

Michael Kimmel

Jungen und Schule: Ein Hintergrundbericht über die „Jungenkrise“*

Überall auf der Welt gibt es eine Geschlechter- und Bildungs-,Krise'. Doch es herrscht wenig Einigkeit darüber, was diese Krise eigentlich ausmacht und um genau zu sein, nimmt diese Krise an unterschiedlichen Orten sehr verschiedene Formen an. In den Entwicklungsländern bezieht sich die Krise auf mangelhafte Bildungsmöglichkeiten für Mädchen, ihr Zugang zu Bildung wird durch kulturelle oder religiöse Traditionen eingeschränkt. In Entwicklungsländern gibt es einen signifikanten *Gender Gap* bei Alphabetisierungsraten, bei Schüler/innenzahlen und Abschlussraten und diese Schere klafft zwischen den Geschlechtern umso weiter auseinander, je höher man die Bildungsleiter emporklimmt. In den Industrieländern ist die Situation durchmischter: Frauen sind in höheren Berufen noch immer enorm unterrepräsentiert, ebenso in naturwissenschaftlichen und technischen Studien- und Ausbildungsgängen.

* Aus dem amerikanischen Englisch übersetzt von Daniela Babilon. Redaktion: Edgar Forster.

Andererseits ist in Nordamerika und Europa eine neue, entgegengesetzte ‚Geschlechterkluft‘ entstanden: In den USA und in Europa sind insbesondere an Universitäten mehr junge Frauen als junge Männer vertreten. Die Disparität bei Beurteilungen nimmt zu: Mädchen erzielen bessere Noten und weitaus mehr herausragende Schulabschlüsse. Bei Jungen hingegen ist die Wahrscheinlichkeit von Verhaltensauffälligkeiten, die Fördermaßnahmen erfordern, weitaus höher. In Nordamerika und Europa kennzeichnen drei Dimensionen die derzeitige ‚Krise der Jungen‘: Schüler/innen- und Studierendenzahlen, Leistung und Verhalten.

In diesem Artikel wird vor allem gezeigt, wie über die Jungenkrise nachgedacht wird. Einige der Strategien, die uns bisher nahegelegt worden sind, schaffen keine Abhilfe für die Schwierigkeiten von Jungen in der Schule; im Gegenteil, sie verschlimmern die Situation nur noch. Anstelle dessen werde ich argumentieren, dass es zwar eine ‚Jungenkrise‘ an den Schulen gibt, dass sie sich jedoch anders gestaltet, als wir in der Regel annehmen. Ich stelle die These auf, dass wir Lösungsstrategien nur entwickeln können, wenn wir das Thema des sozialen Geschlechts (*gender*) und insbesondere Ideologien von Männlichkeit ansprechen.

1 Die Fehlkonzeption der Jungenkrise

In vielerlei Hinsicht lassen Diskussionen über die ‚Jungenkrise‘ Debatten wieder aufleben, die wir bereits in der Vergangenheit geführt haben. Beispielsweise fürchteten Kulturkritiker/innen um die Jahrhundertwende, dass der Zuwachs an Büroangestellten (*white collar businessmen*) dazu führen würde, dass Männerträger und arbeitsscheuer werden. Damals wie heute bestanden die Lösungsvorschläge darin, Bereiche zu finden, in denen Jungen einfach Jungen und Männer einfach Männer sein konnten. Damals boten Bruderschaften Männern homosoziale Zufluchtsorte, und *Dude Ranches* und Sportaktivitäten lieferten einen Platz, an dem diese Männer erleben konnten, was Theodore Roosevelt „*the strenuous life*“ nannte. Und Jungen, von weiblichen Lehrern, Müttern und Lehrerinnen der Sonntagsschulen bedroht, konnten mit den Pfadfindern, die sich als *Fin-de-Siècle*-Jungenbefreiungsbewegung verstanden, davonmarschieren. Die moderne Gesellschaft, so formulierte es ihr Gründer Ernest Thompson Seton, mache aus abgehärteten, robusten Jungen „eine Masse von schmalbrüstigen Rauchern mit schwachen Nerven und fragwürdiger Vitalität“ (vgl. Kimmel 1996). In Europa drückte sich diese Krise der Männlichkeit zu Beginn des 20. Jahrhunderts auf ähnliche Weise aus.

