

Selbstbezogene Kognitionen und Interessen von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht der Grundschule

Frank Hellmich/Sylvia Jahnke-Klein

Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, inwiefern geschlechtsspezifische Unterschiede in der mathematischen Kompetenz bei Kindern bereits im Grundschulalter vorliegen und wie diese erklärt werden können. Vor diesem Hintergrund wird über eine Untersuchung berichtet, an der insgesamt $n=470$ Kinder des vierten Schuljahres beteiligt waren. Die Kinder wurden zu ihren mathematischen Kompetenzen sowie zu Indikatoren ihrer leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung befragt. Die Ergebnisse zeigen zwar keine Unterschiede in Hinblick auf die mathematischen Kompetenzen von Mädchen und Jungen, wohl aber Differenzen in Bezug auf ihre leistungsbezogenen Selbstkonzepte und ihr Mathematikinteresse. Es zeigt sich, dass die Jungen über höhere Selbstkonzepte und Interessen in Mathematik verfügen als die Mädchen.

Self-Referential Cognition and Interests of Girls and Boys in Mathematics Lessons at Primary School

The article deals with the question of how gender differences in mathematical literacy among children at elementary school are available and how these differences can be explained. There is reporting on a study in which a total of $n=470$ children were involved. The children were interviewed about their maths skills and some of their school-related personality factors.

The results show no differences in terms of the mathematical skills of girls and boys at elementary school but differences in terms of their self-concepts and their interest in mathematics: The boys have higher self-concepts and interests in maths than girls.

Einleitung

Geschlechterunterschiede in der Entwicklung mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenz konnten in den vergangenen Jahren im Rahmen vieler verschiedener Studien besonders bei älteren Schülerinnen und Schülern verdeutlicht werden (vgl. z.B. Faulstich-Wieland 2004). Weitgehend unklar ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt, inwiefern sich diese Differenzen bereits im

Grundschulalter manifestieren und wie sie vor allen Dingen erklärt werden können. Diesem Forschungsdesiderat folgend berichten wir in unserem Beitrag über Ergebnisse aus einem empirischen Forschungsprojekt. Im Rahmen einer Untersuchung haben wir insgesamt $n=470$ Kinder des vierten Schuljahres zu ihren mathematischen Kompetenzen sowie zu verschiedenen Indikatoren ihrer leistungsbezogenen Persönlichkeitsentwicklung befragt. Die Ergebnisse verdeutlichen zwar keine Unterschiede in Hinblick auf das mathematische Leistungsvermögen von Mädchen und Jungen, wohl aber Differenzen zwischen Mädchen und Jungen bezüglich ihrer selbstbezogenen Kognitionen und ihrer Interessen im Unterrichtsfach Mathematik: Im Detail zeigen die Jungen signifikant höher ausgeprägte Selbstkonzepte ihrer mathematischen Fähigkeiten und deutlich mehr Interesse an Mathematik als die Mädchen.

Unterschiede in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz zwischen Mädchen und Jungen

In den Schulleistungsstudien der vergangenen Jahre wurde nochmals deutlich, was Lehrerinnen und Lehrer schon lange vermutet und wofür Unterrichtsforscherinnen und -forscher seit längerer Zeit Belege gefunden haben: Mädchen und Jungen unterscheiden sich gerade im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht signifikant hinsichtlich verschiedener leistungsbezogener Persönlichkeitsdeterminanten. Dies konnte insbesondere im Rahmen des ‚Program for International Student Assessment‘ (PISA, vgl. PISA-Konsortium Deutschland 2004) sowie der ‚Third International Mathematics and Science‘-Studie (TIMSS, vgl. z.B. Baumert/Bos/Lehmann 1999) bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe verdeutlicht werden: In der Regel zeigten Schülerinnen geringere fachbezogene Selbstkonzepte ihrer mathematisch-naturwissenschaftlichen Fähigkeiten, geringere Lernmotivation und weniger Interesse an Inhalten aus dem Unterrichtsfach Mathematik und den Naturwissenschaften als ihre männlichen Schulkameraden.¹ Diese Einstellungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen zum Unterrichtsfach Mathematik sind gerade in Deutschland besonders stark ausgeprägt und sehr viel

1 Es wird in diesem Zusammenhang im Speziellen vermutet, dass geringere Interessen von Mädchen an Mathematik und den Naturwissenschaften auf das Image dieser Unterrichtsfächer zurückzuführen sind. Untersuchungen von Kessels und Hannover (z.B. 2006, S. 355ff.) verdeutlichen, dass Mädchen und Jungen mathematisch-naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer gleichermaßen als „typische Jungenfächer“ erleben.

stärker als die tatsächlich festgestellten Leistungsunterschiede² (vgl. Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 215, S. 219ff.). Im Rahmen der TIMS-Studie konnte beispielsweise verdeutlicht werden, dass Schülerinnen am Ende der achten Klasse ihre allgemeinen schulischen Fähigkeiten in allen Schulformen, besonders in den Unterrichtsfächern Mathematik und Physik unterschätzen (vgl. Baumert/Lehmann/Lehrke 1997, S. 171ff.). Das Gleiche galt für Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II: Jungen tendierten dazu, ihre Leistungen in diesen Fächern zu überschätzen, wohingegen Mädchen eher dazu neigten, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu unterschätzen (vgl. Baumert/Bos/Watermann 1999, S. 134).

Geschlechterdifferenzen im Bereich der mathematischen Kompetenz und in den selbstbezogenen Kognitionen entwickeln sich besonders mit dem Beginn des Jugendalters, werden aber teilweise auch schon für die (frühe) Kindheit berichtet. Die Befunde hierzu sind allerdings uneinheitlich. Während in einigen Untersuchungen keine Geschlechterdifferenzen in den Mathematikleistungen bis zum Alter von zehn Jahren festgestellt werden konnten, zeigen andere Untersuchungen die Überlegenheit von Jungen schon im Grundschulalter auf (vgl. Stürzer 2003, S. 89f.). Beispielsweise konnten bei der Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E; vgl. Walther et al. 2003, S. 219) Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen verdeutlicht werden: Bei der Verteilung der Leistungen der Kinder auf die dort theoretisch bestätigten Kompetenzstufenmodelle in den Naturwissenschaften und in Mathematik wurde deutlich, dass die Mädchen auf den unteren, die Jungen hingegen eher auf den oberen Kompetenzstufen zu verorten waren (vgl. z.B. Prenzel et al. 2003, S. 175). Der internationale Vergleich zeigte jedoch auch, dass in einigen Ländern wie Lettland, Singapur und Neuseeland Mädchen am Ende der Grundschulzeit über höhere mathematische Kompetenzen verfügten als die Jungen.³ Die neuseeländischen Mädchen schnitten auch in den Naturwissenschaften besser ab als die Jungen (Schwippert/Bos/Lankes 2003, S. 175 und S. 218). Dies deutet darauf hin, dass möglicherweise kulturelle Faktoren (wie beispielsweise Geschlechterrollenverteilungen; vgl. hierzu Berk 2005, S. 449) bei der größeren Distanz der Mädchen zu mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern eine nicht unerhebliche Rolle spielen.

2 In allen großen Schulleistungsstudien haben die Jungen bessere Ergebnisse in Mathematik erzielt als die Mädchen. Der Vorsprung der Jungen in Mathematik ist allerdings bei Weitem nicht so groß wie derjenige der Mädchen beim Lesen.

3 Die Daten von IGLU-E beziehen sich nur auf Deutschland. Durch die Verwendung einer Reihe von TIMSS-Items war es jedoch möglich, die deutschen IGLU-Ergebnisse mit der internationalen Skala aus der TIMSS(I)-Erhebung zu vergleichen.

