

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Carl Eberhard Kraatz

Genderreflexive Jungenarbeit
Eine kritische Sichtung des
jungenpädagogischen Feldes

Heft Nr. 22, August 2019

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Carl Eberhard Kraatz

Genderreflexive Jungenarbeit
Eine kritische Sichtung des
jungenpädagogischen Feldes

Heft Nr. 22, August 2019

Der Autor trägt die Verantwortung für den Inhalt.

Impressum:

Herausgeber:

Prof. Dr. Claudia von Aufschnaiter, Prof. Dr. Thomas Brüsemeister, Dr. Sebastian Dippelhofer, Prof. Dr. Marianne Friese, Prof. Dr. Sabine Maschke, Prof. Dr. Ingrid Miethe, Prof. Dr. Vadim Oswald, Dr. Alexander Schnarr, Prof. Dr. Ludwig Stecher

Geschäftsführende Herausgeber:

Dr. Sebastian Dippelhofer
Institut für Erziehungswissenschaft
Empirische Bildungsforschung
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Sebastian.Dippelhofer@erziehung.uni-giessen.de

Dr. Alexander Schnarr
Institut für Erziehungswissenschaft
Erziehungswissenschaft Fachgebiet Berufspädagogik/Arbeitslehre
Karl-Glöckner-Straße 21B
35394 Gießen

E-Mail: Alexander.Schnarr@erziehung.uni-giessen.de

Sämtliche Rechte verbleiben bei den Autoren.

Auflage: 50

ISSN: 2194-3729 (Internet)

Online verfügbar in der Giessener Elektronischen Bibliothek:

URN: urn:nbn:de:hebis:26-opus-147633

URL: <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2019/14763/>



Dieses Werk bzw. Inhalt steht unter einer [Creative Commons Namensnennung-NichtKommerziell-KeineBearbeitung 3.0 Deutschland Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/).

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	7
2	Theoretische Grundlagen	8
2.1	Entwicklung und Erkenntnisse der Geschlechterforschung	9
2.2	Männliche Sozialisation	16
3	Jungenarbeit	23
3.1	Entwicklung und unterschiedliche Ansätze der Jungenarbeit	24
3.2	Diskurse im Themenfeld Jungenarbeit und Männlichkeit	29
4	Grundzüge von Jungenarbeit	32
4.1	Prinzipien	32
4.2	Themen	35
4.3	Arbeitsfelder	38
4.4	Methoden	39
4.5	Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“	42
5	Empirische Studie zur Praxis von Jungenarbeit	44
5.1	Thematische Ausrichtung	44
5.2	Design und Methoden	45
5.3	Ergebnisse	46
5.4	Fazit der Studie	49
6	Kritik und Ansätze der Weiterentwicklung unter genderreflexiver Perspektive	50
6.1	Macht- und Herrschaftskritik	50
6.2	(Ent-)Dramatisierung von Geschlecht	52
6.3	Reflexive Koedukation	56
6.4	Praxismodelle reflexiver Koedukation	57
7	Fazit	62
	Anmerkungen	65
	Literaturverzeichnis	66

1 Einleitung

Jungenarbeit hat sich als eine eigenständige pädagogische Richtung etabliert. Ihrem Anspruch nach soll sie Jungen und junge Männer im Prozess der Entwicklung einer individuellen Geschlechtsidentität unterstützen. Nach längerer Anlaufzeit ist Jungenarbeit mittlerweile im pädagogischen Bereich weithin bekannt und akzeptiert. Sie ist in vielen praktischen Arbeitsfeldern präsent und wird in theoretischen Auseinandersetzungen der Erziehungswissenschaft regelmäßig thematisiert. Aktuell sieht sich Jungenarbeit aus zwei äußerst unterschiedlichen Richtungen herausgefordert und in Frage gestellt. Auf der einen Seite werden theoretische und praktische Ansätze zum Thema Gender von rechtskonservativer bzw. christlich-fundamentalistischer Seite drastisch kritisiert und diffamiert (vgl. Bienwald 2016, S. 269). Auf der anderen Seite stellen dekonstruktivistische Thesen die Verwendung der Geschlechtskategorien männlich und weiblich grundsätzlich in Frage und bezweifeln damit die Legitimation von auf diesen Kategorien gegründeter geschlechtsspezifischer Arbeit (vgl. Sielert 2010, S. 27 ff.). Beiden Herausforderungen kann mit einer differenzierten Analyse von Jungenarbeit aus der genderreflexiven Perspektive begegnet werden. Genderreflexivität bedeutet, sich immer wieder mit Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen – auch in Bezug auf Forschungsergebnisse – auseinanderzusetzen, und diese in der Theorie, der Praxis und der Selbstreflexion nachzuvollziehen (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 9).

In der vorliegenden Arbeit soll untersucht werden, was die genderreflexive Perspektive für die kritische Untersuchung und Weiterentwicklung von Jungenarbeit leisten kann. Dabei wird sowohl die antikategoriale Kritik dekonstruktivistischer Argumentation aufgenommen als auch unter macht- und herrschaftstheoretischer Sichtweise erörtert werden, was Jungenarbeit als emanzipatorische Pädagogik zu Geschlechterdemokratie und damit zu einem „Projekt der sozialen Gerechtigkeit in den Geschlechterbeziehungen“ (Connell 1999, S. 247) beitragen kann. Bisher gibt es keine Konzepte für eine ausdrücklich so benannte „genderreflexive Jungenarbeit“. Die Bezeichnung¹ wurde als Titel für diese Arbeit gewählt, um die Perspektive der Untersuchung von Jungenarbeit deutlich zu machen, bei der die komplexe Bedeutung von Gender auf allen Ebenen der Jungenarbeit bewusst gehalten werden soll: bei der theoretischen Konzeption, der praktischen Umsetzung sowie der Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte. Dabei soll der aktuelle Forschungsstand zu Jungenarbeit zusammengefasst und die wichtigsten diesbezüglichen Diskussionslinien nachgezeichnet werden.

Im zweiten Teil der Arbeit werden die theoretischen Grundlagen der Jungenarbeit dargestellt. Geschlechtsbezogene Mädchen- und Jungenarbeit ist eng gekoppelt an die Entwicklungen und Erkenntnisse der Geschlechterforschung, weshalb deren Grundzügen

ge von der Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht (Gender) bis hin zur Dekonstruktion des biologischen Geschlechts sowie der Etablierung des Doing Gender als Erklärungsprinzip geschlechtsspezifischer Sozialisation beschrieben werden sollen. Um konzeptionelle Ansatzpunkte der Jungenarbeit zu erschließen, werden daran anschließend im dritten Teil die wichtigsten Kennzeichen der männlichen Sozialisation skizziert. Dabei wird vor allem auf psychoanalytisch bzw. tiefenpsychologisch beeinflusste soziologische Theorien zurückgegriffen. Im vierten Teil wird Jungenarbeit von ihrer Entstehungsgeschichte und der sie begleitenden Diskurse über die entwickelten Grundprinzipien, ihre Themen und Inhalte, die verschiedenen Arbeitsfelder bis zu Methoden und praktischen Modellen ausführlich dargestellt.

Um die vielfältige Praxis von Jungenarbeit auf ihr Verhältnis zu den eigenen theoretischen Grundlagen und konzeptionellen Ideen zu überprüfen, wird im fünften Teil eine empirische Studie zu jungenpädagogischen Angeboten im schulischen Kontext vorgestellt. Mit vorwiegend qualitativen Methoden werden darin Einstellungen und Handlungsweisen der pädagogischen Fachkräfte und der teilnehmenden Jungen untersucht, sowie das pädagogische Geschehen beobachtet und analysiert. Obwohl mit der Studie nur ein kleiner Ausschnitt von Jungenarbeit untersucht wird, können die Ergebnisse wichtige Hinweise für eine kritische Weiterentwicklung der Jungenarbeit unter genderreflexiver Perspektive geben. Zwei der – nicht nur in der zitierten Studie – herausgearbeiteten Kritikpunkte werden im sechsten Teil ausführlicher dargestellt und mit Vorschlägen zu einer Veränderung und Weiterentwicklung von Jungenarbeit verbunden. Dabei gewinnt die genderreflexive Perspektive ihre Bedeutung in der Vorstellung einer ‚Rückbindung‘ der Jungenarbeit in Konzepte einer geschlechtsbewussten reflexiven Koedukation.

2 Theoretische Grundlagen

Was kennzeichnet eine *genderreflexive* Jungenarbeit? Dazu gilt es sich zuerst den theoretischen Grundlagen der Jungenarbeit zuzuwenden, der Geschlechterforschung und der männlichen Sozialisation. Die Konzeption von Jungenarbeit als spezifische Pädagogik für Jungen geht selbstverständlich von der Existenz und Relevanz einer klar abgrenzbaren Gruppe ‚Jungen‘ als Zielgruppe für ihre entsprechenden pädagogischen Konzepte aus. Sie orientiert sich damit an der alltagsweltlich vertrauten und im Normalfall nicht hinterfragten Praxis von Kategorisierungen. In diesem Falle sind dies die geschlechtliche Kategorisierung in männlich/weiblich und die lebensphasenbezogene in jung/alt (vgl. Winter 2010, S. 411).

Die Entwicklung von Jungenarbeit seit ihren Anfängen macht deutlich, dass Geschlecht und seine wissenschaftliche Thematisierung dabei widersprüchlich und zum Teil kontrovers verhandelt werden. Diese Auseinandersetzungen und ihre Entwicklung sind eng gekoppelt an die feministische Frauenforschung und die aus ihr hervorgegangene Geschlechterforschung, sowie allgemeiner an die Erkenntnisse der Sozialisationsforschung (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 62 ff.).

2.1 Entwicklung und Erkenntnisse der Geschlechterforschung

Sowohl die gewohnte Einordnung von Menschen in Geschlechtskategorien als auch die starke Bezugnahme auf diese Kategorien sind jedoch umstritten und von hoher Brisanz. Schließlich sind an die Geschlechtszuordnung in unserer Gesellschaft weitreichende Konsequenzen gekoppelt. Diese ziehen sich von der frühkindlichen Erziehung zu bestimmten geschlechtstypisch erwünschten Eigenschaften und Verhaltensweisen über unterschiedliche Bildungschancen, Zugänge zu Berufen, Arbeitsverteilung in der Familie bis zu gravierenden Einkommensunterschieden zwischen Männern und Frauen (vgl. Lück 2014, S. 1 ff.). Die Tatsache, dass Frauen bei gleicher Arbeit in unserer Gesellschaft weniger Geld verdienen als Männer, dass Frauen deutlich weniger Machtpositionen in Unternehmen, Verwaltung oder Politik besetzen, häufiger Berufe mit niedrigerem sozialen Prestige ausüben usw., ist heutzutage hinlänglich bekannt und oft diskutiert. Die Ursachen und Begründungen dieser Ungleichheit und Ungerechtigkeit sind jedoch umstritten (vgl. ebd.). Die Auseinandersetzung um biologische Determiniertheit oder soziale Konstruktion – und damit Veränderbarkeit – von Geschlechterunterschieden ist vor dem Hintergrund dieser Konsequenzen kein rein philosophisches Gedankenspiel, sondern auch ein Konflikt, der Fragen von Macht, Herrschaft und Ökonomie berührt.

Biologisches und soziales Geschlecht

Die Unterscheidung in biologisches Geschlecht (*sex*) und soziales Geschlecht (*gender*), die in den 1970-er Jahren von der feministischen Theorie eingeführt wurde (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 63),² ist eine grundlegende analytische Voraussetzung für die folgenden Auseinandersetzungen. Sie geht davon aus, „dass Individuen zwar mit unterschiedlichen Geschlechtsmerkmalen geboren werden, doch erst die Gesellschaft für die *sozialen* Unterschiede bzw. gesellschaftliche Ungleichheit verantwortlich ist“ (ebd. S. 63, kursiv i. Orig.). Eine kleine Anzahl biologischer Kriterien werde zum argumentativen Ausgangspunkt für eine Fülle von Geschlechtsunterschieden bzw. Geschlechtsunterscheidungen. Das biologische Geschlecht kann nach vier bis fünf verschiedenen Kriterien bestimmt werden: Das genetische Kriterium unterscheidet in der menschl-

chen DNA XX- oder XY-Chromosomenpaare und teilt somit in das *genetische* oder *chromosomale* Geschlecht. Die Ausprägung der inneren Fortpflanzungsorgane bestimmt das *gonodale* Geschlecht, die Östrogen- bzw. Testosteron-Produktion und -Konzentration das *hormonelle*. Die äußeren Geschlechtsorgane entscheiden über das *morphologische* Geschlecht. Die neuere Hirnforschung schlägt zudem vor, aufgrund der Beschaffenheit des Hypothalamus auch ein *neuronales* Geschlecht zu benennen (vgl. Lück 2014, S. 3).

Das genetische, gonodale, hormonelle, morphologische und neuronale Geschlecht stimmen bei der überwiegenden Zahl der Menschen überein (vgl. ebd.) und erlauben so eine Zuordnung in „männlich“ oder „weiblich“. Doch die bipolare Einordnung in zwei Geschlechter ist nicht zwangsläufig allgemeingültig. So gibt es einerseits Menschen, bei denen die Ausprägung des Geschlechts uneindeutig ist, bei denen beispielsweise hormonelles und morphologisches Geschlecht zu gegensätzlichen Einordnungen führen müssten. Bei solchen Widersprüchlichkeiten zu den festgeschriebenen biologischen Kategorisierungen spricht man von Intersexualität. „Man könnte also (der Empfehlung des Deutschen Ethikrates folgend) Intersexualität als ein drittes Geschlecht auffassen“ (ebd., S. 5). Andererseits gibt es auch Gesellschaften, in denen ein drittes Geschlecht ausdrücklich benannt wird, so z. B. in Indien (die Hijra) oder Mexiko (Muxe' und Marimachas). Bei den Angehörigen dieser Gruppierungen werden biologisches Geschlecht und Eigenschaften des sozialen Geschlechts sozusagen spiegelverkehrt kombiniert oder auch „innerhalb“ einer sozialen Geschlechtsausprägung gegensätzliche Eigenschaften kombiniert. Deutliche Unterschiede zwischen festgestelltem biologischem Geschlecht und der Ausprägung des sozialen Geschlechts werden in europäischen Gesellschaften als Transgender bezeichnet, aber nicht als „drittes Geschlecht“ angesehen, sondern eher als Abweichung von der Norm ausgegrenzt (vgl. ebd.).

Die Unterscheidung in Sex und Gender geht davon aus, dass die Eigenschaften des sozialen Geschlechts (gender) sich nicht naturgegeben aus dem biologischen Geschlecht ergeben, sondern Produkte gesellschaftlicher Konstruktionsprozesse seien. Ursachen für die Ausprägung der sozialen Geschlechter in Form stereotyper Zuschreibung sozialer Eigenschaften aufgrund biologischer Einordnung können auf psychologischer, differenzierungstheoretischer oder gesellschaftlich-politischer Ebene gesucht werden. Die psychologische Argumentation beruft sich auf die Notwendigkeit des Menschen, Strategien zu entwickeln, „um die enorme Komplexität der Informationen und Sinneseindrücke, die sekundlich auf uns einprasseln, zusammenzufassen und auf ein Maß zu reduzieren, das der Mensch kognitiv verarbeiten kann“ (Lück 2014., S. 7). Demzufolge wären geschlechtsspezifische Stereotype gewissermaßen kognitive Ver-

einfachungen. Auch für die emotionale Seite des sexuellen Begehrens spielt das soziale Geschlecht als Unterscheidungskriterium für die Objektwahl eine wichtige Rolle (vgl. Connell 1999, S. 95). Differenzierungstheoretisch argumentiert ist eine klare Gruppenzuordnung Voraussetzung für eine effiziente Arbeitsteilung, die für Gesellschaften, Unternehmen, Organisationen aber auch Familien oder Paare nötig sei (vgl. Lück 2014, S. 9). Diese Arbeitsteilung erfolgt im kapitalistischen Wirtschaftssystem keineswegs beliebig, sondern in einer geschlechtsbezogen ungleichen Struktur der Produktionsbeziehungen, die einen Akkumulationsprozess³ mit sich bringt (vgl. Connell 1999, S. 95).

Gesellschaftlich-politisch betrachtet dient die Geschlechterunterscheidung denn auch dazu, Ungerechtigkeiten ungleicher Lebenslagen, Machtverhältnisse und Besitzstrukturen zu legitimieren (vgl. Euler/Lenz 2014, S. 29). Diese auch als patriarchale Struktur bezeichneten hierarchischen Verhältnisse sind es, die die feministische Argumentation als zentralen Ansatzpunkt für eine herrschaftskritische Infragestellung der Geschlechterrollenunterschiede ausmacht (vgl. Connell 1999, S. 94).

Angeboren oder erworben?

Die Auffassung, dass sich die Differenzen der Geschlechter zum größten Teil durch soziale Prozesse wie Erziehung bzw. Sozialisation erklären lassen, wird von biologisch orientierten WissenschaftlerInnen bestritten. Diese behaupten eine weitreichende biologische Determinierung der unterschiedlichen Eigenschaften von Männern und Frauen. Geschlechtsspezifische Unterschiede seien schon in so frühem Lebensalter festzustellen, dass Sozialisationseinflüsse ausgeschlossen werden könnten (vgl. Euler/Lenz 2014, S. 31). Zahlreiche Studien weisen solche unterschiedliche Entwicklungen nach und stellen Unterschiede schon bei Säuglingen und Kleinkindern fest, z. B. was Kommunikation, Bewegung, Spielverhalten etc. betrifft (vgl. Bischof-Köhler 2006). Zur Erklärung für die biologisch vererbten Geschlechtsunterschiede wird die menschengeschichtliche Evolution herangezogen. Das im Laufe von Selektionsprozessen herausgebildete genetische Anlageprogramm sei aufgrund jahrmillionenlanger Arbeitsteilung der Geschlechter unterschiedlich ausgeprägt. Die Männer als Großwildjäger, die sich mit konkurrierenden Stämmen auseinandersetzen mussten, und die Frauen, die Nahrung sammelten und für die Aufzucht der Kinder zuständig waren, entwickelten dadurch auch grundverschiedene Veranlagungen (vgl. ebd., S. 148 ff.; Korittko 2001, S. 13 f.).⁴

Auch die unterschiedliche Verteilung der „parentalen Investition“ (Bischof-Köhler 2006, S. 339) wird für die Unterschiede verantwortlich gemacht, also der Umfang des Aufwandes, den Frauen oder Männer für Fortpflanzung und Pflege der Kinder zu betreiben

hätten. Die Notwendigkeiten der Fortpflanzung erforderten von den Frauen ganz andere Eigenschaften (Fürsorglichkeit, Selektivität bei der Partnerwahl) als von den Männern, die um die Weibchen konkurrieren mussten und so eine Wettkampforientierung entwickelten. Die Auffassung solcher extrem langlebigen quasi unveränderbaren Anlagen, nach denen das heutige menschliche Erbmateriale immer noch mit dem der Steinzeitmenschen identisch ist, wird von modernen soziologischen Evolutionstheorien kritisiert. Die „Hyperstabilität“ traditionellen Evolutionsverständnisses müsste durch ein wesentlich dynamischeres Modell einer Interaktion von Genen und Umwelt ersetzt werden (vgl. Euler/Lenz 2014, S. 43 f.). Biologisch begründete Naturalisierungstendenzen entzögen die Ausgestaltung der Geschlechterverhältnisse letzten Endes aller Kritik und Veränderbarkeit (vgl. Lück 2014, S. 15).

Bei allen Kontroversen hat sich zumindest in den Sozialwissenschaften ein großer Konsens darüber hergestellt, „dass die soziokulturelle Überformung – Gender also – ein Übergewicht gegenüber der biologischen Grundausstattung hat“ (Euler/Lenz 2014, S. 30). Auch biologisch orientierte WissenschaftlerInnen konzedieren: „Die wirklich ‚angeborenen‘ Unterschiede [...] sind leichte Tendenzen, die das Verhalten von Kindern beeinflussen, aber keineswegs festlegen. Viel wichtiger ist, wie Kinder ihre Zeit verbringen, wie sie sich selbst sehen [...]“ (Eliot 2010, S. 467).

Gleichheit und Differenz

Die Erkenntnis, dass das soziale Geschlecht und damit die traditionellen Geschlechterrollenverteilungen nicht naturgegeben sind, führte in den pädagogischen Entwicklungen der 1970-er und 80-er Jahre dazu, für Mädchen und Frauen die gleichen Chancen und Teilhabemöglichkeiten wie für Jungen und Männer zu fordern. Gleichheit wurde zu einer pädagogischen Zielperspektive (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 63). Diese Perspektive wurde jedoch von vielen als zu einengend empfunden, weil sie oft dazu führte, Mädchen an einem an Männern orientierten „androzentristischen Maßstab“ (ebd.) zu messen. Statt die Geschlechterrollen grundlegend in Frage zu stellen bzw. tendenziell aufzulösen, wurde oftmals nur der Versuch unternommen, Mädchenverhalten an Jungenverhalten zu orientieren. Demgegenüber betonte der Differenzansatz stärker die positiven Aspekte von Weiblichkeit. Die Betrachtung der Eigenheiten weiblicher Sozialisation rückte stärker in den Mittelpunkt. Diese Entwicklung korrespondierte mit der Suche nach einer „positiven Männlichkeit“ durch erste „männerbewegte“ Gruppen und einzelner Männlichkeitsforscher. Trotz aller Betonung der Sozialisationseinflüsse wurde weiterhin an der Existenz gewisser Geschlechterdifferenzen festgehalten.

Dekonstruktivismus

In den 1990-er Jahren stellte die dekonstruktivistische Theorie jegliche Geschlechterdifferenzen radikal in Frage. Auch das bisher als natürlich gegeben angesehene biologische Geschlecht wurde als Produkt sozialer Konstruktionen dargestellt. Diese radikale Position, wie sie unter anderem von der Philosophin und Sprachwissenschaftlerin Judith Butler (vgl. 1991) vertreten wird, geht davon aus, dass auch die bipolare Einteilung in Männer und Frauen erst durch Benennung und Begrifflichkeit, also Sprechakte, manifest wird.

„Gemeinsamer Nenner dieser [dekonstruktivistischen; Anm. d. Verf.] Ansätze ist die Vorstellung, dass Sprache die Wirklichkeit nicht repräsentiert, sondern konstruiert, dass also Sprechakte, Anrufungen und Diskurse, die beispielsweise das Geschlecht eines Menschen adressieren, dieses nicht nur bezeichnen, sondern allererst hervorbringen [und durch kontinuierliche Wiederholung dauerhaft manifestieren; Anm. d. Verf.]“ (Kraß 2013, S. 40).

Butler konstatiert, dass das biologische Geschlecht ein „performatives Phänomen“ sei. Vom Moment der Geburt eines Kindes an werde über „performative Sprechakte“ – Benennungen, die Eindeutigkeit produzieren sollen und die kontinuierlich wiederholt und bestätigt werden – eine Geschlechtsidentität geprägt, die dann natürlich erscheint (vgl. ebd., S. 41). Insofern sei das biologische Geschlecht schon immer eine Erscheinungsform des sozialen Geschlechts, bzw. sex ein Aspekt von gender (vgl. ebd.).

Doing Gender

Die Vorstellung von der Performativität, der beständigen Wiederholung der Benennungs- und Herstellungsakte von Geschlecht, korrespondiert mit dem Konzept des „Doing Gender“ (Gildemeister 2010), dessen Kerngedanke darin besteht, dass Geschlechter nicht *sind*, sondern *gemacht werden*. Das Prinzip des Doing Gender untersucht die interaktiven Prozesse der Herstellung von Geschlecht und nimmt damit einen Perspektivenwechsel vor, „dass nämlich mit dem ‚doing gender‘ nicht ‚Unterschiede‘ untersucht werden, sondern primär *Prozesse der Unterscheidung* in den Blick genommen werden [...]“ (ebd., S. 141, kursiv i. Orig.). Doing Gender wird somit auch als wesentlicher Herstellungsmodus der vorherrschenden zweigeschlechtlichen Ordnung benannt (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 148). Indem sich die Individuen an sozial vorgegebenen – nur vermeintlich biologisch determinierten – und in Gegensätzen verfassten Typisierungen (‚ein Junge macht dies, ein Mädchen macht das‘) orientieren, diese durch ihre Darstellung wiederholen und daraufhin von ihrer sozialen Umwelt entsprechend bestätigt werden, verstetigen sie diesen Herstellungsprozess. Der Modus der

Interaktion, der in den Handlungen des Darstellens, Erkennens und Bestätigens liegt, deutet aber gleichzeitig auch die Möglichkeit von Veränderbarkeit an, so dass Doing Gender sowohl einen „konservativen“ wie auch einen „fortschrittlichen“ Gehalt haben kann). „Der Ausgangspunkt aller Veränderungen ist folglich die Erkenntnis, dass die Darstellung der geschlechtlichen Zugehörigkeit ein Bewältigungsmodus ist, der auf die Interaktion, das Antworten und Kommentieren, angewiesen ist“ (Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 149).