Es gibt jedoch trotz des strukturellen Wandels der Wirtschaft für junge Männer weiterhin Möglichkeiten, auch fernab von höherer Bildung ins Erwachsenenalter überzutreten: Erstens bleibt das Militär einer der wichtigsten Arbeitgeber für junge Männer von der *High School*. Allein die *U. S. Army* wirbt jedes Jahr 65 000 Männer *mehr* an als Frauen. Zweitens: Obwohl Manufaktur, Handwerk und Schwerindustrie zurückgegangen sind, bleiben sie doch große Arbeitgeber für eine Arbeitersparte, die überproportional aus Männern ohne Hochschulabschluss besteht. Schließlich, drittens, ist das Gefängnis eine beachtliche ‚Option‘ für viele junge Männer dieser Altersgruppe. Laut Angaben des *U. S. Departments of Justice* saßen im Jahr 2008 231 600 Männer im Alter von 18 bis 24 Jahren eine Gefängnisstrafe ab (verglichen mit 12 600 Frauen der gleichen Altersgruppe).

Was ist, abgesehen von historischen Parallelen und ökonomischen Strukturveränderungen, falsch an dem Argument, dass die Förderung der Mädchen ‚zu weit‘ ginge und nun den Jungen schade? Erstens erzeugt das Argument eine falsche Spaltung zwischen Mädchen und Jungen: Es wird angenommen, dass die Bildungsreformen zur Unterstützung der Mädchen die Bildungsentwicklung der Jungen behindern. Aber diese Reformen führten in Wirklichkeit dazu, dass einer größeren Anzahl von Jungen eine bessere Bildung ermöglicht wurde. Sie wenden sich gegen Geschlechterstereotype, und, wie Susan McGee Bailey und Patricia Campbell (2000, 1) unterstreichen, „gender stereotypes, particularly those related to education, hurt both girls and boys“. Wenn diese Stereotype hinterfragt werden, weniger Gewalt an Schulen und weniger Mobbing toleriert werden und häuslicher Gewalt mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird, können sich sowohl Mädchen als auch Jungen in der Schule sicherer fühlen. Wenn beschrieben wird, was Jungen benötigen, werden in Wahrheit oft die Bedürfnisse von Kindern beschrieben. Heranwachsende Jungen möchten geliebt werden, Sex haben und nicht verletzt werden (vgl. Kindlon/Thompson 1999, 195). Und Mädchen wollen das nicht? Eltern wird geraten: den Jungen Emotionalität zuzugestehen, ein hohes Maß an Aktivität zu tolerieren, die Sprache der Heranwachsenden zu sprechen und sie mit Respekt zu behandeln; zu vermitteln, dass es mutig ist, Mitgefühl zu zeigen; Disziplinarmaßnahmen zu ergreifen, um zu führen und zu formen, sowie emotionale Bindungsfähigkeit in das Konzept von Männlichkeit einzubeziehen. Abgesehen von den offensichtlichen Wiederholungen ist das, was sie fordern, genau das, was feministische Frauen zur selben Zeit für Mädchen gefordert haben. Was Jungen brauchen, ist das, was Mädchen benötigen (vgl. ebd., 245 ff.).

Zweitens haben Strukturprobleme der Schulen wenig mit feministisch inspirierten Reformen zur Stärkung von Mädchen zu tun. In der Tat hat der schrittweise Abbau der öffentlichen Unterstützung für Schulen in den

Vereinigten Staaten – alle Wahlbemühungen zur Anhebung der Schulsteuer haben versagt – das Problem für Jungen nur verschlimmert, indem Freizeitprogramme, Ferien und Sportangebote abgeschafft oder reduziert und Beratungs- und Förderprogramme gestrichen wurden.