Erklärungen für Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen

Die eben exemplarisch aufgezeigten Ergebnisse wirken ernüchternd – gerade und insbesondere auf dem Hintergrund von mehr als dreißig Jahren Genderforschung und einer Vielzahl von als praxisorientiert einzustufenden Initiativen, Mädchen an den so genannten MINT (Mathematik/Informatik/Naturwissenschaften/Technik)-Bereich heranzuführen. Weitgehend unklar sind zurzeit konkrete Ursache-Wirkungsmechanismen, die zu den beschriebenen Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich führen. Es ist zu vermuten, dass es sich hierbei um ein multikausales Bedingungsgeflecht handelt, das sich aus verschiedenen individuellen Persönlichkeitsmerkmalen einerseits und schulischen wie außerschulischen Voraussetzungen des Kompetenzerwerbs andererseits zusammensetzt. So wird beispielsweise unter individuellem Gesichtspunkt angenommen, dass Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen durch fachbezogene Interessen, Attributionen von Erfolgen und Misserfolgen sowie das leistungsbezogene Selbstkonzept erklärt werden können. Dem leistungsbezogenen Selbstkonzept kommt dabei vermutlich eine besondere und entscheidende Rolle bei der Aufklärung von Geschlechterunterschieden zu. Hierunter werden – übertragen auf den schulischen Kontext – Kognitionen über eigene Stärken und Schwächen in den einzelnen Unterrichtsfächern verstanden (vgl. hierzu Moschner/Dickhäuser 2006, S. 685). Es wird gemeinhin davon ausgegangen, dass das leistungsbezogene Selbstkonzept eng an die vom Kind in der Familie oder in den vorschulischen Einrichtungen des Elementarbereichs erworbene Identität gekoppelt ist (vgl. hierzu auch Hannover 2004, S. 91).⁴ Das Geschlechtsrollenstereotyp, wonach der MINT-Bereich in unserer Kultur als männlich gilt, wirkt sich hier negativ auf das Selbstkonzept der Mädchen aus. Diesen Zusammenhang zwischen der Stereotypisierung der Mathematik als männliche Domäne, dem Selbstkonzept und der Mathematikleistung konnte beispielsweise auch Keller (1998) in einer im Rahmen der TIMS-Studie in der Schweiz durchgeführten Untersuchung zeigen. Bei der Korrela-

4 In der Regel orientieren sich Kinder bereits auf frühen Stufen ihrer Entwicklung insbesondere an Personen derselben Geschlechtsidentität, sie suchen vornehmlich nach Informationen über die eigene Geschlechtsgruppe und bemühen sich darum, zu eruieren, was für das eigene Geschlecht als angemessen und adäquat gilt und was nicht. All jene Informationen werden von Kindern als positiv und zugleich als befriedigend bewertet, die Unterschiede zum jeweils anderen Geschlecht verdeutlichen. Gemeinsamkeiten zum eigenen und Unterschieden zum wiederum anderen Geschlecht bilden damit zusammenfassend die Ausgangsbasis für Kinder, sich geschlechtsangemessen zu verhalten (vgl. hierzu Hannover 2004, S. 91).

tion der erhobenen Daten stellte sich heraus, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I mit einem hohen Selbstkonzept, d.h. mit einer überaus positiven Einschätzung der eigenen mathematischen Fähigkeiten, und einer starken Zuschreibung von Mathematik zum eigenen Geschlecht bessere Mathematikleistungen erreichten. Der Faktor Geschlecht hat – wenn gleichzeitig der Faktor Selbstkonzept in die Analyse einbezogen wird – keinen signifikanten Effekt auf die Leistung. Mädchen, die das Fach Mathematik dem eigenen Geschlecht zuschreiben, und Mädchen mit einer androgynen oder männlichen Geschlechtsrollenidentität verfügen über ein besseres Selbstkonzept in Mathematik und zeigen damit auch bessere Leistungen. Das Selbstkonzept der Mädchen ist auch umso höher, je höher die von ihnen wahrgenommene Erwartung der Lehrperson ist. Je stärker die Lehrperson dagegen Mathematik als männliche Domäne konstruiert, desto geringer ist das Selbstkonzept der Mädchen. Diese Faktoren haben auch einen signifikanten Effekt auf das Interesse der Mädchen an Mathematik (Keller 1998, S. 106ff.).

Während für das Sekundarstufenalter auf der Grundlage qualitativer oder quantitativer Untersuchungsergebnisse Erklärungen für geschlechtsspezifische Unterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht vorliegen, sind Ursache-Wirkungsmechanismen für Geschlechterunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule weitgehend ungeklärt. Noch nicht beantwortet ist dabei im Speziellen die Frage, inwiefern bereits im Grundschulalter Unterschiede in der mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenz bei Mädchen und Jungen vorliegen und inwiefern sich diese möglichen Differenzen erklären lassen. An dieser Stelle setzt der vorliegende eigene Forschungsbeitrag an.

Ergebnisse aus einer empirischen Untersuchung

Vor dem Hintergrund der eben dargestellten Forschungsdesiderate wurde im Rahmen eines Forschungsprojekts der Frage nachgegangen, inwiefern Unterschiede beim Mathematiklernen zwischen Mädchen und Jungen bereits in der Grundschule evident sind. Das Ziel der Studie ist es dabei im Detail gewesen, Zusammenhänge zwischen Kompetenzen und leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen am Beispiel des Mathematikunterrichts unter geschlechterdifferentem Aspekt ‚unter die Lupe‘ zu nehmen. An der Untersuchung sind dabei insgesamt $n=470$ Schülerinnen und Schüler des vierten Grundschuljahres beteiligt gewesen. Zum Zeitpunkt der Erhebungen waren die Kinder im Mittel zehn Jahre alt. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen war nahezu

gleich verteilt: Im Detail haben 224 Mädchen und 246 Jungen an den Befragungen teilgenommen.

Die befragten Kinder haben im Rahmen der Studie einen Mathematiktest bearbeitet, der im Wesentlichen an den von dem Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland beschlossenen Bildungsstandards für das Unterrichtsfach Mathematik orientiert gewesen ist (vgl. im Detail Hellmich 2005, S. 170ff.). Daneben beantworteten die Kinder einen Fragebogen zu ihren auf den Mathematikunterricht bezogenen Selbstkonzepten, Interessen sowie zu ihrer Einstellung zum Unterrichtsfach Mathematik. Zusätzlich wurden sie zu ihren Lieblingsfächern als einem Indikator für ihr Fachinteresse befragt. Die im Anschluss an die Durchführung der Untersuchung durchgeführten Analysen verdeutlichen für die einzelnen Untersuchungsinstrumente gute bis befriedigende teststatistische Werte: Mathematiktest ($\alpha=.80$), Skala ‚Selbstkonzept mathematischer Fähigkeiten‘ (Beispielitem: „In Mathe bin ich gut, ohne dass ich dafür üben muss.“; $\alpha=.83$), Skala ‚Interesse an Mathematik‘ („Für Mathematik interessiere ich mich.“; $\alpha=.88$) sowie Skala ‚Einstellung zum Mathematikunterricht‘ („Mathe kann man für’s Leben gut gebrauchen!“; $\alpha=.53$).

Die Ergebnisse dieser Untersuchung verdeutlichen keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Hinblick auf die Bearbeitungsqualität der von uns präsentierten Mathematikaufgaben ($t=0,29$; $df=425$; $p>.05$) sowie in Hinblick auf ihre Einstellungen zum Unterrichtsfach Mathematik ($t=2,14$; $df=437$; $p>.05$). Augenscheinlich liegen allerdings – wie in der aktuellen Literatur beschrieben – signifikante geschlechtsspezifische Unterschiede in Hinblick auf die im Rahmen dieser Untersuchung betrachteten leistungsbezogenen Persönlichkeitsdeterminanten vor: Die an der Studie beteiligten Jungen sind im Allgemeinen interessierter an Mathematik als die Mädchen ($t=2,86$; $df=388,45$; $p\leq.01$). Signifikant mehr Jungen als Mädchen bekunden, dass Mathematik zu ihren Lieblingsfächern gehört ($t=2,90$; $df=467,87$; $p\leq.01$). Ebenfalls wird deutlich, dass die Jungen ihre mathematischen Fähigkeiten höher einschätzen als die Mädchen ($t=6,41$; $df=423$; $p\leq.001$). Offen bleibt an dieser Stelle die Frage, inwiefern Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Interesse an Mathematik auf Unterschiede in ihren auf den Mathematikunterricht bezogenen Selbstkonzepten zurückgeführt werden können (vgl. Abbildung 1). Zwischen mathematikbezogenen Interessen und Selbstkonzepten bestehen in der Regel signifikante Korrelationen (vgl. z.B. Klieme/Neubrand/Lüdke 2001, S.184), so auch in dieser Studie ($r=.53$; $p\leq.01$).



