GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

„Also, wir Jungs sind fies“ Perspektiven der Jungenforschung

Michalek, Ruth

2007

https://doi.org/10.25595/4323

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Michalek, Ruth: *„Also, wir Jungs sind fies“ Perspektiven der Jungenforschung*, in: FGS (Freiburger GeschlechterStudien), Jg. 13 (2007) Nr: 2, 115–132. DOI: https://doi.org/10.25595/4323.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Ruth Michalek

„Also, wir Jungs sind fies"
Perspektiven der Jungenforschung

„Also, wir Jungs sind meistens fies . . . gemein" (Richard, 3.Klasse)[1] – ähnlich wie dieser Junge meinen viele Printmedien zu wissen, wie Jungen sind: Im Sommer des Jahres 2002 entdecken die deutschen Medien das Thema ‚Jungen' und veröffentlichen seither kontinuierlich Artikel zur – so der Tenor – problematischen Situation von Jungen. Sie stellen besonders die Defizite von Jungen bzw. ‚die' Jungen als das eigentliche Problem in Schule und Gesellschaft dar und fordern z.B. eine Männerquote für Lehrerkollegien. Zudem will ein breites Spektrum an Schriften der Ratgeberliteratur beraten im Hinblick auf „Jungen – was sie vermissen, was sie brauchen" (Pollack 2001).[2] Jungen hätten auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit spezifische Probleme, die einen speziellen Umgang erforderten, eine ‚Spezialpädagogik' benötigten. Im Bereich der pädagogischen Jungenarbeit wurden aus der Praxis heraus Konzepte entwickelt, wie Arbeit mit Jungen gestaltet werden kann.[3]

Empirische Studien, die über ‚die' derzeitige Situation ‚der' Jungen berichten, beschreiben Jungen gewöhnlich in einer Gegenüberstellung zu Mädchen. Diese erste Perspektive auf Jungen skizziere ich nun kurz, um dann andere Perspektiven vorzustellen, mit denen Jungen erforscht werden: in Abschnitt zwei die Perspektive der Jungen auf sich selbst, dann Jungen-Inszenierungen im Kontext Schule, in Abschnitt vier Freundschaften von Jungen und schließlich Junge-Sein im Zusammenspiel mit anderen Kategorien. Abschließend umreiße ich Potentiale, die sich aus den Forschungsergebnissen für die pädagogische Praxis ergeben.

1 ‚Die Jungen sind . . .' - Jungen aus Differenz-Perspektive

Mit Hilfe von Zahlen wird häufig ‚die' Lebenswelt ‚der' Jungen in Deutschland skizziert. Zurückgegriffen wird dabei meist auf eine dichotome Einteilung der Geschlechter.

Im Schuljahr 2003/2004 sind 60,5% der Kinder in Schulkindergärten[4] und 63,3% der Kinder an Sonderschulen Jungen. Jungen haben schlechtere Schul-

abschlüsse,[5] bleiben häufiger sitzen, sind an Schulen für Erziehungshilfe häufiger vertreten[6] und bilden zwei Drittel der Klientel von Beratungsstellen und schulpsychologischen Diensten.[7] Diese Daten können als Zeichen dafür gesehen werden, dass Jungen vermehrt Schwierigkeiten mit der Institution Schule haben und ihre Schullaufbahn häufig ungünstig verläuft.

Jungen in Deutschland zeigen ein erhöhtes Interesse für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Fächer[8] und haben hier bessere Leistungen als Mädchen. Die Leseleistungen von Jungen sind dagegen schlechter als die ihrer Altersgenossinnen.[9]

Allen aufgeführten Publikationen ist gemeinsam, dass die festgestellte Problemlage von Jungen mit ihrer Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung gebracht wird. Es liegen folgende Annahmen zugrunde:

1. Die Genusgruppe ‚Junge' kann der Genusgruppe ‚Mädchen' kontrastierend gegenübergestellt werden.
2. ‚Junge' ist eine (überwiegend) homogene Gruppe – es lassen sich daher allgemeine Aussagen über Jungen treffen (‚Die Jungen sind…').
3. Geschlecht erscheint als etwas, das einer Person eigen ist und sich in einer Vielzahl von Eigenschaften und Verhaltensweisen zeigt.
4. Jungen haben daher, weil sie Jungen sind, besondere Bedürfnisse, Defizite oder Probleme.

Die beiden ersten Annahmen zeigen bereits die Grenzen derartiger Studien auf: Es bedarf überwiegend großer Einschränkungen, um typisierende Aussagen über ‚die' Jungen zu treffen; oft finden sich große Überschneidungen mit Mädchen[10] oder es lassen sich keine Unterschiede zwischen den Genusgruppen finden.

Ein Beispiel soll die Grenzen der Annahmen verdeutlichen:

Betrachtet man Differenzen zwischen Jungen und Mädchen in schulischen Leistungen, so werden häufig die guten Ergebnisse der Jungen in Naturwissenschaften erwähnt. Die in der TIMMS-Studie[11] erhobenen Werte von Jungen in Physik in der 8.Klasse sind im Bundesdurchschnitt signifikant besser als die von Mädchen. Betrachtet man die Ergebnisse jedoch aufgeschlüsselt nach alten und neuen Bundesländern, so zeigt sich folgendes Bild:

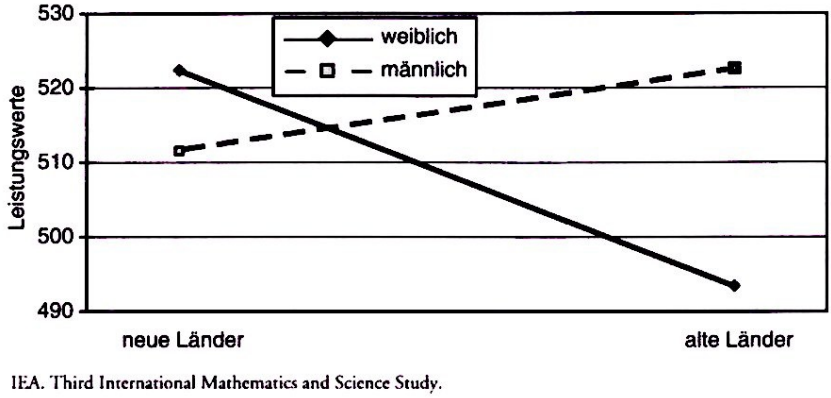


Abb. 1: Physikleistungen am Ende der 8. Jahrgangsstufe nach alten/neuen Ländern und Geschlecht (Mittelwert). Quelle: Baumert/Lehmann 1997, 155.