Das Hauptargument dieses Artikels ist jedoch, dass die drei Dimensionen der Jungenkrise – Geschlechterunterschiede in den Bereichen Besuch von Bildungsinstitutionen, Leistung und Verhalten – besser mit Interaktionsdynamiken unter Jungen und mit Männlichkeitsideologien erklärt werden können. Derjenige Aspekt, der *alle* angebotenen Erklärungen vereint, ist relativ simpel: Die Welt hat sich im letzten halben Jahrhundert enorm verändert, aber die Ideologie von Männlichkeit hat mit diesen Veränderungen nicht schritthalten können. Nur im Kontext dieser fehlenden Übereinstimmung zwischen den strukturellen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Veränderungen und der relativ unflexiblen Definition von Männlichkeit können wir den derzeitigen *Gender Gap* in der Erziehung und Bildung begreifen. Das Versäumnis, *Gender* zu betrachten, ist die Ursache für das Versagen der meisten Bildungsdiskussionen über die Jungenkrise. Wir müssen den Schwerpunkt unserer Überlegungen auf *Gender* legen, insbesondere auf die Männlichkeitsbilder, die Jungen erfahren und wiedergeben.

2 Geschlechterunterschiede im Bereich ‚Besuch von Bildungsinstitutionen‘

Obwohl es stimmt, dass der Anteil der Frauen an Hochschulen heute bei über 58 % liegt, bedeutet das nicht, dass nun weniger Männer studieren. Es besuchen nur mehr Leute als je zuvor insgesamt die Hochschulen. 1960 gingen 54 % der amerikanischen Jungen und 38 % der Mädchen direkt auf das *College*. Heute liegen die Zahlen bei 64 % der Jungen und 70 % der Mädchen. Dies bedeutet schlicht, dass der Zuwachs der Mädchen schneller verläuft als der der Jungen, doch sowohl die Raten der Jungen als auch die der Mädchen steigen an.

Viel von dem beschworenen großen Geschlechterunterschied stellt sich Cynthia F. Epstein (1988) zufolge tatsächlich als eine „*deceptive distinction*“ dar: Der Unterschied, der als Geschlechterunterschied bezeichnet wird, bezieht sich tatsächlich auf etwas anderes; in diesem Fall auf Schichtzugehörigkeit und *race/Ethnizität*. Letztlich ist die niedrige Anzahl männlicher *College*-Studenten in den USA größtenteils ein Mangel an *nicht-weißen* Männern. 65 % aller Jungen schließt die *High School* erfolgreich ab, aber nur weniger als die Hälfte aller hispanischen (49 %) oder afro-amerikanischen Jun-

gen (48 %) erreicht dieses Ziel. Die Geschlechterdifferenz zwischen weißen Mittelschichts-Männern im Hochschulalter und weißen Frauen ist dagegen eher gering, sie liegt nämlich bei 51 % Frauen gegenüber 49 % Männern, aber nur 37 % aller afro-amerikanischen und 45 % aller hispanischen Studierenden sind männlich (gegenüber 63 % bzw. 55 % Frauen). Solche Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen werden nicht in den Blick genommen (alle Angaben nach den aktuellen Bildungsstatistiken).

Ein verkürzter und inkorrekt biologistischer Determinismus beeinträchtigt fast zwangsläufig einen Großteil der Beobachtungen zur problematischen Situation von Jungen. Die Gefahr bei einem Rückgriff auf biologische Unterschiede liegt darin, dass oftmals geringe Differenzen zwischen Männern und Frauen überbewertet werden. Gleichzeitig werden signifikante Unterschiede innerhalb der Gruppe der Männer oder Frauen unterschätzt. Dies führt zwangsläufig zu Stereotypisierung – Einzelfaktoren werden an die Stelle der Gesamtverteilung gesetzt oder einzelne Merkmale werden generalisiert, wenn sie bei vielen oder den meisten Gruppenmitgliedern gefunden werden. Das zieht auch einen unbeabsichtigten Nebeneffekt nach sich: das ‚Normale‘ – der häufigste Fall in einer Verteilung – wird als das ‚Normative‘ gesetzt – das, was durch Sanktionen und Regeln verstärkt wird. Infolgedessen wird das, was Sozialwissenschaftlerinnen und Sozialwissenschaftler als *normativ* sehen, nun als *normal* gefeiert; es wird Vorschrift, anstatt Anlass für kritische Analyse.