Queer Theory

Konsequenz der dekonstruktivistischen Sichtweise ist „die perspektivische Auflösung der Kategorie Geschlecht zugunsten einer je individuellen selbstreflexiv gebildeten Existenzweise“ (Sielert 2010, S. 28) bzw. einer Vielfalt an Entwürfen für Identitäten in Hinblick auf Lebensstil, Sexualität und Beziehungen. Die Queer Theory – entstanden Anfang der 1990-er Jahre in Zusammenhängen der Schwulen- und Lesbenbewegung in den USA (vgl. Hark 2010, S. 110 ff.) – greift diese Perspektive und damit den ‚fortschrittlichen‘ Aspekt des Doing Gender auf und versucht durch bewusste Provokationen wie Performances, Körperinszenierungen und bewusste Stilbrüche für Irritationen zu sorgen, und somit die festgefügteten Rollenzuschreibungen aufzubrechen und die Vielfältigkeit von Identitäten aufzuzeigen.

„Queer (ursprünglich ‚wunderlich, fragwürdig, sonderbar‘) ist ein Dachbegriff für alle in der heterosexuellen westlichen Welt ausgegrenzten Identitäten (Lesben, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle aber auch Farbige und Menschen mit Behinderungen), die der Gesellschaft konfrontativ entgegenstehen“ (Sielert 2010, S. 28).

Der Begriff wurde gewählt, um identitätsorientierte oder kategoriale Begrenzungen schwul/lesbischer Theorie und Praxis aufzubrechen (vgl. Hark 2010, S. 110). Die Queer Theory als eine programmatische an politischer Aktion orientierte Theorie, stellt öffentlichkeitswirksame Inszenierungen bewusst ins Zentrum, um damit eine Sichtbarmachung diversifizierter Geschlechtsidentitäten zu ermöglichen.

Kritik an der dekonstruktivistischen Theorie

Während die dekonstruktivistischen Thesen diesen diversitätsbewussten Bewegungen also emanzipatorische Handlungsmöglichkeiten eröffneten, bedeuteten sie für die feministische Bewegung eine massive Herausforderung. Mit der radikalen Dekonstruktion der Geschlechterkategorien wurde im Prinzip auch die feministische Strategie infrage gestellt (vgl. Jensen 2005, S. 260 ff.). Geschlechterradikalität besteht aus dieser

Sichtweise „nicht in der Mobilisierung aufgrund von Identität (etwa ‚Frauen‘), sondern in Handlungen, die Identitäten untergraben, die Geschlechterdichotomie aufbrechen und Geschlechternormen auflösen“ (Connell 2013, S. 66). Wenn der Feminismus also nicht mehr als selbstverständliche Basis seiner Argumentation auf die Geschlechtskategorie ‚Frauen‘ zurückgreifen kann, ist er seines Selbstverständnisses entledigt, bzw. muss er sich streckenweise neu definieren (vgl. Kraß 2013, S. 42).

Entsprechend wird das dekonstruktivistische Paradigma kritisiert. Solange Geschlecht ein „funktionierendes gesellschaftliches Ordnungsprinzip“ sei, „das Menschen unterschiedlich und hierarchisch positioniert und dadurch auch verschiedenartige Formen von Identität schafft“ (Jensen 2005, S. 261), könne es nicht einfach wegkonstruiert werden ohne einen „äußerst problematischen Universalismus“ (ebd., S. 263) zu propagieren. Der dekonstruktivistische Blick beraube sich durch die Verneinung jeglicher Kategorien der Möglichkeit der Analyse von Machtverhältnissen, die sich auf solche – unbestrittenermaßen konstruierten aber genauso unstreitig existierenden – Kategorien stützen. Trotz aller Veränderbarkeit muss bei der Untersuchung des Kreises „reziproker kausaler Einflüsse“ verfestigter Strukturen und der Interaktionen, die diese Strukturen (re)produzieren, auch die Strukturseite als manifest wahrgenommen werden (vgl. Lück 2014, S. 14 f.).

Intersektionalität

Dennoch kommen dem Dekonstruktivismus große Verdienste für eine relativierende Sicht auf die Geschlechtskategorien, die Betonung ihrer inneren Pluralität und die Einordnung der Geschlechterfrage in andere Diskriminierungsmechanismen und Unterdrückungsverhältnisse zu. Unter anderem aus der Kritik schwarzer Frauen sowie Feministinnen aus wirtschaftlich ausgebeuteten Ländern des Südens entstand das analytische Instrument der Intersektionalität, die die wechselseitigen Auswirkungen verschiedener Unterdrückungsmechanismen (Rassismus, Sexismus, kapitalistische Ausbeutung etc.) thematisiert und untersucht. Intersektionalität wirkt einer Einteilung der sozialen Machtverhältnisse in Haupt- und Nebenwidersprüche bzw. dem Verständnis einer lediglich Addition verschiedener Unterdrückungsverhältnisse und ihrer Auswirkungen entgegen und stellt das jeweils Spezifische einer Unterdrückungskonstellation heraus. „Geschlecht wird nun nicht mehr zentral oder übergeordnet gesetzt, sondern in Wechselbeziehungen zu weiteren sozialen Kategorien bzw. Machtverhältnissen analysiert“ (Walgenbach 2014, S. 65). Im Feld der Erziehungswissenschaft ermöglicht die Intersektionalität, den Blick von den Strukturen der Sozialisation noch stärker auf „das Individuum in seinen spezifischen Eigenbewegungen, Biographien, Lebenslagen sowie subjektiven Deutungsmustern“ (ebd., S. 81) zu richten.⁵

Gender-Mainstreaming

Seit den 1990-er Jahren fließen die Entwicklungen und Erkenntnisse der Geschlechter- bzw. Genderforschung durch das Instrument des „Gender-Mainstreamings“ in die Gestaltung gesellschaftlich-politischer Realität mit ein. Als administrative Maßnahme soll das Gender-Mainstreaming mehr Geschlechtergerechtigkeit herstellen, indem alle bestehenden Strukturen, aber vor allem auch neu geplanten Projekte und Maßnahmen, auf ihre Übereinstimmung mit diesem Prinzip geprüft und gegebenenfalls daran angepasst werden. Damit wird die These, dass es faktisch keine geschlechtsneutrale Wirklichkeit gibt, auf der politischen Ebene akzeptiert und als Ausgangspunkt für Antidiskriminierungs- und Gleichstellungsbestrebungen gewählt (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 99 ff.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Unterscheidung in biologisches und soziales Geschlecht sowie die Konstruktion des sozialen Geschlechts (Gender) durch sozialisatorische Mechanismen in der Erziehungswissenschaft breite Zustimmung findet, und dass die Aufhebung der durch Geschlechterunterschiede hervorgerufenen Ungleichheiten – siehe Gender-Mainstreaming – sogar bis in gesellschaftlich-politische Entscheidungsebenen zur Zielvorstellung geworden ist. Dekonstruktivistische Analysen und ihre Konsequenzen hingegen werden zwar diskutiert, sind aber bisher nur teilweise in der pädagogischen Praxis ‚angekommen‘ (vgl. Drogan-Strud/Wallner 2016, S. 167 f.). Die in dieser Arbeit vorgestellte genderreflexive Perspektive versteht Gender nicht mehr nur als ‚soziales Geschlecht‘, sondern als eine „reflexive Dimension“ (Voigt-Kehlenbeck 2011, S. 104), die Geschlecht sowohl als eine Konstruktion von zentraler Bedeutung erkennt, als auch sein komplexes Zusammenwirken mit anderen Aspekten sozialer Unterscheidungen versteht. Zunächst soll der Blick nun aber auf die Sozialisation als Modus der Entwicklung von Geschlechtsidentitäten gerichtet werden.

2.2 Männliche Sozialisation

Mit dem aus der interaktionistischen Soziologie stammenden Prinzip des Doing Gender wurde der Prozess der Herstellung von Geschlechtsidentität allgemein beschrieben. Wie vollzieht sich nun dieser Prozess bei der Sozialisation von Jungen? Wie werden Jungen zu Männern? Wie und wann vollzieht sich der Erwerb der Geschlechtsrolle bzw. der Persönlichkeitseigenschaften, Handlungsweisen und Wertvorstellungen? Im Folgenden kann lediglich eine knappe Zusammenfassung der Grundzüge männlicher Sozialisation gegeben werden, die selbstverständlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann, sondern eine Grundlage für das Verständnis des Aufwachsens von Jungen sowie der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität als Basis für die Diskussion

von Jungenarbeit bieten soll.

Die in der Männlichkeitsforschung vorwiegend verwendeten Modelle und Theorien entstammen meist der Soziologie und sind oft psychoanalytisch bzw. tiefenpsychologisch beeinflusst. Sie beschreiben Phänomene und Prozesse, die häufig zu beobachten sind und als Grundmuster gelten können. Vor allem, weil sich die Jungenforschung oft an auffallenden und problematischen Jungen und ihrem Verhalten orientiert, muss bedacht werden, dass es eine große Bandbreite von Verhaltensformen und Ausprägungen von Männlichkeit gibt, und dass darum nicht pauschalisierend von ‚den Jungen‘ gesprochen werden kann.⁶ Auch im Zuge von Jungen-Mädchen-Vergleichen besteht die Gefahr „Differenzierungen *unter* Jungen“ (Winter 2010, S. 412, kursiv i. Orig.) zu vernachlässigen und die Jungen zu „homogenisieren“ (ebd.).

Noch einmal: angeboren oder erworben?

Grundsätzlich muss sich jede Sozialisationstheorie im oben beschriebenen Grundsatzstreit ‚angeboren oder erworben?‘ positionieren. Dabei geht es vorwiegend um die Frage, wie weit bestimmte Zuschreibungen von Geschlechtseigenschaften auf körperlich-biologische Eigenheiten zurückzuführen sind. Schon das – vermeintliche – Wissen um das biologische Geschlecht verändert Erwartungen an und Interpretation von kindlichem Verhalten. Dies zeigen beispielsweise Studien, bei denen ein und dasselbe Baby verschiedenen BeobachterInnen entweder als weiblich oder als männlich vorgestellt wurde. Je nach angenommenem Geschlecht wurden die Verhaltensweisen wie z. B. Bewegungen und Blicke geschlechtsspezifisch unterschiedlich interpretiert (vgl. Huber 2016, S. 248). „Erwartungen und Überzeugungen im Zusammenhang mit Geschlecht können in der sozialen Interaktion somit leicht zum Ergebnis einer sich-selbsterfüllenden Prophezeiung werden“ (ebd.).

Der Soziologe und Männlichkeitsforscher Lothar Böhnisch bezeichnet die Frage „Anlage oder Umwelt“ als „Verwirrspiel“ (Böhnisch 2013, S. 30), weil die Konstruktion des sozialen Geschlechts nicht nur historisch zur Struktur geronnen sei, sondern „weil sie eben so stark mit der leib-seelischen Sphäre des Menschen verwoben ist. Das macht sie nicht zur Natur, erschwert aber ihre soziale Dekonstruktion immer wieder neu“ (ebd.). Damit meint Böhnisch, dass die unterschiedliche Körperlichkeit selbstverständlich in die Identitätsentwicklung mit eingeht. Nicht nur unterschiedliche Geschlechtsorgane und Hormone, sowie das Wissen um Fruchtbarkeit und Zeugungsfähigkeit, sondern auch unkontrollierbare Phänomene wie „plötzliche Schamesröte, zyklische Menstruation oder unwillentliche Ejakulation“ (Wedel 2013, S. 38) stellen individuelle körperliche Eigenheiten dar, deren Erleben in die Sozialisation mit hineinwirkt. Dies zeige,

dass die „Faktizität der Körperlichkeit [...] unhintergebar“ sei (Wedel 2013, S. 37). Diese in der Männerforschung weithin geteilte Auffassung der ‚Unhintergebarkeit‘ des Körperlichen im Prozess der Sozialisation wird jedoch für genau diese Verweise auf die Körperlichkeit kritisiert, weil ihre Verhaftung in der Biologie eine „irreführende Suche nach dem ‚anderen Mannsein‘ nach sich zieht“ (Stuve 2001, S. 282). Trotz der Uneinigkeit in der Frage der Rolle der Biologie besteht ein großer Konsens, den Schnack/Neutzling so formulieren: „Männlichkeit bemisst sich am Ende immer danach, was eine Sozialkultur als männlich bezeichnet, welchen Sinn sie in das Männliche legt und in welche Ordnung sie es einfügt“ (2011, S. 55).

Geschlechterdifferenzierung von Anfang an

Der „differenzielle Umgang mit Jungen und Mädchen“ (Huber 2016, S. 248) beginnt genau genommen schon im pränatalen Stadium, wenn Eltern den Schwangerschaftsverlauf aufgrund des Geschlechts des Embryos im Mutterbauch interpretieren. Von Geburt an werden Säuglinge oft geschlechtsspezifisch unterschiedlich behandelt. Verschiedene Studien belegen, dass Erwachsene „in unserem Kulturkreis Geschlechtszugehörigkeit als zentrales Orientierungskriterium“ (vgl. Möller 1997, S. 25) im Umgang mit Kindern, auch Säuglingen und Kleinkindern, zugrunde legen. Dies ist selbst bei Eltern festzustellen, die eigentlich eine geschlechtsneutrale Erziehung praktizieren wollen (vgl. Huber 2016, S. 249). Aus den unterschiedlichen Zuordnungen „resultieren spezifische Zuwendungsmuster einerseits, aber auch spezifische Anforderungen andererseits“ (Möller 1997, S. 25). So orientieren sich vor allem Väter stark an traditionellen Geschlechtsrollenstereotypen. Sie widmen ihren Söhnen deutlich mehr Aufmerksamkeit als ihren Töchtern (vgl. ebd., S. 26), haben aber auch entsprechende Erwartungen an Eigenschaften wie Bewegung, Initiative oder Explorationsbestrebungen an die Jungen. Mädchen wird durchschnittlich weniger Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zugestanden bzw. zugestanden (vgl. Huber 2016, S. 249).

Jungen wird früher als Mädchen eine eigenständige Bewegungsfreiheit für unbeaufsichtigte Unternehmungen zugestanden, dafür wird ihnen aber auch deutlich früher emotionale Nähe und Körperkontakt entzogen (vgl. Möller 1997, S. 26). Intensive Gefühlsäußerungen werden eher sanktioniert mit Ausnahme von Aggression und Wut (vgl. Huber 2016, S. 249).

Externalisierung

In der skizzierten Entwicklung zu Außenorientierung, Unabhängigkeit und Stärke von Jungen kann ein erster Hinweis für die als „Externalisierung“ (Böhnisch 2013, S. 33 ff.)

bezeichnete Grundstruktur vorfindbarer Männlichkeit gesehen werden. Die Externalisierung wird als Folge der „zentrifugalen Dynamik des frühkindlichen Ablösungsdrucks des Jungen von der Mutter und die Fragilität der Vatersuche“ (Böhnisch 2013, S. 34) beschrieben. Nach psychoanalytischem Verständnis sind Jungen aufgrund ihrer gegensätzlichen Geschlechtsidentität zu einem deutlich früheren Zeitpunkt als Mädchen – im Alter von ca. drei bis fünf Jahren (vgl. ebd., S. 8) – gezwungen, die Identifikation mit der Mutter aufzugeben und sich aus dem dyadischen Mutter-Kind-Verhältnis herauszuheben. Im „triangulären Beziehungsfeld“ (Huber 2016, S. 250) der Familie kommt dem Vater als Drittem in der Konstellation eine „triangulierende Funktion“⁷ zu, indem er dem Sohn andere Handlungsmöglichkeiten und Umgangsformen zur Identifikation anbietet. Im Zuge dieser Entwicklung muss der Junge sich von der Mutter und der emotionalen Beziehung von ihr immer wieder distanzieren, um seine Eigenständigkeit zu erleben. Dabei kann es zu ersten Abspaltungen von mit der Mutter verbundenen Eigenschaften kommen. Im fortlaufenden Prozess der Externalisierung werden als weibliche assoziierte Eigenschaften und Tätigkeiten – wie die Reproduktionsarbeit und Fürsorglichkeit – abgespalten und stattdessen Außenorientierung, Konkurrenzverhalten und Stärke aufgewertet. Externalisierung und Abspaltung führen dazu, dass die Jungen den Zugang zu Teilen ihres Selbst verlieren. Solche fehlenden Selbstbezüge beeinflussen Interpretations- und Handlungsmuster, die im Laufe der männlichen Biographie entwickelt werden (vgl. Böhnisch 2013, S. 34 ff.).

Die Externalisierung als Struktur drückt sich beispielsweise im spezifischen Spielverhalten von Jungen im Vorschulalter aus. Sie üben mehr körperbetonte oder technikbezogene Aktivitäten aus, bewegen sich öfter aus dem Haus bzw. vom elterlichen Haus weg, ihre Spiele sind stärker auf Konkurrenz ausgerichtet (vgl. Möller 1997, S. 27). Das ihnen angebotene Spielzeug verstärkt diese Tendenz, indem es eher auf technische Funktionen und/oder Aktivität abzielt und oft eine „aggressive Potenz“ beinhaltet (ebd.). Auch über (Bilder-)Bücher werden die klassischen Geschlechterrollen transportiert und als selbstverständlich dargestellt. Dort kommen wesentlich mehr männliche Wesen vor, Jungen und Männer werden als aktiv, stark und laut dargestellt. Mädchen und Frauen kommen seltener vor und müssen vor allem hübsch sein. Frauen werden selten als berufstätig dargestellt (vgl. ebd., S. 36).

Frauendominierte Lebenswelten

Das Aufwachsen von Jungen, selbst aus Familien mit einem präsenten Vater, findet in Lebenswelten statt, die von Frauen dominiert werden. In Kindergärten und Grundschulen arbeiten fast ausschließlich weibliche Erziehungs- und Lehrpersonen. Dadurch entsteht ein einseitiger Eindruck, nach dem allein Frauen für Tätigkeiten wie Betreuung,

Fürsorge und Pflege zuständig seien. Das Defizit an erlebbaren Männern zur Identifikation führt oft dazu, dass sich Jungen auf der Suche nach Männlichkeit und in der Abgrenzung vom Weiblichen schon im Kindergarten gerne in ‚männlichen Peergroups‘ zusammenschließen (vgl. Böhnisch 2013, S. 205). „Da die Jungen wenig vom Alltagsverhalten von Männern wissen, orientieren sie sich an entsprechenden Phantasien und medialen Impressionen ‚starker Männlichkeit‘“ (ebd.).

Spätestens in der Schule wirkt sich das „hidden curriculum‘ der Jungenerziehung“ (ebd., S. 198) fatal aus. Offiziell soll die geschlechtsneutrale Koedukation die Jungen und Mädchen nur in ihrer SchülerInnenrolle ansprechen. Untersuchungen zeigen aber, dass die schon im Kleinkindalter und im Kindergarten entwickelten geschlechtstypisch unterschiedlichen Verhaltensweisen in der Schule sogar noch verstärkt werden. Die eher kooperativ orientierten Mädchen sind durchschnittlich stärker unterrichtszentriert und damit im schulischen Sinn erfolgreich, die Jungen „aktivitätsgedrängter und deswegen unterrichtsstörender“ (ebd., S. 212). Unbewusst erfahren die Jungen dadurch, dass störendes Verhalten immerhin Aufmerksamkeit und damit auch Zuwendung erzeugen (vgl. ebd.).

Der dabei unter anderem entstehende Druck auf Jungen, sich einerseits autoritätskonform und andererseits immer noch eigenständig und möglichst witzig und cool darzustellen – auch wenn sie es gerade gar nicht sind – kann zum Teil als enorme Belastung empfunden werden (vgl. Winter 2010, S. 413). Diese verdeckte Bedürftigkeit der Jungen können die schulischen AkteurInnen mit ihrer geschlechtsunspezifischen Perspektive schwer erkennen und deshalb selten angemessen auf sie reagieren (vgl. ebd.).

Homosoziale Peergroups

Während der Schulzeit wird der Einfluss der Gleichaltrigen noch stärker. Der Einfluss jugendlicher Peergroups auf die Entwicklung geschlechtstypischer Orientierungen kann zeitweise sogar den der Eltern übersteigen (vgl. Huber 2016, S. 253). Die Art der Peer-Beziehungen unterscheidet sich bei Mädchen und Jungen. Mädchenfreundschaften sind eher „face to face“, Jungenbeziehungen eher „side by side“ (Möller 1997, S. 31) beschaffen. Demnach leben die Jungenfreundschaften eher von gemeinsamen Aktivitäten und einem auch sehr engen und emotional intensiven Miteinander, während die aktive gegenseitige Zuwendung und Gespräche über Befindlichkeiten oder Probleme seltener sind (vgl. ebd.). Trotzdem sind die „homosozialen“ (Meuser 2010, S. 430) Peergroups für die Entwicklung von Männlichkeit von großer Bedeutung. Homosoziale Kontexte stellen eine „doppelte Distinktions- und Dominanzstruktur“ für Männlichkeit, indem in ihnen eine Abwertung des Weiblichen mit einer Idolisierung von Männlichkeit

verbunden wird (vgl. Meuser 2010, S. 430). „Wie maskulin das ausfällt“ (Böhnisch 2014, S. 16), kann je nach Zusammensetzung der Gruppe differieren. In jedem Fall erzeugt die Kollektivität der Gruppe bisweilen einen hohen Anpassungs- und Normierungsdruck, der dazu führt, dass manche Jungen in diesem Zusammenhang Dinge tun, die sie alleine nicht tun würden (vgl. ebd.). Es werden große Anstrengungen unternommen zu beweisen, dass man weder verletzlich noch „weibisch oder schwul“ sei (Möller 1997, S. 32). Das Homosexualitätstabu, das vor allem auch in Jungencliquen reproduziert wird, verhindert ein Wahrnehmen der homoerotischen Anteile, die alle Männer im Verlauf ihrer Entwicklung besitzen, und deren Zulassen, Ausleben oder mindestens Akzeptieren für die Entstehung einer ausgewogenen Geschlechtsidentität äußerst wichtig ist. So müssen Jungen Gefühle und körperliche Nähe untereinander leugnen und abspalten (vgl. Böhnisch 2014, S. 19).

Festlegungen in Berufs- und Arbeitswelt

Bei der Aufnahme einer Berufsausbildung oder beim Eintritt ins Berufsleben werden die jungen Männer ebenfalls mit spezifischen Erwartungen und Anforderungen konfrontiert. Konkurrenz und Karrieredruck bestimmen ihr Berufsleben gewissermaßen als Kehrseite des – gegenüber jungen Frauen – Privilegs, problemloser höher angesehene und besser bezahlte Berufe ergreifen zu können (vgl. Möller 1997, S. 32). Die Festlegung auf Erwerbsarbeit sowie die Perspektive, später eine Familie ernähren können zu müssen, können zu starken Belastungen des Selbstwertgefühls führen, vor allem bei Schwierigkeiten während der Ausbildung, drohender Arbeitslosigkeit, mangelnden Aufstiegsmöglichkeiten oder gesundheitlichen Problemen, die die Arbeitsfähigkeit gefährden.

Männliche Dividende

Männliche Sozialisation solchermaßen zusammenzufassen ist selbstverständlich eine grobe Verkürzung. Sozialisation ist immer abhängig von Rahmenbedingungen wie Milieu, Region, Herkunft usw., die die Koordinaten der unterschiedlichen sogenannten Aneignungskulturen bilden (vgl. Böhnisch 2013, S. 54 ff.). Dennoch bleiben bestimmte Mechanismen wie Externalisierung und Abspaltung vermeintlich weiblicher Anteile über den Rahmen verschiedener Aneignungskulturen hinaus grundlegend für männliche Sozialisation. So ist es möglich, dass eine nahezu allen Männern gemeinsame Entwicklungsdynamik zu einer „habituell inkorporierte[n] Grunddisposition“ (ebd., S. 31) führt, nach der Männer „im Grunde“ doch den Frauen überlegen seien, „egal ob das der Überprüfung durch die soziale Wirklichkeit auch standhält“ (ebd.). Diese „männliche Dividende“ wird vor allem in sozialen Krisensituationen quer durch alle Gesell-

schaftsschichten von Männern aktiviert. „Gleichzeitig wird aber auch sichtbar, dass es von den sozialen Spielräumen der jeweiligen Lebenslage abhängt, ob Männer darauf ‚angewiesen‘ sind, diese männliche Dividende zu aktivieren“ (Böhnisch 2013, S. 31).