Abb. 1: Mediationsmodell zur Erklärung von Geschlechterunterschieden im Mathematikinteresse

Abbildung 1 veranschaulicht eine Hypothese über Mediationseffekte: Es wird vermutet, dass der Effekt des Geschlechts auf das Mathematikinteresse durch Unterschiede in den mathematikbezogenen Selbstkonzepten zwischen Mädchen und Jungen vermittelt wird. Für die Überprüfung dieser Hypothese sind Regressionsanalysen geeignet. Ein vermittelnder Effekt des mathematikbezogenen Selbstkonzepts kann angenommen werden, wenn

- das Geschlecht im Regressionsmodell einen signifikanten Effekt auf das Selbstkonzept hat,
- das Geschlecht ebenfalls einen signifikanten Effekt auf das Mathematikinteresse zeigt und
- bei der Kontrolle von Unterschieden bei der Variable ‚Selbstkonzept‘ der im zweiten Schritt gefundene Effekt des Geschlechts auf das Mathematikinteresse deutlich reduziert wird (vgl. hierzu Stanat/Kunter 2001, S. 264).

Im Klartext würde dies bedeuten, dass sich Mädchen und Jungen in ihrem Mathematikinteresse weniger unterscheiden, wenn sie über ihre mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ähnlich denken. Die zu dieser Hypothese gehörenden Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

Tabelle 1: Ergebnisse der Regressionsanalyse mit dem Mathematikinteresse als Kriterium; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Prädiktor	Regressionsgewicht ohne Mediator	Regressionsgewichte mit Mediator
Geschlecht	.23**	-.04
Selbstkonzept in Mathematik		.41***
R^2	.02	.29

Bezieht man lediglich den Prädiktor ‚Geschlecht‘ in die Analysen ein, so ist aus Tabelle 1 ersichtlich, wie viele Punkte mehr man aufgrund der Korrelation zwischen Mathematikinteresse und Geschlecht bei einem Jungen im Vergleich zu einem Mädchen vorhersagen würde. Das Mathematikinteresse von

Jungen liegt demnach um 0,23 Punkte über dem der Mädchen.⁵ Bezieht man zusätzlich den Prädiktor ‚Selbstkonzept in Mathematik‘ in die Analysen ein, so ist zu erkennen, dass er einen sehr starken Effekt auf das Mathematikinteresse hat. Das Mathematikinteresse steigt um 0,41 Punkte mit jedem Punkt auf der Selbstkonzeptskala, die von 1 bis 5 reicht. Der Effekt des Prädiktors ‚Geschlecht‘ ist nicht mehr signifikant. Der Unterschied im Mathematikinteresse zwischen Mädchen und Jungen beträgt also nicht mehr 0,23 Punkte, sondern ist fast völlig eliminiert, wenn man die Mathematikinteressen von Mädchen und Jungen vergleicht, die ihre mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten ähnlich einschätzen. Die Hypothese kann damit bestätigt werden.

Diskussion der Befunde

Die Befunde dieser Untersuchung zeigen, wie bereits in der Literatur berichtet wurde, signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: Die Jungen verfügen im Allgemeinen über größeres Interesse an Mathematik und schätzen ihre mathematischen Fähigkeiten höher ein als die Mädchen. Bei der Bearbeitung des von uns vorgelegten Mathematiktests zeigten sie – entgegen der Ergebnisse, die bei IGLU-E (vgl. Walther/Geiser/Langeheine/Lobemeier 2003, S. 219) berichtet werden – gleichwertige mathematische Kompetenzen. Auf der Grundlage der Ergebnisse kann vermutet werden, dass geringeres Interesse sowie weniger Zutrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten seitens der Mädchen in diesem Alter noch keinen Einfluss auf die Bearbeitungsqualität von Mathematikaufgaben zeigen. Offensichtlich – dies verdeutlichen die vorliegenden Mediatoranalysen – sind Unterschiede im Mathematikinteresse zwischen Mädchen und Jungen auf Selbstkonzepte ihrer eigenen mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten zurückzuführen. Bemühungen um eine Chancengleichheit für Mädchen beim Aufbau von Interessen im Unterrichtsfach Mathematik müssten auf der Basis der Analysen im Besonderen auf der Förderung geeigneter selbstbezogener Kognitionen ansetzen. In nachfolgenden Untersuchungen müsste demzufolge der Frage nachgegangen werden, inwiefern eine Förderung in diesem Bereich zu Veränderungen der Interessen von Mädchen im Mathematikunterricht führt. Zu vermuten ist, dass ungeeignete und damit ineffiziente Attributionsmuster von Mädchen zu mangelndem Selbstvertrauen in die eigenen

5 Die Skala ‚Interesse an Mathematik‘ reicht von 1 bis 5 Punkten.

mathematischen Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, was sich eventuell ungünstig auf ihre leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung, ihre Schullaufbahnen und Lebensbiographien auswirkt (vgl. hierzu Rustmeyer/Jubel 1996).

Für die Unterrichtspraxis bleibt festzuhalten, dass Möglichkeiten einer besonderen Förderung von Mädchen im Mathematikunterricht genau an dieser Stelle ansetzen könnten. Es kann angenommen werden, dass sich ein selbstwertdienlicher Attributionsstil positiv auf die Entwicklung selbstbezogener Kognitionen, das Interesse an Mathematik und damit letztlich auf den Kompetenzerwerb auswirkt (vgl. Jahnke-Klein 2001). Es wäre zukünftig wünschenswert, wenn solche Interventionsansätze bereits für das frühe Kindesalter entwickelt werden würden.

Ein Beispiel für die Förderung von Interessen in Mathematik bei Mädchen und Jungen bietet das von der Bund-Länder-Kommission (BLK) im Anschluss an die Ergebnisse aus der nationalen Erweiterung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU-E) initiierte Programm SINUS⁶-Transfer-Grundschule. Mit diesem Programm wird im Wesentlichen eine Weiterentwicklung des lebensweltbezogenen mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts in der Grundschule angestrebt. Eines dieser Module thematisiert die Förderung von Interessen bei Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. U.a. geht es hierbei um die Entwicklung von mathematischen Aufgabenstellungen, die besonders für Mädchen interessant sind (vgl. Selter 2007).

Literatur

- Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer/Lehrke, Manfred (1997): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich, Opladen
- Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (1999): TIMSS-III – Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich; Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse, Berlin
- Berk, Laura E. (2005): Entwicklungspsychologie, München u.a.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Schule und Geschlecht, in: Helsper, Werner/Böhme, Jeante (Hg.): Handbuch der Schulforschung, Wiesbaden
- Hannover, Bettina (2004): Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3/2004, S. 81-99