3 Der *Gender Gap* in den Leistungen

Auch bei den Leistungsunterschieden scheint die Lage komplizierter zu sein als zu sagen, Mädchen sind besser, Jungen sind schlechter. „With few exceptions, American boys are scoring higher and achieving more than they ever have before“, schreibt Sara Mead (2006). „But girls have just improved their performance on some measures even faster.“ Wie bei Studierendenzahlen sind die Zuwachsrate bei Mädchen höher als bei Jungen, doch sowohl Jungen als auch Mädchen verbessern sich.

Erzieher/innen beschreiben das Problem zunehmend so: „Die Jungen verlassen das Schiff.“ Der Direktor eines Berufsberatungszentrums einer Universität erklärte: „It's almost as though there's an expectation for boys not to do well in school.“ Das Problem ist, dass eine bestimmte Ideologie von Männlichkeit insbesondere unter Jungen der Arbeiterschicht und Jungen, die sozialen Minderheiten angehören, hartnäckig fortbesteht, nämlich, dass es den Regeln der Männlichkeit widerspricht, die Schule ernst zu nehmen. Im Gegenteil,

schulisches Desinteresse wird als Mittel zur Steigerung von Männlichkeit gesehen. Für Mädchen gibt es keinen Zusammenhang zwischen Leistungen, Ehrgeiz und Kompetenz einerseits und Geschlecht andererseits. Genauso durchgehend sehen Jungen eine Verbindung zwischen Schule und Weiblichkeit. Wer erfolgreich in der Schule ist, verhalte sich nicht wie ein richtiger Junge. Und jeder Junge, der gut in der Schule ist, riskiert eine Menge: schwindendes Selbstbewusstsein, Angst, Freunde zu verlieren und gemobbt zu werden.

Angemessenes Geschlechterverhalten lernen Schülerinnen und Schüler durch die Jugendkultur. Gleichaltrige machen die Gesetze und achten darauf, dass sie eingehalten werden. In *Raising Cain* (1999) schreiben Dan Kindlon und Michael Thompson, dass männliche *Peers* einen kleinen Jungen mit einer „Kultur der Grausamkeit“ konfrontieren, im Rahmen derer sie ihn dazu zwingen, seine emotionalen Bedürfnisse zu verleugnen und die eigenen Gefühle zu verbergen, sodass sie sich schließlich emotional isoliert fühlen. Und in *Real Boys* (1998) nennt der Therapeut William Pollack dies den *Boy Code* und die „Maske der Männlichkeit“: Es hande sich um eine Art prahlerische Haltung, die Jungen einnehmen, um ihre Ängste zu verbergen, Abhängigkeit und Verletzlichkeit zu unterdrücken und stark und unempfindlich zu wirken. Mein Buch *Guyland* (vgl. Kimmel 2008) greift die Situation von Jungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen auf und verfolgt ihre Geschicke bis zur Universität und sogar ein paar Jahre darüber hinaus. Erstaunlich ist, dass der *Boy Code*, der *Guy Code* oder *Bro Code* trotz der massiven Veränderungen von Frauenwelten ziemlich hartnäckig Bestand hat. Die Ideologie von Weiblichkeit, also Vorstellungen von Frauen, was es heißt, eine Frau zu sein, hat eine fundamentale Revolution durchgemacht. Auf die Frage, was es bedeutet, eine Frau zu sein, antworten Studentinnen für gewöhnlich: „It means I can be anything I want.“ Männer hingegen antworten impulsiv oft auf negative Weise: niemals Schwäche zeigen, niemals weinen, niemals verletzbar sein und, am allerwichtigsten, nicht schwul sein. Vor 25 Jahren hat der Psychologe Robert Brannon diese Männlichkeitsideologie in vier Grundregeln festgehalten (vgl. Brannon/David 1976):

1. „*No Sissy Stuff*“: Man darf niemals etwas tun, was auch nur im Entferntesten auf Weiblichkeit hinweist. Männlichkeit ist die unerbittliche Ablehnung des Weiblichen.
2. „*Be a Big Wheel*“: Reichtum, Stärke und Status sind Merkmale von Männlichkeit. Wir messen Männlichkeit an der Höhe des Einkommenschecks – gemäß eines Sprichworts aus der Reagan-Ära: „He who has the most toys when he dies, wins.“
3. „*Be a Sturdy Oak*“: Was einen Mann ausmacht, ist, dass man sich in Krisenzeiten auf ihn verlassen kann, und man kann sich dann auf einen Mann

verlassen, wenn er einem leblosen Objekt gleicht: Felsen, Säulen, Bäume – dies sind maskuline Bilder.