Jungen in den neuen Ländern sind leistungsschwächer als Mädchen. In den alten Ländern schneiden sie hingegen deutlich besser ab. Die Interaktion Geschlecht X Bundesland ist signifikant. Die These ‚Jungen seien besser als Mädchen in Naturwissenschaften' ist in dieser Allgemeinheit somit nicht haltbar.

Es lässt sich also festhalten: Die Vorstellung einer einheitlichen Gruppe der Jungen, die auf Grund ihrer Geschlechtszugehörigkeit besondere Vorteile oder Defizite hat, führt schnell an ihre Grenzen. Sie ist hilfreich für eine grobe Orientierung – hilft aber meiner Ansicht nach nicht in der Arbeit mit einzelnen Kindern. In der Geschlechterforschung hat sich ein anderes Konzept für Geschlecht entwickelt, das meiner Ansicht nach weiter führt. Geschlecht wird dabei nicht als typische Eigenschaft einer Person betrachtet, sondern als Kategorie, die in Interaktionen zwischen Personen konstruiert wird (Hirschauer 1996). Studien mit diesem Ansatz untersuchen, wie Geschlecht in Interaktionen Bedeutung erlangt und welche Geschlechterverhältnisse hergestellt werden.

Mit dieser Konzeption von Geschlecht möchte ich nun den Blick auf Jungen richten.[12] Dabei unterscheide ich vier Perspektiven, auf die ich nachfolgend eingehe:

1. Wie sehen Jungen sich selbst?
2. Wie inszenieren Jungen unter Jungen ihre Männlichkeit?
3. Was bedeutet Junge-Sein für Jungen?
4. Was bedeutet Junge-Sein in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten?

2 Perspektive: Wie sehen Jungen sich selbst? – Geschlechtervorstellungen von Jungen

Welche Geschlechtervorstellungen es bei 8- bis 10-jährigen Jungen gibt, ist bisher kaum untersucht.[13] Interessant erscheint diese Altersgruppe, da sich die Vorstellungen von Kindern zur Kategorie Geschlecht im Grundschulalter verändern. Zuvor rigide Ansichten[14] werden differenziert und neue Geschlechterinszenierungen erprobt. Die ethnografische Kindheitsforschung betrachtet Kinder als Akteure und Experten ihrer Lebenswelt, die in Interaktionen ihre soziale Welt konstruieren und interpretieren – auch ihre Vorstellungen darüber was es bedeutet, ein Junge zu sein.

Im Umgang mit Gleichaltrigen lernen Jungen, welche Inszenierungswege und -mittel es gibt und wie die adäquate Darstellung als Junge in ihrer Lebensumwelt aussieht (Krappmann/Oswald 1995). Die Gleichaltrigen beurteilen und akzeptieren die Inszenierungen oder lehnen sie ab.

In meiner Untersuchung[15] analysiere ich die unter Jungen im Grundschulalter entstehenden Interaktionsstrukturen und rekonstruiere die Geschlechtervorstellungen von Jungengruppen. Aus neun Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 Jungen im Alter von acht bis zehn Jahren[16] wählte ich zwei Aufzeichnungen aus, um ein möglichst detailliertes Bild der Geschlechterentwürfe der betrachteten Jungengruppen zu erhalten. Im Folgenden skizziere ich die Geschlechtervorstellungen in den beiden untersuchten Gruppen ‚Tigerkralle' und ‚Rock'n'Roll AG' – zunächst ein Beispiel der ‚Tigerkralle'. [17]

275	I:	Und uns interessiert wie Jungs so sind. *2* und wie man ein Mann was man machen muss um ein Mann zu werden aus eurer Sicht? * wie sind denn Jungs so?
276	J:	**Philipp**
277	Richard:	**Erwachsen werden**!
278	I:	Kommst du wieder?
279	Philipp:	Ja da da stand grad Pause.
280	I:	Dann kannst du (mit) dann kannst du mitsprechen. Hm?
281	Philipp:	Hm. Ja aber was denn.
282	I:	Hm komm doch mal. Komm mal wieder her, sonst kannst du gar nicht mitsprechen.
283	J:	Vielleicht hat er auf
284	Philipp:	Ich drück auf den roten Knopf. [KICHERN]
285	I:	Hast du hast du auf was gedrückt!
286	Philipp:	Nö.
287	I:	Ah ja gut
288	A:	Ja.
289	Philipp:	Ja was?
290	A:	Auf Pause
291	J:	**Uah**. [GELÄCHTER]
292	Richard:	Auf 'n Platz gehst du. Also wir Jungs sind meistens fies, [LACHEN] gemein,

293 David: Nöö:
294 J: Überhaupt nich.
295 Philipp: Ähm die Jungs sin erst mal gemein, hinterlistig mm:
296 David: Hinterlistig manchmal, aber gemein nicht.
(FR 02,275–296)

Der Interviewer fragt einleitend einerseits nach dem ‚Ist-Zustand' der Jungen, andererseits nach der zeitlichen Perspektive des ‚Mann-Werdens' und spricht zudem typisierende Jungen-Eigenschaften an. Richard reagiert auf die zweite Frage (277). Mann-Werden bedeutet für ihn Erwachsen-Werden. Er spricht den Aspekt des Alters, des Generationenverhältnisses an. Welche Implikationen er mit Erwachsen-Werden verbindet bleibt offen. Diese zeigen sich teilweise im weiteren Verlauf, wenn Mann-Sein geschildert wird.[18] In der Gesprächssituation könnte sich der lauter gesprochene Ausruf auch auf das Verhalten von Philipp beziehen. Er war zuvor bereits von einem anderen Jungen ermahnt worden. Dann wäre die Feststellung zugleich eine Ermahnung in Richtung Philipp, sich ‚erwachsen' zu benehmen. Philipps Verhalten würde zum Gegenhorizont[19] für Erwachsen-Sein und damit zur Demonstration für eine Art und Weise des Junge-Seins. Sein Verhalten erscheint so als eine Inszenierung von ‚typischem' Junge-Sein: Er tritt aus der vorgeschriebenen Gesprächssituation heraus, ist neugierig, spielt mit der Technik herum (279, 281, 284), setzt sich über nicht ganz klar gesetzte Grenzen (278, 280, 282) hinweg, schwindelt bei drohender Sanktion (286 f) und spielt den Ahnungslosen (289). Als die Assistentin bestätigt, dass Philipp den Aufnahmeknopf betätigt hat, reagieren die übrigen Jungen mit Gelächter und honorieren damit sein Verhalten. Richard weist Philipp in seine Schranken und setzt mit der Antwort auf die Eingangsfrage des Interviewers das unterbrochene Gespräch fort (292). Er wiederholt seine bereits ein paar Minuten zuvor getroffene Aussage und erntet nochmals Lachen. Die Feststellung „wir Jungs sind meistens fies, gemein" (292) erscheint wiederum wie ein Kommentar zu Philipps Verhalten. Die übrigen Jungen reagieren auf die Proposition mit Ablehnung, das Gespräch wird zunehmend ernsthafter. Philipps Variation „gemein, hinterlistig" (295) wird von David nochmals modifiziert. Übrig bleibt die Aussage, Jungen seien manchmal hinterlistig. Hier widerspricht keiner der Jungen mehr. Sie scheinen dieser Aussage zuzustimmen – das Gespräch geht zu anderen Themen über.