6 SINUS steht für „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“ (vgl. <http://www.sinus-grundschule.de>)

- Hellmich, Frank (2005): Interessen, Selbstkonzepte und Kompetenzen. Untersuchungen zum Lernen von Mathematik bei Grundschulkindern, Oldenburg
- Jahnke-Klein, Sylvia (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen, Baltmannsweiler
- Keller, Carmen (1998): Geschlechterdifferenzen in der Mathematik – Prüfung von Erklärungsansätzen: Eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der ‘Third International Mathematics and Science Study’, Zürich
- Kessels, Ursula/Hannover, Bettina (2006): Zum Einfluss des Image von mathematisch-naturwissenschaftlichen Schulfächern auf die schulische Interessenentwicklung, in: Prenzel, Manfred/Allolio-Näcke, Lars (Hg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG-Schwerpunktprogramms, Münster u.a.
- Klieme, Eckhart/Neubrand, Michael/Lüdke, Oliver (2001): Mathematische Grundbildung: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Moschner, Barbara/Dickhäuser, Oliver (2006): Selbstkonzept, in: Rost, Detlef H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim
- Prenzel, Manfred et al. (2003): Das naturwissenschaftliche Verständnis am Ende der Grundschule, in: Wilfried Bos et al. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster, S. 143-187
- Rustemeyer, Ruth/Jubel, Angelica (1996): Geschlechtsspezifische Unterschiede im Unterrichtsfach Mathematik hinsichtlich der Fähigkeitseinschätzung, Leistungserwartung, Attribution sowie im Lernaufwand und im Interesse, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Heft 10/1996, S. 13-25
- Selter, Christoph (2007): SINUS-Transfer Grundschule. Mathematik. Modul G7: Interessen aufgreifen und weiterentwickeln. Verfügbar über: www.sinus-grundschule.de (Datum des Zugriffs: 11.06.2007)
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001). Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Stürzer, Monika (2003): Geschlechtsspezifische Schulleistungen, in: Stürzer, Monika et al.: Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen
- Walther, Gerd et al. (2003): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, Wilfried et al. (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich, Münster u.a.
- Zimmer, Karin et al. (2004): Kompetenzen von Jungen und Mädchen, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): PISA 2003. Der Bildungstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a.

Hegemonialität und Akzeptanz von Abweichung in Jungengruppen. Empirische Studien zum Umgang mit Opposition.

Ruth Michalek/Thomas Fuhr

Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand werden Interaktionsformen zwischen Jungen vor allem mit Hilfe des Begriffs der Hegemonie beschrieben. Dieser aus der Männerforschung übertragene Begriff bezeichnet konflikthafte Interaktionen, bei denen eine dominante Form von Maskulinität durchgesetzt wird. Mithilfe von Gruppendiskussionen mit Jungen der dritten Grundschulklasse untersuchen wir, wie die teilnehmenden Jungen mit Opposition umgehen, die innerhalb der Gruppen entsteht, und setzen die Befunde mit den Konstrukten von Maskulinität in Verbindung, die in den Gruppen erzeugt werden. Es zeigen sich nur teilweise hegemoniale Strukturen, die zudem zum Teil auch wieder aufgelöst werden. Auch muss Hegemonialität nicht notwendig, wie allgemein angenommen, mit Ausgrenzung einhergehen.

Hegemoniality and Acceptance of Being Different in Boys Groups. Empirical Studies on Dealing with Opposition

Current research describes interaction between boys mainly by the concept of hegemony. This concept comes from the context of men's studies and identifies interaction in which dominant forms of masculinity are enforced by conflictual interaction. By help of focus groups we investigate how primary school boys in the group deal with opposition. We connect our findings to the constructions of masculinity which are generated in the group. Hegemonic structures appear only partly. Sometimes the boys even deconstruct hegemonic structures. In addition, hegemoniality is not, as generally expected, necessarily associated with exclusion.

Nach dem gegenwärtigen Forschungsstand werden Interaktionsformen zwischen Jungen vor allem mit Hilfe des Begriffs der Hegemonie beschrieben. Als hegemonial gelten Interaktionen, bei denen eine bestimmte, traditionelle Form von Maskulinität durchgesetzt wird, wobei Jungen, denen diese Form der Maskulinität nicht zugeschrieben wird oder die sich von dieser Maskulinität distanzieren, von den hegemonialen Jungen ausgegrenzt und unterdrückt werden. Mit Hilfe von Gruppendiskussionen mit Jungen der dritten Grundschulklasse untersuchen wir vor diesem Hintergrund, wie die teilnehmenden Jungen mit Oppo-

sition umgehen, die innerhalb der Gruppen entsteht, und setzen die Befunde mit den Konstrukten von Maskulinität in Verbindung, die in den Gruppen erzeugt werden. Es zeigen sich nur teilweise hegemoniale Strukturen, die zudem zum Teil auch wieder aufgelöst werden. Auch muss Hegemonialität nicht notwendig, wie allgemein angenommen, mit Ausgrenzung einhergehen.

1. Hegemonialität in Jungengruppen – Zum Stand der Forschung

Mit Connell (1999) geht die aktuelle Jungen- und Männerforschung von einer Pluralität von Männlichkeiten aus, wobei eine Form dieser Männlichkeiten in der gegenwärtigen Gesellschaft als normatives Muster hegemonial ist. Die gegenwärtig dominante Form der Männlichkeit in westlichen Gesellschaften ist nach Connell in viererlei Hinsicht hegemonial. Sie beinhaltet erstens eine Vorherrschaft gegenüber Frauen im gesellschaftlichen Leben. Zweitens ordnet sie andere Formen von Männlichkeit (z.B. die homosexuelle Männlichkeit) unter. Drittens ermöglicht sie eine Komplizenschaft von Männern. Obwohl viele Männer der Männlichkeitsnorm nicht voll entsprechen, so profitieren sie doch davon, als Männer kategorisiert zu werden. Viertens werden Männlichkeiten anderer sozialer Klassen und ethnischer Gruppen als derjenigen, die die Vorherrschaft ausübt, marginalisiert. So kann etwa der schwarze Sportstar Männlichkeit verkörpern, aber dennoch die von ihm dargestellte Männlichkeit als schwarze Männlichkeit marginalisiert sein.

Konstruktionen von Männlichkeit sind dabei immer auch Antworten auf soziale Lagen der Betroffenen. Es sind „Handlungsmuster, die in bestimmten Situationen innerhalb eines veränderlichen Beziehungsgefüges entstehen“ (Connell 1999, S. 102) und sich im Lebenslauf ändern können. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die Analysen Connells auf Jungen übertragen werden können.

Mehrere Autoren berichten von hegemonialen Strukturen der Maskulinität auch bei Jungen. Hegemonie wird danach gegenüber Mädchen in Anspruch genommen sowie gegenüber anderen Formen von Männlichkeit, die aus dem „Kreis der Legitimierten“ (Connell 1999, S. 100) als „Schwule“, „Schwächlinge“ usw. ausgestoßen werden. In diesem Sinn benutzen auch wir im Folgenden den Begriff der hegemonialen Maskulinität.¹ Die „Macho-

1 Normalerweise werden die Begriffe der Männlichkeit und der Maskulinität synonym verwendet. In der angelsächsischen Forschung findet sich nur der Begriff der *masculinities*. In der Jungenforschung ist es im Gegensatz zur Männerforschung erforderlich, zwischen Kon-

Kultur“ (Keddie 2003) ist durch eine Abwertung von Mädchen sowie von Jungen, die nicht zur hegemonialen Kultur gehören, gekennzeichnet. Wer von den Gleichaltrigen anerkannt werden will, ist darauf angewiesen, die „Marker“ dieser Kultur zu zeigen. Das richtige „Wissen“, die richtige Sprache, die richtige Kleidung und die richtigen Verhaltensweisen kennzeichnen Maskulinität sowie das Anderssein, das Nicht-Dazugehören (Swain 2003, 2004).

Distanz zur hegemonialen Maskulinität ist nur dann gefahrlos möglich, wenn man in irgendeiner Form hegemonialer Maskulinität engagiert ist (Renold 2004, S. 254; Swain 2003, S. 318). Jungen, die nicht erfolgreich Zeichen dieser hegemonialen Maskulinität zeigen, werden zu „Anderen“. Renold spricht in diesem Zusammenhang von einem „gender-based bullying“ (Renold 2004, S. 249), bestehend aus verbalem und physischem Missbrauch, Exklusion, Lächerlich machen und ritueller Erniedrigung. Untergeordnete Jungen können das von den hegemonialen Jungen konstruierte Jungenbild herausfordern, müssen das aber nicht notwendig tun (Danby/Baker 1998). Die Forschung führt die Einwilligung in die Unterordnung auf das Bedürfnis zurück, einer Gruppe zuzugehören, von ihr akzeptiert und bewundert zu werden (Keddie 2003, S. 293). Jungen werden also nicht nur mit Hilfe von Markern in Gruppen positioniert, sondern positionieren sich auch selbst innerhalb der Gruppen (Renold 2004).