4. „*Give 'em Hell!*“: Strahle eine Aura des Mutes und der Aggression aus. Risikiere etwas im Leben.

Diese vier Regeln gelten in verschiedenen Gruppen von Männern und Jungen natürlich auf unterschiedliche Weise: *Race/Ethnizität, Klasse, ethnische Religion, Sexualität, Alter* beeinflussen und formen die traditionelle Definition von Männlichkeit. In den Sozialwissenschaften sprechen wir von Männlichkeiten, um den unterschiedlichen Definitionen des Mannseins, die wir konstruieren, gerecht zu werden. Nicht alle Männlichkeiten haben den gleichen Stellenwert, und alle amerikanischen Männer müssen sich auch damit abfinden, dass es ein hegemoniales Bild von Männlichkeit gibt, eine bestimmte Definition, die als Leitmodell hochgehalten wird und an der wir uns alle messen. Somit erfahren wir, was es bedeutet, ein Mann in unserer Gesellschaft zu sein, indem wir unsere Definitionen ‚den Anderen‘ gegenüberstellen – ethnischen Minderheiten, Minderheiten mit einer anderen sexuellen Orientierung und, vor allen Dingen, Frauen. Weil kein Junge und kein Mann diesen Kriterien immer gerecht werden wird, bedeutet dies, dass sich alle Männer an einem gewissen Punkt in ihrem Leben wertlos, unvollständig und unterlegen fühlen. Aus dieser emotionalen Grundlage heraus lässt sich auch erklären, dass viele Jungen und Männer Risikoverhalten zeigen, um ihrer *Peer group* zu beweisen, dass sie sehr wohl ‚wahre‘ Männer sind und keine ‚Weicheier‘ oder ‚Tunten‘.

Wie wirkt sich nun die Einführung der Ideologie von Männlichkeit auf die Debatte um die Geschlechterkluft in den Bildungserfolgen aus? Unter anderem hilft es, Schwierigkeiten von Jungen in der Schule zu verstehen. Betrachten wir die Parallele zu den Mädchen. Carol Gilligans erstaunliche Arbeit mit jugendlichen Mädchen zeigt, wie diese selbstbewussten, bestimmten und stolzen jungen Mädchen ‚ihre Stimme verlieren‘, wenn sie ins Jugendalter eintreten (vgl. z. B. Gilligan 1982; Brown/Gilligan 1992). Zur gleichen Zeit, bemerkt William Pollack (1998), werden Jungen selbstsicherer, überschätzen ihre Fähigkeiten sogar. Man könnte sagen, dass Jungen ihre Stimme *finden*, doch ist es die unechte Stimme der Herausforderung, des ständigen Posierens, des törichten Risikoverhaltens und grundloser Gewalt. Der *Guy Code* lehrt sie, dass sie die Mächtigeren sein sollen und sie deshalb besser anfangen sollten, sich auch so zu verhalten. Sie versuchen, damit ihre Schüchternheit zu verbergen oder, wie William Butler Yeats einst schrieb, „[they] ruffle in manly pose for all their timid heart“.

Die Ursache für dieses ganze Posieren und Sich-zur-Schau-Stellen ist eine Kombination aus Geschlechterideologie und struktureller Geschlechter-

ungleichheit. Im Jugendalter bekommen Jungen und Mädchen ihre erste Portion Geschlechterungleichheit ab: Mädchen unterdrücken ihren Ehrgeiz, ihr Selbstbewusstsein nimmt ab, das der Jungen nimmt zu und sie übersteigern ihren Ehrgeiz. Die Korrelation zwischen Selbstbewusstsein und akademischer Leistung ist wiederum eine lang bekannte Konstante. Sie trifft allerdings nicht immer zu: Schwarze Jungen bilden die einzige Gruppe, für die kein positiver Zusammenhang zwischen Selbstbewusstsein und akademischer Leistung zu finden ist. Ihre Bindung an Schule ist so gering, dass auch ein gesteigertes Selbstwertgefühl keine Auswirkungen auf die Schulleistung hat (vgl. Noguera 2008).