Die Jungen der Tigerkralle konstruieren ein differenziertes Bild vom Jungen-Sein. Sie rekonstruieren nicht ‚den Jungen', sondern verweisen auf verschiedene mögliche Facetten des Jungen-Seins („meistens", 292; „manchmal", 296), und einigen sich auf einen Aspekt möglichen Junge-Seins („hinterlistig manchmal", 296). „Manchmal" verweist darauf, dass dies nur ein kleiner Ausschnitt aus möglichen Verhaltensweisen für Jungen ist. Auch im konkreten Verhalten in der Situation grenzen sie sich voneinander ab. Sie verhalten sich unterschiedlich – nur einer ist neugierig und steht auf – und äußern ihre Einschätzung des unterschiedlichen Verhaltens. Sie inszenieren in der Gesprächssituation unterschiedliche Formen des Junge-Seins.

Die Analyse aller Daten zeigt, dass die Jungen der ‚Tigerkralle' im Gespräch eine gemeinsame Orientierung auf Heterogenität konstruieren. Diese drückt sich auch in den aktualisierten Facetten ihrer Geschlechtervorstellungen aus: Es gibt mannigfaltige Differenzen unter Jungen. Jeder Junge für sich kann zudem für jede Situation andere Aspekte seines Junge-Seins aktualisieren, Junge-Sein ist situativ.

Mann-Sein wird offen und weitgehend ohne Typisierung konstruiert. Einerseits reproduzieren die Jungen traditionelle Männlichkeitsvorstellungen, andererseits differenzieren sie innerhalb der Genusgruppe und werten zudem: Mann-Sein wie Junge-Sein werden entfaltet in Bezug auf erwünschte und unerwünschte Verhaltensweisen gegenüber Mädchen und Frauen. Gemeinsame Bezugsgröße hierfür ist gutes Benehmen. Andere dürfen nicht geärgert oder verletzt werden. Dies ist die Grenze zu negativ beurteiltem Junge-Sein und Mann-Sein. Erwünscht sind Hilfsbereitschaft und Höflichkeit. Diese Norm gilt für alle, an ihr werden Jungenverhalten und das Verhalten von Männern gemessen. Entlang der Kategorie ‚richtiges Verhalten' führen die Jungen Differenzen im männlichen Verhalten ein.

Bei der ‚Tigerkralle' wird keine klare Unterscheidung zwischen Mann, Jungen, Frau und Mädchen getroffen. Sie differenzieren nicht hinsichtlich der Kategorie Geschlecht, führen jedoch entlang der Kategorie Generation Differenzen ein: Mann ist, wer erwachsen ist. Doch auch diese Unterscheidung ist nicht trennscharf: Zwar wird über die Körpergröße ein klarer Gegensatz geschaffen – sprachlich werden Mädchen und Frau bzw. Junge und Mann jedoch häufig synonym verwendet. Die Jungen entfalten Erwachsen-Werden als Prozess – auch dies verhindert klare Grenzen.

Mädchen tauchen einerseits als Gegenhorizont auf, wenn Verhaltensnormen entfaltet werden. Andererseits erscheint eine dichotome Grenzziehung als unnötig für die Jungen – pauschale Ablehnung von Mädchen wird nicht toleriert, die Jungen typisieren hier nicht.

Ganz anders sieht es jedoch auf der Ebene der individuellen Abgrenzung aus: Als einzelner Junge ist es wichtig, sich gegenüber jedem (einzelnen) Mädchen abzugrenzen. Individuelle Gemeinsamkeiten und eine assoziativ damit verbundene Nähe sind inakzeptabel.

Abgrenzung ist bei der ‚Rock'n'Roll AG' ein zentraler Fokus in den Geschlechterkonstruktionen. Die Gruppe grenzt sich gegen alle außerhalb der eigenen Gruppe ab: gegenüber Frauen und Mädchen, gegenüber Männern und anderen Jungen. Es zeigt sich ein ganz anderes Bild, wie nachfolgendes Beispiel illustriert.

I: Ja jetzt reden wir noch mal über die Jungs, wie die so sind und
Paul: Die sin geil
Felix: Die sin perfekt
Tobias: Erstmal fähig
Felix: Mmm:
Tobias: Die sin die sin

Felix: Weil wir ham was hier [ZEIGT AUF SEINEN KOPF]
Lukas: [KLATSCHT]
Paul: „Voll konkret"
Tobias: Jungs sind halt schlauer als Mädchen
Paul: Affengeil
[GELÄCHTER]
Lukas: Affengeil
Tobias: @Typisch@ [ZU PAUL]
(FR 01, 934–949)

Der Interviewer fordert auf, Stereotype zu rekonstruieren („die Jungs", 936). Er unterstellt eine Dichotomie der Geschlechter, in der „die Jungen" durch gemeinsame Eigenschaften beschrieben werden können. Die Gruppe hat keinerlei Schwierigkeiten damit, typisierende Eigenschaften für Jungen aufzuzählen. Mädchen bilden hierbei den negativen Gegenhorizont. Jungen erscheinen vor diesem Hintergrund als überlegen, stark und heldenhaft. Die Gruppe reproduziert damit einerseits die dichotome Einteilung der Geschlechter unserer Gesellschaft. Andererseits differenziert die ‚Rock'n'Roll AG' innerhalb der Gruppe der Jungen und Männer entlang der Kategorie Kompetenz und Leistung. Hier entwerfen die Jungen im Hinblick auf ihre Klassenkameraden Züge einer hegemonialen Männlichkeit: Die Jungen der Gruppe sind die besten Jungen, sie sind richtige Jungen. Die anderen Jungen werden untergeordnet und die Mädchen der Klasse nochmals darunter eingruppiert. Gemeinsam nutzen die Jungen die „internen Relationen der Geschlechterordnung" Hegemonie, Unterordnung und Komplizenschaft, wie Connell (2000) sie systematisiert. Sie haben diese Handlungsmuster gelernt und greifen in den Interaktionen immer wieder darauf zurück.