Männlichkeit in der Zweiten Moderne

Zudem wandeln sich Bedingungen der Sozialisation mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen. Böhnisch weist auf besondere Veränderungen in den Bedingungen männlicher Sozialisation in der „Zweiten Moderne“ (ebd., S. 10) – dem Zeitraum des beginnenden 21. Jahrhunderts – hin, die vor allem durch Individualisierung, Flexibilisierung, Entgrenzung von Arbeit und Geschlechterverhältnissen stehen. Im Bereich der Geschlechterverhältnisse entstehen Geschlechternivellierung und Geschlechterdemokratie als neue Leitbilder. Diskurse zu ‚Männer in die Familie / präsente Väter‘ gewinnen an Bedeutung (vgl. ebd., S. 9 ff.). Zu den signifikanten Veränderungen in der Zweiten Moderne zählen auch eine zunehmende Digitalisierung, in deren Zeichen sich Kommunikation und Werteaneignung wesentlich stärker bild- als sprachdominiert abspielen und daraus folgend eine Modularisierung von Werten und Einstellungen, so dass Sozialisation unbewusster, unklarer und damit teilweise verdeckt wird (vgl. ebd., S. 60 ff.). Dadurch entstehende „Verdeckungszusammenhänge“ erschweren es, Widersprüche zu erkennen und zu bewältigen. Jungen in der Zweiten Moderne präsentiert sich ein höchst erfolgreicher, sozial kompetenter und dennoch äußerst maskulin auftretender Mann als Idealbild: „Die männliche Selbstbehauptung schwankt zwischen lebensweltlicher Bedürftigkeit und neu gewonnener – aus technologisch-ökonomischer Sachlogik abgeleiteter – Stärke und Durchsetzungsorientierung“ (ebd., S. 80). Als Konsequenz ist die Erziehung junger Männer weniger starr an klar definierter ‚Männlichkeit‘ orientiert, sondern zwischen den Paradigmen changierend. Die Widersprüche zwischen den Leitbildern sind durch Verdeckung weniger durchschaubar und eventuell auch nicht lösbar. In biografischen Krisensituationen kommen – nun unbearbeitete – geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster „in schonungsloser Eindeutigkeit hervor“ (ebd., S. 79). Das Aufwachsen von Jungen und jungen Männern kann im Spannungsfeld der sich widersprechenden Anforderungen somit als „bewältigungsproblematisch“ (Böhnisch 2013, S. 81) bezeichnet werden.

Sozialisationsbedingungen können natürlich nicht ausschließlich unter der Geschlechterperspektive betrachtet werden. Unterschiedliche Bedingungen der Aneignungskulturen und individuelle biographische Entwicklungen bestimmen die Identitätsentwicklung und das Gelingen oder Scheitern von Lebensentwürfen maßgeblich mit. Neben den Vorteilen, die Jungen aus ihrer Geschlechtsidentität ziehen (männliche Dividende) und die sie oft als Gewinner oder Profiteure der Geschlechterverhältnisse erscheinen las-

sen, erleiden sie aber auch erhebliche Nachteile. Dies sind unter anderem emotionale Verhärtung, Gesundheitsprobleme, Leistungsdruck oder Bildungsrückstand. Jungen sind damit ebenfalls Opfer der Verhältnisse mit eigenen Problemlagen. Darauf will die Jungenarbeit reagieren und Antworten suchen auf die Frage, wie Jungen unterstützt werden können, ihre Geschlechtsidentität selbstbestimmt und möglichst unabhängig von normierenden Vorgaben zu entwickeln. Ihre Entstehung und Entwicklung soll im Folgenden beschrieben werden.

3 Jungenarbeit

In den meisten Gesellschaften wurden Jungen „seit Menschengedenken [...] anders als Mädchen erzogen: zu anderen Gefühlen, anderen Selbstbildern, anderen Leistungsnormen“ (Krabell 1998, S. 9). Diese spezifische Jungenerziehung war keinesfalls zufällig oder lediglich organisch gewachsen, sondern auch in früheren Zeiten schon Gegenstand bewusster Überlegungen. So hatte geschlechtsspezifische Jungen- bzw. Jungmännererziehung beispielsweise eine wichtige Funktion bei der Organisation des Militärwesens im 17. Jahrhundert oder bei der Institutionalisierung der Geschlechtertrennung in der bürgerlichen Gesellschaft des 18. und 19. Jahrhunderts (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 132). Ebenso könnte ein oberflächlicher Blick auf die herkömmliche koedukative Pädagogik, die Jungen zu Männern erzieht, welche später zu ‚Profiteuren des Systems‘ werden, zu dem Schluss führen, dass hier ‚Pädagogik für Jungen‘ praktiziert wird. Selbst der Begriff Pädagogik – „wörtlich übersetzt ‚Knabenlehre‘“ (Sielert 2010, S. 41) – an sich legt nahe, dass es sich hierbei schon immer primär um Erziehung von Jungen und männlichen Jugendlichen handelte und handelt.

Dass männliche Pädagogen jedoch bewusst und kritisch über ein pädagogisches Handeln in Bezug auf Jungen und ihr Mann-Werden im Kontext ihrer Geschlechtszugehörigkeit und vor allem deren problematischen Seiten nachdenken und entsprechende Konzepte entwickeln, ist das spezifisch Neue an der Jungenarbeit, deren Anfänge in den 1970-er Jahren liegen. Bronner und Behnisch (2007, S. 133) schlagen deshalb eine Unterscheidung vor „zwischen *nichtreflektierter Arbeit mit Jungen* (welche im Grunde die Geschichte von Pädagogik und Jugendfürsorge prägt) und *geschlechterreflektierender Jungenarbeit*“ (kursiv i. Orig.). Die Entwicklung reflektierender Jungenarbeit in theoretischen Konzepten und ihre praktische Umsetzung wird im Folgenden nachgezeichnet. Dabei lassen sich verschiedene Phasen und Diskursfiguren beobachten.⁸

3.1 Entwicklung und unterschiedliche Ansätze der Jungenarbeit

Nahezu unbestritten (vgl. Chwalek et al. 2012, S. 12) ist, dass die ersten Anstöße zu einer geschlechtsbezogenen Jungenarbeit durch die feministische Bewegung und dabei insbesondere durch die Initiierung einer feministischen Mädchenarbeit entstanden. Ziel dieser Arbeit war es, „Mädchen bei der Entwicklung einer selbstbestimmten autonomen weiblichen Identität zu unterstützen“ (Kunert-Zier 2005, S. 25). Die vorläufige Verortung von Mädchenarbeit in koedukativen Einrichtungen brachte es mit sich, dass Jungenarbeit „von Anbeginn konzeptioneller Bestandteil feministischer Pädagogik“ (ebd., S. 56) war. Erste Konzepte der Mädchenarbeit für geschlechterreflektierende pädagogische Praxen wurden bereits in den 1970-er Jahren entwickelt. Dabei wurde eine parallele Jungenarbeit sowie eine Zusammenarbeit mit männlichen Kollegen als notwendige Ergänzung mitgedacht (vgl. Chwalek et al. 2012, S. 12).

Der antisexistische Ansatz

Neben der rein pragmatischen Notwendigkeit, sich mit den Jungen zu beschäftigen, während die Mädchen an den neu entstandenen Mädchengruppen teilnahmen, waren es dann auch vor allem Forderungen der Frauenbewegung (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 22), die sich die ersten männlichen Jungenarbeiter zu eigen machten. So sollte antisexistische Jungenarbeit auf Jungen einwirken und zu verhindern versuchen, „dass Jungen auf Kosten der Mädchen ihre Ziele durchsetzen, dass Jungen Mädchen schlagen, ihre Grenzen verletzen, sich Räume nehmen, dass sie später einmal als Männer Gewalt gegen Frauen ausüben“ (Krabel 1998, S. 9).

Überregionale Bekanntheit erlangte die Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“, die 1986-1988 ein erstes Modellprojekt zur „Parteilichen Mädchenarbeit und Antisexistischen Jungenarbeit“ durchführte (vgl. Drogan-Strud 2012, S. 100). Jungen- und Mädchenarbeit wurden zwar getrennt entwickelt, aber gemeinsam und aufeinander bezogen diskutiert. Die Konzepte waren an Geschlechterdemokratie orientiert und somit gegen Zuschreibungen und Hierarchisierung positioniert. Die Bildungsarbeit in Frille fand in zwei Phasen statt. In der ersten Phase sollten die Jungen die Unterdrückung der Frauen und die Unterdrückung der eigenen „weiblichen Persönlichkeitsanteile“ erkennen. In der zweiten Phase sollte der Blick auf die eigene Zukunft, die Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern sowie die gesellschaftliche Bedeutung der Ausübung der Reproduktionsarbeit durch Frauen gelenkt werden (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 58). Jungen sollten Kochen, Waschen, Putzen und andere Reproduktionstätigkeiten als Erweiterung ihrer auf Erwerbsarbeit und Familienversorgung festgelegten Geschlechtsrolle begreifen (vgl. ebd.). Da die Jungen gemeinhin kaum Motivation zu einer Verän-

derung ihrer Rolle verspürten, seien Einflussfaktoren von außen unabdingbar. Neben Kritik durch Frauen und Mädchen sowie teilweise veränderten Anforderungen im Berufsleben könnten vor allem männliche Pädagogen als Identifikationsobjekte solche Einflüsse sein. Dabei wurde die Notwendigkeit eines authentischen Verhaltens der Pädagogen betont, die sich deshalb bewusst für Jungenarbeit entscheiden und sich mit ihrer eigenen Rolle und Praxis auseinandersetzen müssten (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 58).

Emanzipatorische Ansätze

Schon früh wurde die Gefahr thematisiert, die darin liegt, Jungenarbeit nur als Reaktion auf Mädchenarbeit bzw. Solidarität mit den Mädchenarbeit praktizierenden Pädagoginnen machen zu wollen (vgl. ebd., S. 57). Der antisexistischen – oder auch feministischen oder patriarchatskritischen – Jungenarbeit wurde vorgeworfen, hauptsächlich kompensatorische, an Defiziten orientierte Pädagogik zu betreiben. Stattdessen müsse die subjektive Perspektive der Jungen viel stärker beachtet werden, um sie überhaupt erreichen zu können. Diese Perspektive könne ganz andere Realitäten beinhalten als sie der feministische Blick ermögliche. Subjektiv könnten die Jungen sich ebenfalls als Opfer fühlen, sich vor machtvollen Mädchen fürchten oder auch innerhalb der Jungencliquen unterdrückt sein (vgl. Adloff 1988, S. 376 f.). Die stigmatisierende Begrifflichkeit und das Verharren in schlichter Täter-Opfer-Perspektive würden schwerlich Motivation bei Jungen erzeugen, an entsprechenden Gruppen teilzunehmen. In dieser Ausprägung sei Jungenarbeit lediglich Auftrags erledigung feministischer Forderungen (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 134). Auch kann angenommen werden, dass die Dominanz feministischer Argumentation ein Hemmnis für viele männliche Pädagogen war, sich in dieses neue Praxisfeld zu wagen (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 64).

Während die Befürworter eines antisexistischen Ansatzes stärker die politische Begründung der Jungenarbeit in den Vordergrund stellten, bemühten sich deren Kritiker, die Jungen stärker als einzelne Individuen in den Blick zu nehmen. Sie bezeichneten ihre Ansätze für Jungenarbeit als „bewusste Jungenpädagogik“ (Syska 1988) oder „jungenspezifische Bildungsarbeit“ (Adloff 1988). Schon in diesen ersten Diskussionen um die Ausrichtung von Jungenarbeit wird eine Tendenz sichtbar, um Bezeichnungen zu streiten⁹ und die pädagogische Praxis eher nachrangig zu beschreiben, die sich dann in den unterschiedlichen Ansätzen gar nicht grundlegend unterscheidet. Konkretere pädagogische Methoden, Modelle und Praxen werden aus diesem Grund erst weiter unten beschrieben.

Bei aller Kritik an der antisexistischen Ausrichtung der Arbeit der Alten-Molkerei Frille ist auf jeden Fall zu konstatieren, dass deren Praxis erste klare Konturen der Jungen-

arbeit geschaffen hat und in ihrer Polarisierung als eine Art „Triebfeder der Diskussion“ (Bronner/Behnisch 2007, S. 134) gewirkt hat. Die sich gegen diesen Ansatz positionierenden Ansätze verbindet die stärkere Betonung eines emanzipatorischen Elements. Einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf diese Tendenz dürfte auch das Anfang der 1990-er Jahre erschienene populärwissenschaftliche Buch „Kleine Helden in Not“ (Schnack/Neutzling 1999) genommen haben, in dem erstmals umfassend ein ausdrücklich parteilicher Blick auf Jungen mit ihren kollektiven und individuellen Sorgen, Nöten und Bedürfnissen gelenkt wird. Zeitgleich mit dem Entstehen erster Männergruppen begann damals ein Diskurs über die negativen Auswirkungen der patriarchalen Verhältnisse auf Jungen und Männer. Auch das Thema Jungen und Männer als Opfer kam erstmals auf die Tagesordnung. So rückte die Diskussion um Jungen und ihre Entwicklung stärker in die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit.

Die Konzeption einer „reflektierten Jungenarbeit“ (Sielert 1989) war ein Ansatz, geschlechtssensible Arbeit aus der Jungenperspektive anzuregen, die sich zwar grundsätzlich als patriarchatskritisch verstand, aber zunächst an die positiven Anteile einer „männlichen Basisidentität“ anknüpfen bzw. sich auf die Suche nach dieser machen wollte. Die Jungen sollten ihre positiven männlichen Anteile schätzen und ihre verschütteten weiblichen Anteile suchen und annehmen lernen. Stärken von Jungen wie „Initiative, Experimentierlust, Interesse an Auseinandersetzung und Grenzerfahrung“ (Kunert-Zier 2005, S. 64) sollten als positiv besetzte Ausgangspunkte dienen, um sich dann mit den Jungen anderen – weniger positiv konnotierten – Verhaltensweisen anzunähern. Trotz der Distanzierung von der antisexistischen Ausrichtung betont auch Sielert die Notwendigkeit einer Abgrenzung von Chauvinismus, Machismus und Sexismus (vgl. 1989, S. 38 f.). Ziel der reflektierten Jungenarbeit war die Entwicklung einer Androgynität als Geschlechtsrollenideal einer positiven Männlichkeit (Kunert-Zier 2005, S. 64).¹⁰

Der Ansatz einer kritischen Jungenarbeit hingegen geht von einer „Vielfalt des Mannseins“ im Gegensatz zur „Einfalt der Männlichkeit“ starrer Männlichkeitsideale aus. Alles, was Jungen oder Männer seien, fühlten oder täten sei männlich: auch wenn sie trauerten, weinten, zärtlich seien usw. „das alles sind keine weiblichen, sondern *männliche* Seiten. [...] Es kommt darauf an, sie zu entdecken und ins Selbstbild zu integrieren“ (Winter 1997, S. 153, kursiv i. Orig.). Als ein entscheidendes Hindernis, diese Selbstbezüge – Verbindungen zwischen *allen* eigenen Eigenschaften mit dem Selbst – unkompliziert herzustellen, wird das Fehlen von Männern im (erzieherischen) Alltagserleben der Jungen identifiziert. Männlichen Pädagogen fehle aber ebenso oft der reflektierte Selbstbezug, sie wüssten nicht „was sie selbst mit Jungenarbeit wollten“ (Kunert-

Zier 2005, S. 65).

Mythopoetische Jungenarbeit

Eine Sonderstellung und deutliche Randposition unter den Ansätzen der Jungenarbeit nimmt die mythopoetische Richtung ein. Deren Protagonisten stellen sich deutlich gegen jede Infragestellung oder Relativierung von Männlichkeit, wie sie vor allem der antisexistische aber auch andere der oben beschriebenen Ansätze vornehmen. Grundlage dieser Argumentation ist die Vorstellung einer ursprünglichen Männlichkeit, die sich im Laufe der Menschheitsgeschichte – transnational und interkulturell ähnlich – entwickelt und in entsprechenden männlichen Archetypen wie dem „wildem Mann“ (ebd., S. 66) niedergeschlagen habe (vgl. Haindorff 1997, S. 109 ff.). Diese in der Moderne verschütteten oder verzerrten männlichen Archetypen gelte es wiederzuentdecken und ihre kraftspendende Wirkung u. a. durch spirituelle Arbeit mit den Jungen und Männern wieder nutzbar zu machen. Vor allem Archetypen wie der „Krieger“ und der „Liebhaber“ als Repräsentanten der Energien Aggression und Eros seien es, die in der männlichen Adoleszenz wichtige Orientierung böten (vgl. ebd., S. 131). Die Jungen an diese „Quellen des Mannseins“ heranzuführen, sei „eine Aufgabe, die vor allem von den reifen älteren Männern übernommen werden müsse“ (Sielert 2010, S. 23).

Der mythopoetische Ansatz geht von „biogenetischen Unterschieden der Geschlechter aus“ (Kunert-Zier 2005, S. 66) und konstruiert eine bipolare Gegenüberstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit. Moderne Entwicklungen in den Geschlechterverhältnissen, wie die Suche nach Geschlechterdemokratie, Annäherung bzw. Relativierung und Ausdifferenzierung von Geschlechtsrollen, werden kritisiert und weitgehend abgelehnt. Infrage gestellt werden lediglich die „problematischen Seiten einer „dysfunktionalen Männlichkeit“ (Haindorff 1997, S. 121) wie übertriebene Gewaltorientierung, Krieg oder zwanghafte Kontrolle. Mit seinem „Rückgriff auf biologische Erklärungsmuster“ (Kunert-Zier 2005, S. 67), dem Beharren auf einer deterministischen und befürworteten Geschlechtertrennung sowie seiner offen antifeministischen Argumentation bewegt sich die mythopoetische Konzeption von Jungenarbeit zwar einerseits deutlich außerhalb eines emanzipatorischen Konsenses der Jungenarbeitsszene, wird aber andererseits aus dieser heraus nur relativ milde kritisiert und sogar „mit moderater Freundlichkeit als ein zwar im Vergleich zu allen anderen differenter, aber eben als ein Ansatz unter vielen aufgenommen“ (ebd.).

Modelle des „balancierten Junge seins“

Insgesamt setzt sich im Laufe der 1990-er Jahre in den Konzeptionen für Jungenarbeit immer stärker eine parteiliche und weniger defizitorientierte Perspektive durch. Die

Zahl und Vielfalt der Konzepte und Praxismodelle einer reflektierten Pädagogik wachsen. Gleichzeitig schwinden die Differenzen zwischen den verschiedenen theoretischen Konzepten, die Schärfe der Abgrenzung zwischen verschiedenen Richtungen und Begrifflichkeiten wird geringer (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 135 ff.). Mit der Abkehr von den „eher dogmatischen Ansätzen“ (Kunert-Zier 2005, S. 71) der ersten Jungenarbeitskonzepte geht eine offenere Suche nach pädagogischen Praxismöglichkeiten einher. Deutlich ist in dieser Zeit auch ein Abwenden von der Suche nach klaren „Leitbildern für Männlichkeit“ (ebd., S. 70) zu bemerken. Die Entwicklungen im Genderdiskurs werden von den Protagonisten der Jungenarbeit aufgenommen und führen zu Neuausrichtung und teilweise rückblickender Selbstkritik.

Bei der Konkretisierung der pädagogischen Praxisumsetzungen entwickelte das Modell „balanciertes Junge- und Mannsein“ (Winter/Neubauer 2001) großen Einfluss, das sich auf die real vorfindbaren Ressourcen der Jungen bezieht und zu verschiedenen Aspekten der Identitätsentwicklung junger Männer Vorstellungen über ein positives bzw. gelingendes Jungesein im Sinne einer ausgewogenen Persönlichkeit ermöglicht (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 70 und Kap. 4.5 in dieser Arbeit). Dieses Modell wurde von Uwe Sielert zu einem „Triadenmodell balancierter Persönlichkeit“ für die Jungenarbeit weiterentwickelt (2010, S. 59 ff.). Die Studie zu dem Modellprojekt „balanciertes Jungesein“ setzt die Jungenarbeit – hier im Rahmen der Jugendhilfe – bewusst in ein Verhältnis zu Mädchenarbeit, Konflikten zwischen Jungen- und Mädchenarbeit, Koedukation und die Beziehung zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Winter/Neubauer 2001, S. 10 f.). Dabei wird auch die Möglichkeit einer „Geschlechterpädagogik überkreuz“ (Kunert-Zier 2005, S. 70) thematisiert, in der auch Frauen mit Jungen und Männer mit Mädchen geschlechtsbezogen arbeiten, eine Konzeption, die mittlerweile unter dem Begriff „Cross Work“ größere Verbreitung gefunden hat (vgl. Schweighofer-Brauer 2011 und Kap. 6.2 in dieser Arbeit).

Gender-Mainstreaming, Vernetzung und Forschung

Zu Beginn der 2000-er Jahre erlangt die Frage nach einer geschlechtsspezifischen Pädagogik für Jungen einen Aufmerksamkeitsschub durch verschiedene – teilweise breit rezipierte – Studien, wie die Pisa-Untersuchung, Gesundheitsstatistiken oder die Forschung zu jugendlicher Gewalt (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 138). Problemlagen von ‚Jungen als Bildungsverlierer‘, ‚Jungen mit Gesundheitsrisiken‘ oder ‚Jungen als Täter und Opfer von Gewalt‘ rückten in die öffentliche Diskussion.

Gleichzeitig etablierte sich das Gender-Mainstreaming als breit angelegte Strategie, geschlechtersensible Konzepte und Modelle mit den Zielen Geschlechterdemokratie

und Chancengleichheit zu fördern und finanziell zu unterstützen. Sich in diese administrative Förderpolitik zu integrieren und darin einen Platz zu finden, ohne vollständig im Gesamtkonzept aufzugehen, war und ist eine Herausforderung für Jungenarbeit (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 138; Kunert-Zier 2005, S. 70).

Mit der Verbreiterung von Jungenarbeit, die in immer mehr pädagogischen Arbeitsfeldern Einzug hielt bzw. zumindest Einfluss ausübte, und der Vielfalt von Modellen, Methoden und Projekten ergab sich auch ein Bedarf an überregionaler Vernetzung von Jungenarbeitern und entsprechend tätigen Institutionen. Diese Vernetzung und Institutionalisierung setzte sich unter anderem zum Ziel, Jungenarbeit als „Querschnittsthema aller Handlungsfelder öffentlicher Hilfe und Erziehung“ (Bronner/Behnisch 2007, S. 138) zu etablieren. Aber auch die Weiterentwicklung, Zusammenführung und nachhaltige Reflexion der unterschiedlichen Ausprägungen von Jungenarbeit sollten hierdurch verstetigt werden (vgl. ebd.).

Im Bereich der Wissenschaft spiegelte sich zu Anfang der 2000-er Jahre die gewachsene Aufmerksamkeit für Jungenarbeit und ihre vielfältige Praxis in einer steigenden Zahl von Studien und Forschungen zu Arbeitsprinzipien, Arbeitsfeldern, Beziehungen zwischen den männlichen Pädagogen und den Jungen usw. wieder (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 71). Im Zuge der aktuellen theoretischen Debatten in Pädagogik und Erziehungswissenschaft über Heterogenität, Diversity sowie Dekonstruktivismus und Intersektionalität muss Jungenarbeit ihre Berechtigung teilweise neu überdenken bzw. erstreiten (vgl. Chwalek et al. 2012, S. 13), denn „[...] die Frage nach einer Jungenpädagogik [verweist] auf die grundlegendere Frage nach dem pädagogischen Umgang *mit* und dem Verständnis *von* Differenz“ (ebd., S. 13, kursiv i. Orig.).

3.2 Diskurse im Themenfeld Jungenarbeit und Männlichkeit

Die Entwicklung der Jungenarbeit seit den ersten vorsichtigen Anfängen in den 1970-er Jahren bis heute war selbstverständlich nie eine homogene, gleichmäßig voranschreitende Bewegung. Sie war, wie alle aus der Gesellschaft und verschiedenen pädagogischen Initiativen entstehenden Bewegungen, widersprüchlich, regional unterschiedlich und von Ungleichzeitigkeiten geprägt. Statt die Entstehung der Jungenarbeit lediglich chronologisch als eine in verschiedene Phasen gegliederte Entwicklung zu beschreiben, benennt Uwe Sielert (vgl. 2010, S. 15 ff.) verschiedene Diskurse bzw. Diskursstadien zum Thema Männlichkeit und Jungenarbeit, die je in bestimmten Zeiten die Diskussionen und die praktische Arbeit beherrschten, aber auch gleichzeitig nebeneinander her bestanden und bestehen, sich beeinflussen oder in bestimmten sozialen Milieus¹¹ auch relativ unangefochten dominieren. Diese Diskursfiguren spiegeln größten-

teils die Entwicklungen in der Geschlechterforschung – wie oben dargestellt – bzw. ihre Rezeption in der ‚Jungenarbeitsszene‘ wider.

Das relativ ungebrochene, selbstverständliche Verhältnis zu einer traditionellen Männlichkeit in einem Geschlechterverhältnis, das (noch) nicht in Frage gestellt wurde, bezeichnet Sielert als „*vordiskursives Stadium*“. Dieses war vor der breiten gesellschaftlichen Thematisierung von Forderungen aus der Frauenbewegung in den 1960-er und 70-er Jahren vorherrschend. Gleichzeitig sind entsprechende Einstellungen und Werthaltungen auch heute noch in Teilen der Gesellschaft existent. Sie manifestieren sich beispielsweise an spezifischen Erwartungen an Jungen (stark, durchsetzungsfähig und hart auch gegen sich selbst zu sein) oder in der Auffassung, dass man durch Leiten einer Fußballmannschaft, Tischtennispielen mit männlichen Jugendlichen oder Grillabende in Männerrunden schon Jungen- oder Männerarbeit praktiziere. Sielert geht davon aus, dass heute zwar die Zahl von Jungen und Männern, die noch nie von einer Infragestellung ihrer Geschlechtsrolle gehört haben, durch die starke Medienpräsenz des Themas weit zurückgegangen ist, dass aber die Zahl derer, für die diese Problematik keinerlei Einfluss oder Relevanz für das eigene Leben und das persönliche Geschlechtsrollenverständnis hat, immer noch verhältnismäßig hoch ist (vgl. Sielert 2010, S. 18).

