



Boys' Day – Jungen-Zukunftstag

Neue Wege in der Berufsorientierung und
im Lebensverlauf von Jungen

Erstellt von Michael Cremers

Gefördert von:

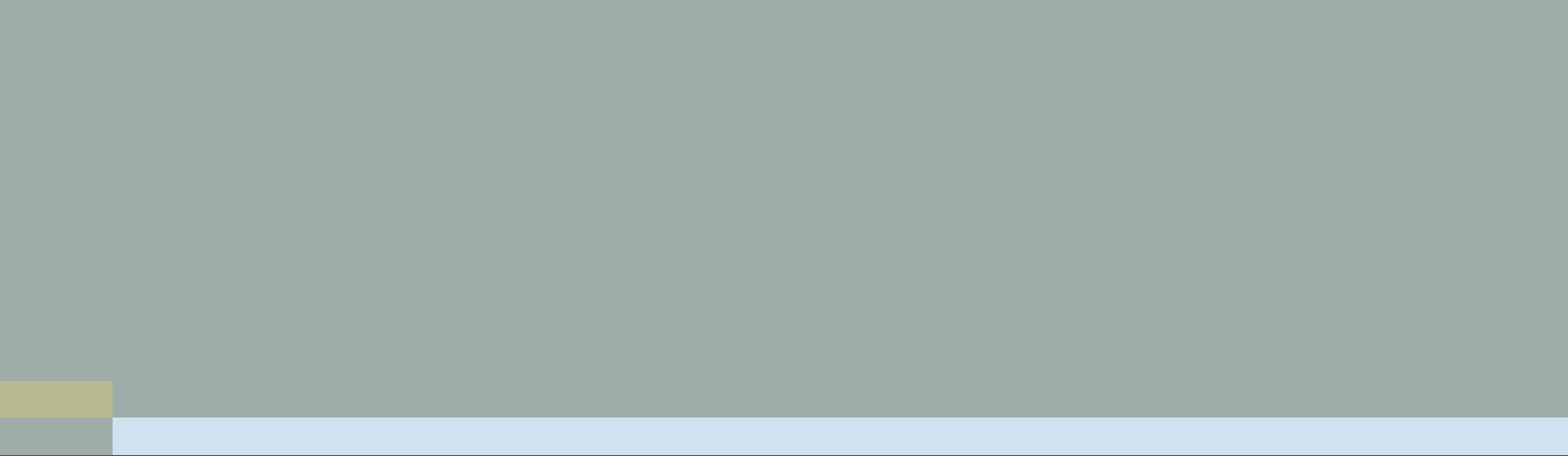


Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



Eine Aktion von:





1.	Vorwort	6
1.1	Inhaltliche Gliederung der Expertise	7
1.2	Ziel der Expertise	7
1.3	Vor- und Nachteile einer relationalen Betrachtungsweise in der Geschlechterforschung	8
2.	Eine gleichstellungspolitische Strategie: Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag und der Boys' Day – Jungen-Zukunftstag	10
2.1	Der Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag, eine Erfolgsgeschichte	10
2.2	Gleichstellungspolitik als Politik der fairen Chancen	11
2.3	Neue Wege für Jungs	13
2.4	Boys' Day – Jungen-Zukunftstag	14
2.5	Das Wichtigste in Kürze	14
3.	Jungen und Mädchen im Übergang Schule/Beruf	21
3.1	Schule	22
3.1.1	Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule	22
3.1.2	Schichtbezogene Chancen in der Schule	32
3.1.3	Ungleiche Chancen zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nicht deutscher Staatsbürgerschaft	33
3.2	Ausbildung	34
3.2.1	Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung	35
3.2.2	Kulturelle Geschlechterstereotype, die die Ausbildungswahl beeinflussen	39
3.2.3	Keine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts beim Übergang Schule/Berufsausbildung	40
3.2.4	Ungleiche Ausbildungsbedingungen zwischen Jugendlichen mit deutscher und nicht deutscher Staatsbürgerschaft	43

4.	Männlichkeit in der Krise?	45
4.1	Legitimationskrise der „männlichen Norm“	45
4.2	Welche Männlichkeiten sind in der Krise?	48
4.3.	Plurale Männlichkeiten	49
4.3.1	Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit	50
4.3.2	Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung	56
4.3.3	Die globalisierte neoliberale Männlichkeit	57
5.	Neue Wege für Jungen und Männer	61
5.1	Traditionelle Männlichkeit	62
5.2	Transformationen	72
5.3	Metrosexuelle Ikonen und andere neue Geschlechter(vor)bilder	75
6.	Geschlechtsbezogene Pädagogik	79
6.1	Jungenarbeit als ein Baustein geschlechtsbezogener Pädagogik	80
6.2	Vor- und Nachteile der Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen	83
6.3	Inhalte geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen	85
6.4	Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen	86
6.5	Jungenarbeit als Schutzraum – Jungen davor schützen, Jungen sein zu müssen	89
7.	Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Förderphase (2005 – 2007)	91
7.1	Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – <i>Neue Wege für Jungs kommt gut an</i>	92
7.2	Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – <i>Interesse an weiblich konnotierten Arbeitsbereichen bei den teilnehmenden Jungen gestiegen</i>	93
7.3	Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – <i>Positive Ergebnisse im Bereich der Einstellungen zur geschlechtlichen Arbeitsteilung</i>	94

