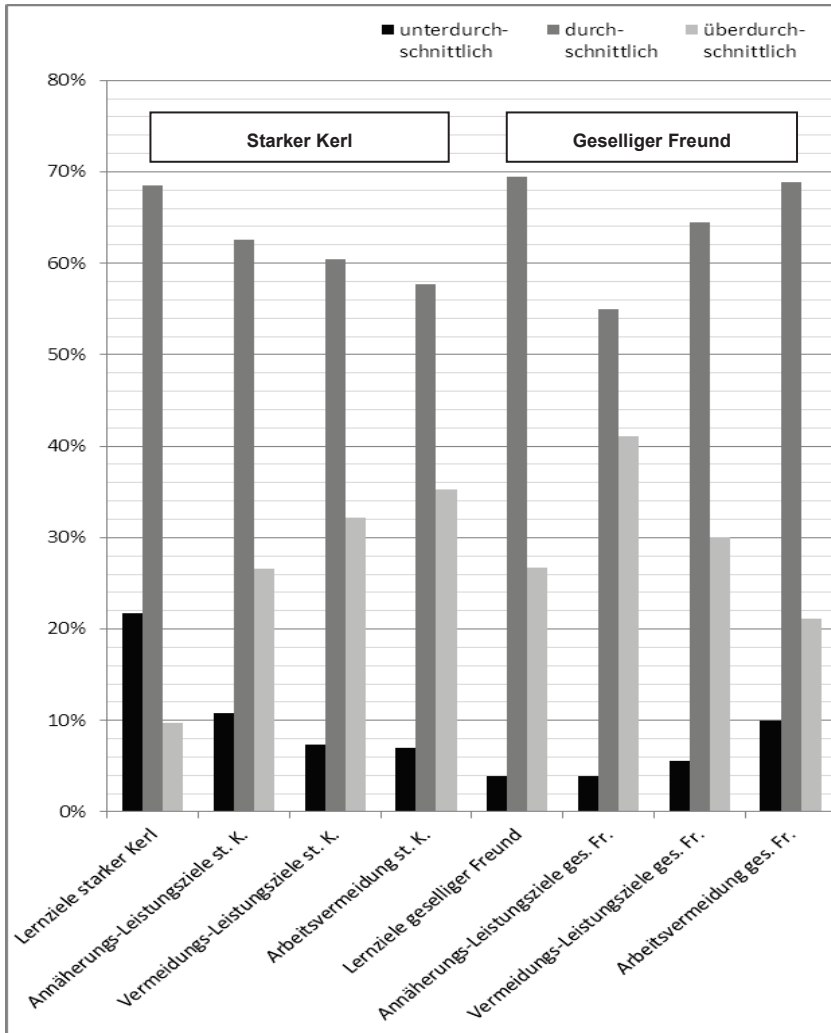


Abbildung 11: Lern-/Leistungsmotivation bei *Starker Kerl* und *Geselliger Freund* (eigene Darstellung).

Beim *starken Kerl* sind die Vermeidungs-Leistungsziele (32,2 % überdurchschn.) und die Tendenz zur Arbeitsvermeidung (35,3 % überdurchschn.) hoch und liegen deutlich über den Lernzielen (9,8 % über-

durchschn., 21,7 % unterdurchschn.) und Annäherungsleistungszielen (26,6 % überdurchschn., 10,8 % unterdurchschn.). Dies kann als starker Indikator für Motivationsdefizite betrachtet werden. Für die schulische Leistungsentwicklung bedeutet dies eine eher ungünstige Prognose. Für diese Jungen ist die Wahrscheinlichkeit sehr hoch, dass die schulische Leistungsentwicklung weniger gut verläuft.

Beim *geselligen Freund* sind die Vermeidungsleistungsziele ebenfalls hoch (30 % überdurchschn.). Die Tendenz zur Arbeitsvermeidung ist ebenfalls ausgeprägt (21,1 %), wenn auch ein wenig niedriger als beim starken Kerl. Hinzu kommt nun jedoch im Gegensatz zum *starken Kerl*, dass die Annäherungsleistungsziele sehr deutlich überdurchschnittlich ausgeprägt sind (41,1 %). Studien haben gezeigt, dass Annäherungsleistungsziele meistens mit guten Noten einhergehen (Spinath et al. 2002: 45). Die Lernzielorientierung dieser Gruppe hat ebenfalls einen sehr hohen überdurchschnittlichen Wert (26,7 %). Diese beiden Werte relativieren das durch die anderen beiden Skalen gezeichnete Bild der *geselligen Freunde*. Bei den Jungen dieser Gruppe ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie eine überdurchschnittliche Tendenz zu Annäherungs-Leistungszielen sowie eine verstärkte Lernzielorientierung haben. Damit ist eine positivere Prognose für die schulische Leistungsentwicklung möglich.