Die politische Ausrichtung des antisexistischen Jungenarbeits-Ansatzes ordnet Sielert dem „*Skandalisierungsdiskurs*“ zu, in dem Jungen (und Männer) vorwiegend als diejenigen, die Probleme machen bzw. in der Zuspitzung gar als „das Problem“ an sich (ebd.) thematisiert werden. Eine Art Gegenpol zu dieser Perspektive ist der „*Defizitdiskurs*“, in dem die Probleme der Jungen und Männer betont werden. Hier rücken Jungen und Männer in ihrer Rolle als Opfer der patriarchalen Verhältnisse in den Blickpunkt. Bisher wenig wahrgenommene oder sogar tabuisierte Themen werden angesprochen. Emotionale Verhärtung von Männern, Männer und Jungen nicht nur als Täter, sondern auch als Opfer von Gewalt, Bildungsrückstand oder kürzere Lebenserwartung sind Stichworte dieses Diskurses.

Unter der Überschrift „*vorschneller Problemlösungsdiskurs*“ fasst Sielert sehr unterschiedliche Ansätze der Reaktionen auf den Skandalisierungs- und den Defizitdiskurs. Auf der einen Seite nennt er die Maskulinisten bzw. Mythologemen, die Orientierung in Werten der traditionellen Männlichkeit bzw. den symbolischen Archetypen ursprünglicher Männlichkeit suchen, und auf der anderen Seite Ansätze, die mit einer androgyenen Zielorientierung eine Harmonisierung „weiblicher“ und „männlicher“ Anteile anstrebten (vgl. Sielert 2010, S. 23). Darunter fasst er auch die von ihm ursprünglich

selbst vertretene reflektierte Jungenarbeit. Beiden Polen dieses „Problemlösungsdiskurses“ gemeinsam sei das selbstverständliche Voraussetzen einer normativen Männlichkeit bzw. eines „männlichen Prinzips“, die es nur zu suchen bzw. freizulegen gelte.

Diese Sichtweise wird im „*postmodernen Kompetenzdiskurs*“ (ebd., S. 25) infrage gestellt, der gemäß der wissenschaftlichen Perspektive eines „gemäßigten Konstruktivismus“ (ebd.) und geprägt durch die „neuere Genderforschung [...] solche ‚Basisidentitäten‘ oder ‚Prinzipien‘ des Männlichen – wie auch des Weiblichen – in Frage (stellt)“ (ebd.), und statt dessen von einer Pluralität männlicher Geschlechtsrollenausprägungen ausgeht. Die Entwicklungen auf dem Sektor von Jungenarbeit und Männlichkeitsdiskussion zum Ende der 1990-er und in den 2000-er Jahren sind von diesem postmodernen Kompetenzdiskurs geprägt. Postmodern ist dieser insofern, als dass normative Setzungen aufgelöst und durch eine Vielfalt möglicher Identitätsentwürfe ersetzt werden – mit allen Vor- und Nachteilen von Individualisierung, Flexibilisierung und Entstrukturalisierung (vgl. Beck 1986). Die Betonung von ‚Kompetenzen‘ soll die Aufmerksamkeit auf die individuellen Ressourcen der einzelnen individuellen Subjekte (Jungen oder Männer) lenken, statt sich an den Defiziten zu orientieren.

Mit der Diskursfigur des „*radikalen Dekonstruktivismus*“ werden die aktuellen Debatten um die generelle Infragestellung der biologischen Geschlechter, ja der Auflösung der Kategorie „Geschlecht“ – als auch aller anderer Kategorien sozialer Gruppenidentitäten – durch die dekonstruktivistische Theorie benannt. In diesem Diskurs muss die Existenzberechtigung von Jungenarbeit als kategorial bestimmte pädagogische Arbeit wieder neu begründet werden:

„Die Annahme, dass das Geschlecht letztlich nicht wichtiger sei als die soziale und regionale Herkunft, das Alter, religiöse Hintergründe und Fragen des Lebensstils, dass auch das Mannsein angesichts der existierenden Geschlechterverhältnisse polar zum Frausein konstruiert sei, führte zu einer radikalen Infragestellung von Geschlechtsidentität überhaupt“ (Sielert 2010, S. 27).

Vor allem diese Verunsicherung der Kategorie „Geschlecht“ und die damit aufgeworfene Problematik geschlechtshomogener Arbeit ist Teil der Entwicklung einer neuen Rückbindung geschlechtsbewusster Arbeit auf koedukative Perspektiven, die Teil einer genderreflexiven Perspektive sind. Aus den Anregungen dekonstruktivistischer Theorie und orientiert an der Queer Theory ging auch der Ansatz einer nichtidentitären „queeren Jungenarbeit“ (vgl. Stuve 2001, S. 281 ff.) hervor.

4 Grundzüge von Jungenarbeit

Wie ersichtlich wurde, ist im Laufe der letzten Jahrzehnte eine Fülle von unterschiedlichen Ansätzen, Konzepten und Methoden der Jungenarbeit entstanden. Bei allen Unterschiedlichkeiten – und bisweilen Unvereinbarkeiten wie zwischen mythopoetischen/maskulinistischen und dekonstruktivistischen Ansätzen – haben sich doch zentrale Elemente durchgesetzt, die den Großteil existierender Jungenarbeit strukturieren und definieren. Im Folgenden soll das Feld der praktizierten Jungenarbeit nach vorfindbaren Prinzipien, wichtigen Themen, Arbeitsfeldern und Methoden untersucht und strukturiert werden sowie abschließend mit dem Variablenmodell „balanciertes Junge und Mannsein“ ein breit rezipierter methodischer Zugang zum Thema vorgestellt werden.

4.1 Prinzipien

Zunächst können einige Grundprinzipien identifiziert werden, die sich – mit unterschiedlichen Betonungen – durch die überwiegende Zahl der Konzepte und Beschreibungen von Jungenarbeit hindurch erkennen lassen.

Jungenarbeit ist keine Methode, sondern eine Sichtweise

Diese zentrale Feststellung (vgl. Sturzenhecker 2010, S. 37) soll die Bedeutung des tieferen Verständnisses der Geschlechterthematik und des Jungenspezifischen an ihr verdeutlichen. Statt einfach anwendbare Methoden und Rezepte zur Durchführung erfolgreicher Jungenarbeit zu entwickeln und weiterzugeben, wird von den Pädagogen (die bei der Jungenarbeit tatsächlich männliche Pädagogen sind, dazu weiter unten) eine bestimmte Sichtweise und Haltung gefordert. „Sichtweise“ wird hier verstanden als ein interpretatives Modell, mit dem die Handlungsweisen und Probleme von Jungen gedeutet werden auf der Basis eines kritischen Verständnisses von männlicher Sozialisation und gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen“ (ebd.). Bevor also neue Methoden erarbeitet oder bestehende Methoden genutzt oder weiterentwickelt werden, muss eine Beschäftigung mit den „Deutungsmustern“ (ebd.) jungenspezifischer Eigenschaften und Probleme begonnen werden. Diese Sichtweise benötigt unbedingt eine selbstreflexive Haltung des Jungenarbeiters. Eine Auseinandersetzung mit der eigenen Männlichkeit bzw. dem eigenen Männlichkeitsverständnis in seinen individuellen Ausprägungen, Problematiken und Widersprüchlichkeiten ist zwingende Voraussetzung für Jungenarbeit (vgl. Budde 2014, S. 49). Nur so ist ein echtes empathisches Verständnis für die Jungen möglich. Gleichzeitig kann eine selbstreflexive Haltung die unkritische Reproduktion gängiger Geschlechtsstereotypen vermeiden und die Wahrnehmung ei-

ner Heterogenität der individuellen Lebenslagen und Männlichkeitskonstruktionen von Jungen ermöglichen (vgl. ebd.). Die Beschreibung von Jungenarbeit als Sichtweise bzw. Haltung qualifiziert sie als Querschnittsaufgabe der (Sozial)Pädagogik und Jugendarbeit, die in fast allen Arbeitsfeldern zum Tragen kommen kann bzw. sollte (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 97).

Beziehungsarbeit

Schon in den Erläuterungen zur Selbstreflexivität klingt die Bedeutung der Beziehung zwischen Jungearbeiter und Jungen an, aus der der Person des Jungearbeiters eine zentrale Rolle erwächst. Hinter dem Begriff Beziehungsarbeit stehen Vorstellungen von „pädagogischem Kontakt, Vorbildlernen, Solidarität und Parteilichkeit¹² sowie Beziehungsgestaltung“ (Budde 2014, S. 49). Dem Pädagogen kommt damit die Aufgabe zu „mit den Jungen in Kontakt [zu] kommen“ (Sturzenhecker 2010, S. 41). Echter Kontakt besteht in einer tragfähigen und vertrauensvollen Beziehung, die über Solidarität und Parteilichkeit geschaffen werden kann, aber auch Kritik und Hinterfragung erlaubt. Wenn die Jungen spüren, dass die Arbeit ihnen selbst ‚etwas bringt‘ und sie nicht nur nach vorgegebenen Leitbildern verändern will, sind sie eventuell auch bereit dazu, Kritik aufzunehmen und Unsicherheiten, Zweifel, Trauer oder innere Widersprüche zu thematisieren (vgl. ebd., S. 42). Zur Beziehungsarbeit gehört auch der sensible Umgang mit Themen, die die Jungen nicht von selbst entdecken oder aufwerfen. „Der Bezug solcher Probleme zur Lebenswirklichkeit der Jungen muss aber für sie im Laufe der methodischen Bearbeitung deutlich herstellbar sein“ (Sturzenhecker 2010, S. 42). Selbstbezüge herzustellen in der Art eines ‚auf-sich-selbst-Besinnens‘ (z. B. durch autogenes Training, Körperarbeit oder Einzelarbeit) (vgl. ebd.) ermöglicht die Aufnahme einer ‚inneren‘ Beziehung zu sich selbst und ist eine wichtige Voraussetzung zur Beziehungsgestaltung zu anderen.

Geschlechtshomogene Gruppen

„Jungenpädagogik ist soziale Gruppenarbeit“ überschreibt Jürgen Budde (2014, S. 50) einen seiner Kernsätze zur Jungenarbeit. Das habe zwar auch mit ihrem Entstehungszusammenhang im Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit und der offenen Jugendarbeit und den dort vorwiegenden Settings – Gruppen – zu tun. Wesentlich wichtiger ist jedoch die große Bedeutung der Peerkontexte für die Identitätsentwicklung vor allem im Jugendalter, die durch Gruppenarbeit aufgegriffen werden kann. Die homozialen Jungengruppen, die u. a. Meuser (2010) als Orte oft restriktiven Anpassungsdrucks an traditionelle Normen der Zweigeschlechtlichkeit beschreibt, werden somit in der Jungenarbeit bewusst als Rahmung für pädagogisch begleitete Prozesse gewählt.

Sturzenhecker (2010, S. 43 ff.) beschreibt verschiedene Ängste, die Jungen umtreiben, die sie aber im Normalfall verbergen müssen, da sie befürchten müssen, wegen dieser Schwächen bloßgestellt und von anderen Jungen in ihrer Männlichkeit abgewertet zu werden. Bestimmend ist dabei denn auch die „Angst, kein richtiger Mann zu sein“. Aber auch „Versagensängste, Angst vor der Gewalt anderer Jungen oder Angst vor Zärtlichkeit“ sind Ängste, die (nicht nur) in der Gruppe virulent werden, und deren Bearbeitung in der Gruppe somit von entscheidender Bedeutung sein kann (vgl. ebd. ff.).

Der große Vorteil geschlechtshomogener Gruppen wird darin gesehen, dass es Jungen leichter fällt, über ihre Probleme und Schwächen zu reden, wenn sie unter ihresgleichen sind. Abgrenzungen, Profilierungszwang und Konkurrenzverhalten untereinander sind in geschlechtshomogenen Settings deutlich schwächer ausgeprägt. Die pädagogische Arbeit in Jungengruppen ohne Mädchen ermöglicht auch eine stärkere Wahrnehmung von weiblich konnotierten Versorgungstätigkeiten und emotionaler Beziehungsarbeit, die in koedukativen Settings oft an Mädchen delegiert werden. In reinen Jungengruppen müssen (und dürfen) diese Tätigkeiten von Jungen übernommen werden, die sie so auch ungehemmter ausprobieren können. (vgl. Budde 2014, S. 50 f. Sturzenhecker 2010, S. 40).

Durch die – in geschlechtshomogenen Gruppen – stärker wahrnehmbaren Differenzierungen zwischen den Lebenslagen, Biographien und Männlichkeitskonstruktionen kann sich ein Bewusstsein für die Vielfältigkeit von Männlichkeit im Gegensatz zu einengenden traditionellen Rollenvorgaben entwickeln. „Auf diese Weise *kann* geschlechtshomogene Jungenpädagogik ein Beitrag dazu sein, Geschlecht (und in diesem Fall Männlichkeit) als unterschiedliche *Subjektivierungen* sichtbar zu machen und nicht als einfache Opposition zu Weiblichkeit erscheinen zu lassen“ (Budde 2014, S. 51 kursiv i. Orig.).

Auch die männliche Geschlechtsidentität des Jungenarbeiters (s. unten) ist Bestandteil der Geschlechtshomogenität, die auch erwachsene männliche Vorbilder und Beziehungspartner beinhaltet (vgl. Sturzenhecker 2010, S. 40 f.). Geschlechtshomogene Gruppen entwickeln ihr produktives Potenzial aber nur, wenn sich selbstkritische Solidarität und eine „Hinterfragung vorherrschender Männlichkeit“ (ebd.) entwickeln oder zumindest andeuten lässt. Andernfalls bestünde kaum ein Unterschied z. B. zu einer Jungen-Fußballmannschaft. Neben der Gruppenarbeit wird mittlerweile aber in verschiedenen (sozial)pädagogischen Kontexten auch einzeln mit Jungen jungendpädagogisch gearbeitet (vgl. Budde 2014, S. 50; Sturzenhecker 2010, S. 40; Stecklina/Wienforth 2016b).

Männliche Pädagogen

Das Geschlecht von Jungenarbeitern wird in der überwiegenden Zahl der Darstellungen als männlich vorausgesetzt (vgl. Krabel 1998, S. 17; Sielert 2010, S. 99; Sturzenhecker/Winter 2010a, S. 9). In der Bezugnahme auf eines der Grundprinzipien pädagogischer Beziehungsgestaltung, heißt es, dass das wichtigste Werkzeug des Jungenarbeiters seine eigene Person sei. In der Jungenarbeit konkretisiert sich dieses Prinzip auf die Geschlechtsidentität des Pädagogen. Bei Männern wird eine größere Nähe zu Jungen und ihren geschlechtsbedingten Eigenschaften, Problemen und Stärken als bei Frauen angenommen (vgl. Budde 2014, S. 52). Vor allem der ansonsten in pädagogischen Institutionen beklagte Mangel an männlichen Fachkräften und damit an realen und alltagsweltlich verfügbaren Männerfiguren als Vorbilder, Orientierungs- und Beziehungspartner wird als wichtiger Grund dafür genannt (vgl. ebd., S. 59). Die große Bedeutung des männlichen Vorbilds stellt hohe Anforderungen an den Pädagogen, denn der Wirkung seiner Männlichkeit werden bedeutsame Folgen zugerechnet. Damit wird die Selbstreflexivität – das Bewusstsein der eigenen Männlichkeit – zu den zentralen Kompetenzen des Jungenarbeiters (vgl. Sielert 2010, S. 99).

4.2 Themen

Schon bei einer ersten Durchsicht der Veröffentlichungen zu Jungenarbeit wird deutlich, dass sich diese pädagogische Richtung tatsächlich zu einer Querschnittsaufgabe entwickelt hat – zumindest, was die Existenz von Konzepten, Modellen und ihre publizistische Verbreitung angeht (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 160 ff. Möller 1997, S. 91 ff. Sielert 2010, S. 162 ff. Sturzenhecker/Winter 2010b, S. 173 ff.). Die Palette der thematisierten Inhalte reicht von Sexualität, Gewalt, Beziehungen und Lebensplanung bis zu Migration, Gefühle und ‚Helden‘. Einzig Internet, Computerspiele und Cyberwelten scheinen die Jungenarbeit thematisch noch nicht erreicht zu haben. Das kann aber damit zusammenhängen, dass nicht alle durchgeführten Projekte sofort veröffentlicht werden und die Veröffentlichungen selbst ihren Weg in die einschlägigen Zeitschriften oder Sammelwerke finden müssen.

Interessant ist nun, welche Themen tatsächlich Jungenarbeit brauchen. Für welche Inhalte scheint es sinnvoll oder sogar geboten, sie in geschlechtshomogenen Jungengruppen zu bearbeiten? Welche Eigenheiten der Jungenentwicklung, die mit dem Geschlecht zusammenhängen, werden in diesen Themen berührt? Oder könnte es sein, dass der Inhalt gar nicht zentral ist, sondern die Tatsache, dass sich ihm in dieser besonderen Weise – als Jungen mit anderen Jungen – zugewandt wird. Unter dieser Prämisse könnten nahezu alle Themen bzw. Inhalte relevant für Jungenarbeit sein. Bei

den Themen, die den größten Raum in den Veröffentlichungen einnehmen – Sexualität und Gewalt – ist die Frage nach der Relevanz des Geschlechts offenkundig. Ähnliches gilt wohl auch für Vaterschaft, Beziehungen, Freundschaft, Liebe, sexuelle Gewalt gegen Jungen und ‚Helden‘.

Trotz der Augenfälligkeit einer thematischen Passung sollen die wichtigsten Inhaltsbereiche kurz auf ihre Thematisierung in der Jungenarbeit untersucht werden.

Sexualität

Sexualität ist in unserer modernen Gesellschaft gleichzeitig omnipräsent und tabuisiert. Trotzdem gehört die Beschäftigung mit Sexualpädagogik nicht zum Selbstverständnis von PädagogInnen (vgl. Sielert 1997, S. 248). Für die meisten Fachkräfte scheint diese Arbeit problembehaftet zu sein, vor allem was den diesbezüglichen Zugang zu den Jugendlichen bzw. – im Fall von Jungenarbeit – Jungen oder jungen Männern angeht (vgl. Bronner/Behnisch 2007, S. 167). Nach außen hin wird das Thema von Jungen oft von Dominanzverhalten, markigen Sprüchen und der Präsentation von Souveränität begleitet. In ihrem Inneren sieht es aber oft ganz anders aus. Verunsicherungen und Ängste, Konkurrenz- und Leidensdruck verhindern ein lockeres Umgehen mit den verschiedenen Facetten der Sexualitäts-Thematik (vgl. ebd.). Männliche Identität definiert sich immer noch stark über Sexualität (vgl. Sielert 1997, S. 240). Damit drohen dem Jungen, der sich in diesem Bereich schwach oder unsicher zeigt, Abwertung oder Infragestellung seiner Männlichkeit. Durch die offensichtliche Koppelung von Sexualität mit der Geschlechtsidentität bieten sich hier Thematisierungen im Bereich der Jungenarbeit an. Dabei besteht eine große Herausforderung darin, auch die sensiblen Bereiche bearbeitbar zu machen. Jungenpädagogen neigen dazu, Sexualität anhand der „Außen“-Themen: Methoden, praktische Übungen, Entwicklung von Handlungsstrategien“ abzuarbeiten. Um aber auch an die ‚Innen‘-Themen zu gelangen, bedarf es der Selbstreflexivität des Pädagogen, den Zugang zu eigenen Erfahrungen und Erlebnissen sowie daraus geronnenen Haltungen (vgl. ebd., S. 249). Nur so können die in den Gefühlswelten liegenden Themen von Lust, Versagensangst, Selbstbefriedigung und vor allem Homosexualität zum Gegenstand einer vertrauensvollen Auseinandersetzung gemacht werden. Zugänge zu diesen Bereichen des Selbst können Jungen aufgrund der verinnerlichten Abspaltung alles Schwachen und als weiblich Definierten schwer fallen und sind entsprechend wichtig, um eine ausbalancierte Identität zu entwickeln.

Gewalt

Gewalt wird in unserer Gesellschaft stark mit Männlichkeit verbunden. „Gewalt und Delinquenz sind sozialpädagogisch zu bearbeitende Problemlagen, die vornehmlich von Jungen verursacht werden“ (Bronner/Behnisch 2007, S. 172). Die überwiegende Zahl der Gewalttäter – gut 90% der wegen Gewalttaten verurteilten Jugendlichen – ist männlich. Aggressives, sexistisches und gewalttätiges Verhalten – „die nach außen gerichteten (und damit auffälligen) Krisen“ von Jungen – „gelten bis heute als die zentralen Impulse für Jungenarbeit“ (ebd.). Gewalt ist die extremste Form der in der männlichen Sozialisation erworbenen Strategie der Externalisierung, also der Umwandlung innerer Probleme in nach außen und von der Person weggeleitete Aktion vgl. Böhnisch 2013, S. 33 ff., 276 ff.). Dass die Gewalthandlungen auf innere Schwächen schließen lassen, verweist auf die verborgene Seite der Externalisierung, die männliche Bedürftigkeit (vgl. ebd., S. 34). Ohne die Auswirkungen auf die Opfer männlicher Gewalt aus dem Blick verlieren zu müssen, gilt es, diese Bedürftigkeit – eigene Hilflosigkeiten und Ängste bzw. fehlende Zugänge zum Selbst allgemein – wahrzunehmen. Ansätze der Jungenarbeit, die sich primär auf das externalisierende Phänomen der Gewaltausübung fokussieren, wie beispielsweise Anti-Gewalt-Trainings, laufen Gefahr, den normativen gesellschaftlichen Blick beizubehalten und nur das gewohnt männliche – jetzt negative, weil ins Illegale (vgl. ebd., S. 280) übertriebene – Element des nach außen gerichteten Verhaltens wahrzunehmen. Dahingegen wäre es Aufgabe einer Pädagogik, die die Ganzheitlichkeit der Identitätsentwicklung von Jungen beachtet, auch an den bedürftigen Seiten der Jungen anzusetzen. Es zeigt sich, dass Gewalt „vor allem bei jenen Männern auftritt, die mit Identitätsproblemen zu kämpfen haben, also im Sinne [...] [des] Bewältigungsansatzes unter Abspaltungsdruck stehen“ (ebd., S. 278). Gerade (junge) Männer, „die biografisch keine Chance haben und hatten, mit der eigenen Hilflosigkeit selbstbezogen umzugehen, sie aussprechen und mitteilen zu können, ohne Angst haben zu müssen, zu verlieren oder gar unterzugehen“ (ebd.), sind gefährdet, sich zwischen Gewaltausübung, Strafe und Stigmatisierung wiederzufinden und schlimmstenfalls einzurichten.

Weitere Themen

Die knappe Beschreibung der Themenkomplexe Sexualität und Gewalt belegt hinreichend, dass eine Jungenpädagogik, die sensibel diese Probleme der männlichen Geschlechtsidentität zu thematisieren und zu bearbeiten versucht, in reinen – homoedukativen – Jungengruppen sicherlich ein wichtiges Setting findet. Auch wenn die Jungen untereinander wiederum durch eine große Heterogenität von Einstellungen, Werthaltungen und biografisch erworbenen Handlungsmöglichkeiten gekennzeichnet sind,

verbinden sie doch mindestens die gesellschaftlich vermittelten Normen, weiß jeder Junge, wie ein Mann angeblich zu sein hat, und muss seinen Weg entsprechend finden. Sex(ualität), Homosexualität, Liebe, Beziehungen, aber auch Gewalt, Macht und Aggressionen sind somit Themen, die sich für die Jungenarbeit geradezu aufdrängen.

Aber auch die vielen anderen Thematiken, die in der Jungenarbeit aufgegriffen werden, haben ihre Bezüge zu Männlichkeit und männlicher Sozialisation bzw. sensiblen Umbrüchen dieser Sozialisation in Kindheit und Jugend. Ob Gesundheit und Körperbewusstsein, Lebensplanung, Kinder und Vaterschaft, Schule, Beruf, Arbeit, Migration, Gesellschaft, Geschichte und Politik oder Sport, Alkohol und Drogen: jedes dieser Themen birgt spezifisch „männliche“ Perspektiven, die es für die Jungenarbeit interessant macht, bzw. die von der real existierenden Jungenarbeit auch aufgegriffen werden.

4.3 Arbeitsfelder

Auch bei der Betrachtung der Arbeitsfelder von Jungenpädagogik zeigt sich, dass die Bezeichnung „Querschnittsaufgabe“ eine realistische ist. Zumindest legt dies die Sichtung einschlägiger Publikationen nahe (vgl. Sturzenhecker/Winter 2010b, S. 81 ff. Kunert-Zier 2005, S. 71 ff. Stecklina/Wienforth 2016c, S. 16 ff.). Eine umfassende Statistik liegt (noch) nicht vor.