8.	Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase (2008 – 2010)	97
8.1	Strukturelle Einbettung von Jungenarbeitsangeboten	98
8.2	Selbst- und Fremdrepräsentationen von Jungen	99
8.3	Neue Wege für Jungs?	106
9.	Praktische Tipps für die Durchführung von Angeboten am Boys' Day – Jungen-Zukunftstag/ Neue Wege für Jungs	111
9.1	Kriterien für die Durchführung von Angeboten am Boys' Day – Jungen-Zukunftstag entwickeln	111
9.2	Welches Angebot: Schnupperpraktikum, Stationenlernen oder Seminar?	114
9.3	Empfehlungen und Tipps für jugenpädagogische Angebote in der Sekundarstufe I	116
9.4	Schulintern oder außerschulisch – sowohl der Ort als auch die Durchführenden	120
9.5	Methoden und Übungen	121
9.6	Schulkulturelle Einbettung	121
10.	Fazit – Berufs- und Zukunftsplanung braucht Geschlechterreflexion	125
11.	Ausblick – Notwendige Wandel	127
12.	Literatur	131

1. Vorwort

„Du musst immer deine Deckung hochhalten, tust du das nicht, erzählen sie anderen, dass du nicht cool bist.“ (Ian, 14 Jahre)¹

„Es ist wirklich schwierig, ein Junge zu sein, wenn man von dir erwartet, daß du nicht über deine Gefühle sprichst. Du musst mit allem allein klarkommen. Bei Mädchen nimmt jeder an, daß sie sich sofort aufmachen, um mit jemandem zu sprechen. Als Junge darfst du das einfach nicht. Es gibt so viele Dinge, die ein normaler Mensch wahrscheinlich tun würde, die einem Jungen aber einfach verboten sind!“ (Calvin Branford, 15 Jahre)²

„Nur weil du ein Junge bist, behandeln dich die Menschen manchmal wie einen kleinen Rowdy. Würden sie ihre Augen öffnen, würden sie erkennen, daß die meisten von uns eigentlich ganz nette Kerle sind.“ (Dirk, 17 Jahre)³

„Wenn ich mich jetzt entscheide, hart zu sein, dann heißt es, du bist nicht weich genug. Entscheide ich mich empathisch zu sein, für Kinder zu sein, dann ist man ein Softie und Weichei.“ (Aussage eines Jungenarbeiters über Jungen in einem Interview im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der [Neuen Wege für Jungs](#))

„Natürlich hat sich das Jungesein verändert. Selbstverständlich sind alte Männlichkeitsvorstellungen überholt – ja und? Das ist ein großer Vorteil, kein Grund zu jammern. Veränderung und Offenheit schaffen Platz für Neues.“ (Winter 2011, S. 11)⁴

Die hier vorgelegte vierte Auflage der Expertise „Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule/Beruf“ wurde 2006 in der ersten Auflage als Teil der wissenschaftlichen Begleitung der [Neuen Wege für Jungs](#) von Michael Cremers (Dissens e.V.) erstellt und vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. herausgegeben. Bereits Ende 2007 wurde die Expertise in derselben Fassung vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend erneut aufgelegt. Bei der nun vorliegenden Auflage – mit dem neuen Titel „Boys‘Day – Jungen Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen“ – handelt es sich um eine gänzlich überarbeitete Fassung, in die sowohl die wichtigsten Ergebnisse der ersten (2005 – 2007) und zweiten (2009 – 2010) wissenschaftlichen Begleitung als auch die Ergebnisse neuer Expertisen und Studien sowie weitere Daten zum Thema eingeflossen sind. Besonderer Dank gilt Dr. Jürgen Budde, Katharina Debus, Stefanie Krüger und Olaf Stuve, die die Hauptverantwortung für die Durchführung der wissenschaftlichen Begleitung in der zweiten Förderphase von [Neue Wege für Jungs](#) trugen und die Kapitel acht und neun zur vorliegenden Veröffentlichung beigetragen haben.

1.1 Inhaltliche Gliederung der Expertise

Im ersten Teil der Expertise wird aus einer geschlechtsbezogenen Perspektive die derzeitige Lage von Jungen und Mädchen in der Schule und in der beruflichen Ausbildung bzw. die aktuelle Situation beim Übergang von der Schule in die Ausbildung beschrieben. Im zweiten Teil der Expertise wird der für die Durchführung des [Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs](#) relevante Forschungsstand zu Jungen, Männern und Männlichkeit dargelegt und in den Kontext gesellschaftlicher Transformationen eingebettet. Es werden sowohl traditionelle Männlichkeitsvorstellungen als auch neue und alternative Vorstellungen beschrieben. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Wandel der Geschlechterbilder verdeutlicht, dass erweiterte Männlichkeitskonstruktionen nicht nur möglich sind, sondern auch als Orientierungsrahmen für pädagogische Zielsetzungen dienen können.