Insgesamt beschreibt die aktuelle Jungenforschung unter Rückgriff auf die Theorie hegemonialer Maskulinität vornehmlich hierarchische Interaktionen zwischen Jungen. Wir schlagen vor, den Blick für andere Formen des Aushandelns von Maskulinitätskonzepten zu öffnen. Eine sich ausschließlich am Begriff der Hegemonialität orientierende Theoriebildung übersieht, dass Differenz auch ohne Zumutungen von Hegemonialität, Ausgrenzung und Konflikten bestehen kann. Wir untersuchen deshalb den Umgang der Jungen mit Opposition. Unter Opposition (Shantz 1987) verstehen wir die Ablehnung einer Sinnzumutung durch Ego. Erst wenn Alter die Ablehnung der von ihm kommunizierten Sinnzumutungen wiederum ablehnt, sprechen wir von

struktionen von Männlichkeit (in Bezug auf Erwachsene) und Konstruktionen des Jungenseins (in Bezug auf Kinder) zu trennen. Dennoch müssen auch altersübergreifende Konstruktionen innerhalb der männlichen Genusgruppe beschrieben werden, wenn auf das Konzept der Hegemonie zurückgegriffen wird. Diese Konstruktionen nennen wir im Folgenden Maskulinitäten. Mit Maskulinitäten können wir Gemeinsamkeiten zwischen den beobachteten Konstruktionen des Jungenseins und Konzepten hegemonialer Männlichkeit beschreiben, ohne unterstellen zu müssen, dass Jungen sich so definierten wie sie Männer definieren oder für sie ein Zusammenhang zwischen ihren Konzepten von Jungensein und Männlichkeit bestünde. Zu den Aussagen der Jungen zu Männlichkeit vgl. Michalek 2006.

einem Konflikt (Messmer 2003). Lehnt Alter nicht ab, dass Ego zu ihm in Opposition geht, so ist kein Konflikt entstanden. Opposition ist die Ablehnung einer Sinnzumutung (Sinnzumutung → Ablehnung), Konflikt die Ablehnung einer Opposition (Sinnzumutung → Ablehnung → Ablehnung). Im Weiteren untersuchen wir sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationsanteile und unterscheiden zudem – davon unabhängig – zwischen Inhalt und Form der Kommunikation (vgl. Breidenstein/Kelle 2006, S. 203, Fuhr 2006). Ein Inhalt kann der Form nach beispielsweise scherzhaft oder ernst, höflich oder unhöflich, den anderen ausgrenzend und verletzend oder wertschätzend kommuniziert werden.

Erziehungs- und Sozialisationstheorie stimmen darin überein, dass im Wesentlichen die Formen der Institutionen, in die Kinder und Jugendliche eingeführt werden, weniger jedoch der Inhalt der Kommunikationen erziehen beziehungsweise sozialisieren. Jungen teilen sich in ihren Kommunikationen nicht nur Inhalte mit, sondern führen sich gegenseitig in Kommunikationsformen ein. Maskulinitäten können damit als Formen von Kommunikationen und Interaktionen beschrieben werden. Wir werden zeigen, dass die Unterscheidung von Form und Inhalt den Jungen einen relativ flexiblen Umgang mit Hegemoniezumutungen ermöglicht. Sie können so Formen des Jungenseins kommunizieren, ohne sich auf sie festlegen zu müssen. Wir finden oppositionelle Kommunikation, die weder in einen Konflikt noch in die Produktion des Anders-Seins führt und schon gar nicht in ein Bullying ausartet. Die Differenz von Inhalt und Form wird von den Jungen benutzt, um Differenzen und damit auch Erwartungen zu kommunizieren und gleichzeitig die Abweichung von Erwartungen zu ermöglichen, ohne die anderen auszugrenzen, abzuwerten oder unterzuordnen. Hegemoniale Maskulinität kann sich so teilweise als das Normalkonzept des Jungenseins präsentieren; ihm nicht zu entsprechen, muss aber nicht negativ sanktioniert werden.

An anderen Stellen haben wir die Kommunikationsformen des ernsthaften Gesprächs und des Scherzes beschrieben (vgl. Fuhr 2006, Michalek 2006). Das ernsthafte Gespräch dreht sich zum Beispiel darum, wie sich die Jungen ihre Zukunft vorstellen. Taucht in einer ernsthaften Passage Opposition auf und wird diese „ernst“ genommen, so entsteht zwischen den Teilnehmern der Kommunikation ein Konflikt. Konflikte können vermieden werden, wenn einer nachgibt oder die Form der Kommunikation wechselt. Eine längere, ernsthafte, konflikthafte Kommunikation finden wir in unseren Untersuchungen selten. Häufiger finden sich scherzhafte Passagen. Damit decken sich unsere Befunde mit anderen Studien der Kindheitsforschung (Beck/Scholz 1995, Oswald/Krappmann 1988), die auf die Bedeutung von Spaß und

Unsinn in Interaktionen zwischen Kindern hinweisen. Eine zentrale Funktion scherzhafter Interaktion ist die Herstellung von Gemeinsamkeit (Kotthoff 1998, S. 108). Beck/Scholz (1995) betonen zudem, dass sich Kinder bei spaßiger Interaktion als autonom handelnde Subjekte in gleichberechtigter Gruppe erleben. Die gleichberechtigte Interaktion lässt sie gemeinsam Bedeutungen, Einstellungen und „Perspektiven auf Welt“ austauschen und weiterentwickeln. Die scherzhafte Kommunikation erweist sich so als eine Form, in der man versuchen kann, Dissens zu vermeiden. Wird eine Proposition auf lustige Weise ausgeführt, so kann Ego notfalls, sollte seine Position auf Opposition stoßen, sich wieder von ihr distanzieren: es war ja nur ein Witz.

Oftmals dient das scherzhafte Gespräch auch der Abgrenzung gegenüber anderen. In dieser Weise erheben sich die Jungen gemeinsam über Mädchen, die dann als „unterentwickelte Kreaturen“ (FR 01, 644-46) bezeichnet werden, die „nerven“ (FR 01, 548) und die man ärgert (vgl. Michalek 2006, 172ff.). An diesem Spiel der Abgrenzung gegenüber Mädchen, das an den zitierten Stellen durchweg witzig gerahmt ist, kann sich jeder Junge beteiligen. Die Form der Kommunikation erlaubt Inklusion (vgl. Fuhr 2006). Die Jungen vermitteln ihre Vorstellungen von Jungensein hier nicht durch hegemoniale Kommunikation, sondern durch Herstellung von Gleichheit: Alle Jungen sind eingeladen, sich der Form anzuschließen, und alle können mitmachen.

2. Umgang mit Opposition und Konflikt

In einer der von uns untersuchten Jungengruppen (FR 02)² sind die Geschlechtervorstellungen grundlegend durch die Akzeptanz von Heterogenität geprägt (Michalek 2006, S. 230ff.). Es werden vielfältige Formen des Jungenseins akzeptiert, auch innerhalb der Gruppe. Zudem können diese Jungen im Verlauf der Gruppendiskussion unterschiedliche Formen von Jungensein

2 Die unseren Überlegungen zugrunde liegenden Daten wurden in den Jahren 2002 bis 2003 in einem hochschulübergreifenden Projekt an unterschiedlichen Grundschulen erhoben. Es wurden neun Gruppendiskussionen mit insgesamt 41 Jungen im Alter von acht bis zehn Jahren durchgeführt (vgl. Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006). Die beiden Gruppendiskussionen, über die hier berichtet wird, haben wir mit zwei Gruppen aus derselben dritten Klasse einer staatlichen Grundschule in einem Wohngebiet durchgeführt, das vorwiegend von der Mittelklasse geprägt ist. Die Geschlechtervorstellungen der Gruppen wurden mit der dokumentarischen Methode rekonstruiert (vgl. Bohnsack 1999, Michalek 2006).

aktualisieren.³ Es gibt nur zwei nicht tolerierte Formen des Jungenseins. Zum einen sind alle der Meinung, dass es gilt, sich „zu benehmen“. Zum anderen ist es gefährlich, in eine individuelle, zu große Nähe zu Mädchen gestellt zu werden.⁴ Die Jungen nutzen immer wieder die Möglichkeiten der Opposition, auch mit Hilfe der Form ihrer Interaktion, ohne dass dies zu dauerhafter oder eindeutiger Unterordnung oder Ausgrenzung führte. Es lässt sich ein vielschichtiges Geflecht nicht nur hegemonialer sondern auch nicht-hegemonialer Interaktionsebenen identifizieren.