Prinzipiell lässt sich sagen: in jedem pädagogischen Bereich findet auch Jungenarbeit statt („selbst“ in Frauenhäusern: mit den Jungen, die mit ihren Müttern oder weiblichen Bezugspersonen dort Schutz suchen) (vgl. Schmidt/Kraus 1991, S. 55 ff.). Während der Schwerpunkt der Aktivitäten von Jungenarbeit im Bereich der sozialpädagogischen Jugendarbeit liegt, sind die Bereiche Schule und Kindertageseinrichtungen deutlich unterrepräsentiert. Wenn in diesen staatlichen Betreuungs- und Bildungsinstitutionen Jungenarbeit stattfindet, dann hauptsächlich durch externe Anbieter, die für diese Anlässe „gebucht“ werden (vgl. Schmidt 2010, S. 187) und dann zeitlich begrenzte Projekte durchführen. Im besten Fall sind LehrerInnen bzw. ErzieherInnen so an der Planung und Durchführung beteiligt, dass wenigstens eine minimale Einbettung in den institutionellen Alltag ermöglicht wird. TrägerInnen der Jungenarbeit sind sehr häufig die kommunalen Kinder- und Jugendhilfen, gemeinnützige Vereine und konfessionelle Einrichtungen. Die Jungenarbeit findet in so unterschiedlichen Zusammenhängen wie Jugendgruppen, Jugendgerichtshilfe, Erziehungsberatung, Drogenberatung, stationäre bzw. teilstationäre Unterbringung etc. statt, wobei dies zum überwiegenden Teil in Gruppen geschieht. Es werden aber auch jungenpädagogische Maßnahmen in Einzelbetreuung (z. B. im Rahmen der Erziehungshilfe) geschildert (vgl. Nagel 2010, S. 107

ff.). Auch Supervisions- und Fortbildungsangebote für in der Jungenarbeit tätige Pädagogen werden zur Jungenarbeit gerechnet. Die Orte der jungenpädagogischen Arbeit sind oft die der sonstigen pädagogischen Arbeit der Einrichtungen (Jugendzentren, Vereinsheime, Beratungsstellen, Kinder- und Jugendheime) aber auch Bildungseinrichtungen, die für bestimmte Seminar- oder Workshopeinheiten besucht werden. Viele Projekte der Jungenarbeit kooperieren mit Mädchenarbeit. Teilweise wird diese Zusammenarbeit institutionell gerahmt, in anderen Fällen werden feste Kooperationen zwischen Jungen- und Mädchenarbeits-TrägerInnen, beispielsweise Vereinen, geschildert (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 83 ff.).

Diese Breite der praktizierten Jungenarbeit sagt natürlich zunächst wenig über ihre Inhalte und Ausrichtungen sowie ihre pädagogisch-professionelle Ausgestaltung aus. Es lässt sich aber feststellen, dass vor allem für den Bereich der Jugendpädagogik ein weit aufgefächertes Angebot an jungenspezifischer Pädagogik besteht.

4.4 Methoden

Die oft wiederholte Feststellung, Jungenarbeit sei keine Methode, sondern eine Sichtweise bzw. Haltung, heißt nicht, dass es nicht bestimmte methodische Vorgehensweisen gibt, die in den Konzepten von Jungenarbeit besonders oft beschrieben und als eher geeignet gesehen werden, um in Kontakt mit den Jungen zu kommen. Bei der Darstellung und Rezeption von Methoden wird dennoch vor einer technischen – und damit „männlichen“ – Herangehensweise an die Problematik gewarnt (vgl. Sturzenhecker 2010, S. 38 f.). Ein instrumentelles Verständnis von Methoden berge die Gefahr, die Komplexität sozialer Verhältnisse auszublenden und sich der Illusion einer mechanistischen Veränderungsmöglichkeit durch richtige Anwendung bestimmter „Handlungstricks“ hinzugeben. Vielmehr gelte es bei der pädagogischen Arbeit, die eigene Beteiligung und damit Bedingungen und Ausprägungen der eigenen Geschlechtsidentität, die Beziehung zu den einzelnen Jungen sowie die Beziehungen zwischen den verschiedenen Jungen als jeweils individuelles und einzigartiges Zusammenspiel zu beachten und in die Arbeitsplanung und -durchführung integral mit einzubeziehen. Damit wird den schon beschriebenen Prinzipien der Selbstreflexivität der Pädagogen und der dadurch erst möglich gemachten Beziehungsarbeit Vorrang vor einem vorwiegend methodisch orientierten Vorgehen eingeräumt (vgl. ebd. f.). Ansonsten sei das Spektrum der Handlungsweisen und Methoden im Prinzip deckungsgleich mit dem sozialpädagogischen Methodenrepertoire.

In den konkreten Praxis- und Projektbeschreibungen werden oft ähnliche – vorwiegend handlungs- und erlebnisorientierte Methoden – als besonders geeignet benannt, Jun-

gen anzusprechen, in dem sie Aktivität und Ermöglichung von Erfahrungen ohne Zwang zur Verbalisierung mit einer möglichst großen Distanz zu schulischen Lehr-Lern-Formen verbinden (vgl. Budde 2014, S. 52 f.). Kerstin Bronner und Michael Behnisch (2007) systematisieren diese Methoden in erlebnispädagogische Ansätze, theaterpädagogische Ansätze und Rollenspiele sowie handlungsorientierte Ausdrucksmöglichkeiten und den methodischen Ansatz, Jungensprache aufzugreifen (vgl. ebd., S. 226 ff.).

Erlebnispädagogische Ansätze

„Jungen lassen sich für Klettern, Kanu und Fußball leicht begeistern“ (ebd.) Diese Interessen aufzunehmen, könne es möglich machen, an weit verbreitete Männlichkeitsvorstellungen von körperlicher Leistungsfähigkeit und Aktivitätsfixierung anzuknüpfen und sie mit kritischer Reflexion zu verbinden. Hierbei können Fragen nach dem Stellenwert von Leistung, der Möglichkeit des Scheiterns, dem Eingehen von Risiken usw. aufgeworfen und bearbeitet werden (vgl. ebd., S. 227).

Theaterpädagogische Ansätze und Rollenspiele

Methoden der Theaterpädagogik, insbesondere das Improvisationstheater, bieten die „Möglichkeit, in spielerischer Form und unter geringerem Realitäts-Druck mit bekannten und alternativen Rollenmustern der eigenen Geschlechtlichkeit zu experimentieren“ (ebd., S. 228). Durch das Improvisierte, Stegreifhafte wird das Unvorhergesehene, Spontane und eigentlich Unbewusste für kurze Momente real und erfahrbar. Die Möglichkeit der Parodie und Überzeichnung macht es möglich, sowohl Heldenphantasien als auch Ängste „sanktionsfrei bzw. gefahrloser“ (Bronner/Behnisch 2007, S. 228) darzustellen. Improvisations- und Stegreiftheater leben außerdem vom Zusammenspiel, vom Nicht-Blockieren sondern Annehmen der Impulse der Mitspieler und betonen somit solidarische Prozesse des Miteinanders statt männlichen Konkurrenzstrebens und Profilierung (vgl. ebd.). Rollenspiele, bei denen thematische Linien, Charakterzüge oder bestimmte Handlungsanweisungen stärker vorgegeben sind, fördern einerseits die Möglichkeit des empathischen Hineinversetzens in andere Personen, andererseits die Fähigkeit, sich in alternativen Handlungsmöglichkeiten spielerisch zu erproben.

Theaterpädagogische und Rollenspielarbeitsweisen schließen meist auch Elemente der Körperarbeit wie Konzentrations- und Kontaktübungen, Meditation oder Massagen mit ein, welche den Jungen „Körpererfahrungen jenseits der Actionorientierung“ (ebd., S. 230) ermöglichen. Selbstverständlich ist für diese Arbeitsweisen eine verantwortungsvolle Rahmung in vertrauensvoller Atmosphäre mit dem Angebot der Reflexion

des Erfahrenen wichtig.

Handlungsorientierte Ausdrucksmöglichkeiten

Unter diese Überschrift fallen weniger konkrete Methoden, als ein flexibles methodisches Prinzip, welches vielen jungenpädagogischen Projekten eigen ist. Da viele Jungen gelernt haben, sich eher durch Außenorientierung und Handlung auszudrücken als durch Verbalisierung, muss versucht werden, diese Ausdrucksmöglichkeiten als Ressourcen aufzugreifen und durch eine aufmerksame pädagogische Begleitung, die sich der sensiblen Kunst der „Umdeutung“ (vgl. ebd., S. 208 f.) zu bedienen weiß, daraus Möglichkeiten zum Gespräch entstehen zu lassen. Als Beispiel wird bei Bentheim et al. (vgl. 2004, S. 122 ff.) der „Bierdosenturm“ in einem Jugendzentrum genannt, bei dem die Jugendlichen auf Anregung des Jungenarbeiters, der den Alkoholkonsum der Jungen kritisch beobachtet, die geleerten Bierdosen eines Wochenendes sammelten. Aus den zusammengetragenen Bierdosen wurde im Jugendzentrum in gemeinsamer Arbeit ein eindrucksvoller Turm gebaut. Der Bauprozess und die gemeinsame Wahrnehmung des Endprodukts wurde von vielen spontanen Gesprächen über Alkoholkonsum, dessen Gründe und Folgen begleitet, welche die Möglichkeit einer Reflexion der eignen Trinkgewohnheiten und damit verbundenen Erfahrungen und Ängste eröffneten. Statt moralisierende Gespräche über das Alkoholtrinken und damit verbundene Risiken zu initiieren, gab der Jungenarbeiter hier den Jungen die Möglichkeit im Rahmen einer gemeinsamen Aktivität zwanglos ins Gespräch zu kommen. Wie sich zeigte, tauchten dabei nach anfänglichen Prahlereien durchaus ernste und tief wurzelnde Fragen und Probleme auf (vgl. ebd. ff.).

Jungensprache aufgreifen

Die gängige Einschätzung, Jungen redeten nicht viel, sondern handelten eher, geht am Kern des Phänomens vorbei. Obwohl Jungen tatsächlich weniger dazu neigen, ihre eigenen Zustände und Bedürfnisse verbal zu artikulieren, sind sie trotzdem keineswegs stumm. Im Gegenteil könnte man sagen: Jungen reden „eigentlich ständig, nur nicht über sich selbst“ (Bronner/Behnisch 2007, S. 232). Ihre Sprache, von Erwachsenen schnell als überzogen, unangemessen, brutal oder aber nichtssagend empfunden, dient oft dazu, innere Zustände, Bedürftigkeiten und Schwächen zu verstecken. Dennoch kann ein Prozess des Umdeutens dabei helfen, die oft drastisch formulierten Botschaften zu dechiffrieren. Jungensprache zu akzeptieren und aufzugreifen kann ein Weg sein, in Kontakt zu kommen, der schnell verbaut wird, wenn sprachlich ‚unkorrekte‘ Äußerungen vorschnell tabuisiert oder sanktioniert werden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass für einen erfolgreichen Weg in die Praxis der Jungenarbeit eine detaillierte Methodenkenntnis als weniger wichtig eingeschätzt wird als die Selbstreflexivität der beteiligten professionellen Pädagogen, ihre Bereitschaft zu Beziehungsarbeit sowie eine Fähigkeit zu Interpretation und Umdeutung.

4.5 Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“

Einen anderen Zugang zur praktischen Jungenarbeit bietet das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ (Winter/Neubauer 2001). Die Autoren vergleichen ihr Modell in Abgrenzung zu direkten Handlungsanweisungen mit einer „Hintergrundfolie“ (ebd., S. 9) zur Orientierung.

Die Errungenschaft der Geschlechterforschung, die in der Erkenntnis der sozialen Konstruktion der Geschlechtsrollen und der damit einhergehenden Befreiung von normierenden Zwängen besteht, kann gleichzeitig zu einer Orientierungslosigkeit führen. „Wer pädagogisch tätig sein will, braucht Vorstellungen davon, wohin Erziehung und Entwicklung gehen sollen.“ (ebd., S. 33). Durch die Infragestellung der Orientierungsmarken traditioneller Männlichkeit entstand ein Bedarf an neuen Aspekten oder Koordinaten männlicher Identität. Dabei galt es das Dilemma zu erkennen, auf der einen Seite Vorstellungen und Ziele von gelingender Entwicklung zu formulieren und für die Praxis als Orientierung bereitzustellen, und auf der anderen Seite Gefahr zu laufen, wieder neue Festlegungen und Ideologien zu schaffen (vgl. ebd., S. 23). Um dieser Problematik gerecht zu werden, analysierten Winter und Neubauer die Aspekte der traditionellen – gegensätzlich als männlich oder weiblich zugeschriebenen – Eigenschaften und versuchten, daraus diejenigen Anteile herauszulösen, die für Orientierung und Identitätsentwicklung zentral erschienen. Diese Eigenschaften wurden möglichst wertneutral gefasst.

„So können z. B. das demonstrative Gehabe und die lautstarken Präsentationsformen von Jungen in einer Clique ziemlich stören oder nerven – sich als Person zeigen zu können, nicht unterzugehen, sondern aufzufallen sind aber Eigenschaften, die [...] unverzichtbar sind“ (ebd., S. 39).

Diese Handlungsweisen wurden beispielsweise in dem Aspekt „Präsentation“ gefasst, dem „Selbstbezug“ gegenüber gestellt wurde: „ein inneres Verständnis von sich selbst, ein ich-starkes Sich-Kennen und Mit-sich-Umgehen“ (ebd., S. 51). Die so entstandenen Begriffspaare wurden nicht als Gegensätze, sondern als komplementäre Teile eines Kontinuums verstanden, von denen beide in einer Persönlichkeit vertreten sein sollten,

deren Zusammenspiel aber ausbalanciert werden muss. Winter und Neubauer erarbeiteten so folgende Aspektpaare:

„Konzentration – Integration
Aktivität – Reflexivität
Präsentation – Selbstbezug
(kulturelle) Lösung – (kulturelle) Bindung
Leistung – Entspannung
Heterosozialer Bezug – Homosozialer Bezug
Konflikt – Schutz
Stärke – Begrenztheit“ (Sielert 2010, S. 59)

In der Gesamtheit ergeben die 16 Aspekte eine Matrix an Eigenschaften, die sowohl zur Beschreibung und Analyse als auch zu Verständnis und Orientierung dienen können (vgl. Winter/Neubauer 2001, S. 41). Mit dem Variablenmodell können thematische Bereiche der Jungenarbeit erschlossen werden, also z. B. die oben genannten Themenfelder Sexualität, Gewalt usw. so beleuchtet werden, dass die darin enthaltenen jungen- und männerbezogenen Aspekte zugespitzt erkennbar werden (vgl. ebd., S. 69).

Das Variablenmodell soll einen neuen methodischen Zugang zu den Themen der Jungenarbeit bieten. Sein Vorteil besteht in der systematischen Durchdringung vieler bisher eher unverbunden nebeneinanderstehender Aspekte. Damit bietet es sich nicht nur für die konkrete pädagogische Praxis der Arbeit mit Jungen (oder Männern) an, sondern auch als Orientierungsrahmen der professionellen Reflexion der Jungenarbeiter und ihrer Teams (vgl. ebd., S. 85). Auch die Ausrichtung und Arbeitsweise der Institutionen und Orte, an denen Jungenarbeit stattfindet, kann mit dem Variablenmodell analysiert und diskutiert werden (vgl. ebd., S. 88 ff.). Das Modell ist ausdrücklich für Jungen- und Männerarbeit entwickelt worden, betonen Neubauer und Winter, um dann darauf hinzuweisen, dass sicherlich große Teile davon auch für die Arbeit mit Mädchen und Frauen anwendbar seien (vgl. ebd., S. 13).

Nachdem die Jungenarbeit mit ihren theoretischen Grundlagen, ihrer Entstehungsgeschichte sowie ihren Prinzipien, Themen und praktischen Ansätzen überblicksartig untersucht wurde, sollen die wichtigsten aktuellen Auseinandersetzungslinien bzw. konkreten Kritikpunkte an der Jungenarbeit – mit Schwerpunkt auf denjenigen, die aus der Perspektive einer genderreflexiven Subjektorientierung relevant werden – aufgezeigt und diskutiert werden.

5 Empirische Studie zur Praxis von Jungenarbeit

Hierzu wird zunächst eine der wenigen empirischen Studien zur Praxis der Jungenarbeit vorgestellt, um dann deren Schlussfolgerungen mit anderen theoretischen Weiterentwicklungen der Jungenarbeit zu verknüpfen.

5.1 Thematische Ausrichtung

Hauptanliegen der Studie war die Überprüfung, ob Jungenarbeit den von ihr selbst aufgestellten Ansprüchen und Kriterien genügt. Selbstverständlich konnte dies nicht für die Jungenarbeit in ihrer ganzen Breite geschehen, sondern nur anhand einzelner Projekte versucht werden, Konturen zu erkennen. Jürgen Budde hat 2014 unter dem Titel „Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis“ eine empirische Untersuchung veröffentlicht, die sich mit konkreter Praxis der Jungenarbeit befasst. Hierzu wurden mehrere Veranstaltungen des Projekts „Neue Wege für Jungs“ (www.neue-wege-fuer-jungs.de), die in Zusammenhang mit dem Boys' Day stattfanden, näher untersucht. Übergeordnete Frage war dabei, festzustellen, „welchen Beitrag Jungenpädagogik zu der Entwicklung von Jungen jenseits tradierter Männlichkeit leistet [...]“ (Budde 2014, S. 68).

„Neue Wege für Jungs“ fördert die Vernetzung von jungenpädagogischen Projekten und fungiert als Servicestelle für MultiplikatorInnen wie pädagogische und soziale Fachkräfte und Lehrpersonen. Es wird vom Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend finanziert und vom „Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e. V.“ (www.kompetenzz.de) umgesetzt (vgl. Budde 2014, S. 67). Der Boys' Day stellt eine Ergänzung der schon länger durchgeführten Girls' Days statt, die zum Anlass dienen, Mädchen in für sie eher untypische Berufsgebiete Einblicke zu bieten und so einer geschlechtsstereotypen Berufsorientierung entgegenzuwirken. Der Boys' Day hat entsprechend zum Ziel, geschlechtsuntypische Berufe bei Jungen und jungen Männern bekannt zu machen. Vor allem sollen diese für soziale Berufe interessiert werden. Zu diesem Zweck werden verschiedene Veranstaltungsformate (Schnupperpraktika, Parcours, Seminare) angeboten und realisiert (vgl. ebd.).

Die Untersuchung wurde im Rahmen der zweiten Phase von Neue Wege für Jungs in den Jahren 2009 und 2010 durchgeführt. Die Veranstaltungen basierten auf einer Zusammenarbeit des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und Dissens e. V. Berlin (vgl. Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.) und fanden im schulischen Kontext statt (vgl. Budde 2014, S. 68).

5.2 Design und Methoden

Die Studie wurde in einem mehrperspektivischen Design entwickelt, das dem Ansatz der Mixed Methods entspricht. Dabei werden quantitative Befragungen mit qualitativen Untersuchungen kombiniert (vgl. ebd.). Um eine „größtmögliche Erklärungsrelevanz“ zu erreichen, wurden nach dem Prinzip des „Theoretical Samplings“ (ebd., S. 69) vier möglichst unterschiedliche Regionen für die Durchführung der Studie ausgewählt. Kontrastierende Kriterien waren die geografische Lage (Ost-West-Unterscheidung), die wirtschaftliche Situation, die Dichte an Jungenangeboten sowie politische Unterstützung für diese Angebote. Bei den vier so eingegrenzten Modellregionen handelte es sich um zwei großstädtische Bezirke und zwei strukturschwache Kreise. In jeder Modellregion wurde eine quantitative Untersuchung und mindestens eine qualitative Beobachtung durchgeführt (vgl. ebd.). Jede Region verfügte über ca. 30 Schulen der Sekundarstufe 1, das Sampling der Untersuchung umfasste 122 Schulen (vgl. ebd.).

Im quantitativen Teil der Studie wurden Schulleitungen telefonisch¹³ zu den Themen Mädchen- und Jungenförderung befragt. Damit sollten die Bekanntheit und Verbreitung von jungenpädagogischen Angeboten, förderliche und hinderliche Faktoren für ihre Durchführung erfasst sowie ein Vergleich mit Mädchenangeboten ermöglicht werden (vgl. ebd.). Im qualitativen Teil sollten die Akteure der Angebote sowie die Praxis der Durchführung untersucht werden. Um einen „mehrperspektivischen Blick“ (ebd., S. 71) zu ermöglichen, wurden „Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Jungen, ethnographische Beobachtungen während des Angebots sowie Interviews mit den beteiligten Lehrpersonen und Jungenarbeitern durchgeführt“¹⁴ (Budde 2014, S. 71). Dafür wurden drei Formate in insgesamt sieben Veranstaltungen ausgewählt:

- Praktika in sozialen Berufen (hier wurden drei Veranstaltungen untersucht: ein eintägiges verpflichtendes, ein eintägiges freiwilliges und ein einjähriges freiwilliges mit 30 € Taschengeld pro Monat),
- Parcoursangebote zu sozialen Kompetenzen und Männlichkeitsvorstellungen (zwei eintägige Veranstaltungen: gemischter Themenparcours und ein verpflichtender Haushaltsparcours) und
- Seminarangebot zur Berufs- und Lebensplanung (eine einwöchige verpflichtende koedukative Veranstaltung und eine eintägige freiwillige nur für Jungen) (vgl. ebd.).

Die Auswertung der quantitativen standardisierten Befragung konnte aufgrund der geringen Fallzahlen lediglich deskriptiv durchgeführt werden, da signifikante Korrelationen in diesem Bereich nicht berechnet werden konnten (vgl. ebd., S. 73 f.). Die qualitativen Untersuchungen wurden mit der Methode der „Grounded Theory“ ausgewertet, für die

die Prinzipien der Kontrastierung und der sequentiellen Codierung grundlegend sind. Die erhaltenen Daten wurden zur Auswertung „triangulativ“ (Budde 2014, S. 74) aufeinander bezogen, um sie mit den theoretischen Prämissen, die den jeweiligen Methoden zugrunde liegen, zu verknüpfen. Aus den so entstandenen Fallporträts der sieben untersuchten Veranstaltungen wurden Themenkomplexe identifiziert und anhand der Daten empirisch diskutiert (vgl. ebd., S. 73 f.).

5.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Folgenden kurz erörtert, um dann auf zwei grundlegende – auch außerhalb der Studie von Budde immer wieder thematisierte – Auseinandersetzungs- bzw. Kritikaspekte zu fokussieren.

Erfahrungen als ambivalenter Lerngegenstand

Eine Grundannahme gängiger jungenpädagogischer Konzeptionen ist, dass Jungen „alternative“ Erfahrungen von Männlichkeit brauchen, um sich umzuorientieren. Sowohl ungewohnte eigene Handlungen als auch das Vorbild erwachsener Männer, die entgegen den traditionellen männlichen Kriterien erlebt werden, könnten starre geschlechtsspezifische Orientierungen aufweichen und neue ermöglichen. Diese Logik stellt sich als problematisch heraus, da sie sich teilweise auf „defizitäre Jungenbilder bei den pädagogischen Professionellen“ (ebd., S. 145) stützt und gleichzeitig bestimmte Lernergebnisse normativ vorwegnimmt, was die Effekte der jungenpädagogischen Maßnahmen in ihrer Vielfalt einengen kann. Auf Seiten der Jungen sind im Verlauf der Veranstaltungen teilweise sogar Re-Traditionalisierungen (bzw. Re-Maskulinisierungen) zu beobachten – statt erhoffter Veränderung. Dabei bleibt ungeklärt, ob diese durch das jeweilige Angebot „hervor- oder (nur) abgerufen werden“ (ebd.). Somit ist die funktionalistische Annahme, Veränderungen durch Erfahrungen gezielt befördern zu können, weiter kritisch zu reflektieren.

Jungenarbeiter als männliche Vorbilder

Eines der zentralen Grundprinzipien der Jungenarbeit ist das des männlichen Pädagogen, dem eine sehr hohe Wichtigkeit als Vorbild beigemessen wird. Die Gleichgeschlechtlichkeit ermögliche sowohl einen leichteren, vertrauensvollen Zugang zu den Jungen, als auch ein selbstverständlicheres Verstehen der Probleme und Verhaltensweisen, sowie die genannte Vorbildfunktion durch Identifikation. Die Formulierung „der Jungenarbeiter ist [selbst; Anm. d. Verf.] sein wichtigstes Werkzeug“ (ebd., S. 49) unterstreicht diese Wichtigkeit. Dieser zentrale Stellenwert des Pädagogen kann aber problematisch sein. Zum einen wird hier das männliche Geschlecht zum biologisti-

schen Qualifikationsmerkmal und zum anderen wird dem Jungenarbeiter ein Nimbus des Besonderen (vgl. Sturzenhecker/Winter 2010c, S. 63 ff.) gegeben, ein heroischer Zug, der seinerseits eine der kritisierten Konstruktionen traditioneller Männlichkeit ist.