In der Gegenüberstellung werden die Unterschiede der rekonstruierten Geschlechtervorstellungen (vgl. Michalek 2006) deutlich:

Tigerkralle	**Rock'n'Roll AG**
Ebene: Verhalten Differenzierung – Keine klare Typisierung situativ offen Grenzen: Verhaltensnorm gutes Benehmen, unklare Generationengrenze ‚Binnendifferenzierung': Verhalten gegenüber Mädchen und Frauen Orientierung: Heterogenität	Ebene: Typisierende Eigenschaften – überlegen, stark, heldenhaft Geschlechterdichotomie Inszenierung von Gemeinsamkeit Abgrenzung gegen alle Mädchen als negativer Gegenhorizont ‚Binnendifferenzierung': Kompetenz und Leistung Alter Orientierung: Hegemonie

Diese Zusammenstellung zeigt:

1. Geschlechtervorstellungen von Jungen im Grundschulalter unterscheiden sich.
2. Aus diesen unterschiedlichen Geschlechtervorstellungen resultieren unterschiedliche Ansprüche an Interaktionsformen, Inszenierungswege, Verhaltensweisen
3. Mit unterschiedlichem Konfliktpotential und unterschiedlichen Grenzen/Konfliktfeldern für die Jungen.

Ich wechsle nun zu der Perspektive, wie Junge-Sein inszeniert wird. Der überwiegende Teil der hier vorliegenden Studien erhebt Daten im Kontext Schule. Zudem stammen die Studien hauptsächlich aus dem angelsächsischen Raum.[20]

3 Perspektive: Jungen-Inszenierungen in der Schule

Verschiedene Studien weisen darauf hin, dass unter Jungen in der Schule eine hierarchische Struktur besteht, durch eine „Hackordnung von Männlichkeiten" (Martino/Pallotta-Chiarolli 2003, 56) Grenzen und Hierarchien zwischen Jungen entstehen.[21] Entsprechen Jungen einer vorherrschenden hegemonialen Vorstellung von Männlichkeit nicht, werden sie als ‚Andere' definiert und untergeordnet.[22]

Den vorliegenden Studien liegt das Konzept der „hegemonialen Männlichkeit" (Connell 1995) zugrunde. Hegemoniale Männlichkeit stützt sich, so Connell, auf den privilegierten Zugang zu gesellschaftlicher Macht. Die jeweilige hegemoniale Männlichkeit verkörpert „eine derzeitig akzeptierte Strategie" (2000, 98), die Vorherrschaft zu erlangen. Innerhalb des umfassenden Rahmens der Hegemonie gibt es unterschiedliche Dominanzen und Unterordnungen zwischen verschiedenen Gruppen von Männern.

Swain (2003, 2004) untersucht diese Strategien der Unterordnung in drei Junior Schools.[23] Popularität und Status sind zentrale Dimensionen im Schulleben der Jungen. Der Status, eine bestimmte Position innerhalb der Gleichaltrigen-Hierarchie, wird ausgehandelt und fast täglich neu inszeniert bzw. bestätigt. Die Suche nach dem Status ist hierbei zugleich eine Suche nach der eigenen Männlichkeitsform. Jungen werden untergeordnet, wenn sie die hegemoniale Männlichkeitsform[24] nicht verkörpern wollen oder können. Hauptstrategie der Unterordnung ist das Herstellen von Unterscheidungen. Inkludiert wird, wer „in the know" (Thornton 1997) ist, d.h. wer fähig ist, über die richtigen Dinge zu sprechen wie etwa über Fernsehsendungen, Football-Fachausdrücke oder aktuelle Computerspiele, wer die richtige Sprache spricht (Stil und Vokabular), die richtige Kleidung trägt, die richtigen Spiele spielt und sich richtig bewegt.[25] Andere Studien berichten darüber hinaus von verbalen und physischen Beläs-

tigungen (*bullying*) und einem verbreiteten Gebrauch von Homophobie als Strategien der Unterordnung.[26]

In vielen Schulen gibt es eine Gruppe der ‚Coolen', die als maßgebliche Instanz Grenzen und Hierarchien unter den Jungen errichtet. Sie entscheidet über die Zugehörigkeit zu oder den Ausschluss aus Gruppen. Ausschlaggebend ist, inwieweit Jungen nach Ansicht dieser Gruppe den herrschenden Männlichkeitsnormen entsprechen. Auf diese Weise entstehen Freundesgruppen mit unterschiedlich hohem Ansehen.[27]

Jungen erleben diese Inszenierungen unterschiedlich und entwickeln verschiedene Strategien, mit dieser Kultur unter Gleichaltrigen umzugehen.

4 Perspektive: Bedeutung von Freundschaften für Jungen[28]

> I stay away from the people who I don't get on with and hang around with the people who are friends and don't try to be one of the popular ones. At times I've found myself trying to blend in with them, but it doesn't work. (Simon, 13)[29]

Jungen gehen unterschiedlich mit der oben beschriebenen Kultur unter Jungen um: Einige versuchen, dem Bild der vorherrschenden Jungen zu entsprechen und so in deren zentrale Gruppe aufgenommen zu werden. Andere bilden einen eigenen Freundeskreis und erhalten hier Unterstützung. Eine dritte Strategie ist das ‚Grenzgängertum': Diese Jungen spielen mit Meinungsführern verschiedener Gruppen ohne einer Gruppe fest anzugehören. Schließlich gibt es Jungen, die mehreren angesehenen Freundesgruppen gleichzeitig angehören. Diese Jungen können bestehende Grenzen übertreten, ohne angegriffen zu werden.

> You wouldn't call them friends, though. These people stick by each other as a way to not be the person getting picked on. (Josh, 15)

Eine zentrale Funktion dieser Freundeskreise ist der Schutz vor Lästereien, Ärgern und Schikanen durch andere Jungen. Konformität und Uniformität kennzeichnen Freundschaften dieser Art. Die meinungsführenden Jungen stellen so gemeinsam mit den als unterlegen eingestuften eine hierarchische Struktur öffentlicher Männlichkeiten her.

Jungen berichten auch von Belastungen durch das Ringen um Zugehörigkeit zu Freundeskreisen, von dem Druck, der auf ihnen lastet, weil die Zugehörigkeit immer neu bewiesen werden muss. Zudem gibt es Jungen, die aus allen Gruppen ausgegrenzt werden und so allein am unteren Ende der Hierarchie stehen. Durch das Einhalten von Gruppennormen können belastende Interessenskonflikte entstehen.[30] Es gibt jedoch auch Jungen wie Josh, die die öffentlich inszenierten Freundschaften hinterfragen, die Klassifizierungen kritisieren und überlegen, ob überhaupt von Freundschaft gesprochen werden kann.