Der dritte Teil der Expertise stellt den Ansatz der geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen, die wichtigsten Ergebnisse der ersten (2005 – 2007) und zweiten (2009 – 2010) wissenschaftlichen Begleitphase und deren Bedeutung für die pädagogische Praxis mit Jungen vor. Die Ergebnisse nachfolgender Erhebungen bzw. der Boys' Day Evaluationen von 2011, 2012 und 2013 sind unter www.boys-day.de/Ueber_den_Boys_Day/Rueckschau_Evaluation/Evaluation zu finden. Abschließend werden auf der Basis der wissenschaftlichen Begleitung praktische Tipps für die Durchführung von Angeboten am [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs](#) gegeben.

1.2 Ziel der Expertise

Ziel der vorliegenden Expertise ist es, Hilfestellung bei der Umsetzung von Gleichstellungspolitik zu leisten: Zum einen sollen Personengruppen, die mit Jungen an der Schnittstelle Schule/Beruf arbeiten, in die Lage versetzt werden, angemessene Strategien zu entwickeln, die die Partizipation von Jungen in Berufen fördern, in denen quantitativ betrachtet Frauen dominieren. Zum anderen – und die oben angeführten Zitate sind ein erster Hinweis darauf – soll der Blick auf gesellschaftliche Bilder von Jungen/Männern/Männlichkeit und Erwartungen an Jungen/Männer/Männlichkeit gelenkt werden, um diese mit den Jungen gemeinsam in einer angemessenen Weise zu reflektieren. Ziel hierbei sollte es auch sein, mit den Jungen die Gewinn- und Verlustseiten männlicher Konstruktionen zu thematisieren und sie dabei zu unterstützen, Berufs- und Handlungsfelder sowie Persönlichkeitseigenschaften für sich zu entdecken bzw. zu diesen zu stehen, sofern sie aufgrund von historisch-kulturellen Prozessen

1 Pollack 2001, S. 176

2 Ebd. S. 34

3 Ebd. S. 70

4 Jedes Hauptkapitel wird mit Zitaten eingeleitet, die sich auf die jeweiligen Inhalte der Kapitel beziehen. Die hier einleitenden fünf Zitate im Vorwort der Expertise – von Jungen und Pädagogen, die mit Jungen arbeiten – beziehen sich auf ein Hauptthema der Expertise, nämlich auf geschlechtsbezogene Erwartungshaltungen an Jungen und jugendliche Männer bzw. auf geschlechtsbezogene Bilder und Männlichkeitskonstruktionen von Jungen und jugendlichen Männern.

weiblich konnotiert sind.⁵ Folgendes feministisch-emanzipatorisches Credo sollte für die politischen und pädagogischen Zielsetzungen handlungsleitend sein:

„Eine moderne Gleichstellungspolitik zielt auf eine neue Arbeitsteilung ab, in der sich Männer und Frauen diese Arbeiten gerechter teilen. Und davon können alle profitieren. [Denn] Gleichstellungspolitik [ist] kein Nullsummenspiel, bei dem nur dann jemand gewinnen kann, wenn einem anderen etwas weggenommen wird. Im Gegenteil gewinnen alle an Entscheidungsfreiheit, wenn die strukturellen Zwänge überwunden werden, die Menschen in Geschlechterrollen drängen. Sich von dem Druck zu befreien, Rollen erfüllen zu müssen und die Strukturen zu kritisieren, die diesen Druck erzeugen – das bedeutet [...] Emanzipation und [...] ist ein Ziel von Feminismus.“⁶

1.3 Vor- und Nachteile einer relationalen Betrachtungsweise in der Geschlechterforschung

Die Expertise vergleicht die Situation von Jugendlichen an der Schnittstelle Schule/Beruf und zeigt gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf, von denen Jungen bzw. junge Männer und Mädchen bzw. junge Frauen in unterschiedlicher Weise betroffen sind. Der Vergleich zwischen den Geschlechtergruppen Mädchen/Frauen auf der einen und Jungen/Männer auf der anderen Seite reproduziert allerdings Probleme, die in der Geschlechterforschung seit einiger Zeit selbstkritisch betrachtet werden. Erstens legt die Darstellung von Geschlechterdifferenzen durch eine relationale Betrachtung von Jungen/Männern und Mädchen/Frauen eine Homogenisierung beider Geschlechtergruppen nahe (*die Mädchen/die Jungen/die Männer/die Frauen*). Zweitens verdeckt eine relationale Betrachtung, dass die beiden Geschlechtergruppen sich nicht nur voneinander unterscheiden, sondern vieles miteinander gemein haben. Drittens trägt eine relationale Darstellung dazu bei, Geschlechterdifferenzen festzuschreiben, und forciert eher eng gefasste Geschlechterbilder, als diese zu überwinden. Deshalb wird der Blick im Folgenden immer wieder auf die unterschiedlichen Lebenslagen und Verhaltensformen von Jungen und jungen Männern gerichtet werden, denn Jungen und Männer (ebenso wie Mädchen und Frauen) unterscheiden sich durch ihre Biografien, d.h. durch milieu-, alters-, kulturspezifische u.a. Faktoren. Zusammenfassend sollte es bei einer relationalen Betrachtung von Mädchen und Jungen bzw. Frauen und Männern weniger um die Erkenntnis der Differenz gehen, sondern eher darum, wie diese Differenz (insofern sie nachgewiesen werden kann) sozial hergestellt wird.