6 Diskussion

Wir können mit dem Freiburger Jungeninventar unterschiedliche Männlichkeiten unterscheiden. Aussagen über Mädchen und deren Weiblichkeiten oder einen Vergleich von Männlich- und Weiblichkeiten können mit diesem Instrument nicht getroffen werden. Erstmals gelingt es jedoch, die Unterschiede zwischen Maskulinitäten, die in der vornehmlich qualitativen Forschung beschrieben werden, in quantitative Skalen zu überführen und für eine große Stichprobe Typen von Maskulinitäten zu identifizieren. Nur ein Teil dieser Typen entspricht traditionellen Stereotypen, die vor allem in populären Texten verwendet werden, um die im Vergleich zu Mädchen durchschnittlich schlechteren Schulleistungen von Jungen zu erklären. Problematisch sind u.E. in erster Linie der *starke Kerl* und der *Einzelgänger*. Der *starke Kerl* zeigt eine eher traditionelle, hegemoniale Männlichkeit im sozialen Verband der gleichgeschlechtlichen *peer group*. Außer ihm weist nur noch der *gesellige Freund* hegemoniale Tendenzen aus, die allerdings nur schwach ausgeprägt sind. Der *Einzelgänger* ist im Gegensatz zu allen anderen Clustern weder in der *peer group* noch in der Familie gut eingebunden und hat kaum Gelegenheit, seine Gefühle auszudrücken. Wir können mit unserem Fragebo-

gen leider nicht feststellen, welche Jungen von Othering-Prozessen betroffen sind. Es wäre interessant zu erfahren, ob die *Einzelgänger* mit Ausgrenzung und Unterordnung zu kämpfen haben.

Unsere Studie zeigt, dass es einen Zusammenhang zwischen Männlichkeiten und der Schulart gibt. Dieser ist aber differenzierter als es gemeinhin erscheinen mag. Zwar sind die gut angepassten *familienorientierten Schüler* im Gymnasium und die wenig eingebundenen *Einzelgänger* in der Werkrealschule überrepräsentiert. Allerdings sind die traditionellen *starken Kerle* ziemlich gleichmäßig in allen Schularten zu finden und nicht, wie man vielleicht vermuten würde, besonders in der Werkrealschule. Auch die Lern- und Leistungsmotivationen von Jungen zeigen einen deutlichen Zusammenhang mit den identifizierten Formen von Maskulinität. Vor allem der *starke Kerl* weist Motivationsdefizite auf. Damit kann geschlossen werden, dass die Schulleistungen von Jungen mit der Art und Weise zusammenhängen, wie Jungen Männlichkeit innerhalb der Schule situativ für sich gestalten.

Wir haben darauf hingewiesen, dass Konstruktionen von Männlichkeit als situiert und interaktiv konstruiert verstanden werden müssen. Auf dieser Grundlage haben wir allerdings dafür plädiert, Jungentypen zu unterscheiden. Tatsächlich hat sich gezeigt, dass Jungen danach unterschieden werden können, von welchen Konstruktionen von Männlichkeit sie berichten. Das darf jedoch nicht dazu verführen anzunehmen, es handle sich hier um Persönlichkeitseigenschaften, die schon vor aller sozialen Interaktion vorhanden wären und die soziale Konstruktion von Männlichkeit bestimmten. Und auch kann nicht gemeint sein, dass die Zugehörigkeit zu einem Typ darüber bestimmt, welche Schulart man besucht oder wie sich etwa die schulische Lernzielorientierung ausbildet. Wir gehen vielmehr davon aus, dass es sich hier um interaktive Praktiken im sozialen Raum handelt, in denen bestimmte Jungentypen äußerst wahrscheinlich hergestellt werden. Die Schulleistungen werden nicht durch die Art und Weise bestimmt, wie Jungen Männlichkeit konstruieren. Sondern es kann und wird auch umgekehrt die soziale Konstruktion von Männlichkeit mit davon abhängen, welche Erfolge die Schule den Jungen ermöglicht, welche Geschlechterkonstruktionen sie erlaubt, welche sie bestärkt. Die entsprechenden Mechanismen der sozialen Konstruktion kann nur die qualitative Forschung beschreiben.

Das FJI bietet dagegen in Verbindung mit anderen Erhebungsinstrumenten die Möglichkeit, Zusammenhänge zwischen Männlichkeiten und anderen Kategorien in quantitativen Studien genauer zu untersuchen als mithilfe binärer Schematisierungen des Geschlechts. Solche Forschungen sind nicht zuletzt erforderlich, um pädagogische Konzepte begründen zu können, die die Jungen nicht mehr über einen Kamm scheren. Es gilt der Vielfalt der Konstruktionen von Männlichkeit gerecht zu werden statt Jungen Eigenschaften zuzuschreiben, die einer bloß binären Kategorisierung von Geschlecht geschuldet sind. Unsere Ergebnisse weisen darauf hin, dass, um mit der populä-

ren Sprache zu sprechen, nicht alle Jungen Machos sind und diejenigen, die eine eher hegemoniale Männlichkeit leben, auf die Schularten relativ gleich verteilt sind. Man kann Typen von Maskulinitäten unterscheiden, aber die einzelnen Typen sind weniger eindeutig als vielfach angenommen.