> Friends talk to each other and relate to each other their experiences because it's all about sharing and being trustworthy and having someone there for you. I think they're very caring and they genuinely care for you. (Andrew, 16)

Neben den beschriebenen Formen öffentlicher eher loser Freundschaften finden sich enge freundschaftliche Beziehungen unter Jungen, die sich durch geteilte Emotionen, Unterstützung und einen gewissen Grad an Intimität auszeichnen. Jösting (2005) interviewt Jungen mit teilweise lange bestehenden Freundschaften. Bei allen untersuchten Freundesgruppen bildet die gemeinsame Freizeitaktivität die Grundlage, es werden Geheimnisse geteilt und Probleme besprochen. Die enge Freundschaft wird überwiegend außerhalb von Schule gelebt und ist für die Jungen von großer Bedeutung.

> I'd say most people wouldn't have friends like that [very close and intimate] in school. Because if their other friends find out about it, then the gay thing would come out and once it gets around one person it will go around the whole school. (Paul, 16)

Enge Freundschaften unter Jungen können verletzlich machen, die eigene heterosexuelle Männlichkeit kann in Frage gestellt werden. Jungen berichten von einer gewissen Spannung: Einerseits sind sie stolz auf ihre enge Freundschaft, andererseits unterstellt die Jungenkultur bei einer zu engen Beziehung Homosexualität. Mit dieser Unterstellung werden Jungen untergeordnet und aus angesehenen Freundesgruppen ausgeschlossen.[31] Enge Freundschaften werden deshalb kaum in der Schulöffentlichkeit gezeigt und Jungen unterscheiden daher oft zwischen ‚Kumpel' in der Schule und ‚Freund' außerhalb von Schule. Hier zeigt sich ein Zusammenspiel der Kategorie Geschlecht mit dem Kontext der Inszenierung: Jungen unterscheiden zwischen öffentlichem und privatem Junge-Sein. Junge-Sein erweist sich als kontextabhängig. Unser derzeitiges Wissen über Jungen-Inszenierungen ist hauptsächlich Wissen über Jungen in öffentlichen Kontexten. Junge-Sein differiert jedoch nicht nur je nach Kontext, sondern erweist sich auch als Kategorie, die in Interaktion mit anderen steht, wie die letzte von mir vorgestellte Perspektive der Jungenforschung zeigt.

5 Perspektive: Junge-Sein und Kontext – Zusammenspiel mit anderen Kategorien

Die Perspektive wird kombiniert mit anderen Kategorien sehr komplex, wie das nachfolgende Beispiel einer Studie über das Zusammenwirken von Männlichkeitsinszenierung, Schülersein und im Milieu erlerntem Habitus zeigt.

Connolly (2004) geht bei seiner Untersuchung zweier Schulen[32] davon aus, dass zwischen Schule und Elternhaus ein Abhängigkeitsverhältnis besteht: Eltern sind darauf angewiesen, dass die Schule die Kinder bildet. Die Schule ist auf kooperationsbereite Eltern angewiesen, die die Art und Weise, wie die

Schule die Kinder bildet, akzeptiert und unterstützt. Dieses Verhältnis gestaltet sich in den beiden untersuchten Schulen unterschiedlich:

Die South Park Primary School ist sehr berühmt und genießt einen ausgezeichneten Ruf, weil sie akademisch erfolgreich ist.[33] Akademischer Erfolg ist auch der zentrale Faktor für die Eltern, die nach Connolly der ‚middle class' angehören. Die Eltern haben mit dieser Orientierung einen für die Schule passenden Habitus. Ihr Ziel ist Bildungserfolg und sie verfügen über die entsprechende Bildung, um ihre Kinder zu unterstützen. Den Schulhabitus der Jungen nennt Connolly „fish in water" (135). Die Jungen akzeptieren die Routinen der Schule und internalisieren Disziplin und Kontrolle. Unter den Jungen gibt es keine ‚underachiever', keine Jungen mit zu schwachen Leistungen. Das Männlichkeitskonzept der Jungen entspricht der Wertschätzung von Bildung. Es unterstützt Bildungsniveau und Bildungsabschluss sowie akademischen Erfolg. Für die Jungen gibt es durch die Orientierungen in den Kategorien ‚middle class', Schuljunge und Männlichkeit keine Konflikte.

Die North Parade Primary School ist eine Schule, die wir ‚Brennpunktschule' nennen würden: Die Arbeitslosenquote unter den Eltern ist hoch und es gibt viele Alleinerziehende in sozial schwierigen Situationen. Die Lebensabläufe und -umstände sind oft wenig strukturiert und überwiegend geprägt durch die ständige Sorge um elementare Bedürfnisse, die „Sorge um's Überleben" (202). Dies führt dazu, dass die meisten Familien ihre Kinder nicht auf Schulroutinen vorbereitet haben. Die Schule kann sich nicht darauf verlassen, dass Eltern ihre Kinder in der Schule unterstützen, auch wenn die meisten Eltern der Studie dies wollen, weil sie wissen, wie wichtig Bildung ist. Sie können überwiegend aber nicht helfen.

Das Männlichkeitskonzept der Jungen lässt sich mit „need to be streetwise" (202) überschreiben. Zentraler Ausdruck von Männlichkeit sind Muskelkraft und Stärke, sowie physische Fähigkeiten wie Kämpfen und Wrestling. Wichtigste Elemente sind nach Connolly ‚fähig zum Kampf sein' und ‚für sich selbst sorgen können'.

In der Schule zeigt sich ein Schulhabitus der Jungen, den Connolly „fish out of water" (178) nennt. Die Jungen haben nicht gelernt, den Wert von Bildung und akademischen Elementen in der Schule zu schätzen. Zudem gibt es meist wenig Entsprechung zwischen dem Alltag zu Hause und dem Schulleben.

Das Männlichkeitskonzept der Jungen und ihr im Milieu entwickelter Habitus widersprechen dem geforderten Schülersein. Diese Jungen haben große Schwierigkeiten in und mit der Schule.

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Junge-Sein erweist sich als heterogen unter Jungen, variabel für jeden einzelnen Jungen und zudem als kontextabhängig. Die Inszenierungen geschehen auf vielen unterschiedlichen Ebenen gleichzeitig. Geschlechtervorstellungen und -inszenierungen haben unterschiedliches Konfliktpotential und unterschiedliche Grenzen und Konfliktfelder für die Jungen.

Dies hat Konsequenzen für die pädagogische Praxis. Ich frage abschließend nach der Bedeutung der referierten Ergebnisse für professionelles pädagogisches Handeln.

6 Perspektiven für das pädagogische Handeln

Jungen sind wie gesehen innerhalb der Gleichaltrigengruppe ständig dabei, Junge-Sein zu inszenieren und ihren Platz in der Gruppe zu suchen.