Wir zeigen dies an einer Gesprächssequenz. Die Jungen und der Interviewer sitzen auf Stühlen im Kreis; auf dem Boden neben dem Interviewer liegen einige Bilder.

930 David: Also mal hatte die Laura hatte mal fünf Striche und ne Strafarbeit, und dann gleich am nächsten Tag hat sie wieder n Strich gekriegt.

931 Richard: Ja so wie Armin.

932 Philipp: Ja so wie Armin [PHILIPP WIRD MUNTER, ZEIGT AUF ARMIN; ARMIN LACHT; AUCH DAVID ZEIGT AUF ARMIN]

David, Richard und Philipp stellen in dieser scheinbar neutralen Erzählung gemeinsam eine Verbindung zwischen Armin, einem Jungen aus der Gruppe, und der Klassenkameradin Laura her. Sie unterstellen eine Gemeinsamkeit, eine gewisse Gleichheit mit Laura. Damit schaffen sie eine Differenz zwischen den Erzählern und Armin, über den erzählt wird. Als Reaktion darauf lacht Armin (932) und gibt so eine Interpretation des bisher Gesagten vor: Ich bin ein Junge wie ihr, wir grenzen uns gemeinsam von Laura ab. Die inhaltlich hergestellte Differenz wird durch die lustige Form der Kommunikation

-
- 3 Die Jungen werden explizit wegen ihres Expertentums zum Jungensein zu den Gruppendiskussionen gebeten. Dies wird zu Gesprächsbeginn auch noch einmal betont; die Protokolle zeigen, dass es den Jungen während der Gruppendiskussion bewusst war, dass es um ihre Vorstellungen von Jungensein geht. Die Gesprächssituation ist damit eine ‚dramatisierte‘ (Goffman 1996). Die Interaktionen in den Gruppen können daher als Geschlechterinszenierungen betrachtet werden. Wir können nicht annehmen, alle Äußerungen der Jungen bezögen sich explizit auf das Jungensein. Jedoch verhandeln die Jungen Formen und Inhalte der Interaktionen miteinander; sie konstruieren damit im sozialen Raum Vorstellungen dazu, was es heißen kann und was es nicht heißen sollte, in der geschlechterdramatisierten Situation ein Junge zu sein.
- 4 Die Jungen dieser Gruppe nehmen die erste Unterscheidung „sich gut zu benehmen“ auch für Maskulinität vor. Daher könnte man vermuten, dass die Jungen ein hegemoniales Konzept von Maskulinität haben, insofern sie Jungen und Männer, die sich nicht „gut benehmen“, ausgrenzen würden. Da sie viele Formen von Maskulinität zulassen, führt eine solche Interpretation in die Irre. Die Jungen erachten alle diese akzeptierten Formen der Maskulinität als gleichwertig, sie nehmen keine weiteren Hierarchisierungen oder Ausgrenzungen vor, Komplizenschaft erscheint bei der gedachten Pluralität unnötig, eine generelle Abwertung von Weiblichkeit wird abgelehnt.

in Gemeinsamkeit überführt. Diese Gemeinsamkeit wird im weiteren Gespräch von David und Philipp jedoch aufgelöst:

933 David: Hähä ja @genau@ [LACHT]

934 Philipp: Weil er hat am gleichen Tag er hat am gleichen Tag Strich gekriegt.

935 David: Ja weiß irgendwie sind die beiden, irgendwie ham die beiden was zusammen.

936 Philipp: Ja die sollten dann später heiraten. [PHILIPP DREHT SICH ZU ARMIN HIN; ARMIN LACHT WEITER]

Nun ist die Pointe der Geschichte ausgesprochen: Armin wird unterstellt, etwas mit Laura „zu haben“. Mit dieser Unterstellung und dem Hinweis auf eine spätere Heirat wird Armin Heterosexualität unterstellt. Diese Unterstellung könnte auf eine Unterordnung nicht-heterosexueller Männlichkeitsvorstellungen verweisen; wir finden jedoch keine weiteren Belege für diese Unterordnung. Hegemoniale Maskulinität zeigt sich hier in anderen Hinsichten: erstens als Abgrenzung von Mädchen und zweitens als Unterordnung des feminisierten Jungen. Durch die unterstellte Ähnlichkeit mit Laura – er bekommt am gleichen Tag einen Strich – läuft Armin Gefahr, ausgeschlossen und untergeordnet zu werden. Es ist für Armin wichtig, sich gegen die Nähe zu Mädchen abzugrenzen; zu große Nähe zu Mädchen ist in dieser Gruppe eine abgelehnte Form des Jungenseins. Armin steht auf inhaltlicher Ebene deshalb in Opposition zur Gruppe und muss sich von der Gefahr der Unterordnung befreien. Betrachtet man jedoch die Form der Interaktion, so wird mit unterschiedlichen Rollen gemeinsam ein „Necken“⁵ inszeniert. Dieses schließt Armin nicht aus und ordnet ihn nicht unter, sondern ermöglicht, dass sich die Jungen gemeinsam ihres Jungenseins versichern und sich von der Femität abgrenzen. Armin bestätigt diese Rahmung durch sein Lachen abermals (936).

Im folgenden Abschnitt kommt eine Handlung auf nonverbaler Ebene hinzu. Von Zeile 937 an findet parallel zum Gespräch die Inszenierung eines Boxkampfes statt:

937 David: [LACHT] @Du hast das richtige Wort gefunden.@ [ARMIN BALLT EINE HAND ZUR FAUST. PHILIPP SPRINGT AUF UND VERSTECKT SICH VOR ARMIN HINTER RICHARDS STUHL. TUMULT BRICHT AUS UND DIE JUNGEN SPRECHEN DURCHEINANDER. FOLGENDES WAR DABEI ZU VERSTEHEN]

5 Dies ist im „Diskurs der Verliebtheit“ (Breidenstein 1997) eine beliebte Form.

- 938 Armin: Noch ein Wort und ich [ARMIN SPRINGT AUF, GEHT EINEN SCHRITT ZU PHILIPP HIN, ERHEBT WEITER SYMBOLISCH DIE FAUST GEGEN IHN, SCHAUT DABEI ZUM INTERVIEWER]
- 939 David: Philipp hat wirklich das richtige Wort gewusst ey, Philipp hat wirklich das richtige Wort gewusst, stimmt wirklich [PHILIPP KLATSCHT SICH ZU SEINER AUSSAGE SELBST BEIFALL. ARMIN LÄSST VON PHILIPP AB UND SETZT SICH WIEDER AUF SEINEN STUHL. PHILIPP STEHT HINTER RICHARDS STUHL AUF. RICHARD SCHIEBT IHN ZU SEINEM STUHL ZURÜCK. PHILIPP SETZT SICH JEDOCH NICHT, SONDERN LÄSST SICH AUF DEN BODEN HINTER DEN STÜHLEN FALLEN, ALS WÄRE ER VON ARMIN GETÖTET WORDEN. ARMIN SPRINGT WIEDER AUF, GEHT IN RICHTUNG PHILIPP. DAVID STEHT AUF UND KLATSCHT]
- 940 Armin: So, das war's [ARMIN BOXT SYMBOLISCH PHILIPP UND KLOPFT SICH DANACH WIE NACH GETANER ARBEIT DIE HÄNDE AB]
- 941 I: Hallo [NIEMAND REAGIERT]
- 942 David: Philipp hat wirklich das richtige Wort benutzt. [ARMIN SETZT SICH WIEDER] Hey, Philipp hat wirklich das richtige Wort gewusst. Aber, aber er war [...] [ARMIN DEUTET NUN GEGEN DAVID EIN BOXEN AN. DAVID SPRINGT AUF UND RENNT VOR ARMIN WEG. ARMIN VERFOLGT IHN UND BOXT EINMAL SYMBOLISCH NACH IHM]