Zudem sind viertens „mit zweigeschlechtlich konzipierten Theorien [und Darstellungen von Studienergebnissen, d. A.] Geschlechterverhältnisse nicht vollständig zu fassen.“⁷ Menschen, die weder dem einen noch dem anderen Geschlecht zuzuordnen sind – bzw. sich nicht einsortieren wollen oder nicht einsortieren lassen wollen – geraten in der Regel nicht in den Blick. Das trifft nicht

5 Zur historischen Herstellung von Geschlecht vgl. Hausen 1976; Duden 1991a und 1991b; Honegger 1991; Laqueur 1996; Hirschauer 1993. Zur historischen Herstellung von sozialer Arbeit (bzw. „Mütterlichkeit als Beruf“) vgl. beispielsweise Sachße 1994. Zur Bedeutung von Männern in der sozialen Arbeit vgl. beispielsweise Ganß 2011.

6 Ebenfeld/Köhnen 2011, S. 6. Unter Feminismus verstehen Ebenfeld und Köhnen eine „Vielzahl emanzipatorischer Bewegungen des Denkens und des Handelns, die politisch auf den Abbau von Geschlechter-Hierarchien und Geschlechter-Zwängen abzielen. Feminismus umfasst heute vielfältige Theorien und Erklärungsmuster, welche mehr oder weniger stark mit Frauenbewegungen und anderen emanzipatorischen und Bürgerrechtsbewegungen sowie mit wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung verbunden sind“ ebd. Glossar S. 60.

7 Vgl. Prengel/Rendtorff 2008, S. 17.

nur auf intersexuelle und transsexuelle Menschen zu, sondern auch auf diejenigen, die sich den gegebenen Geschlechternormen der sogenannten „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“⁸ nicht unterwerfen (wollen).⁹ Da die vorliegenden und ausgewerteten Studien und Daten im System der Zweigeschlechtlichkeit verharren und keine Differenzierungen jenseits von Mädchen/Jungen bzw. Frauen/Männern vornehmen, ist es in dieser Expertise leider nicht möglich, die Vielfalt der Geschlechter und Lebensweisen und deren Effekte für die vorliegende Arbeit zu berücksichtigen – ein Umstand, den die Leser_innen¹⁰ mir verzeihen mögen.¹¹

8 *In neueren Ansätzen der Geschlechterforschung werden die aktuellen Geschlechterverhältnisse als kulturelles System der Zweigeschlechtlichkeit charakterisiert. Die Unterteilung von Menschen in Frauen/Mädchen und Männer/Jungen wird nicht als Folge einer a priori gegebenen Geschlechtszugehörigkeit betrachtet, sondern als Konstruktionsleistung, deren Ergebnis die binäre Codierung der Welt im System der Zweigeschlechtlichkeit ist. Zweigeschlechtlichkeit ist demnach eine historische Konstruktion, die die Differenz der Geschlechter erst hervorbringt und die Kategorien „Mann“ und „Frau“ als naturhaft, ausschließlich und gegensätzlich erscheinen lässt (vgl. erstmals für den deutschsprachigen Raum Hagemann-White 1984; vgl. auch Kapitel 4.3.1. Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit).*

9 *Vgl. Rieske 2011, S. 3; Scheele 2011, S. 48ff.*

10 *Der an dieser Stelle verwendete Unterstrich („Gender-Gap“) (ver-)schafft Personen einen Raum, die sich weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zuordnen (vgl. Busche et al. 2010, S. 7), und markiert im akademischen Kontext die Existenz von Geschlechtern zwischen oder jenseits von Mädchen/Frau und Junge/Mann bzw. die Unabgeschlossenheit und Konstruiertheit dieser Kategorien (vgl. Walgenbach 2007). Im Folgenden wird sich allerdings an die übliche Schreibweise der Publikationen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gehalten (beispielsweise: Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer, weibliche und männliche Auszubildende).*

11 *Zur zunehmenden Bedeutung von queeren Konzepten in der politischen Bildung und in der sozialen Arbeit, die über die Unterscheidung von Mädchen/Junge und Mann/Frau hinausgehen, vgl. Busche et al. 2010; Czollek et al. 2011; Scheele 2011.*

2. Eine gleichstellungspolitische Strategie: Der Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag und der Boys'Day – Jungen-Zukunftstag

„Noch vor nicht allzu langer Zeit war die Frau der dunkle und unerschlossene Kontinent der Menschheit und niemand wäre auf die Idee gekommen, den Mann in Frage zu stellen. Männlichkeit erschien als etwas Selbstverständliches: strahlend, naturgegeben und der Weiblichkeit entgegengesetzt. In den letzten drei Jahrzehnten sind diese jahrtausendealten Selbstverständlichkeiten in sich zusammengebrochen. Indem Frauen sich neu definierten, zwangen sie die Männer, das gleiche zu tun.“ (Badinter 1993, S. 11 f.)

2.1 Der Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag, eine Erfolgsgeschichte

2010 feierte der Girls'Day zehnjähriges Jubiläum.¹² Bereits seit 2001 wird der Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag in Deutschland bundesweit vom Verein Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (seit 2005 Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.) durchgeführt und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) sowie bis 2014 dem Europäischen Sozialfonds (ESF) gefördert.