Pädagogische Fachkräfte müssen meiner Ansicht nach in der Lage sein, die Interaktionen der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Sie müssen die Geschlechterdarstellungen und -wahrnehmungen erkennen und im professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen das Ziel verfolgen, die Perspektiven der Kinder auf die Kategorie Geschlecht zu erweitern, die Handlungsoptionen zu vergrößern.

Um kindliche Interaktionen verstehen zu können, erscheint es notwendig, die Einflüsse zu kennen, die bestimmte Situationen und Gruppenzusammensetzungen auf Inszenierungen von Geschlecht haben können. So muss man etwa wie gesehen zwischen Freundschaften an einem öffentlichen Ort wie der Schule und Freundschaften im privaten Rahmen unterscheiden. Dieses Wissen, Männlichkeits- und Freundschaftsinszenierungen vor dem Hintergrund der Umgebung zu denken, hilft vorschnelle Typisierungen einzelner Jungen zu vermeiden. Ein Wissen um die Zugehörigkeits- und Status-Inszenierungen von Jungen hilft, deren Verhalten in der Schule besser einzuordnen. Ein Wissen um die Verflechtung unterschiedlicher Darstellungshintergründe aus Elternhaus oder Gemeinde kann die Zusammenarbeit erleichtern und mögliche Handlungsstrategien aufzeigen.

Voraussetzung hierfür ist die Reflexion möglicher Handlungsstrategien. Diese Reflexion umfasst auch die Analyse von Didaktik und Methodik: In Unterrichtsplanungshilfen sind ‚geschlechtssensible Hinweise' bisher meist aus dichotomer Perspektive formuliert.[34] Hier muss weiter differenziert und Unterricht hinsichtlich heterogener Geschlechterkonstruktionen reflektiert werden. Bei den von mir untersuchten Gruppen bedeutet das beispielsweise: Für die ‚Tigerkralle' scheinen Konzepte sinnvoll, die Heterogenität betonen und die Jungen in ihrer Orientierung bestärken.[35] Für die ‚Rock'n'Roll AG' wären reflexive Elemente interessant, die ein Bewusstsein für unterschiedliche Orientierungen jenseits von Unterordnung schaffen.[36] Generelles Ziel pädagogischen Handelns sollte sein, die Perspektiven der Kinder auf die Kategorie Geschlecht zu erweitern. Es müssen Lerngelegenheiten oder -situationen geschaffen werden, die die Reflexionsmöglichkeiten der Kinder über Prozesse der Geschlechterdarstellung und -wahrnehmung entfalten helfen.[37]

Die vorliegenden Untersuchungen zeigen, dass Prozesse der Konstruktion von Geschlechterverhältnissen in der Interaktion von Kindern untereinander aber auch mit pädagogischen Fachkräften eine bedeutende Rolle spielen. Wie

jeder Mensch unserer Gesellschaft haben auch pädagogische Fachkräfte im Laufe ihres Lebens Konstruktionen zu Geschlecht und Geschlechterverhältnissen entwickelt, die unbewusst ihr Handeln und ihre Wahrnehmung der Umgebung beeinflussen[38] – gewisse Typisierungen helfen, Situationen schnell einschätzen zu können. Die Gefahr einer durch Typisierung ‚gerasterten' Wahrnehmung ist jedoch, dass einzelne Personen entlang der Wahrnehmungsraster und nicht entsprechend der individuellen Situation eingeschätzt werden. Haben pädagogische Fachkräfte im Verlaufe ihres Lebens ‚gelernt', Jungen als tendenziell laut, raumgreifend und zu Übergriffen neigend einzuschätzen, so entscheiden sie in Konflikten schnell zu Ungunsten von Jungen.[39] Studien zur Leistungseinschätzung durch Lehrerinnen und Lehrer zeigen eindrücklich, wie vergeschlechtlichte Vorannahmen die Eindrücke zu individuellen Kindern färben können.[40] Hier erscheint mir eine Reflexion eigener Kategorisierungen (auch über Geschlecht hinaus) als dringend notwendig. Dies ist eine Voraussetzung dafür, Heterogenität unter Kindern überhaupt wahrnehmen zu können.

Die pädagogische Professionalität erweitern bedeutet hier, durch Wissen um Geschlechterverhältnisse, geschulte Wahrnehmung und Reflexion Diagnosefähigkeiten und Handlungskompetenzen zu erweitern.

Hinweise zur Transkription[41]

.	stark fallende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
laut	in Relation zur jeweiligen normalen Sprechstimme laut gesprochen
„leise"	in Relation zur jeweiligen normalen Sprechstimme sehr leise gesprochen
(abgebr)	Abbruch eines Wortes
3	längere Pause mit Angabe der ungefähren Dauer in Sekunden
[SEUFZT]	Kommentare in Großbuchstaben zwischen eckigen Klammern
<u>gleichzeitig</u>	gleichzeitig Gesprochenes unterstrichen
@echt@	lachend Gesprochenes

Bei dieser Art der Transkription werden die üblichen Regeln der Groß- und Kleinschreibung beibehalten. Beim Neuansetzen einer Sprecherin oder eines Sprechers wird ebenfalls groß geschrieben und in einer neuen Zeile begonnen. Dialektale Äußerungen werden, so gut es geht, wiedergegeben. Die jeweils sprechende Person wird mit einem erdachten Namen vermerkt; I steht für die interviewende Person, A für die anwesende Assistentin, J für einen an dieser Stelle nicht identifizierbaren Jungen. Die Abkürzung ‚FR 01' steht für ‚erste Gruppendiskussion in Freiburg'. Die Redebeiträge einer Gruppendiskussion sind fortlaufend durchnummeriert.