In der Untersuchung wurden tatsächlich bei vielen Jungenarbeitern große Ansprüche und Bemühungen sowie ein geschärftes Bewusstsein und entsprechende Reflexionsbereitschaft in Bezug auf alternative Männlichkeitspraxen in der Zielbestimmung der Vorbildfunktion bestätigt (vgl. Budde 2014, S. 159). Dennoch wurde in den Einstellungen der Pädagogen oft eine „essentialistische Thematisierung“ (ebd., S. 158) des gleichgeschlechtlichen ‚Verstehens und Kennens‘ beobachtet, welches in der Konsequenz zu geschlechtlichen Homogenisierungen und Festschreibungen führt, die den eigentlichen Intentionen von Ausdifferenzierung zuwiderlaufen (vgl. ebd.).

Spaß als problematische Figur der Distinktion

„Die Rekonstruktion der praxeologischen Handhabung von Jungenarbeit“ (ebd.) ergibt, dass die Auswahl der Methoden zum nicht unerheblichen Teil nicht den oben beschriebenen Prinzipien entspricht, sondern anhand anderer Kriterien geschieht. Dabei spielt Spaß eine bedeutende Rolle. Die Untersuchung konnte eine Haltung der Jungenarbeiter rekonstruieren, die den Jungen ein Desinteresse oder sogar Widerstand gegenüber den jungenpädagogischen Angeboten und Inhalten unterstellte, und daraus die Notwendigkeit einer Überlistung ableitete, um die Jungen für die Maßnahmen zu gewinnen. Abgesehen davon, dass sich die angenommene Ablehnungshaltung in den Haltungen der Jungen so nicht nachweisen ließ, wurden problematische Effekte der Handhabung des Spaßes beobachtet. In vielen Fällen wurde Spaß hergestellt durch (Hetero-)Sexualisierungen, die eine komplizenhafte Gemeinschaft zwischen Pädagogen und Jungen in einer augenzwinkernden Distinktion begründet (vgl. ebd., S. 176). So beispielsweise, wenn die Thematisierung einer als unattraktiv vermuteten Berufsorientierung mit dem Hinweis auf die vielen interessanten Frauen, die in diesen Berufen arbeiteten, unterlegt wird (vgl. ebd., S. 169 f.). Im Überlistungsversuch, die Jungen für etwas zu interessieren, werden andere – (hetero-)sexualisierte – Motive ins Spiel gebracht, als die nach außen thematisierten der Entstandardisierung von Geschlechtlichkeit. Dies „führt nicht zu einer Beschäftigung mit den Seminarthemen, Resultat ist hier eine Ablenkung von ihnen“ (ebd., S. 176).

Geschlechtsthematisierungen und Stereotypisierungen

Die „besondere ‚Spezifik‘ von Jungenpädagogik“ im Vergleich zu anderen (Spezial-) Pädagogiken ist die Geschlechterthematization sowohl in der pädagogischen Praxis der direkten Interaktion als auch in gesellschaftspolitischer Thematisierung und Be-

gründung. Dadurch ist aber noch nicht definiert, „was Jungenarbeit ausmacht“ (Budde 2014, S. 178), bzw. welche „Motivlagen, Ziele und Vermittlungsstrategien“ bei den Jungenarbeitern vorherrschen. Hier konstatiert die Untersuchung, „dass die Thematisierung von Geschlecht oftmals mit reifizierenden Effekten einhergeht“ (ebd., S. 195), beispielsweise durch starke Betonung von Eigenständigkeit gegenüber Mädchenarbeit und Feminismus, an geschlechterdichotomen Mustern orientierte Begründungen und Ziele oder der oben beschriebenen Distinktion durch die Figuren des (hetero-)sexualisiert hergestellten Spaßes und des essentialistischen Verstehens von Mann zu Mann. Somit scheint feststellbar, dass „komplexe Ansprüche an die Reflexion und Dekonstruktion“ im „pädagogischen Vollzug weniger [...] gelingen“ und die „eigenen Ansprüche auf Identitäts- und Machtkritik [...] unterlaufen [werden] oder [...] als nicht auflösbarer Widerspruch [verbleiben]“ (ebd., S. 196).

Außerschulische Lernorte versus schulische Logiken

Da Jungenarbeit im außerschulischen Bereich von (Sozial-)Pädagogik und Bildung entstanden ist, kann sie dem non-formalen Bildungskontext zugerechnet werden. Ihre Methoden sind oft von einer Differenz zu schulischem Lernen geprägt. Handlungsbezogenheit und Erlebnisorientierung stehen im Vordergrund, Verschriftlichungen oder Frontalbelehrungen werden eher vermieden. „Während Schule [...] an universalistischen Vorstellungen sowie der exemplarischen Vermittlung von Gegenständen orientiert ist [...], stehen für Sozialpädagogik Aspekte wie Einzelfall- und Subjektorientierung [...] oder die Freiwilligkeit im Vordergrund“ (ebd.). Dennoch ist zu beobachten, dass die schulische Logik u. a. in Form von Belehrungen oder formalen Zeitstrukturen immer wieder in die Praxis der Jungenarbeit zurückkehrt und damit ein für die teilnehmenden Jungen verwirrendes Spannungsfeld mit den vordergründig vertretenen sozialpädagogischen Prinzipien erzeugt. Dies äußerte sich in den beobachteten Veranstaltungen z. B. durch häufiges Erfragen von Pausenzeiten oder Benotungskriterien. Zwar konnten sich die Jungen auch von der Orientierung an schulischen Regeln lösen, verfielen dann aber eher in gruppeneigene „Peer-Logiken“ (ebd., S. 208), als sich selbstbestimmt und selbstverantwortlich in die Angebote einzubringen. Budde konstatiert, dass „die Abgrenzung vom Schulischen [...] einen Freiraum [suggeriert]“, der aber keiner ist, da die Pädagogen dem (Lern-)Prozess keineswegs offen gegenüberstehen, sondern eine starke Zielorientierung aufweisen. Diese Dynamik erweist sich als kontraproduktiv für ein offenes jugenpädagogisches Arbeiten (vgl. ebd.).

Intersektionale Prozesse der Verbesonderung über Kultur- und Schichtzuschreibungen

Aus der intersektionalen Perspektive der Verflechtung von Männlichkeit mit anderen

Kategorien sozialer Ungleichheit lassen sich bei den beteiligten Pädagogen „Konzepte der kulturalisierten und sozial benachteiligten Jungen“ erkennen, die problematische Sichtweisen auf einzelne sozial benachteiligte Jungen wiederholen und bestärken. Auf Stereotypen basierende Vorannahmen über Jungen aus sozial unterprivilegierten Verhältnissen führen zu deren „Verbesserung gegenüber einer mehrheitlich als Norm anerkannten Gruppe von Jungen“ (Budde 2014, S. 209 ff.). So wurde beispielsweise Jungen mit Migrationshintergründen von den beteiligten Pädagogen unterstellt, sie verträten stärker hierarchische Geschlechtervorstellungen, obwohl in genau diesen Gruppen einige der Jungen selbstverständlich erwähnten, zuhause kleinere Geschwister zu betreuen und diese Aufgabe ernst zu nehmen. Auch bei dem einjährigen Schnupperpraktikum im Kindergarten äußerten sich die Jungen mit Migrationshintergrund in der Mehrheit sehr positiv zu der Betreuungstätigkeit, auch wenn sie diesen Beruf für sich eher nicht in Betracht zogen. Ethnische oder religiöse Herkunft der Jungen verstärken demnach oftmals die problematisierende Perspektive der Jungenarbeiter, verstellen „den Blick auf die Vielfalt der konkreten Jungen und führen daher zu Angeboten, die eher dazu angelegt sind, starre Männlichkeitsvorstellungen zu stabilisieren als sie zu erweitern“ (ebd., S. 214).

5.4 Fazit der Studie

Nachdem Budde schon in seinen theoretischen Darlegungen zur Einordnung der empirischen Studie auf problematische Konstruktionen in der Jungenpädagogik eingeht (vgl. 2014, S. 53 ff.), konnte durch die Untersuchung der Eindruck bestätigt werden, dass Jungenarbeit ihre eigenen hohen Ziele und Ansprüche nicht immer erreichen bzw. umsetzen kann. Vielmehr muss konstatiert werden, dass Jungenpädagogik häufig ein „traditionelleres Männlichkeitsbild zugrunde [liegt], als dieses von den teilnehmenden Jungen verbürgt wird“ (ebd., S. 220). Budde erklärt dies unter anderem damit, dass sich Jungenpädagogik, wie andere „Spezialpädagogiken“ (ebd., S. 220) stark an den auffälligen Jungen und ihren riskanten und problembehafteten Handlungsweisen orientiert, nicht zuletzt aus Gründen der Selbstlegitimierung. „Von einer subjektorientierten Jungenpädagogik wäre hingegen zu fordern, die Jungen (und nicht die Sichtweisen der pädagogischen Professionellen) in den Mittelpunkt zu stellen“ (ebd., S. 220). Insgesamt entstand der Eindruck, dass gerade in der betonten Thematisierung des Geschlechtsspezifischen, sowohl in der Konzeption als auch in den Inhalten und der praktischen Umsetzung der Jungenarbeit, Risiken der Reifizierung von traditionellen Vorstellungen hegemonialer Männlichkeit liegen (vgl. ebd., S. 217 ff.). Für eine „zeitgemäße Geschlechterpädagogik“ (Budde 2014, S. 222) seien vor allem alle „Dramatisierungen“ von Geschlechterdifferenz – hier vor allem die homoedukativen Settings als auch

das konzeptionell festgeschriebene männliche Geschlecht der Jungenarbeiter – kritisch zu reflektieren. Außerdem müssten stärker machttheoretische Aspekte und solche der sozialen Ungleichheit in Sichtweise und Konzeptionen der Jungenarbeit miteinbezogen werden, da sich zum einen oft unreflektierte Rückgriffe auf Elemente traditioneller hegemonialer Männlichkeit beobachten ließen, und zum anderen eine bewusste intersektionale Sichtweise auf die Verschränkung sozialer Benachteiligungsfaktoren mit geschlechtsbezogenen Differenzierungen noch wenig ausgeprägt sei.

6 Kritik und Ansätze der Weiterentwicklung unter genderreflexiver Perspektive

Die letztgenannten Kritikpunkte der fehlenden Macht- und Herrschaftskritik und der Dramatisierung von Geschlecht durch homoedukative Ausrichtung sowie das dogmatisch männliche Geschlecht der Jungenarbeiter sollen im Folgenden noch einmal einzeln diskutiert werden. Durch die empirische Studie in ihrer Evidenz untermauert, scheinen sie die Richtung vorgeben zu können für eine konstruktive Weiterentwicklung von Jungenarbeit unter genderreflexiver Perspektive.

6.1 Macht- und Herrschaftskritik

Jungenarbeit, die sich einzig an der Tatsache der geschlechtlichen Unterscheidung männlich/weiblich konstituiert, nimmt noch keinerlei Position zu Macht und Herrschaft, hegemonialer Männlichkeit bzw. konkreten gesellschaftlichen Ungerechtigkeiten ein. In den oben beschriebenen Grundprinzipien der Jungenarbeit, wie sie sich im überwiegenden Teil der einschlägigen Literatur darstellen, wird fast ausschließlich auf die Konstituierung der Zielgruppe, die Auswahl der Pädagogen – beides qua Geschlechtszugehörigkeit – sowie auf die Art der (Beziehungs-)Arbeit Bezug genommen. Ein größerer Zusammenhang wird zwar regelmäßig durch die Erwähnung „eines kritischen Verständnisses von männlicher Sozialisation und gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen“ (Sturzenhecker 2010, S. 37) hergestellt, aber wiederum ohne klare Verortung. Was auf der einen Seite ein Vorteil sein kann – durch den Verzicht auf deutliche Aussagen zu gesellschaftspolitischen Machtverhältnissen eine möglichst große Bandbreite an Ansätzen in der Jungenarbeit zu vereinen (vgl. Bienwald 2016, S. 267) -, wirkt auf der anderen Seite als starke Beeinträchtigung jener Bestrebungen, die durch Geschlechterdifferenzen hergestellten Ungerechtigkeiten zu kritisieren und ihre Nivellierung anzustreben. Demgegenüber ermöglicht die Benennung der Zielperspektive sozialer Gerechtigkeit eine Analyse von Jungenarbeit in Theorie und Praxis in machttheoretischer Hinsicht und damit auch eine Thematisierung der Gefahr unbewusster Reaktivierung hegemonialer Männlichkeitsaspekte. Solch eine Positionierung bedeutet auch

eine deutliche Abgrenzung von traditionellen Männlichkeitskonzepten und eine Zurückweisung von gesellschaftspolitischen Vereinnahmungsversuchen von männerrechtlicher Seite (vgl. ebd., S. 269). Die Abgrenzung von maskulinistischen Strömungen – und damit auch vom mythopoetischen Ansatz der Jungenarbeit – ist

„hoch aktuell, da wissenschaftliches und praktisches Arbeiten zum Thema Gender sich einer zunehmenden Kritik ausgesetzt sieht. Diese Kritik kommt sowohl aus evangelikalen und fundamental christlichen Kreisen wie auch von Seiten der erstarkenden politischen Rechten“ (ebd.).

Um Tendenzen der Festschreibung des Systems der dichotomen Zweigeschlechtlichkeit durch Dramatisierung des Geschlechts entgegenzuwirken und intersektionale Perspektiven auf das interdependente Zusammenwirken von Unterdrückungsfaktoren zu eröffnen, ist es also unabdingbar, den Aspekt Gender als einen dieser Faktoren zu kennzeichnen.¹⁵

Pädagogik steht vor der alltäglichen Herausforderung, auch komplexe wissenschaftliche Erkenntnisse für die Praxis handhabbar zu machen und „soziale Differenzierungen weder zu übersehen noch unnötig fortzuschreiben“ (Chwalek et al. 2012, S. 13). Um macht- und herrschaftstheoretische Aspekte auf der Ebene der Praxis erkennbar zu machen, stellt Budde in den Vorüberlegungen zu seiner Studie (vgl. Budde 2014, S. 61 ff.) ein Analysemodell vor, welches die Einordnung jungenpädagogischer Angebote in vier Felder entlang der beiden Achsen „machtkritisch – machtbestärkend“¹⁶ und „identitätskritisch – identitätsbestärkend“ ermöglicht. Die letztgenannte Achse bezieht sich auf die Herstellung/Bestärkung bzw. Dekonstruktion/Verunsicherung kollektiver männlicher Identität im Gegensatz zu individueller – von Geschlecht unabhängiger – Identität.

Mit diesem Modell ist „markiert, dass Jungenarbeit nicht in einem kontextlosen, rein pädagogischen Raum [agiert] [...], sondern immer auch in Bezug zu Feldern vergeschlechtlicher Machtverhältnisse“ (ebd., S. 63). In der Auswertung der Untersuchung der Veranstaltungsformate verteilen sich deren Verortungen auf drei der vier Felder und bestätigen damit die Feststellung einer großen Bandbreite der Ausrichtung sowie gleichzeitig das Fehlen eines machtkritischen Konsenses als Grundprinzip der Jungenarbeit.

Nachdem Jungenarbeit in ihren Anfängen stark antisexistisch bzw. feministisch und damit herrschaftskritisch geprägt war (s. oben), wurden diese Ansätze später erst durch identitäts- bzw. ressourcenorientierte Paradigmen abgelöst. Diese Entwicklung hatte durchaus ihre Berechtigung, um Jungenarbeit nicht nur gesellschaftspolitisch zu

begründen sondern auch an den konkreten Bedürfnissen und Lebenslagen der Jungen zu orientieren. Um Jungenarbeit in aktuellen Auseinandersetzungen um Geschlechterthemen und Intersektionalität eine Orientierung zu geben, wäre die (Wieder-)Etablierung einer macht- und herrschaftskritischen Position als Grundprinzip sinnvoll und notwendig.

6.2 (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht

Von Dramatisierung in Zusammenhang mit Geschlecht wird gesprochen, wenn die Bedeutung von Geschlechtszugehörigkeit im Gegensatz zu anderen sozialen Aspekten wie z. B. Herkunftsmilieu, Alter, Religion oder Bildung betont wird. Dramatisierung beinhaltet – im Kontext der Jungenpädagogik – zunächst keine Wertung. Sie kann sinnvoll sein, wenn ausdrücklich bestimmte Aspekte thematisiert und bearbeitet werden sollen, die mit dem Geschlecht der beteiligten Personen verbunden sind (vgl. Budde 2014, S. 61). Dramatisierung kann aber auch in einer Überbetonung des Geschlechtsspezifischen bestehen und dadurch zu reifizierenden Effekten führen, bei denen die eigentlich zu überwindenden Orientierungen quasi durch die Hintertür wieder zurückkehren.

Geschlechtshomogene Gruppen und reflexive Koedukation

Die Einteilung in geschlechtshomogene Jungengruppen kennzeichnet ein grundlegendes Paradox der Jungenarbeit: Sie bedient sich genau der „dichotomen Anordnung der Zweigeschlechtlichkeit“ (ebd., S. 60), deren Aufhebung sie zum Ziel hat. Durch die Differenzierung entlang des Geschlechts wird eben diese Grenze betont und damit auch ein Zwang zur geschlechtsspezifischen Zuordnung auf diejenigen Jungen ausgeübt, die sich nicht als ‚Jungen‘ zuordnen wollen oder eine Distanz gegenüber traditioneller Männlichkeit oder entsprechenden Stereotypen verspüren (vgl. ebd., S. 61). Es besteht die Gefahr einer (weiteren) Homogenisierung von geschlechtsspezifischen Orientierungen und Handlungsweisen. Eine „Entdramatisierung“ (ebd.) von Geschlecht müsste auf die „Individualisierung, Differenzierung und die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten unter Jungen (und unter Mädchen) sowie weiterer Kategorien sozialer Ungleichheit“ (ebd., S. 61) zielen.

Entdramatisierung könnte in der Relativierung des Grundprinzips homogener Jungengruppen bestehen. Ideen dazu werden mit einer stärkeren Kooperation von Jungen- und Mädchenarbeit bzw. dem Zusammendenken von beiden im Rahmen einer geschlechterreflektierenden Koedukation diskutiert (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 275 ff. Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 237 ff. Bienwald 2016, S. 270; Bronner/Behnisch 2007, S. 236

ff.). Dabei sind homoedukative Strukturen, wie sie die Mädchen- bzw. Jungenarbeit begründet haben, in koedukativ strukturierten Konzepten integriert (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2011, S. 104) und werden je nach Situation, Thema, Gruppenzusammensetzung bzw. im Sinne eines subjektorientierten Partizipationsverständnisses nach den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen aktiviert. Die Bemühungen um eine Entdramatisierung von Geschlecht durch eine Relativierung homoedukativer Gruppenarbeit sollen dabei keineswegs die Errungenschaften dieser Arbeitsweise in Frage stellen.

„Die emanzipatorischen Potenziale geschlechtshomogener Pädagogik“ (Graff 2012, S. 94), die u. a. in der Suspendierung von Dominanzstrukturen im Verhältnis zu Mädchen und der dadurch möglich werdenden Wahrnehmung von Unterschiedlichkeiten innerhalb der Jungengruppen bestehen (vgl. ebd.), bleiben fraglos wichtige Begründungen, diesen Settings weiter großen Raum zu geben. Schließlich waren es diese Effekte der homoedukativen Gruppen, die seit den 1970-er Jahren – ausgehend von der feministisch begründeten Mädchenarbeit und aufgegriffen von der antisexistischen Jungenarbeit – dazu führten, die damals noch relativ neue allgemeine Praxis der Koedukation für Fragen der geschlechtsreflektierenden pädagogischen Arbeit wieder in Frage zu stellen (vgl. ebd., S. 93). Deshalb kann eine teilweise Rückbindung der geschlechtsbewussten Arbeit „natürlich nur unter neuen Vorzeichen“ (Voigt-Kehlenbeck 2001, S. 248) diskutiert werden. Ein zurück zur ‚genderunbewussten‘ Koedukation, die von einer vorgeblichen Gleichheit der Geschlechter ausging und damit ihre Ungleichheit zementierte, kann nicht Ziel sein. Als Möglichkeit einer veränderten Vorgehensweise schlägt Voigt-Kehlenbeck beispielsweise vor, in der Mädchenarbeit teilweise auf den Ausschluss von Jungen zu verzichten, die Angebote aber weiterhin an den spezifischen Interessen der Mädchen auszurichten. Damit wäre ein Mädchenspezifischer Freiraum ermöglicht, aber eine „defizitäre Zuordnung qua Geschlecht überwunden“ (ebd.). Dies wäre umgekehrt ebenso denkbar.

„Die Qualität einer geschlechtsbewussten Koedukation besteht darin, deutlich werden zu lassen, dass Interessen, Befähigungen, Leistungen, Gefühle, Pläne etc. in einer Gruppe breit gestreut sind und zu sehr unterschiedlichen Untergruppen führen können, welche tatsächlich nicht in erster Linie vom Geschlecht abhängen“ (Drogan-Strud 2012, S. 103).

Beiden Settings – geschlechtergetrennten und gemeinsamen – wird also die Qualität zugeschrieben, Heterogenität sichtbar zu machen, indem andere soziale Aspekte als die des Geschlechtlichen in den Vordergrund rücken können. Gleichwohl kann durch beide Arbeitsweisen auch eine Verstärkung der Homogenisierung bewirkt werden, ent-

weder durch den Zuordnungsdruck der Geschlechtertrennung oder durch stereotype Geschlechtsrolleninterpretation in koedukativen Gruppen, sei es durch die Jungen und Mädchen oder durch die pädagogischen Fachkräfte. Deren Qualifikation in Hinblick auf Genderkompetenzen (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 281 ff.) bekommt somit einen zentralen Stellenwert für eine gelingende reflexive Koedukation.

„Eine gendersensible Gruppenleitung reproduziert nicht ständig Geschlechterklischees, sie ‚spielt‘ auch nicht Rollentausch, sondern reflektiert Auftritt, Wirkung, Raumeinnahme, Aufgabenverteilung etc. und setzt damit ein Zeichen gelingender Zusammenarbeit“ (Drogan-Strud 2012, S. 104).

Dazu brauchen die PädagogInnen ein „praxisorientiertes Handwerkszeug für die reflektierte Koedukation“, zu dem grundsätzlich auch der Einsatz von „geschlechtsgetrennten Angeboten“ (ebd.) gehört. Zur Entdramatisierung von Geschlecht in der Jungenarbeit gehört neben der Relativierung des Grundprinzips homoedukativer Jungengruppen auch eine Hinterfragung des Grundprinzips vom männlichen Geschlecht des Jungenarbeiters.

Das dogmatisch männliche Geschlecht des Jungenarbeiters und Cross Work

Unbestritten gehört es zu den großen Errungenschaften der Jungenarbeit in großem Umfang männliche Pädagogen in eine kontinuierliche und verantwortungsvolle geschlechtsreflektierende Arbeit mit Jungen gebracht zu haben. Dies ist nicht selbstverständlich, da Männer im pädagogischen Feld immer noch deutlich unterrepräsentiert sind und das ‚Kümmern‘ um das eigene Geschlecht eher abgewertet wird bzw. das ausdrückliche Arbeiten mit Jungs sogar schnell als anrühlich und verdächtig gilt (vgl. Reuter 2010, S. 99). Der Präsenz von Männern im Alltag von Jungen wird eine positive Vorbildfunktion zugeschrieben, vorausgesetzt diese männlichen Pädagogen verhalten sich entsprechend authentisch und selbstreflektiert. Greifbare Männer, die in ihrem Facettenreichtum erlebbar sind und selbst an den Erlebnissen und Entwicklungen der Jungen teilhaben, können somit die Figur des abwesenden Vaters, die als ein prägendes Element der Jungensozialisation gilt, teilweise korrigieren.

Es ließen sich noch mehr überzeugende Argumente dafür finden, die Präsenz von Männern in pädagogischen Arbeitsfeldern, so auch der Jungenpädagogik, zu erhöhen. Sind dies aber auch Argumente dafür, dass *nur* Männer gute Jungenpädagogik machen können? Im Zuge der ‚Entdramatisierungsüberlegungen‘ muss überprüft werden, inwieweit die Fokussierung auf das (männliche) Geschlecht des Pädagogen der Jungenarbeit nicht tendenziell Inhalte und Methoden der Arbeit entwertet und gleichzeitig

Geschlecht zum wichtigsten – biologistisch begründeten – Qualitätsmerkmal aufgewertet wird. Es stellt sich zudem die Frage, wie die pädagogische Arbeit einer Pädagogin mit Jungen, in der es um deren individuelle Entwicklung unter geschlechtssensiblen Aspekten geht, bezeichnet werden soll, wenn nicht als Jungenarbeit (vgl. Budde 2014, S. 59)?