¹² Vgl. *10 Jahre Girls'Day – Mädchen Zukunftstag: Ein starkes Netzwerk* (http://www.girls-day.de/News/Girls_Day/Jubilaeumstagung).

¹³ *Frauen geben Technik neue Impulse e.V. 2004, S. 5.*

¹⁴ *Ebd., S. 10.*

Darüber hinaus wird der Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag von einem breiten Aktionsbündnis aus Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit getragen und unterstützt.

„Das Ziel ist zum einen, die beruflichen Möglichkeiten für junge Frauen auszuweiten und ihnen damit bessere Chancen vor dem Hintergrund der sich verengenden Arbeitsmarktsituation zu ermöglichen, und zum anderen, die Potenziale, die in der Leistungsstärke der jungen Frauen liegen, besser zu nutzen.“¹³

In der Regel jährlich am vierten Donnerstag im April erhalten Schülerinnen der Klassen 5 bis 10 in Deutschland die Möglichkeit, ihren beruflichen Horizont zu erweitern und technische, handwerkliche, informationstechnische und naturwissenschaftliche Arbeitsbereiche kennenzulernen.

„An den verschiedenen Aktionsplätzen wird ihnen z. B. die Möglichkeit geboten, zu löten und zu schweißen, Bildschirmschoner zu programmieren oder Lichtschranken zu bauen, und sie lernen Berufsbilder wie z. B. das der Informatik-Kauffrau, Biophysikerin oder Tontechnikerin kennen.“¹⁴

Neben dem Einblick in quantitativ von Männern dominierte Berufsfelder¹⁵ erhalten Mädchen zudem die Chance, weibliche Führungskräfte, Selbstständige und Politikerinnen zu erleben, also Frauen aus gesellschaftlichen Bereichen, in denen ihre Präsenz noch relativ gering ist.

Während am ersten bundesweit durchgeführten Aktionstag 39 Veranstaltungen stattfanden, an denen ca. 1.800 Mädchen teilnahmen, stieg die Zahl im Jahr 2014 auf über 100.300 Plätze für Teilnehmerinnen, die von mehr als 9.000 Veranstaltern zur Verfügung gestellt wurden, sodass die Schülerinnen sich über unterschiedliche Berufs- und Studienmöglichkeiten informieren konnten. Ausgangspunkt der inhaltlichen Konzeption des Aktionstags war und ist einerseits eine Erweiterung der geschlechterstereotypen¹⁶ Berufsorientierung der Mädchen, die traditionell eher auf den sozialen und kommunikativen Bereich ausgerichtet ist, während gerade den innovativen technologischen Arbeitsbereichen in Deutschland die Nachwuchskräfte ausgehen. Andererseits will der Aktionstag langfristig einen Beitrag zur Verwirklichung geschlechtergerechter Arbeitsteilung leisten und sensibilisiert alle Beteiligten im Berufswahlprozess für die Potenziale junger Frauen im Hinblick auf die wirtschaftliche und technologische Zukunftsgestaltung. Bereits seit 2002 stellte die Bundeskoordinierungsstelle Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag auf der zentralen Website

www.girls-day.de Interessierten auch Vorschläge und didaktische Materialien für die Durchführung von Projekten zu einer jungenbezogenen Berufs- und Lebensplanung zur Verfügung. Im Evaluationsbericht von 2003 (Hrsg. Frauen geben Technik neue Impulse e.V.) wurden Schulleitungen und Lehrende angeregt, Konzepte für eine genderorientierte¹⁷ Strategie in der schulischen Berufswahl zu entwickeln, die die Bedürfnisse sowohl von Mädchen als auch von Jungen berücksichtigt.¹⁸

2.2 „Gleichstellungspolitik als Politik der fairen Chancen“¹⁹

Die zeitgemäße Gleichstellungspolitik des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) richtet sich gleichermaßen an Frauen und Männer, Mädchen und Jungen. Neue Optionsräume und Verwirklichungschancen sollen durch eine dynamische Politik ausgestaltet werden, die die Komplexität des Lebenslaufs beider Geschlechter im Blick hat.²⁰

Beispielhaft hierfür ist die Publikation des BMFSFJ „25 Jahre Bundesfrauenministerium – Von der Frauenpolitik zu einer nachhaltigen Politik der fairen Chancen für Frauen und Männer“. Ziel dabei ist nicht Ergebnisgleichheit, sondern Chancengerechtigkeit, verwirklicht durch moderne Gesellschaftspolitik.