Anmerkungen

1 Zitat entnommen aus der Gruppendiskussion FR 02 – vgl. Michalek 2006.
2 Vgl. auch Gilbert 2001, Lee 1998, Lohscheller 2002, Rohrmann 2001, Rhyner/Zumwald 2002, Thielke 2004.
3 Vgl. auch Bieringer 2000, Boldt 2001, Jantz 2003, Rohrmann/Thoma 1998, Wölfl 2001.
4 Diese Kindergärten werden oft empfohlen, „wenn soziale Kompetenz und Lernfähigkeit für eine Grundschule noch nicht ausreichen" (Lohscheller 2002, 16).
5 Von den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss waren 2004 in Baden-Württemberg 61,3% Jungen.
6 Statistisches Landesamt Baden-Württemberg 2005.
7 Statistisches Bundesamt 2005.
8 Vgl. z.B. für Interesse und Leistung in Naturwissenschaften, Mathematik und Technik Beermann/Heller/Menacher 1992, in Naturwissenschaften Hoffmann/Lerke 1986, Kessels 2002, Thies/Röhner 2000, in Technik Kreienbaum/Metz-Göckel 1992, Nyssen 1996, in Lesen und Schreiben Richter 1999.
9 Vgl. OECD 2001.
10 Milhoffer (2000) befragt 500 Schülerinnen und Schüler aus dritten bis sechsten Klassen schriftlich und in Gruppen nach ihren Selbst- und Wunschbildern und findet Gemeinsamkeiten bei den gewünschten Eigenschaften: sportlich (74% / 79%), klug (68% / 77%), mutig (62% / 66%), witzig (52% / 44%) und gut aussehend (31% / 39%) stehen bei allen Kindern hoch im Kurs.
11 Siehe Baumert/Lehmann et al. 1997.
12 Das Herausgreifen der „Jungen" birgt immer die Gefahr der Reifizierung von Geschlechterdichotomien. Es bleibt eine Gratwanderung. In unserer Gesellschaft wird eine strikte Zweiteilung praktiziert. Kinder werden von Geburt an zugeordnet und müssen lernen, sich aus der Perspektive dieses Arrangements zu betrachten. Die Inszenierungen dieser Zuordnung stehen bei mir im Fokus. Hier mache ich Aussagen über die Inszenierungspraktiken der als Junge kategorisierten Kinder, um Grundlagen für die pädagogische Arbeit zu schaffen.
13 Es existieren Daten über Selbst- und Fremdbilder von Jugendlichen und Männern (z.B. Meuser 1998, Connell 2000). Differenzierte Analysen zur Perspektive von Jungen im Grundschulalter fehlen jedoch.
14 Mit etwa sieben Jahren ist der Höhepunkt der Internalisierung von Stereotypen über das eigene Geschlecht erreicht – vgl. Steins 2003, 87.
15 Siehe Michalek 2006.
16 Beteiligt an dem Gesamtprojekt, im Rahmen dessen meine Untersuchung stattfand, waren die Pädagogischen Hochschulen Freiburg und Ludwigsburg sowie die Katholische Universität Eichstätt.
17 Die Jungen der Gruppe – Richard, Armin und David – sitzen mit dem Interviewer im Kreis. Philipp ist kurz vor folgender Sequenz aufgestanden und steht hinter der Videokamera. Die Transkriptionszeichen sind am Ende des Artikels erläutert.
18 Erwachsene haben beispielsweise keine Zeit zum Spielen, es sei denn, sie haben Kinder, mit denen gespielt werden muss.
19 Vgl. Bohnsack 2003.
20 Hier stellt sich die Frage, in wie weit diese Ergebnisse überhaupt auf Deutschland und das hiesige Schulsystem übertragen werden können. Sie können jedoch als Anhaltspunkt dienen – weitere Forschung in deutschen Schulen ist jedoch notwendig.
21 Renold (2003) berichtet davon, dass bereits 6- bis 8-Jährige Hierarchien innerhalb von Gleichaltrigengruppen herstellen, die sich auch in Studien

mit älteren Kindern und Jugendlichen (Keddie 2006, Mills 2001) zeigen.

22 Vgl. Renold 2003.

23 10-bis-11-jährige Schüler werden in einer ethnografischen Studie ein Jahr lang beobachtet.

24 Die hegemoniale Männlichkeitsform ist an allen drei Schulen verknüpft mit Aktivität und verkörperter Athletik wie z.B. Stärke, Fitness oder Geschwindigkeit.

25 Gordon et. al. (2000) stellen fest, dass die sicherste Position in der formalen Schulkultur daher die Durchschnittlichkeit und das Gewöhnlich-Sein sind. Innerhalb der informellen Gleichaltrigenkultur bildet ‚gleich wie die anderen' zu sein einen gewissen Schutz vor Ärgern und Unterordnung. Individualität ist nur innerhalb der Grenzen der Peer Group möglich.

26 Vgl. Epstein 2001.

27 Vgl. Martino/Pallotta-Chiarolli (2003).

28 Was Freundschaften für 12- bis 16-jährige Jungen bedeuten, wird in der Forschung kaum thematisiert. Ich stütze mich hier vor allem auf eine australische Studie von Martino/Pallotta-Chiarolli (2003).

29 Alle Jungen-Zitate in diesem Abschnitt siehe Martino/Pallotta-Chiarolli 2003, 59-67.

30 Simon erzählt davon, dass er einige Mädchen nach Meinung der Gruppe nicht mögen darf, obwohl er persönlich sie gern hat.

31 Vgl. Way/Green 2006, 312.

32 Er untersucht 5-bis 6-jährige Jungen in Großbritannien.

33 Ihre Schülerinnen und Schüler schneiden bei den nationalen Vergleichstests gut ab.

34 Vgl. beispielsweise Kaiser 2001.

35 Hier könnte beispielsweise das Konzept der ausbalancierten Männlichkeit von Winter/Neubauer (2001) hilfreich sein.

36 Gestaltungsmöglichkeiten hierfür finden sich etwa bei Bold (2001).

37 Hier bietet etwa die erprobte Methode ‚Philosophieren mit Kindern' eine gute Möglichkeit zum Austausch von Geschlechterkonzepten.

38 Vgl. Hirschauer 1996.

39 Die ‚Rock'n'Roll AG' schildert solch eine Situation - siehe Michalek 2006, 185 ff.

40 Vgl. beispielsweise Thies/Röhner 2000.

41 Vgl. Bohnsack 2003.

Literatur

Baumert, Jürgen/ Rainer Lehmann, et al. (1997) *TIMSS – Mathematischnaturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde*. Opladen: Leske & Budrich.

Beermann, Lilly/ Kurt Heller/ Pauline Menacher (1992) *Mathe: nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaften und Technik*. Bern: Huber.

Bieringer, Ingo (2000) Hg. *Männlichkeit und Gewalt: Konzepte für die Jungenarbeit*. Opladen: Leske & Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003) *Rekonstruktive Sozialforschung* [1991]. Opladen: Leske & Budrich.

Boldt, Uli (2001) *Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule*. Hohengehren: Schneider.

Bundesministerium des Innern (2005) *Polizeiliche Kriminalstatistik 2004*. Baden-Baden: Koelblin-Fortuna-Druck.

Connell, Robert (1995) *Masculinities*, Cambridge: Polity Press.

Connolly, Paul (2004) *Boys and Schooling in the Early Years*. London/New York: Routledge Falmer.

Enders-Dragässer, Uta/ Claudia Fuchs (1989) *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung*. Weinheim/München: Juventa.

Epstein, Debbie (2001) „Boyz' own stories: masculinities and sexualities in schools." *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Hg. Wayne Martino/ Bob Meyenn. Buckingham: Open University Press, 96-109.