Während David weiter ‚stachelt‘ (937) und sich dabei mit Philipp verbündet (939), beginnt Armin mit Philipp einen Schein-Boxkampf (939f). In dieser Inszenierung ist Armin der Sieger – Philipp bietet sich als ‚Opfer‘ an. Armin kann im Scheinkampf die hegemoniale Maskulinität demonstrieren, die inhaltlich gerade in Frage gestellt wird. Formal wird mit Hilfe der nonverbalen Handlung ein Kampf inszeniert. In diesem Kampf ist Armin nicht mehr in Opposition – im Gegenteil, er ist der ‚siegreiche Held‘. Armin erfüllt zudem die Erwartungen der anderen und bleibt in der gemeinsamen Rahmung „Witz“; er reagiert nicht beleidigt oder moralisch. Durch die Inszenierung des Boxkampfes ist die Rahmung jedoch fragil: Das Necken kann jederzeit zu einer ernsthafteren Auseinandersetzung umkippen.

- 943 Richard: [WÄHREND DAVID, VON ARMIN VERFOLGT, UM DIE STÜHLE LÄUFT]
Nich auf die Bilder David.
- 944 David: Der spinnt
- 945 Richard: **Jetzt hör auf**
- 946 David: Er war länger
- 947 Richard: **Du hör auf** [RICHARD GREIFT NACH PHILIPPS KRAGEN]
- 948 David: Ja ich hab überhaupt nichts gemacht
[PHILIPP TURNT UNTERDESSEN KOPFÜBER AUF SEINEM STUHL HERUM, FÄLLT HERUNTER LIEGT NUN AUF DEM BODEN NEBEN SEINEM STUHL]
- 949 I: Hopala.

[RICHARD VERSUCHT PHILIPP HOCHZUZIEHEN]

- 950 Armin [ZU PHILIPP]: Ich hau dir jetzt eine vor der Kamera [ARMIN DEUTET GEGEN PHILIPP EIN BOXEN AN UND KLOFFT SICH ERNEUT WIE NACH GETANER ARBEIT DIE HÄNDE AB; DAVID SITZT UND SCHIEBT PHILIPP MIT DEM FUß WEG; RICHARD ZIEHT PHILIPP AM ARM HOCH; PHILIPP LÄSST SICH JEDOCH WEDER WEGSCHIEBEN NOCH HOCHZIEHEN; ER STELLT SICH WEITERHIN TOT]
- 951 J (unidentifizierter Junge): Uäh. Haha
- 952 Armin [WIEDER ZU PHILIPP]: So, das wär's und jetzt aufgestanden. Auf oder s gibt noch eine und zwar mit der Faust. [ZIEHT PHILIPP AM ARM HOCH; PHILIPP STEHT LANGSAM AUF; TUMULT KLINGT AB]
- 953 Richard: Was hast du grade gesagt, wir soll'n uns benehmen
- 954 Philipp: Stimmt [ARMIN HOLT NOCH EINMAL ZUM BOXEN GEGEN PHILIPP AUS; DAVID HÄLT JEDOCH ARMIN'S FAUST FEST]
- 955 J : Genau [PHILIPP SETZT SICH]

Richard greift in diesem Ausschnitt erstmals wieder in die Interaktion ein. Er weist die anderen zurecht. Armin hält er vor, dass die von ihm gezeigte Form des Jungenseins nach dessen eigenen Maßstäben nicht korrekt ist: er soll sich „benehmen“. Mit Richards Eingreifen wird es möglich, die Auseinandersetzung um Maskulinität zu beenden. Richard geht zu der von den anderen nonverbal inszenierten, hegemonialen Maskulinität in Opposition. Dennoch wird er von der Gruppe nicht ausgegrenzt. Alle Jungen folgen ihm. „Sich zu benehmen“ wird von den Jungen der Gruppe in dieser Situation höher bewertet als die inszenierte Hegemonialität des Boxkampfes, die Richard als Form, sich nicht zu benehmen, kennzeichnet. Während auf der inhaltlichen Ebene scheinbar Opposition besteht und ein hegemoniales Konzept von Maskulinität kommuniziert wird, wird auf der formalen Ebene Gemeinsamkeit hergestellt. Dies geschieht durch die nonverbale Inszenierung hegemonialer Maskulinität, nämlich das angedeutete Boxen. Dieses ist nicht nur Wettstreit, sondern auch gemeinsames Handeln, an dem sich alle beteiligen können. Beendet wird die Interaktionssequenz jedoch mit der gemeinsamen Versicherung einer nicht-hegemonialen Form des Jungenseins.

Die kleinschrittige Analyse dieser Sequenz zeigt einen sehr vielschichtigen Umgang mit Hegemonie in der Gesprächsform der Opposition. Die Jungen interagieren verschiedene Formen des Jungenseins. Sie können hegemoniale Maskulinitäten inszenieren, schätzen nicht-hegemoniale Formen jedoch positiver ein. Ein ähnlich differenzierter Umgang mit hegemonialer Maskulinität zeigt sich auch an anderen Stellen.

In einer weiteren von uns untersuchten Gruppe (FR 01) zeigt sich ein anderer Umgang mit Maskulinität und Opposition. Wie Michalek (2006, S. 230ff.)

gezeigt hat, entfalten die Jungen dieser Gruppe ein hegemoniales Geschlechterkonzept. Ihre Geschlechtervorstellungen sind durch Abgrenzungen geprägt, die sich immer gegen Personen außerhalb der Diskussionsgruppe wenden. Aufscheinende Unterschiede in der Gruppe werden dagegen schnell überdeckt. Innerhalb der Gruppe gibt es keine dauerhaften Hierarchisierungen. Es dominiert die gemeinsame Demonstration von Stärke und Geschlossenheit, gepaart mit einem wertschätzenden Umgang miteinander. Hegemonialität muss nicht mit Ausgrenzung innerhalb der Jungengruppe einhergehen.

Opposition taucht in dieser Gruppe immer wieder für einen kurzen Moment auf, etwa indem ein Sachverhalt richtig gestellt wird (z.B. mit welchem Alter man einen Jagdschein erwerben kann), ohne dass dies zu Konflikten führt. Diese sachlichen Richtigstellungen werden von der Gruppe in der Regel sofort akzeptiert; es entsteht keine längere inhaltliche Auseinandersetzung. An anderen Stellen ignorieren die Jungen die Opposition; sie übergehen den Einwand und der Opponent schwenkt in seiner Meinung schnell um. Es gibt jedoch auch einige wenige Sequenzen, in denen die Gruppe auf Opposition reagiert und sie vehement ablehnt. In diesem Fall antwortet der Junge, der eine abweichende Meinung vertreten hatte, auf die Ablehnung seiner Opposition mit Schweigen; Konflikte entstehen nicht.

Auch kommt es vor, dass ein Junge sich nicht selbst in Opposition zur Gruppe begibt, sondern von dieser in Opposition gebracht wird. So wirft diese Gruppe im Verlauf einer Konfliktsequenz Felix vor, beim Fußballspielen zu foulern, zu heulen und sich dumm anzustellen. Dies sind schwerwiegende Vorwürfe, da die Jungen in der vorangegangenen Passage die Bedeutung von Sport für sich herausgestellt haben. Dennoch läuft der Konflikt sehr moderat ab: Während Felix von Lukas verbal ausgegrenzt wird, beugt Lukas sich zu ihm hin und stellt damit auf der nonverbalen Ebene Nähe her. Lukas ist es auch, der den Konflikt plötzlich beendet, indem er das Thema wechselt. Im weiteren Gesprächsverlauf zeigt sich, dass Felix durch diese Gesprächssequenz keinesfalls dauerhaft aus der Gruppe ausgegrenzt wird. Er nimmt wie zuvor am Gespräch teil und bringt mit der Thematisierung der Schulfächer Bildende Kunst und Textiles Werken seine Stärken ein.