-
- 15 Weiblich bzw. männlich dominiert ist laut amtlichen Statistiken ein Beruf dann, wenn höchstens 20 % Männer oder Frauen in den jeweiligen Berufen vertreten sind. Als überwiegend von Frauen/Männern besetzt gilt ein Beruf, wenn zwischen 20 % und 40 % der Beschäftigten einem Geschlecht angehören (vgl. Granato/Schittenhelm 2003, S. 1059).
- 16 Der Ausdruck „geschlechterstereotyp“ zeigt an, dass eine bestimmte Denk- oder Handlungsweise häufig oder überwiegend bei einem Geschlecht auftritt, ohne dass es dafür eine biologisch-physiologische Grundlage gäbe. Im Unterschied dazu weist der Begriff „geschlechtsspezifisch“ auf ausschließlich anlagebedingte Unterschiede hin, z. B. die Menstruation (vgl. Rendtorff 2006, S. 10).
- 17 Der Begriff „genderorientiert“ bezieht sich auf die in der Geschlechterforschung häufig verwendete Trennung zwischen „sex“ (biologischem Geschlecht) und „gender“ (sozialem Geschlecht). Die feministische Theorie verwendete das Sex-Gender-Konzept aus politisch-strategischen Überlegungen. Soziale Ungleichheit sollte nicht mehr mit einem Hinweis auf die biologische Geschlechterdifferenz naturalisiert bzw. essenzialisiert werden können, da der Feminismus die jeweiligen Geschlechtsrollen und -identitäten als ein historisches, gesellschaftlich-kulturelles Produkt und keineswegs als Ausdruck der biologischen Geschlechterdifferenz betrachtete.
- 18 Vgl. Frauen geben Technik neue Impulse e.V. 2004, S. 86.
- 19 Vgl. 25 Jahre Bundesfrauenministerium – Von der Frauenpolitik zu einer nachhaltigen Politik der fairen Chancen für Frauen und Männer.
- 20 Vgl. ebd.

Für diese Gleichstellungspolitik stehen darüber hinaus auch die vom BMFSFJ geförderten und/oder herausgegebenen Studien, Broschüren und Expertisen: „Auf fremdem Terrain – wenn Männer pflegen“ (Vgl. BMFSFJ 2012), „Männer in Bewegung – zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland“ (Vgl. Zulehner / Volz 1999, 2009), „Wege zur Gleichstellung heute und morgen“²¹, „Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts“²², „Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten“²³, „Jungen und Männer im Spagat“²⁴, die Dokumentation der internationalen Konferenz „Männerpolitik – männerpolitische Beiträge zu einer geschlechtergerechten Gesellschaft“²⁵, „2. Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland“²⁶ sowie die hier vorliegende komplett überarbeitete Auflage der Expertise „Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule / Beruf“.

Kennzeichnend hierfür sind auch Reformen wie die des Erziehungsgeld- und Elternzeitgesetzes 2001 und 2007²⁷ oder die Gesamtinitiative „Männer in Kitas“.²⁸

Ebenso ist der Beirat Jungenpolitik, der 2011 bis 2012 tagte und dessen Bericht jetzt vorliegt²⁹, Ausdruck dieser Gleichstellungspolitik und darüber hinaus natürlich, der im Folgenden ausführlich beschriebene [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag/ Neue Wege für Jungs](#) mit den drei Schwerpunktthemen „Erweiterung des Berufswahlspektrums“, „Flexibilisierung

der männlichen Rolle“ und „Förderung sozialer Kompetenzen“. Veränderte gesellschaftliche Rahmenbedingungen sowie veränderte Bedürfnisse von Frauen und Männern aufgrund des Wandels von Werten, Lebensstilen und Lebensperspektiven rücken gemäß BMFSFJ die Politik der „fairen Chancen“ ins Zentrum moderner Gleichstellungspolitik.³⁰ Chancengerechtigkeit wird dabei nicht mehr nur und vor allem als Querschnitts-, sondern auch als Längsschnittaufgabe betrachtet. Orientiert am Lebenslauf werden Themen und damit zusammenhängende Entscheidungen nicht isoliert betrachtet, sondern in den Zusammenhängen von Bedingungen und Wechselwirkungen.³¹ In diesem Sinne sollte es gemäß BMFSFJ Aufgabe der Politik sein, den Rahmen dafür zu entwickeln, dass Dynamiken im Lebensverlauf von Frauen und Männern so gestaltet werden können, dass für beide Geschlechter „faire Chancen und faire Risikoverteilungen“ möglich sind.³² Geschlechtsbezogene Nachteile sind einerseits durch gesellschaftliche Strukturen und andererseits durch individuell partnerschaftlich getroffene Entscheidungen und Arrangements bedingt. Wie der erste Gleichstellungsbericht der Bundesregierung zeigt, gehen die Auswirkungen der gesellschaftlichen Strukturen und der individuellen Entscheidungen im späteren Lebensverlauf häufig zu Lasten eines Partners bzw. – in der Regel – einer Partnerin, weshalb die Vermeidung der geschlechtsbezogenen Nachteile ganz oben auf der Agenda einer ganzheitlichen und weitsichtigen Gesellschafts- und Geschlechterpolitik stehen muss.

21 Vgl. Sinus Sociovision 2007.

22 Vgl. Wippermann et al. 2009.

23 Vgl. Cremers et al. 2010.

24 Vgl. Wippermann 2013.

25 Vgl. BMFSFJ 2013.

26 Vgl. BMFSFJ 2. überarbeitete Version 2013.

27 So markiert das Anfang 2007 eingeführte Elterngeld nach Angaben des BMFSFJ einen Paradigmenwechsel in der Familienpolitik (Familienreport 2009, S. 6).

28 Hierzu gehört die Einrichtung der bundesweit agierenden Koordinationsstelle „Männer in Kitas“, die ESF-Modellprojekte „MEHR Männer in Kitas“, die so genannte „Tandem-Studie“ zu weiblichen und männlichen Fachkräften in Kindertagesstätten, die an der Evangelischen Hochschule Dresden unter der Leitung von Professor Holger Brandes durchgeführt wird und das so genannte Quereinsteigerprogramm (vgl. www.koordination-maennerinkitas.de).