Die Zentralsetzung der Person des Jungenarbeiters birgt außerdem die Gefahr, „Subjektivität zu überhöhen und Professionalisierung dagegen abzuwerten“ (ebd., S. 62). Solche Subjektivität drückt sich beispielsweise in Formulierungen wie „meine Jungenarbeit“ (Sturzenhecker 2010, S. 48) aus. Die Studie zur Praxis von Jungenarbeit konnte zudem wie beschrieben bei Jungenpädagogen Ausprägungen einer essentialistischen Auffassung der Übereinstimmung von Jungen- und Männerthemen feststellen. Diese „Vereinfachung“ pädagogischer Komplexität des Verstehens kann einer „Beschäftigung mit den differenzierten Anforderungen jugendlicher Lebenswelten“ (Budde 2014, S. 158) im Wege stehen. Aktuelle Diskussionen stellen denn auch weniger das Geschlecht der PädagogInnen in den Mittelpunkt, sondern die Frage „wie Männer *und* Frauen qualifiziert sein sollten, damit sie sinnvolle Jungenpädagogik machen können“ (ebd., S. 60; kursiv d. Verf.). Hier sind u. a. Konzepte zu Cross Work (vgl. Schweighofer-Brauer 2011), Genderkompetenzen (vgl. Kunert-Zier 2005 und Kap. 5.4 in dieser Arbeit) oder dem „gehaltenen Raum“¹⁷ zu erwähnen.

Cross Work bezeichnet die bewusste geschlechtsreflektierende Arbeit von Frauen mit Jungen sowie von Männern mit Mädchen und wurde in den 1990-er Jahren zunächst als „Überkreuzpädagogik“ von Schweizer LehrerInnen bzw. als „Geschlechterpädagogik überkreuz“ von ReferentInnen aus der Heimvolkshochschule Frille thematisiert. Heute hat sich der kompaktere Begriff Cross Work für geschlechterreflektierende Überkreuzpädagogik durchgesetzt, es werden aber auch gleichbedeutend „Crossover“, „Gendercrossing“ oder „gegengeschlechtliche Pädagogik“ verwendet (vgl. Schweighofer-Brauer 2011, S. 11 ff.). Einer machtkritischen feministischen Perspektive entstammend und im Bewusstsein „dass sowohl männliche als auch weibliche Menschen unter patriarchalen Verhältnissen leiden“ (ebd., S. 14), soll Cross Work der Verfestigung von Geschlechterrollenklichs entgegenwirken (vgl. ebd., S. 205), indem bewusst gegengeschlechtliche pädagogische Begegnungen herbeigeführt werden.

Zentral ist hier die Annahme, dass unterschiedliche männliche und weibliche Sozialisationserfahrungen auch unterschiedliche gegenseitige Wahrnehmungsmöglichkeiten bedingen, die in ihrer Anordnung ‚überkreuz‘ neue Spielräume eröffnen (vgl. ebd., S. 173 ff.). Dabei benötigen Frauen „eine ausgebildete Wahrnehmungsfähigkeit für Bewältigungswege von Jungen, [...] die in unterschiedlichen Kontexten sehr unterschiedliche

Gestaltung finden sowie für spezifische Probleme, die für Jungen dabei entstehen können“ (Schweighofer-Brauer 2011, S. 175) – dies gilt umgekehrt für Männer und Mädchen. Ohne diese Geschlechterkompetenzen besteht die Gefahr von kontraproduktiven Missverständnissen. So muss die Arbeit von Frauen mit Jungen als eine Begegnung von doppelt Statusungleichen (bezüglich des Geschlechts und bezüglich einer Autoritätshierarchie) entschlüsselt werden, um eventuell auftretende spezifische Kommunikationsstrategien auf beiden Seiten zu verstehen (vgl. ebd., S. 174). Auch bei Cross Work kann Dramatisierung von Geschlecht als Gefahr der Überbetonung festgestellt werden, weshalb auch hier darauf hingewiesen wird, dass qualifizierendes Fachwissen wichtiger als das Geschlecht des/der Pädagogen sein sollte (vgl. ebd., S. 175). Cross Work kann ein Baustein einer geschlechtsbewussten Koedukation sein, bei dem Frauen Jungen darin unterstützen können, „ihren männlichen Selbstentwurf zu variieren und die Varianz der Wahlmöglichkeiten in ihrer Lebenswelt auszuloten“ (Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 161).

6.3 Reflexive Koedukation

Aus den beschriebenen Überlegungen, wie eine Entdramatisierung des Geschlechtsthemas bewirkt werden kann, ohne die Thematisierung von geschlechtsbedingten Entwicklungen, Handlungsweisen und Problemlagen zu verhindern, wurde deutlich, dass eine große Bandbreite von Vorschlägen existiert, Jungen- und Mädchenarbeit stärker aufeinander zu beziehen. Die Vorschläge variieren zwischen reiner Bezugnahme, praktischer Kooperation und fester institutioneller Rahmung durch koedukative institutionelle Settings. Die Begrifflichkeiten dafür sind jedoch uneinheitlich und oft weniger klaren Konzepten zuzuordnen als bestimmten Arbeitsfeld- und Diskurstraditionen. Der Begriff „reflexive Koedukation“, der sich durchzusetzen scheint, stammt ursprünglich aus der schulpädagogischen Diskussion (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 83), während in anderen Zusammenhängen auch „geschlechtsbewusste Koedukation“ (ebd., S. 17) bzw. „Genderpädagogik“ (Drogan-Strud 2012) verwendet wird. Teilweise bleibt dabei unklar, ob damit nur die koedukativen Elemente gemeint sind oder eine bewusste Verbindung aller drei Elemente, wenn also geschlechtergetrennte Jungen- und Mädchenarbeit mit geschlechtsbewussten koedukativen Formen konzeptionell gerahmt stattfindet. Das Verhältnis zwischen den drei beschriebenen Settings sollte kein hierarchisches sein und die Entscheidung, welche Formen wann und wie lang praktiziert werden, möglichst flexibel gehandhabt werden (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 85).

In einer Studie untersucht Margitta Kunert-Zier Praxismodelle einer solchen gerahmten Zusammenarbeit, um die Bandbreite tatsächlich praktizierter reflexiver Koedukation exemplarisch darzustellen (2005, S. 83 ff.).

6.4 Praxismodelle reflexiver Koedukation

In der Studie wurden fünf Projekte untersucht, „die mit unterschiedlichen Zugängen neue geschlechtsbewusste Wege in der gemeinsamen Erziehung von Mädchen und Jungen erprobten“ (Kunert-Zier 2005, S. 86). Die Untersuchung fand in Form einer Analyse der Projektkonzepte, -beschreibungen und -dokumentationen statt.¹⁸ Die Projekte wurden mit einer Ausnahme zwischen 1995 und 2001 durchgeführt. Lediglich das Kindergartenprojekt fand schon in den Jahren 1983 bis 1986 statt, der Praxisbericht dazu wurde allerdings erst 1990 veröffentlicht. Die einzelnen Projekte werden im Folgenden kurz vorgestellt, um vor allem die Bandbreite der möglichen Arbeitsweisen, Themen und Kooperationsformen darzustellen.

Mädchen und Jungen im Kindergarten

Das Projekt (1983-1986) war eines der Weiterbildung und Selbsterfahrung im Bereich der Geschlechterpädagogik für die beteiligten Erzieherinnen und bestand ausschließlich aus systematischer Beobachtung und Reflexion. Die Erzieherinnen beobachteten die Kinder in den alltäglichen Kindertagesstätten mit dem Fokus auf Geschlechtsrollen. Durch mehrfachen Wechsel von Beobachtungs- und Reflexionsphasen wurden „tiefergehende qualitative Beobachtungen“ möglich, in denen auch verdecktere Zusammenhänge von Geschlechtsrollenverhalten und -bewertungen bei den Kindern erkannt werden konnte. Weitere Beobachtungen und Reflexionen hatten die eigenen Geschlechtsrollen der Pädagoginnen und ihre Auswirkungen im pädagogischen Wirken zum Gegenstand. „Auf der Basis der gewonnenen Erkenntnisse wurden Maßnahmen, Schwerpunkte und Ziele für die Koedukation entwickelt“ (ebd., S. 88). Flankiert wurde diese Arbeit durch Fachberatung und Elterngespräche. In der thematischen Ausrichtung wurde durchgehend ein konstruktiver „Blick auf das Gemeinsame der Geschlechter“ (ebd., S. 97) praktiziert, der Perspektiven für eine reflexive Koedukation eröffnete, die auch auf andere pädagogische Arbeitsfelder übertragbar waren.

Mädchen und Jungen gestalten ein Spielgelände

Die Kooperation in diesem 1995 durchgeführten Projekt fand zwischen den Pädagoginnen eines Mädchenprojektes und einer vorwiegend koedukativ arbeitenden Initiativgruppe eines sozialen Brennpunktes statt. Die Idee war, dass Jungen und Mädchen aus dem betreffenden Wohngebiet gemeinsam ein Spielgelände mit Grünfläche, Spiel- und Bewegungsgeräten gestalten sollten. Um zu vermeiden, dass das handwerklich geprägte Projekt „unter der Hand wieder zu einem ‚Jungenprojekt‘ werden würde“ (Kunert-Zier 2005, S. 99), wurde die Bauleitung bewusst an die weiblichen Fachkräfte des Mädchenprojektes gegeben. Die Pädagoginnen, die üblicherweise nur in homo-

edukativen Mädchengruppen arbeiteten, unterstützten diese koedukative Kooperationsform unter anderem, weil sie mit ähnlichen Projekten, an denen nur Mädchen mitgearbeitet hatten, negative Erfahrungen gemacht hatten. Die Jungen hatten diese Projekte und ihre Ergebnisse boykottiert und sabotiert. Da es sich um Flächen der Allgemeinheit und Spielraum für Mädchen *und* Jungen handelte, sollten diese nun miteinbezogen werden. Das „Prinzip der *bewussten Frauendominanz*“ (ebd., S. 102 kursiv i. Orig.) führte unter anderem dazu, dass die Mädchen aktiv und selbstbewusst an den handwerklichen Arbeiten teilnahmen, und dass die Jungen „Kompetenzen bei Frauen und Mädchen in für sie ungewohnten Bereichen kennen und respektieren lernten [...]“ (ebd.). Bei diesem Projekt konnte die koedukative Praxis von Erfahrungen der Mädchenarbeit profitieren.

Koedukation im Mädchenprojekt

Bei diesem Projekt öffnete ein Mädchentreff seine Räume zeitweise auch für Jungen. Der in einem großstädtischen sozialen Brennpunkt gelegene Treff, dessen Nutzerinnen mehrheitlich aus MigrantInnenfamilien kamen, hatte einen Besuchsrückgang zu verzeichnen, da sich viele der pubertierenden Mädchen lieber unorganisiert in kleinen Cliques oder auch mit Jungen auf den Straßen des Viertels herumtrieben. Vom pädagogischen Team des Mädchentreffs über ihre Wünsche befragt, machten die Mädchen ihre Rückkehr in den Treff unter anderem von einer teilweisen Öffnung auch für Jungen abhängig. Da für die Konzeption des Mädchentreffs Lebensweltorientierung und Partizipation zentrale Prinzipien waren, gingen die Pädagoginnen auf die Vorschläge der Mädchen ein. An zwei Nachmittagen der Woche wurde der Treff auch für Jungen geöffnet, allerdings mit fest umrissenen Regeln. Unter anderem durften nicht mehr Jungen als Mädchen anwesend sein, die Besuche konnten bei krassem Fehlverhalten beendet werden, und die Jungen mussten generell die Regeln und Bräuche des Mädchentreffs akzeptieren und einhalten.

Diese zeitweise „Integration von Jungen in die Mädchenarbeit hatte über das koedukative Zusammensein hinaus weitreichende Auswirkungen auf die Mädchenarbeit“ (Kunert-Zier 2005, S. 106). Die Pädagoginnen beobachteten bei den Mädchen eine wachsende Fähigkeit zur Auseinandersetzung, sowie ein gestärktes Durchsetzungsvermögen und ein „auffallendes Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein“ (ebd., S. 107). Auch die Jungen profitierten von dieser Zusammenarbeit, in dem sie ihr Handlungsspektrum erweitern konnten und Bedürfnisse der Mädchen besser einschätzen lernten.

„Mädchen- und Jungentage“ im Rahmen von Jugendfreizeiten

Diese Angebote waren in freizeit- bzw. erlebnispädagogische Fahrten integriert und wurden von der Sportjugend Hessen durchgeführt, die seit 1996 Geschlechterthemen in ihr Programm mit einbindet. Sie wurden von SportstudentInnen ohne spezielle sozialpädagogische Schulung umgesetzt. In den Dokumentationen werden je ein geschlechtsgetrennter Tag auf einer Sommerfreizeit am Meer 1997 und einer Skifreizeit 1998 mit TeilnehmerInnen im Alter von 14-17 Jahren geschildert. Die Jugendlichen wurden jeweils ohne Ankündigung am Morgen vor dem Frühstück nach Geschlechtern getrennt. Sie verließen dann als Jungen- und Mädchengruppen die gemeinsame Unterkunft, um einen Tag am Strand oder auf der Piste bzw. in einer Hütte zu verbringen. Zentraler Inhalt waren jeweils fünf Fragen an die gegengeschlechtliche Gruppe, die gemeinsam formuliert werden sollten, um sie am – wieder gemeinsam mit der anderen Gruppe gestalteten – Abend gegenseitig zu beantworten. Die getrennten Tage wurden in einer Art Inszenierung mit spektakulären Sporterlebnissen verbunden und mit einem stimmungsvollen gemeinsamen Abend abgeschlossen, an dem sich Jungen und Mädchen gegenseitig tagsüber einstudierte Tanzvorführungen präsentierten, bevor dann die Fragen beantwortet wurden. „Das Besinnen und Einigen auf die ‚wirklich wichtigen‘ Fragen, die bewusste Begegnung, ein freundlicher, stimmungsvoller Empfang sind Voraussetzungen für ein positives Aufeinander-Beziehen von Mädchen und Jungen“ und „kann als erster Schritt zur Einübung von Dialogfähigkeit auch in Zweierbeziehungen gesehen werden“ (Kunert-Zier 2005, S. 112).

Projekt „Liebesschule in der Natur“

Bei diesem geschlechterpädagogischen Projekt wird eine Kooperation „zwischen schulischer und außerschulischer Bildungs- und Freizeitarbeit mit wesentlichen Elementen der Erlebnispädagogik“ (ebd.) geschildert. Es wurde von einer freien Schule und einem Verein für Jungen- und Männerarbeit durchgeführt. Alle beteiligten PädagogInnen hatten Zusatzqualifikationen in verschiedensten Bereichen wie Erlebnis- oder Theaterpädagogik, Selbstbehauptung, Gewaltprävention, Ritualen oder Naturerfahrung. Die SchülerInnen stammten größtenteils aus Familien, die ihre Kinder sehr frei und offen erziehen und waren es schon aus ihrem Schulalltag gewöhnt, phasenweise geschlechtsgetrennt sowie mit einer großen Methodenvielfalt zu arbeiten. Das Projekt wurde gemeinsam mit den Eltern intensiv vorbereitet. Es umfasste eine einwöchige Klassenfahrt von 11-12-jährigen Jungen und Mädchen, die z. T. in Kanus getätigt wurde und bei der in Zelten übernachtet wurde. Das Thema „Liebesschule“ sollte Fragen und Unsicherheiten, die bei den Kindern zu Beginn der Pubertät aufkommen, aufgreifen und dabei Themen wie „Selbsterfahrung, Begegnung, Selbstannahme und Selbst-

wert“ als Schwerpunkte setzen. Damit sollte bewusst nicht das Verhältnis zum anderen Geschlecht im Vordergrund stehen, „sondern die Liebe zu sich selbst“ (ebd., S. 123) als Voraussetzung für gelingende Beziehungen. Auch auf dieser Fahrt gab es getrennte Jungen- und Mädchentage, die auch eine getrennte Übernachtung beinhaltete.

Die getrennt verbrachten Tage führten in beiden Gruppen dazu, dass sich Gruppendynamik und Atmosphäre gegenüber der gemeinsamen Gruppe für die BetreuerInnen wahrnehmbar veränderten. Bei den Mädchen kamen erstmals auf der Klassenfahrt konfliktreichere Stimmungen auf, die Jungen wurden von ihren Betreuern als entspannter und beruhigt wahrgenommen. Die Mädchen beschäftigten sich an ihrem Tag mit den Themen „Harmonie, Freundlichkeit, Konkurrenz und Dominanz“ (ebd., S. 117). Zunächst taten sie das mit künstlerischen Methoden, in dem sie sich gegenseitig geliebte Teile ihres Körpers zeigten und fotografisch festhielten. Später kreierten sie einen Kampftanz, der sowohl aggressive, als auch zärtliche Elemente vereinte. Am Abend gab es noch eine gemütliche Gesprächsrunde, von den Pädagoginnen als „Dr.-Sommer-Frage-Antwort-Stunde“ (Kunert-Zier 2005, S. 117) angeboten. Die Jungen bearbeiteten zuerst das Thema „Stärken und Schwächen“ mit Partnerringkämpfen, bei denen es vor allem um gegenseitigen Respekt und den Mut, auch unterlegen sein zu können, ging. Den Abend unter dem Motto „Berührung, Vertrauen und Hingabe“ (ebd., S. 119) verbrachten sie mit Körperübungen und Massagen sowie einer thematisch ähnlich wie bei den Mädchen angelegten Gesprächsrunde, bei der es viel um „Selbstliebe und Selbstanfassen, um Körperaufbau und -funktion und darum, was weiblich und was männlich ist“ (ebd., S. 120), ging. Beim Wiederzusammentreffen am nächsten Tag führten die Mädchen den Jungen ihren Kampftanz vor, die Jungen sangen für die Mädchen „ein sanftes Lied“ (ebd., S. 121). Das anschließende gemeinsame Essen bereiteten – auf Wunsch der Mädchen – die Jungen zu.

Das Projekt wurde von den beteiligten PädagogInnen als großer Erfolg eingestuft, weil es gelang, die vorbereiteten Themen mit den Kindern umzusetzen und Möglichkeiten respektvollen und aufmerksamen Umgehens in einer angenehmen und liebevollen Atmosphäre einzuüben, deren Basis ein guter Selbstbezug sei. In der Dokumentation wurde angemerkt, dass dieses Projekt nur durch die vielfältigen Zusatzqualifikationen der beteiligten pädagogischen Fachkräfte sowie die Tatsache, dass es sich um SchülerInnen handelte, die ein offenes Umgehen mit diesem Thema gewöhnt waren, möglich war.

Zusammenfassung der Praxismodelle reflexiver Koedukation

Alle fünf untersuchten Projekte hatten eine Verständigung zwischen den Geschlechtern auf Basis gegenseitiger Wertschätzung zum Ziel.

„Mädchen und Jungen erlebten neue Formen der Kommunikation, des gemeinsamen Lernens, des Spielens und der Alltagsbewältigung. Sie verbrachten auf ungewöhnliche Weise ihre Freizeit miteinander, erlebten Abenteuer, arbeiteten in der Öffentlichkeit getrennt und doch gemeinsam. Sie stellten etwas her und erfuhren öffentliche Wertschätzung“ (ebd., S. 124).

Auch für viele der beteiligten PädagogInnen war diese Art der Arbeit neuartig und herausfordernd. Die Untersuchung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vorgestellten Projekte erlaubt es, eine Perspektive für Arbeitsweisen der reflexiven Koedukation zu entwickeln. Dabei wird deutlich, dass die Art des Zusammenwirkens koedukativer und geschlechtsgetrennter Arbeit sehr unterschiedlich gestaltet und gewichtet werden kann. Ersichtlich wird ebenfalls, dass solch unterschiedliche Modelle genauso wie die nur homoedukativ arbeitende Jungenarbeit immer wieder darauf zu überprüfen sind, inwieweit sie in ihrer Thematisierung der Geschlechtsproblematiken auf Geschlechtsrollenstereotype zurückgreifen bzw. diese verfestigen. Neben einer durchdacht konzipierten und sensibel praktizierten Kombination homo- und koedukativer Settings rückt somit die Qualifikation der beteiligten Fachkräfte als zentrale Voraussetzung für eine reflexive Koedukation in den Blick.

Genderkompetenzen als Qualifikation

PädagogInnen, die im Sinne einer reflexiven Koedukation arbeiten wollen, müssen sich in gemischten Teams (Mädchenarbeiterinnen, Jungenarbeiter und KollegInnen der geschlechtsbewussten Koedukation) gemeinsam über Kriterien einer genderkompetenten Arbeit informieren, auseinandersetzen und weiterbilden. In einem weiteren Teil der zitierten Studie von Kunert-Zier wurden männliche und weibliche pädagogische Fachkräfte mit langjähriger Berufserfahrung in geschlechtsbewusster Jungen- und Mädchenarbeit in ExpertInneninterviews zu ihren Erfahrungen, Einstellungen und Anforderungen im Zusammenhang mit Geschlechterpädagogik befragt (vgl. Kunert-Zier 2005, S. 129 ff.). Dabei wurde deutlich, dass das umfangreiche Praxiswissen von ExpertInnen aus diesem Bereich „eine wertvolle Quelle für ein differenziertes Verständnis dieser Arbeitsansätze und deren Weiterentwicklung“ (ebd., S. 299) sein kann. Das Entwickeln einer genderkompetenten Professionalität – bestehend aus genderbezogenem Wissen, genderbezogener Selbst- und Praxiskompetenz (vgl. ebd., S. 284) – sollte demnach selbstverständlicher Bestandteil der Ausbildung pädagogischer Fachkräfte werden, „um weiter den Prozess der Entwicklungen von Geschlechterdemokratie wirkungsvoll zu begleiten“ (Kunert-Zier 2005, S. 299).

7 Fazit

Durch die Untersuchungen von Jungenarbeit wurde deutlich, dass im Lauf der Zeit eine große Bandbreite an entsprechender Theorie und Praxis entstanden ist und somit eine Etablierung als eigenständige Spezialpädagogik stattgefunden hat. Einerseits ist dabei festzustellen, dass sich die verschiedenen Ansätze und Modelle teilweise stark unterscheiden, sodass es kaum möglich ist, von *der* Jungenarbeit zu sprechen. Andererseits sind bestimmte Effekte der Verselbständigung von Jungenarbeit zu beobachten, die im Widerspruch zu der dynamischen Verfasstheit ihres Entstehungszusammenhangs der Geschlechterverhältnisse steht. Eine genderreflexive Perspektive einzunehmen, heißt hingegen, „das Geschlechterverhältnis als eines zu erfassen, das Wandlungen unterworfen ist“ (Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 12), und sich somit immer wieder neu an den Erkenntnissen der Geschlechterforschung sowie den entsprechenden pädagogischen Wissens- und Erfahrungsständen zu orientieren. Der kritische Blick auf die Abfolge von Annahmen, Irrtümern, Spekulationen und Dekonstruktionen im Geschlechterverständnis (vgl. ebd., S. 13) sollte lehren, Selbstverständlichkeiten – wie sie einer Etablierung und Institutionalisierung innewohnen – in diesem Zusammenhang zu vermeiden.

Somit kann die genderreflexive Perspektive diejenigen Aspekte von Jungenarbeit identifizieren, die im Sinne einer Subjektorientierung nicht die Kategorie ‚Männlichkeit‘ in den Vordergrund stellen, sondern die einzelnen Individuen in ihrem Bemühen, sich emanzipatorisch „zu gesellschaftlichen Männlichkeitsanforderungen zu verhalten“ (Debus/Stuve 2016, S. 134), unterstützen.

Es wurde beschrieben, dass die Entstehung und Entwicklung von Jungenarbeit eng verbunden war und ist mit den Erkenntnissen der Geschlechterforschung und der Rezeption von Modellen männlicher Sozialisation. Ausgangspunkt waren Impulse der feministischen Bewegung, die Ende der 1970-er Jahre eine Mädchenarbeit konzipierte, um – der Unterscheidung von biologischem und sozialem Geschlecht (sex und gender) entsprechend – Mädchen in der Entwicklung einer selbstbestimmten weiblichen Identität zu unterstützen. Erste Ansätze einer dazu ergänzend angelegten antisexistischen Jungenarbeit wurden bald als zu einengend und stigmatisierend kritisiert und durch emanzipatorische Aspekte ergänzt. An die Stelle einer reinen Defizitorientierung rückte die ressourcenorientierte Suche nach positiven Orientierungen an einer neuen, alternativen Männlichkeit. Trotz der Erkenntnis der Konstruiertheit der sozialen Geschlechter wurde an der Existenz einer männlichen „Basisidentität“ (Sielert 2010, S. 25) festgehalten. Bis heute breit rezipierte Sozialisationsmodelle, die von einer „Verwobenheit“ des sozialen Geschlechts mit der „leib-seelischen Sphäre“ (Böhnisch 2013, S. 30) ausge-

hen, verbleiben in der grundsätzlichen Vorstellung einer bipolaren Zweigeschlechtlichkeit. Die weitergehenden Konsequenzen der dekonstruktivistischen These von der Konstruiertheit auch des biologischen Geschlechts sind bisher im pädagogischen Bereich und damit auch in der Jungenarbeit nur bedingt aufgenommen worden (vgl. Bienenwald 2016, S. 264). Die konsequente Infragestellung der Kategorien männlich und weiblich stellt auch die Frage nach der Legitimation von Jungenarbeit als kategorial begründete Spezialpädagogik neu.