3. Hegemonie und Opposition

Die eingangs zitierten Autoren beschreiben ausgrenzende, erniedrigende und hegemoniale Strukturen unter Jungen. Die beiden von uns vorgestellten Grup-

pen hingegen konstituieren einen wertschätzenden Umgang miteinander. Es gelingt ihnen in hohem Maß, alle Jungen interaktiv zu inkludieren.

Die erste Gruppe (FR 02) benutzt sowohl hegemoniale als auch nicht-hegemoniale Formen des Jungenseins. Wenn Abgrenzungen hergestellt werden, so werden sie wieder aufgelöst oder relativiert. Dies gilt sowohl für Abgrenzungen zu anderen als auch für oppositionelle Abgrenzungen innerhalb der Gruppe. Es scheint, dass Hegemonialität innerhalb der Gruppe und gegenüber Außenstehenden ebenso aktualisiert werden kann wie ein nicht-hegemoniales Jungensein. Letzteres wird der hegemonialen Maskulinität sogar vorgezogen; eine Distanz zu Hegemonie ist möglich. Wir können hier keine Ausgrenzung „nicht-hegemonialer“ Jungen erkennen, wie etwa Renold (2004) sie beschreibt. Opposition muss nicht mit hegemonialen Ansprüchen und Konflikten zusammentreffen. Die in der angelsächsischen Literatur beschriebene, oben definierte, hegemoniale Maskulinität erscheint als eine Verhaltensmöglichkeit, mit der fast spielerisch umgegangen und die mit ihrer Inszenierung zugleich wieder in Frage gestellt wird.

In der zweiten Gruppe (FR 01) finden sich hegemoniale Abgrenzungen von „anderen“ Jungen, Mädchen und Erwachsenen. Insofern zeigt diese Gruppe am ehesten die zu Beginn skizzierte „Macho“-Kultur. Innerhalb der Gruppe wird Opposition kaum ausgeführt, niemand wird ausgegrenzt, Konflikte entstehen kaum und die Jungen bringen sich Wertschätzung entgegen.

Die Kontrastierung der Gruppen weist auf, und dies ist unser zentrales Ergebnis, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Inszenierung von Hegemonialität und dem Umgang mit Opposition besteht. Während in der ersten Gruppendiskussion großteils ein nicht-hegemoniales Jungensein inszeniert und Opposition aktiv zur Erzeugung von Alternativen genutzt wird, grenzt sich die andere Gruppe nach außen hegemonial ab und vermeidet intern Opposition. In beiden Gruppen muss die Konstruktion hegemonialer Maskulinität jedoch nicht notwendig mit der Erniedrigung, Ausgrenzung und Marginalisierung so genannter „anderer“ Jungen einhergehen, im Gegenteil werden alle Beteiligten durchaus erfolgreich in die von den Gruppen jeweils inszenierte Kultur des Jungenseins einbezogen.

Jungen zeigen sich gegenseitig, was es bedeutet, ein Junge zu sein. Krappmann/Oswald (1996, S. 203) schließen aus ihren Analysen, dass „auch das Verhalten, das der eigenen Geschlechtsgruppe entspricht, vor allem durch die Gleichaltrigen des eigenen Geschlechts beeinflusst wird.“ Sie betonen die Bedeutung der Gleichaltrigen als „Bezugsrahmen“, der die „Vorstellungen, Verhaltensmuster und Maßstäbe“, welche die Kinder Männern und Frauen sowie Jungen und Mädchen zuschreiben, „mit Sinn erfüllt und bestätigt.“

Opposition erscheint als eine Form der Interaktion unter Jungen, andere Formen des Jungenseins als die in der angelsächsischen Forschung als hegemonial dargestellten zu ermöglichen und als sinnvolle Formen einzuführen; sie erlaubt Alternativen. Ebenso wie die von Beck/Scholz (1995) beschriebene spaßige Interaktion erscheint Opposition unter Jungen als eine Form, Bedeutungen und Einstellungen auszutauschen und weiterzuentwickeln. Opposition lässt ein weites Spektrum möglicher Formen des Jungenseins zu. Inwieweit hegemoniale Maskulinitäten mit Hilfe von Opposition ganz vermieden werden können, bedarf noch weiterer Untersuchungen.

Beide Gruppen relativieren das Gesagte immer wieder mit Hilfe der Form der Interaktionen und führen sich so gegenseitig in Interaktionsformen ein, deren Funktion im Wesentlichen ist, alle Beteiligten in die Gruppe zu integrieren und Konflikte gar nicht erst entstehen zu lassen. Die intelligente Handhabung der Interaktionsformen scheint eine Voraussetzung dafür zu sein, dass das inszenierte Konstrukt von Jungensein von den anderen akzeptiert wird und die Interaktion für die Beteiligten erfolgreich und befriedigend verläuft. Mit der Unterscheidung von Form und Inhalt lassen sich Aushandlungen von Konstruktionen des Jungenseins aufdecken, die mit der in der Forschung vorherrschenden ‚hegemonialen Perspektive‘ nicht in den Blick kommen.

Transkriptionszeichen und Zitierweise

.	stark fallende Intonation
,	schwach steigende Intonation
<i>betont</i>	betonte gesprochene Worte
laut	in Relation zur jeweiligen normalen Sprechstimme laut gesprochen
[SEUFZT]	Kommentare
<u>gleichzeitig</u>	gleichzeitig Gesprochenes
@echt@	lachend Gesprochenes

Literatur

- Beck, Gertrud/Scholz, Gerold (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule, Reinbek
- Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung, Opladen
- Breidenstein, Georg (1997): Verliebtheit und Paarbildung unter Schulkindern, in: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie, Frankfurt a.M.

- Breidenstein, Georg/Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur, Weinheim/München
- Connell, Robert (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen
- Danby, Susan/Baker, Carolyn (1998): How to be Masculine in the Block Area, in: *Childhood*, Jg. 5, S. 151-174
- Fuhr, Thomas (2006). Interaktionsformen der Jungen, in: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hg.): *Kinder Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*, Stuttgart
- Goffman, Erving (1996): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*, München
- Keddie, Amanda (2003): Little Boys: tomorrow's macho lads, in: *Discourse: studies in the cultural politics of education*, Jg. 24, S. 289-306
- Kotthoff, Helga (1998): *Spaß verstehen. Zur Pragmatik von konversationellem Humor*, Tübingen
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1988): *Soziale Beziehungen und Interaktionen unter Grundschulkindern. Methoden und ausgewählte Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojekts*, Berlin
- Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1988): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*, Weinheim
- Messmer, Heinz (2003): Konflikt und Konfliktepisode. Prozesse, Strukturen und Funktionen einer sozialen Form, in: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 32, H. 2, S. 98-122
- Michalek, Ruth (2006): „Also, wir Jungs sind ...“. Geschlechtervorstellungen von Grundschulern in Gruppendiskussionen, Münster
- Renold, Emma (2004): „Other“ boys: negotiating non-hegemonic masculinities in the primary school, in: *Gender and Education*, Jg. 16, S. 247-266
- Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hg.) (2006): *Kinder Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*, Stuttgart
- Shantz, Carolyn Uhlinger (1987): Conflicts between children, in: *Child Development*, Jg. 58, S. 283-305
- Swain, John (2003): Needing to be „in the know“: strategies of subordination uses by 10-11-year-old schoolboys, in: *International Journal of Inclusive Education*, Jg. 7, S. 305-324
- Swain, John (2004). The resources and strategies that 10–11-year-old boys use to construct masculinities in the school setting, in: *British Educational Research Journal*, Jg. 30, S. 167-185