29 Vgl. BMFSFJ 2013.

30 Vgl. Ebd.

31 Vgl. Ebd.

32 Vgl. 25 Jahre Bundesfrauenministerium – von der Frauenpolitik zu einer nachhaltigen Politik der fairen Chancen für Frauen und Männer.

Bezogen auf die Zielgruppe Jungen, die an Angeboten des Projektes *Boys' Day/Neue Wege für Jungs* teilnehmen, sind daher die Entscheidungen im Übergang Schule/Beruf im Zusammenhang mit ihren Haupt-, Neben-, und Spätfolgen für den weiteren Lebenslauf für die Jungen kritisch zu hinterfragen. Die Angebote des *Boys' Day/Neue Wege für Jungs* eröffnen einen Raum, um diesen Übergang als Ressource zu gestalten.

Eine Politik der fairen Chancen für Frauen und Männer kam auch im Koalitionsvertrag der Bundesregierung von 2009 „Wachstum. Bildung. Zusammenhalt.“ zum Ausdruck:

„Jungen und Männerpolitik
Wir wollen eine eigenständige Jungen- und Männerpolitik entwickeln und bereits bestehende Projekte für Jungen und junge Männer fortführen und intensivieren. Damit eröffnen wir ihnen auch in erzieherischen und pflegerischen Berufen erweiterte Perspektiven.“³³

Ziel einer solchen Politik der „fairen Chancen“ sei es aber nicht nur, mehr Männer und Jungen für bisher eher weiblich konnotierte Tätigkeitsfelder (Betreuung, Erziehung, Pflege und frühkindliche Bildung) zu gewinnen, sondern unter Berücksichtigung der Lebensverlaufsperspektive auch veraltete und zunehmend dysfunktionale Männerleit- und Rollenbilder kritisch zu reflektieren.

Der aktuelle Koalitionsvertrag „Deutschlands Zukunft gestalten“ von 2013 fordert daher neben geschlechtergerechter Berufswahl und -beratung auch den Aufbruch von Rollenstereotypen:

„Mädchen und Jungen sehen sich heute mit unterschiedlichen, oft widersprüchlichen Rollenbildern konfrontiert. Sie müssen sich auf neue Anforderungen einstellen.“

Die geschlechtsspezifische Arbeit mit Mädchen und Jungen soll weiterentwickelt und Rollenstereotypen entgegengewirkt werden. Eine zeitgemäße Gleichstellungspolitik bezieht Jungen und Männer mit ein.“³⁴

2.3 Neue Wege für Jungs

Im Jahr 2005 hat das Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend (BMFSFJ) ein Pilotprojekt für Jungen initiiert, das in der Praxis und vor Ort entstandene Ansätze einer jungenbezogenen Begleitung im Übergang Schule/Beruf – angeregt durch den jährlichen Girls' Day – bündelt, begleitet und weiter ausbaut. Das im Frühjahr 2005 gestartete Projekt *Neue Wege für Jungs* ist beim Kompetenzzentrum Technik, Diversity, Chancengleichheit e.V. in Bielefeld angesiedelt und versteht sich als Netzwerkprojekt und Service-Büro für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren.

Neue Wege für Jungs bietet eine Plattform für den fachlichen Dialog und Austausch und zur Vernetzung diverser Akteure. Auf der Website www.neue-wege-fuer-jungs.de stellt das Projekt Informationen, Hintergrunddaten und konkrete Materialien zur Durchführung von Projekten bereit und dokumentiert Workshopergebnisse, um erfolgreiche Konzepte zu verbreiten und eine kritische Reflexion zu ermöglichen.

Das Service-Büro *Neue Wege für Jungs* richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte und soziale Fachkräfte, die mit Jungen der Jahrgangsstufen fünf bis zehn pädagogisch arbeiten, und unterstützt damit Engagierte in Schule, Jugendarbeit und Berufsberatung bei der Umsetzung von adäquaten Angeboten für Jungen. In diesem Alter befinden sich Jungen in einer Phase der intensiven Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik und der Konfrontation mit unterschiedlichen

³³ *Wachstum. Bildung. Zusammenhalt. Der Koalitionsvertrag zwischen CDS, CSU und FDP. 17. Legislaturperiode 2009, S. 75.*

³⁴ *Deutschlands Zukunft gestalten. Der Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD. 18. Legislaturperiode 2013, S. 100/101.*

gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeiten. In der Adoleszenz sind geschlechtliche Konstruktionsprozesse besonders akut, da es in dieser Entwicklungsphase nicht nur um eine geschlechtsangemessene, sondern auch um eine altersangemessene Darstellung geht, weshalb Jugendliche häufig in Bezug auf ihre Darstellungsformen verunsichert sind.³⁵

„Es geht um die interaktive Erarbeitung, praktische Einübung und bildhafte Darstellung und Inszenierung von Orientierungen und Praktiken, die eine Selbstrepräsentation ermöglichen, die von anderen als gelungen, als alters- und geschlechtsangemessen wahrgenommen und bestätigt wird.“³⁶

2.4 Boys' Day – Jungen-Zukunftstag

Der Name *Neue Wege für Jungs* wurde vom Kompetenzzentrum in der ersten Förderphase bewusst in Abgrenzung zur Bezeichnung „Boys' Day“ gewählt, da die Konzeption des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags nicht eins zu eins übernommen werden sollte, solange ein eigenständiges Format für Jungen, das sich an deren subjektiven Erlebniswelten, Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmustern orientiert, noch nicht entwickelt und erprobt worden ist.