Literatur:

- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Benjamin, S. (2001): Challenging Masculinities: disability and achievement in testing times. In: *Gender and Education* 13, 1, S. 39-55.
- Berger, U./Rockenbach, K. (2005): Testinformationen. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). In: *Diagnostica* 51, 4, S. 207-214.
- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K./Faust, G./Fried, L./Lankes, E./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Budde, J./Scholand, B./Faulstich-Wieland, H. (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim: Juventa.
- Connell, R. (1995): *Masculinities*. Berkeley: University of California Press.
- Epstein, D. (2001): *Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools*. In: Martino, W./Meyenn B. (Hrsg.): *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham: Open University Press. 96-109.
- Epstein, D. et al. (1998): *Schoolboy frictions: feminism and 'failing' boys*. In: Epstein, Debbie et al. (Hrsg.): *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open Univ. Press, S. 3-18.
- Frosh, S./Phoenix, A./Pattman, R. (2002): *Young masculinities. Understanding boys in contemporary society*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave.
- Fuhr, T. (2006): *Interaktionsformen der Jungen*. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 129-150.
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.) (2012): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Jackson, C. (2003): *Motives for 'Laddishness' at School: fear of failure and fear of the 'feminine'*. In: *British Educational Research Journal* 29, 4, S. 583-598.
- Kaiser, A. (Hrsg.) (2001): *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Keddie, A. (2006): *Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity*. In: *Oxford Review of Education* 32, 4, S. 521-534.
- Keddie, A. (2003): *Little Boys: tomorrow's macho lads*. In: *Discourse – Studies in the cultural politics of education* 24, 3, S. 289-306.

- Koch-Priewe, B. et al. (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, H. P. (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt. Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen: Budrich (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, 4), S. 49-71.
- Martino, W./Pallotta-Chiarolli, M. (2003): So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling. Maidenhead: Open Univ. Press.
- Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.) (2008): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Meuser, M. (2006): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Aufl.
- Michalek, R. (2006): „Also – wir Jungs sind ...“ Geschlechtervorstellungen von Grundschulern. Münster u.a.: Waxmann.
- Michalek, R./Fuhr, T. (2009): Jungenforschung. Internationaler Forschungsstand. In: Pech, D. (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Hohengehren: Schneider, S. 207-225.
- Michalek, R./Fuhr, T. (2008): Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition. In: Prenzel, A./Rendtorff, B. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen. 121-133.
- Michalek, R./Schönknecht, G./Laros, A. (2012): Männlichkeit, Leistungsorientierung und Arbeitsmotivation. Einblicke in eine Studie an einem Schweizer Gymnasium. In: Baader, M. S./Bilstein, J./Tholen, T. (Hrsg.): Erziehung, Bildung und Geschlecht. Männlichkeiten im Fokus der Gender-Studies. Opladen: Leske + Budrich.
- Nilan, P. (2000): “You’re Hopeless I Swear to God”: shifting masculinities in classroom talk. In: Gender and Education 12, 1, S. 53-68.
- Pattman, R./Frosh, S./Phoenix, A. (2005): Constructing and experiencing boyhoods in research in London. In: Gender and Education 17, 5, S. 555-561.
- Renold, E. (2004): “Other” boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school. In: Gender and Education 16, 2, S. 247-266.
- Schönknecht, G. (2006): Themen und Inhalte in Gruppendiskussionen mit Jungen – Schwerpunkt Jungen und Schule. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 186-206.
- Schönknecht, G./Michalek, R. (2010): Junge sein – Mädchen sein: Forschungsstand und Perspektiven. In: Heinzl, F.(Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt a.M: Grundschulverband, S. 89-102.
- Schönknecht, G./Wichniarz, M. (2003): Soziales Lernen in Mädchen- und Jungengruppen. In: Burk, Karlheinz/Speck-Hamdan, Angelika/Wedekind, Hartmut (Hrsg.), Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116. Frankfurt, M: Grundschulverband, S. 185-196.
- Schultheis, K./Strobel-Eisele, G./Fuhr, T. (Hrsg.) (2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer
- Spinath, B. et al. (2002): Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (SELLMO). Manual. Göttingen. Hogrefe.

- Swain, J. (2003): Needing to be “in the know”: strategies of subordination uses by 10-11-year-old schoolboys. In: *International Journal of Inclusive Education* 7, 4, S. 305-324.
- vbw (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V.) (Hrsg.) (2009): *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: VS.
- Way, N./Greene, M. L. (2006): Trajectories of Perceived Friendship Quality During Adolescence: The Patterns and Contextual Predictors. In: *Journal of Research on Adolescence*, 16, 2, S. 293-320.
- Winter, R./Neubauer, G. (1998): *Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung
- Wippermann, C./Calmbach, M./Wippermann, K. (2009): *Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts. Identitäten und Verhalten von traditionellen, modernen und postmodernen Männern*. Opladen: Budrich.