Jüngste Studien über die Geschlechterkluft in den Schulleistungen unterstreichen die Ergebnisse. Für Mädchen ist es wahrscheinlicher, dass sie ihre Fähigkeiten unterschätzen, insbesondere in den traditionell ‚männlichen‘ Bildungsbereichen wie Mathematik oder Naturwissenschaften. Nur die leistungsstärksten und selbstsichersten Mädchen belegen die Leistungskurse in Mathematik und Naturwissenschaften. Deshalb sind sie zahlenmäßig unterrepräsentiert und ihre Noten gut. Jungen hingegen, geleitet von dieser falschen Stimme des Könnens und der Herausforderung (und oft auch von starkem familiären Druck), tendieren dazu, ihre Fähigkeiten zu überschätzen und Kurse auch weiterhin zu belegen, obwohl sie weniger qualifiziert sind und ihre Erfolgsaussicht geringer ist. Dies ist einer der Gründe dafür, dass sich die Durchschnittsergebnisse von Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften denen der Jungen annähern.

In einer unlängst veröffentlichten Studie untersucht die Soziologin Shelley Correll (2001) tausende Schüler/innen der achten Klasse in vergleichbaren Schullaufbahnen und mit identischen Noten und Testergebnissen. Sie stellt fest, dass Jungen sehr viel eher als Mädchen von sich sagen „Ich war immer gut in Mathe“ und „Mathematik ist eines meiner besten Fächer“. Doch selbst die gefeierte Differenz der Geschlechter in den Mathematikleistungen stellt sich als nicht universell heraus. In einer länderübergreifenden Studie von Janet Hyde und anderen (Hyde et al. 2008) erzielten in einigen Ländern Jungen, in anderen Ländern wiederum Mädchen bessere Mathematikergebnisse; in den meisten Fällen waren die Leistungen *de facto* identisch. In einer anderen internationalen Untersuchung fanden David Baker und Deborah Perkins Jones (vgl. 1993, 99) ebenfalls heraus, dass die Geschlechterkluft in den Mathematikleistungen erheblich variiert. Im Durchschnitt seien Jungen nicht generell besser als Mädchen.

Was sind Ursachen für diese Unterschiede? Die Variation, so argumentieren die Forscher/innen, „correlates with cross-national variations in women’s access to higher education and the labor market; in countries that approach

equal opportunities for males and females, there are smaller sex differences in the mathematical performance of students“ (ebd.). Das bedeutet, dass die Länder, in denen Mädchen bessere Mathematikleistungen zeigen als die Jungen, in der Regel auch in anderen Bereichen mehr Geschlechtergerechtigkeit aufweisen. In einigen Ländern wie beispielsweise in Japan sind die Mädchen nicht besser als die Jungen, wohl aber besser als US-amerikanische Jungen. Das heißt, je größer der Grad der Geschlechtergerechtigkeit in einem Land ist, desto besser sind Mädchen in diesem Land in Mathematik (vgl. Guiso et al. 2008). In den USA werden die schwindenden Leistungsunterschiede der Geschlechter in Mathematik mit der Erweiterung der allgemeinen Möglichkeiten für Frauen in Verbindung gebracht (vgl. Baker/Jones 1993, 99). Solche Beispiele zeigen, dass Maßnahmen, die es versäumen, den sozialen Kontext der Geschlechterunterschiede mit in den Blick zu nehmen, zwangsläufig das Problem falsch diagnostizieren und deshalb auch inadäquate Gegenmaßnahmen verordnen.

Ähnlich sind die Werte in anderen Fächern. Die Durchschnittswerte der Mädchen in Englisch- und Fremdsprachentests übersteigen die der Jungen enorm. Dies ist jedoch nicht das Ergebnis positiver Diskriminierung, sondern damit zu begründen, dass Jungen mit Männlichkeitsnormen in Konflikt kommen. Jungen sehen Literatur und Sprachen als ‚weibliche‘ Fächer an. Richtungsweisende Forschungen in Australien von Wayne Martino (vgl. 1999; 1997) haben ergeben, dass Jungen nicht an englischer Literatur interessiert sind, weil dies etwas über ihre (vorgespielte) maskuline Haltung aussagen könnte (vgl. auch Yates 1997; 2000). Lesen sei langweilig, und es sei erbärmlich, sich hinzusetzen und Wörter anzusehen, berichtet ein Junge. Die meisten Jungen, die Englisch mögen, seien schwul. Das traditionelle Curriculum der freien Künste wird als feminisierend angesehen, wie Catharine Stimpson kürzlich sarkastisch formulierte: „real men don't speak French“.