Freese, Hans-Ludwig (1992) *Kinder sind Philosophen*. Weinheim: Quadriga.

Gebauer, Kua (1991) „Was ist bloß mit den Kindern los?" *Die Grundschulzeitschrift*, 49/1991: 47-50.

Gilbert, Susan (2001) *Typisch Mädchen! Typisch Jungen! Praxisbuch für eine geschlechtsgerechte Erziehung*. Düsseldorf: Walter.

Gordon, Tuula, Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000) *Making Spaces: Citizenship and Differences in Schools*. Basingstoke: Macmillan.

Hirschauer, Stefan (1996) „Wie sind Frauen, wie sind Männer?" *Was sind Frauen, was sind Männer*. Hg. Christiane Eifert/ Angelika Epple/ Martina Kessel Frankfurt/M.: Suhrkamp, 240-256.

Hoffmann, Lore/ Manfred Lehrke (1986) „Eine Untersuchung über Schülerinteressen im Fach Physik." *Zeitschrift für Pädagogik* 32, 2/1986: 189-204.

Horstkemper, Marianne (1990) Hg. *Mädchen und Jungen, Männer und Frauen in der Schule*. Weinheim: Juventa.

Jantz, Olaf (2003) Hg. *Perspektiven der Jungenarbeit: Konzepte und Impulse aus der Praxis*. Opladen: Leske & Budrich.

Jösting, Sabine (2005) *Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz*. Wiesbaden: VS Verlag.

Kaiser, Astrid (1997) Hg. *Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule*. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag.

Kaiser, Astrid (2001) Hg. *Praxisbuch Mädchen- und Jungenstunden*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Kaiser, Astrid und MitarbeiterInnen (2003) *Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis*. Opladen: Leske & Budrich.

Keddie, Amanda (2006) „Fighting, anger, frustration and tears: Matthew's story of hegemonic masculinity." *Oxford Review of Education*. Vol. 32, 4/2006: 521-534.

Kessels, Ursula (2002) *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität*

im Physikunterricht. Weinheim/ München: Juventa.

Krappmann, Lothar/ Hans Oswald (1995) *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.

Kreienbaum, Maria Anna/ Sigrid Metz-Göckel/ Lisa Glagow-Schicha (1992) *Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen*. Weinheim: Juventa.

Lee, Carol (1998) *Hilflose Helden. Wenn Jungen keine Vorbilder mehr finden*. Reinbek: Rowohlt.

Lohscheller, Frank (2002) *Typisch Junge? Kommunikations- und Konflikttraining für Jungen an Schulen*. Münster: Unrast.

Martino, Wayne/ Maria Pallotta-Chiarolli (2003) *So what's a boy? Addressing issues of masculinity and schooling*. Maidenhead: Open University Press.

Metz-Göckel, Sigrid et al. (1991) *Mädchen, Jungen und Computer: Geschlechtsspezifisches Sozial- und Lernverhalten beim Umgang mit Computern*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Meuser, Michael (1998) *Geschlecht und Männlichkeit: soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske & Budrich.

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.

Mills, Martin (2001) *Challenging Violence in Schools: An Issue of Masculinities*. Buckingham: Open University Press.

Nyssen, Elke (1996) *Mädchenförderung in der Schule: Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch*. Weinheim/ München: Juventa.

Organization for Economic and Cultural Development (OECD) (2001) *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000*. 17. Oktober 2003 <https://www.1.oecd.org/publications/e-book/9601145E.pdf>.

Petillon, Hanns (1993) *Das Sozialleben des Schulanfängers: die Schule aus der Sicht des Kindes*. Weinheim: Beltz.

Pollack, William F. (2001) *Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen; ein neues Bild von unseren Söhnen*. Weinheim/Basel: Beltz.

Rendtorff, Barbara (1999) „Erziehung und Entwicklung – Sexuierte Selbstbilder von Mädchen und Jungen." *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Hg. Dies./ Vera Moser. Opladen: Leske & Budrich.

Renold, Emma (2004). „‚Other' boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school." *Gender and Education*, Jg. 16: 247-266.

Richter, Sigrun (1999) „Mädchen- und Jungeninteressen beim Schreiben und Lesen." *Grundschule*, 12: 38-40.

Rohrmann, Tim (2001) *Echte Kerle. Jungen und ihre Helden*. Reinbek: Rowohlt.

Rohrmann, Tim/ Peter Thoma (1998) *Jungen in Kindertagesstätten: ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik*. Freiburg i.Br.: Lambertus.

Rhyner, Thomas/ Bea Zumwald (2002) *Coole Mädchen – starke Jungs. Ratgeber für eine geschlechterspezifische Pädagogik*. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt.

Spender, Dale (1985) *Frauen kommen nicht vor: Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt/M.: Fischer.

Statistisches Bundesamt (2005) *Statistisches Jahrbuch 2004*. 13. Mai 2005 <http://www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab20.php>.

Statistisches Landesamt Baden–Württemberg (2005): *Bildung, Kultur. Landeskennzahlen*. 26. Juli 2005 <http://www.statistik. baden-wuerttemberg.de/BildungKultur/Landeskennzahlen.asp>.

Steins, Gisela (2003) *Identitätsentwicklung. Wie Mädchen zu Frauen werden und Jungen zu Männern*. Lengerich: Pabst Science.

Swain, John (2003): „Needing to be ‚in the know': strategies of subordination uses

by 10-11-year-old schoolboys." *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 7: 305-324.

Swain, John (2004). „The resources and strategies that 10-11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting." *British Educational Research Journal*, Jg. 30: 167-185.

Thielke, Wolfgang (2004) *Jungen brauchen Liebe: so werden aus Söhnen glückliche Männer*. Freiburg i.Br.: Herder.

Thies, Wiltrud/ Charlotte Röhner (2000) *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie: Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim/ München: Juventa.

Thornton, Sarah (1997): „The social logic of subcultural capital." *The Subcultures Reader*. Hg. Ken Gelder/ Sarah Thornton. London: Routledge. 200-209.

Valtin, Renate/ Richard Kopffleisch (1985) „Mädchen heulen immer gleich." *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule*. Hg. Renate Valtin/ Ute Warm. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule. 101-109.

Way, Niobe/ Melissa L. Greene (2006) „Trajectories of Perceived Friendship Quality During Adolescence: The Patterns and Contextual Predictors." *Journal of Research on Adolescence*, Jg. 16, 2/2006: 293-320.

Winter, Reinhard/ Gunter Neubauer (2001) *Dies und das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein" als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Tübingen: Neuling.

Wölfl, Edith (2001) *Gewaltbereite Jungen – was kann Erziehung leisten? Anregungen für eine gender-orientierte Pädagogik*. München/ Basel: E. Reinhardt.