Die Schwierigkeit, die vorwiegend auf erkenntnistheoretischer Ebene gewonnenen dekonstruktivistischen Theorien in pädagogische Konsequenzen umzusetzen, kann mit dem Begriff des Doing Gender gewendet werden, der die interaktiven Prozesse der Herstellung von Geschlecht beschreibt, und damit „nicht ‚Unterschiede‘ untersucht [...], sondern primär Prozesse der Unterscheidung in den Blick“ (Gildemeister 2010, S. 141) nimmt. Mit dem Prinzip Doing Gender kann eine „genderreflexive Subjektorientierung“ (Voigt-Kehlenbeck 2011) realisiert werden, bei der die Zielgruppe nicht ausschließlich als (homogene) Gesamtgruppe gesehen wird, sondern durch differenzierende Aspekte der Betrachtung immer auch in ihrer Heterogenität wahrgenommen wird (vgl. ebd., S. 105). Problematischen Aspekten der Jungenarbeit wie der Dramatisierung des Geschlechts kann so durch ein gemeinsam konzipiertes Zusammenwirken verschiedener Arbeitsweisen wie homoedukativen Gruppen, Cross Work sowie spezifisch gewählter gemischtgeschlechtlicher Settings im Rahmen einer reflexiven Koedukation entgegen gewirkt werden. Für die professionelle Realisierung geschlechtsbewusster Pädagogik wurden Genderkompetenzen als zentrale Qualifikationen für pädagogische Fachkräfte benannt, deren Entwicklung, Implementierung und Verstetigung eine wichtige Aufgabe von Aus- und Weiterbildung sein sollte.

Durch genderreflexive Subjektorientierung werden Grundprinzipien der Jungenarbeit – wie die homoedukativen Gruppen und das unbedingt männliche Geschlecht des Pädagogen – relativiert, die in ihrer Absolutsetzung homogenisierend wirken und einen Anpassungsdruck erzeugen können, statt individuelle Unterstützung der einzelnen Subjekte in ihrem Bewältigungshandeln zu ermöglichen. „Subjektorientierung heißt auch, dass nicht vorausgesetzt wird, dass bzw. in welchem Maße und in welcher Weise es den konkreten Jungen wichtig ist, eine männliche Geschlechtsidentität zu entwickeln“ (Debus/Stuve 2016, S. 134). In einer genderreflexiven Koedukation werden „homoedukative Strukturen, wie sie die Mädchen- und Jungenarbeit begründet haben, integriert und werden als Varianz von methodischen Ebenen behandelt“ (Voigt-Kehlenbeck 2011, S. 104). Wenn Jungenarbeit damit entgegen dem formulierten Prinzip der ‚Sichtweise oder Haltung‘ zu einer Methode relativiert wird, dann doch zu einer obligatorischen:

Jungen- und Mädchenarbeit sollte zu einem festen Bestandteil koedukativ gerahmter Arbeit werden.

Bei aller Kritik gibt es somit weiterhin einen Bedarf an Jungenarbeit. Die Frage, ob Jungen nun Gewinner oder Verlierer der ungleichen Geschlechterverhältnisse sind, ist aus subjektorientierter Perspektive nicht zielführend. Eine empathische Auseinandersetzung mit Jungen lässt erkennen, dass Jungen nicht einfach als Gewinner und Profiteure aus diesem Verhältnis hervorgehen, dass sie auch nicht nur als Störenfriede und Problemfälle zu sehen sind, sondern dass sie ebenfalls große Probleme haben und in manchen Bereichen auch als Verlierer und Opfer der hegemonialen Männlichkeit zu sehen sind. Um die so identifizierbaren Problemlagen, die sich durch die Besonderheiten männlicher Sozialisationsbedingungen ergeben, zu thematisieren und zu bearbeiten, können homoedukative Jungengruppen ein angemessener Raum und Jungenarbeit eine angemessene Arbeitsweise sein.

Eine genderreflexive Jungenarbeit kennzeichnet vor allem das Bewusstsein für die ambivalente Rolle der männlichen Geschlechtsidentität und ist somit konsequent bestrebt Geschlecht zu entdramatisieren. Sie behält die Binnenheterogenität der Jungengruppen im Blick, ist offen für alle, die sich als Jungen fühlen oder sich als solche einordnen wollen und relativiert das Dogma vom männlichen Geschlecht des Jungenarbeiters. Durch die enge konzeptionelle Verbindung mit koedukativen Gruppensettings sowie Weiterbildung und Selbstreflexion der pädagogischen Fachkräfte in gemischten Teams wird eine genderreflexiv orientierte Jungenarbeit zu einem integralen Baustein reflexiver Koedukation. In Verbindung mit intersektionalen Sichtweisen kann die reflexive Koedukation Geschlecht bzw. den Aspekt Gender als *einen* von mehreren wichtigen Faktoren sowohl der Reproduktion von Ungleichheit und Ungerechtigkeit als auch deren Nivellierung kenntlich machen. Unter diesen Voraussetzungen kann sich eine genderreflexive Jungenarbeit konstruktiv in das Projekt sozialer Gerechtigkeit einbringen.

Anmerkungen

- 1 Wie im weiteren Verlauf dieser Arbeit immer wieder zu sehen ist, gibt es eine Vielzahl verschiedenster Bezeichnungen für Jungenarbeit, die teilweise programmatischen Charakter haben, teilweise die theoretische Grundlegung widerspiegeln oder zu bestimmten Diskurstraditionen gehören. Teilweise scheinen die Bezeichnungen aber auch beliebig zu sein.
- 2 Die Unterscheidung in sex und gender wurde erstmals in den 1940-er Jahren von dem Sexualforscher Robert Stoller beschrieben (vgl. Sielert 2010, S. 21, Anmerkung 4).
- 3 Mit Akkumulation ist in der marxistischen Terminologie die stetige Vergrößerung des Kapitals (Produktionsmittelbesitz wie Fabriken, Maschinen etc.) durch gemeint. Diese Vergrößerung ist qualitativ nicht zu vergleichen mit der Einkommensvergrößerung durch Lohnerhöhung. Demzufolge liegen – wenn Männer mehr Kapital besitzen und Frauen stärker von Lohnarbeit abhängig sind – die ökonomischen Zuwachsmöglichkeiten auf Seiten der Männer ungleich höher (vgl. Connell 1999, S. 95).
- 4 Die teilweise als selbstverständlich vorausgesetzte angebliche steinzeitliche Arbeitsteilung Jäger/Sammlerin gilt längst als unwissenschaftlich bzw. in ihrer Allgemeingültigkeit widerlegt (vgl. Röder 2014, S. 14 ff.).
- 5 Entsprechende Ansätze der Intersektionalität, die aktuell verstärkt in Bezug auf Jungenarbeit diskutiert werden, konnten in dieser Arbeit aus Gründen der thematischen Eingrenzung nicht ausführlich dargestellt werden (vgl. Stecklina/Wienforth 2016a, S. 280).
- 6 Wenn in dieser Arbeit dennoch fast durchgehend von ‚den Jungen‘ gesprochen wird, geschieht dies aus Gründen der Vereinfachung und im Bewusstsein der genannten Verkürzung.
- 7 Triangulierung bezeichnet den Prozess des Heraustretens aus dem dyadischen Mutter-Kind-Verhältnis und Identifikation mit einem Dritten (dem Vater) zur Entwicklung von Beziehungen zur Außenwelt (vgl. Huber 2016, S. 250 f.).
- 8 Dass die Zielgruppe ‚Jungen‘ dabei alles andere als klar definiert ist – noch nicht einmal, wo diese Gruppe vom Alter her gesehen ‚endet‘ – beschreiben Gerd Stecklina und Jan Wienforth (vgl. Stecklina/Wienforth 2016a, S. 277).
- 9 Zu den verschiedenen Bezeichnungen für Jungenarbeit und ihre Bedeutung: Vgl. Karl/Ottemeier-Glücks 1997, S. 102 ff. Kunert-Zier 2005, S. 15 ff.
- 10 In der überarb.n Ausgabe seines Buches entwickelt Sielert seinen Ansatz weiter und verabschiedet sich von der Suche nach einer ursprünglichen Männlichkeit (vgl. Sielert 2010, S. 11 ff.).
- 11 Der in der Sozialisationsforschung seit den 1970-er Jahren entwickelte Milieubegriff soll die bis dahin vorherrschende schichtspezifische Betrachtungsweise ausdifferenzieren helfen (vgl. Ecarius et al. 2011, S. 62). birgt aber wiederum auch die Gefahr, Binnenheterogenität zu vernachlässigen: auch innerhalb desselben sozialen Milieus können sehr unterschiedliche Vorstellungen von Männlichkeit bestehen.
- 12 „Parteilichkeit“ wird auch oft als elementares Grundprinzip der Jungenarbeit benannt (vgl. Krabel 1998, S. 9). Da Parteilichkeit die Notwendigkeit (solidarischer) Kritik unterbetont, wird sie hier unter Beziehungsarbeit subsumiert, die beide Pole verbindlicher Interaktion umfasst
- 13 in einer Region durften aus Datenschutzgründen nur schriftliche Befragungen durchgeführt werden, hier wurden Fragebögen zugesendet (vgl. Budde 2014, S. 70).
- 14 Insgesamt wurden 14 Gruppendiskussionen mit 4-5 Jungen, eine Gruppendiskussion mit 5 Mädchen sowie 30 ca. einstündige Interviews geführt und 7 ethnographische Beobachtungen durchgeführt (vgl. Budde 2014, S. 71 ff.).
- 15 Die Weiterentwicklung des Konzeptes hegemonialer Männlichkeit mit der Feststellung einer tendenziellen Ablösung dieses Prinzips vom männlichen Geschlecht (vgl. Böhnisch 2013, S. 30 ff.), kann keineswegs als Zeichen einer Auflösung des macht- bzw. herrschaftstheoretischen Widerspruchs zwischen den Geschlechtern verstanden werden, sondern vielmehr als eine weitere Differenzierung, die wiederum gegen eine biologistische Auffassung der Geschlechter spricht. Die Tatsache, dass sich der „männliche Habitus“ teilweise vom „männlichen Leib entbunden“ hat (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2008, S. 121) und damit beispielsweise auch Frauen im modernen Kapitalismus stärker die Möglichkeit haben, von Prinzipien der Externalisierung – Außenorientierung, Konkurrenz, Karrierestreben oder Leistungsorientierung – zu profitieren, hebt die weiterhin bestehenden großen Unterschiede (z. B. bei Einkommen, Machtpositionen usw.) zwischen Männern und Frauen nicht auf, sondern erklärt diese als widersprüchlich erscheinenden Effekte nicht als Ausnahmen sondern als systemstabilisierende Mechanismen, die wiederum mittels intersektionaler Analysemöglichkeiten theoretisch durchdrungen und eingeordnet werden können.
- 16 Der theoretisch generierte Punkt „machtbestärkend“ wurde im Zuge der Untersuchung in „machtunkritisch“ verändert, weil kein Konzept ausdrücklich ‚Machtbestärkung‘ als Ziel formuliert (vgl. Budde 2014, S. 129).
- 17 Der gehaltene Raum“ ist ein Begriff, der während des zweijährigen Gender Projekts in Frankfurt am Main entstand. Er benennt den Freiraum zur Erprobung von Selbstinszenierungen und kollektiven Aushandlungsprozessen in Sachen Gender, der durch Mädchen- und Jungenarbeit, koedukative Angebote und die kontinuierliche Reflexion der Fachkräfte geschaffen wird (vgl. Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main/Voigt-Kehlenbeck/Drägestein 2011, S. 79 ff.).
- 18 Da keine teilnehmenden Beobachtungen oder Interviews durchgeführt wurden, ist die Aussagekraft der Untersuchung begrenzt. Sie soll hier aber vor allem Hinweise auf die Richtung von Konzeptionen liefern, wozu eine detaillierte empirische Analyse der Praxis nicht zentral ist.

Literaturverzeichnis

- Adloff, Peter (1988): Jungenspezifische Bildungsarbeit – Fragen, einige Antworten, keine Rezepte. In: *Außerschulische Bildung* 4/1988.
- Beck, Ulrich (1986): *Risikogesellschaft: auf dem Weg in eine andere Moderne*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bentheim, Alexander/May, Michael/Sturzenhecker, Benedikt/Winter Reinhard (Hg.) (2004): *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Bienwald, Peter (2016): Ist Jungenarbeit herrschaftskritisch? – Jungenarbeit könnte es werden. Eine politikwissenschaftliche Perspektive auf Jungenarbeit. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.): *Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 264-274.
- Bischof-Köhler, Doris (2006): *Von Natur aus anders: die Psychologie der Geschlechterunterschiede*. 3., überarb. und erw. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Böhnisch, Lothar (2013): *Männliche Sozialisation: Eine Einführung*. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, Lothar (2014): *Cliquen machen Männer: Jungen im Kontext von Cliquen und Jugend(sub)kulturen*. In: Farin, Klaus/Möller, Kurt (Hg.): *Kerl sein: kulturelle Szenen und Praktiken von Jungen*. Orig.-Ausg., 1. Aufl. Berlin: Archiv-der-Jugendkulturen.
- Bronner, Kerstin/Behnisch, Michael (2007): *Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen: Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen (2014): *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung: empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis*. Opladen: Budrich.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chwalek, Doro Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff Ulrike (2012): *Jungen und Pädagogik: Perspektiven auf ein neues und altes Thema. Zur Einleitung*. In: Dies. (Hg.): *Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 11-19.
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann: Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Connell, Raewyn (2013): *GeschlechtertheoretikerInnen und Geschlechtertheorie*. In: Lenz, Ilse/Meuser, Michael (Hg.): *Gender*. Wiesbaden: Springer VS. S. 53-76.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2016): „Wir Jungen unter uns oder so ...“: Stolpersteine und Potenziale im Verhältnis von Jungenarbeit, Männlichkeit und Arbeitsbedingungen. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.): *Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 122-140.
- Dissens – Institut für Bildung und Forschung e. V.: *Neue Wege für Jungs II Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Neue Wege für Jungs“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009-2010)*. Online unter: <http://www.dissens.de/index.php?id=392>. Zugriff: 21.6.2016.
- Drogan-Strud, Michael (2012): „Normal-oder?“ Genderpädagogik mit gemischtgeschlechtlichen Jugendgruppen. In: Chwalek, Doro Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff Ulrike (Hg.): *Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS. S. 100-107.
- Drogan-Strud, Michael/Wallner, Claudia (2016): *Perspektiven und Herausforderungen für die Fort- und Weiterbildung für Jungenarbeit/geschlechterbezogene Arbeit*. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.): *Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele*. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 160-177.
- Ecarius, Jutta/Eulenbach, Marcel/Fuchs, Thorsten/Walgenbach, Katharina (2011): *Jugend und Sozialisation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eliot, Lise (2010): *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Euler, Harald A./Lenz, Karl (2014): *Geschlechterunterschiede zwischen Biologie und sozialer Konstruktion – ein Streitgespräch*. In: Lück, Detlev/Cornelißen, Waltraud (Hg.): *Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa*. Stuttgart: Lucius&Lucius. S. 29-53.
- Gildemeister, Regine (2010): *Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie*. 3., und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 137–145.
- Graff, Ulrike (2012): *Sonderangebot oder Notlösung? Zum Status geschlechtshomogener Pädagogik*. Weinheim: Juventa.

- dagogik in der „reflexiven Koedukation“. In: Chwalek, Doro Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff Ulrike (Hg.): Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden: Springer VS. S. 91-99.
- Haindorff, Götz (1997): Auf der Suche nach dem Feuervogel: Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In: Möller, Kurt (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim und München: Juventa. S. 109-146.
- Hark, Sabine (2010): Lesbenforschung und Queer Theorie: Theoretische Konzepte, Entwicklungen und Korrespondenzen. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 108-115.
- Huber, Johannes (2016): Männliche Identitätsentwicklung: (Tiefen-)Psychologische Überlegungen und praxisbezogene Impulse für die Arbeit mit Jungen. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.): Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 246-263.
- Jensen, Heike (2005): Judith Butler: Gender Trouble. In: Löw, Martina/Mathes, Bettina (Hg.): Schlüsselwerke der Geschlechterforschung. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Jugend- und Sozialamt der Stadt Frankfurt am Main/Voigt-Kehlenbeck, Corinna/Drägestein, Bernd (2011): Der gehaltene Raum: Dokumentation Gender Projekt Frankfurt.
- Karl, Holger/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (1997): Neues aus dem Mekka der antisexistischen Jungenarbeit: Ein Blick in die „interne“ Diskussion. In: Möller, Kurt (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim München: Juventa. S. 91–107.
- Korittko, Alexander (2001): Männliche und weibliche Interaktion. In: Burbach, Christiane/Schlottau, Heike (Hg.): Abenteuer Fairness: ein Arbeitsbuch zum Gender-Training. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krabel, Jens (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.
- Kraß, Andreas (2013): Judith Butler (*1956). In: Schmidbauer, Marianne/Lutz, Helma/Wischermann, Ulla (Hg.): Klassikerinnen feministischer Theorie:Grundlagentexte. Bd. 3: (ab 1986). Sulzbach: Helmer. S. 39-45.
- Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter: Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lück, Detlev (2014): Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa: eine Einführung ins Thema. In: Lück, Detlev/Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterunterschiede und Geschlechterunterscheidungen in Europa. Stuttgart: Lucius&Lucius. S. 1-27.
- Meuser, Michael (2010): Junge Männer: Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 428-435.
- Möller, Kurt (Hg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim und München: Juventa.
- Nagel, Patrik (2010): Familienhilfe: Einzelarbeit mit Jungen. Familienhilfe mit jugenpädagogischem Fokus. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 107-115.
- Reuter, Lothar (2010): Supervision: Vom Pizzabacken und Kaufhausklau. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 93-105.
- Schmidt, Thomas (2010): Von Heavy Metal zu Happy Metal: Heiße Eisen zum Anfassen. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 187-194.
- Schmidt, Hans/Kraus, Inge (1991): Jungenarbeit im Frauenhaus. In: Winter, Reinhard/Willems, Horst (Hg.): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd: Neuling. S. 55-81.
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (1999): Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schnack, Dieter/Neutzling, Rainer (2011): Kleine Helden in Not: Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Vollst. überarb. Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schweighofer-Brauer, Annemarie (2011): Cross Work: Geschlechterpädagogik überkreuz in Deutschland und Österreich. Sulzbach: Ulrike Helmer.

- Sielert, Uwe (1989): Jungenarbeit. 1. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Sielert, Uwe (1997): Jungensexualität und Sexualpädagogik mit Jungen. In: Möller, Kurt (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim München: Juventa. S. 233-256.
- Sielert, Uwe (2010): Praxishandbuch für die Jugendarbeit: 2: Jungenarbeit. 4. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (2016a): Impulse für die Jungenarbeit: Synopse und Ausblick. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.): Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 276-304.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (2016b): Individuenzentrierte Jungenarbeit: Perspektiven auf Jungenarbeit im Einzelsetting. In: Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.): Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim Basel: Beltz Juventa. S. 85-104.
- Stecklina, Gerd/Wienforth, Jan (Hg.) (2016c): Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele. Weinheim u. Basel: Beltz Juventa.
- Sturzenhecker, Benedikt (2010): Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 37-62.
- Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (2010a): Und sie bewegt sich doch, die Praxis der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 7-12.
- Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.) (2010b): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (2010c): Kumpel und/oder Vater? Zur Beziehungsgestaltung in der Jungenarbeit. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hg.): Praxis der Jungenarbeit: Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. 3. Aufl. Weinheim: Juventa. S. 63-78.
- Stuve, Olaf (2001): „Queer Theory“ und Jungenarbeit. In: Fritzsche, Bettina et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik: erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich. S. 281-294.
- Syska, Achim (1988): Bewußte Jungenpädagogik mit Hilfe der Oral-History-Methode. In: Außer-schulische Bildung 4/1988.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2001): ... und was heißt das für die Praxis? Über den Übergang von einer geschlechterdifferenzierenden zu einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. In: Fritzsche, Bettina et al. (Hg.): Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Opladen: Leske + Budrich. S. 237-254.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2008): Flankieren und Begleiten: Geschlechterreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit. 1. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2011): Genderreflexive Subjektorientierung: Handlungsperspektive für die Zukunft. In: Nextvision: Bausteine für eine jugendgerechte Zukunft. 1. Aufl. Hannover. S. 102-109.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen ; Toronto: Barbara Budrich.
- Wedel, Alexander (2013): Männlichkeit und Körperlichkeit. In: Böhnisch, Lothar: Männliche Sozialisation: Eine Einführung. 2., überarb. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, Reinhard (1997): Jungenarbeit ist keine Zauberei. In: Möller, Kurt (Hg.): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim München: Juventa. S. 147-163.
- Winter, Reinhard (2010): Jungen: Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie. 3., und durchges. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2001): Dies und das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. 1. Aufl. Tübingen: Neuling.
- www.kompetenzz.de: Kompetenzzentrum: Technik, Diversity, Chancengleichheit. Online unter: <http://www.kompetenzz.de/>. Zugriff: 21.6.2016
- www.neue-wege-fuer-jungs.de: Neue Wege für Jungs: Bundesweites Netzwerk und Fachportal zur Berufswahl und Lebensplanung von Jungen. Online unter: <http://neue-wege-fuer-jungs.de/>. Zugriff: 21.6.2016

Gießener Beiträge zur Bildungsforschung

Bisher erschienen:

- Heft 1 Sebastian Dippelhofer: Students' Political and Democratic Orientations in a Long Term View. Empirical Findings from a Cross-Sectional German Survey
- Heft 2 Sebastian Dippelhofer: Politische Orientierungen und hochschulpolitische Partizipation von Studierenden. Empirische Analysen auf Grundlage des Konstanzer Studierenden-surveys
- Heft 3 Nina Preis/Frauke Niebl/Ludwig Stecher: Das Schülerbetriebspraktikum – Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?
- Heft 4 Stephan Kielblock: Forschungsfeld „Lehrkräfte an Ganztagschulen“. Eine Übersicht aus Perspektive der Bildungsforschung
- Heft 5 Sebastian Dippelhofer: Studierende und ihre Sicht auf Lehre Eine empirische Analyse am Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Gießen
- Heft 6 Bianka Kaufmann/Amina Fraij: Studienqualität vor dem Hintergrund des Bologna-Prozesses. Ein Vergleich der Studienqualität zwischen Diplom-, Bachelor- und Masterstudierenden der erziehungswissenschaftlichen Studiengänge an der Universität Gießen. Eine querschnittliche Analyse
- Heft 7 Maïke Buck: Ethnographische Analyse zum finnischen Bildungssystem
- Heft 8 Sebastian Dippelhofer: Die Bewertung von SGB-II-Maßnahmen in Gießen. Empirische Befunde aus einer standardisierten schriftlichen Befragung
- Heft 9 Sebastian Dippelhofer: Das Bibliothekssystem der Universität Gießen – Erwartungen und Wünsche ihrer Besucher/innen. Eine quantitativ-empirische Bestandsaufnahme
- Heft 10 Nadine Maihack: Blended Learning in der Weiterbildung. Explorative Analyse praxisorientierter Handlungsoptionen am Beispiel der Lahn-Dill-Akademie
- Heft 11 Elena Leussidis: Aufgaben und Veränderungsbedarf des weiteren pädagogisch tätigen Personals an Ganztagschulen. Eine Analyse anhand des empirischen Materials der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)
- Heft 12 Stephan Kielblock/Amina Fraij: How to Come Through University Well? A new look at university student strategies using mixed methods approach
- Heft 13 Christina Sauer: Chancen und Herausforderungen des Einsatzes bilingualen Sachfachunterrichts an beruflichen Schulen in Hessen
- Heft 14 Maximilian Dommermuth: Schulleitungstheorien im Wandel
- Heft 15 Heike Dierckx/Regina Soremski: Bildung braucht Gelegenheit. Eine historisch-vergleichende Perspektive auf Bildungsaufstiege
- Heft 16 Irina Ginsburg: Rechtsextremistische Einstellungen im Wandel? Eine Untersuchung von Studien seit den 1980er Jahren
- Heft 17 Frank Waldschmidt-Dietz/Christian Krippes: Forschungsdaten an der JLU Gießen: Auswertung einer Umfrage aus dem Juli 2016
- Heft 18 Timna Bucher: Kindererzählungen zur Flucht – Wenn der Krieg ins Klassenzimmer kommt
- Heft 19 Muhammet Bektas: Interkultureller Austausch in der Schule
- Heft 20 Nina Preis/Lukas Winkler: Ganztagschulen als Kontexte forschenden Lernens: Erste Ergebnisse aus der Gießener Offensive Lehrerbildung (GOL)
- Heft 21 Sebastian Dippelhofer: Politisch-demokratische Bildung als Aufgabe und Herausforderung für Hochschule und Lehrerschaft. Theoretische und empirische Analysen. Rahmende Erörterungen zur kumulativen Habilitationsleistung