Aber nicht Schulerfahrungen ‚feminisieren‘ Jungen, sondern die Ideologie traditioneller Männlichkeit hält Jungen davon ab, in diesen Fächern gute Leistungen erzielen zu wollen. Die Konformität mit den Männlichkeitsbildern ist für Jungen der Antrieb, sich nicht mit ihrer Bildung zu identifizieren. Programme, die dem Vorsatz folgen, auf die Wünsche der Jungen einzugehen, werden diese Abwendung nur unterstützen und verstärken. Was Jungen brauchen, sind nicht Programme, die diese Abwehrhaltung als gegeben und normal ansehen, sondern solche, die sich der tatsächlichen Unterschiedlichkeit der Erfahrungen der Jungen zwar bewusst sind, die aber zugleich die vereinfachte Verbindung zwischen akademischem Desinteresse und Männlichkeit durchbrechen. Das muss Erfahrungen von schüchternen Jungen und derer einschließen, die die Schule mögen und/oder fleißig sind und die die

Verbindung zwischen akademischem Desinteresse und Männlichkeit durchbrechen.

4 Geschlechterunterschiede im Verhalten

Berichte über die Jungenkrise thematisieren das Verhalten von Jungen: Sie benehmen sich schlecht und bei ihnen werden vermehrt bestimmte Verhaltensstörungen diagnostiziert. Zwar möchte ich die Möglichkeit nicht leugnen, dass diese Störungen biologische Ursachen haben können, doch Verhaltensunterschiede können zumindest zum Teil auch dadurch erklärt werden, dass sich Jungen traditionellen Männlichkeitsbildern verschreiben, die mit der Welt, in der die Jungen leben, immer mehr in Widerspruch geraten.

Ein Junge zu sein, ist oft von Isolation und der chronischen Angst geprägt, permanent seine Männlichkeit beweisen zu müssen. Das Jungentalter ist ein konstanter, unaufhörlicher Männlichkeitstest. Aber es kann auch die Freiheit von den Pflichten eines Mannes, Freude an körperlichen Herausforderungen und athletischem Triumph, die verschüchterte, zaghafte Spannung der ersten sexuellen Erfahrung und sorgloses Spiel bedeuten. Mehr noch, das Jungentalter bedeutet auch das Recht des eigenen Lebensweges, das Recht darauf, dass die eigene Meinung gehört wird, aber auch die oft unsichtbaren Privilegien des Mannseins. Das Jungentalter ist die Berechtigung zur und der Vorgeschmack auf Macht.

Durch die Drohung, diese Berechtigung zu destabilisieren oder zu verhindern, wird erreicht, dass sich alle an den traditionellen *Guy Code* oder *Boy Code* halten. Das wiederum wird dadurch erreicht, dass die Jungen permanent geärgert, gemobbt und als schwul verhöhnt werden. In den USA weiß jeder *Tween* oder *Teenie*, dass die schärfste Abwertung an weiterführenden Schulen die Phrase „*that's so gay*“ ist. Und ebenso weiß jeder, dass eine solche Bemerkung weniger mit der angenommenen sexuellen Orientierung als vielmehr mit der Konformität des *Gender Policings* zu tun hat, der Sicherstellung, dass niemand die Regeln von Männlichkeit missachtet (vgl. Kimmel 2008).

Middle Schools und *High Schools* sind viel mehr als akademische Testgebiete, sie sind das zentrale Feld, auf dem Geschlechteridentitäten ausprobiert und demonstriert werden. Die Angst vor Mobbing und die Angst, angegriffen zu werden, sind einige der zentralen Mechanismen des *Gender Policings*. Geschlechtervorschriften für gleichgeschlechtliche Jugendliche verstärken stereotype Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit. Die strenge Befolgung und Aufrechterhaltung klar definierter Geschlechterbilder schürt