Entsprechend lag die inhaltliche Schwerpunktsetzung der *Neuen Wege für Jungs* nicht nur in der Erweiterung des Berufswahlspektrums durch eintägige Kurzzeitpraktika, wie dies beim Girls' Day der Fall ist, sondern gerade auch in der Unterstützung von längerfristigen Jungenangeboten, die einen Beitrag zur Erweiterung des Berufswahlspektrums, zur Flexibilisierung männlicher Rollenbilder und zur Stärkung sozialer Kompetenzen leisten sollten.

³⁵ Vgl. Böhnisch/Winter 1997 und King/Flaake 2005.

³⁶ Jösting 2005, S. 12. Zur Herstellung von Jugend und Jugendlichkeit in Verbindung mit Geschlecht vgl. ausführlich Breitenbach 2001 und Jösting 2005. Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.1 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit.

³⁷ Vgl. hierzu auch den Infoclip: Wozu der Boys Day? (www.boys-day.de/ueber_den_Boys_Day/Boys_Day-Infofilmclips)

Nach fünfjähriger Projektlaufzeit gab es nicht nur eine Verlängerung der *Neuen Wege für Jungs*, sondern am 14. April 2011 zum ersten Mal einen strukturell und finanziell erweiterten bundesweiten *Boys' Day – Jungen-Zukunftstag* (www.boys-day.de)³⁷, an dem Einrichtungen, Organisationen, Schulen, Hochschulen und Unternehmen Schüler ab der 5. Klasse eingeladen haben. An den bisher insgesamt vier Aktionstagen nahmen mehr als 130.000 Jungen an nahezu 20.000 Veranstaltungen teil.

2.5 Das Wichtigste in Kürze

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse der Expertise zusammengefasst. Dabei werden die Ergebnisse aus den Kapiteln 3 bis 6 dargestellt, nicht aber die Befunde der ersten und zweiten wissenschaftlichen Begleitung der *Neuen Wege für Jungs*, welche Sie in den Kapiteln 7 und 8 zusammengefasst finden.

Die in der Expertise dargestellten Daten und Studienergebnisse weisen eine geschlechtersegregierte Berufswahl bei Männern und Frauen nach. Diese geschlechtersegregierte Berufswahl wird nicht nur durch Selektionsmechanismen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, sondern auch durch kulturell verankerte Geschlechterstereotype der jungen Frauen und Männer hervorgerufen und kontinuierlich reproduziert. Neben den arbeitsmarktinternen Strukturen dürfen geschlechtsbezogene Aspekte nicht vernachlässigt werden, um den Kreislauf der Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt zu durchbrechen und den Erfolg von Förderprogrammen zur stärkeren Partizipation von Mädchen und Jungen in sogenannten Männer- und Frauenberufen zu gewährleisten.

Schule

- Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Bildungsniveau in den vergangenen Jahrzehnten im Vergleich zu den vorherigen Generationen insgesamt gestiegen ist, und bei beiden Geschlechtern lässt sich – betrachtet nach absoluten Zahlen – in den vergangenen Jahren ein immer größerer Trend zum Gymnasium konstatieren, der sich bei den Mädchen schneller fortsetzt als bei den Jungen. Allerdings – wenn es um den Anteil der Hochschulberechtigten pro Jahrgang geht – schneidet die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich eher schlecht ab. (vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Der Bildungsverlauf von Schülerinnen und Schülern ist seit längerer Zeit dadurch gekennzeichnet, dass Jungen im Durchschnitt schlechtere Schulleistungen und Abschlüsse erreichen als Mädchen (vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Die Schulleistungsvergleichsstudien zeigen, dass Jungen eine wesentlich heterogenere Leistungsgruppe als Mädchen bilden, da sie nicht nur bei den Risikoschülerinnen und -schülern, sondern auch in der Gruppe der sehr erfolgreichen Schülerinnen und Schüler zahlenmäßig überwiegen (vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Die Bildungschancen im deutschen Schulsystem verteilen sich allerdings nicht in erster Linie nach Geschlecht, sondern einerseits nach Schichtzugehörigkeit und andererseits nach staatlicher bzw. ethnischer Zugehörigkeit. Die Qualifikationspotenziale von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit werden am wenigsten angemessen entwickelt (vgl. Kapitel 3.1.3 Unterschiedliche Chancen zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nicht deutscher Staatsbürgerschaft).
- Im Kontext der Diskussion um die ersten PISA-Ergebnisse wurde die These populär, dass eine „verweiblichte“ Schulkultur für die schlechteren Schulleistungen der Jungen verantwortlich sei. Aktuelle Studien und die empirische Tatsache, dass Mädchen auch in den alten Bundesländern und in der DDR bessere Schulleistungen erbrachten, also zu einer Zeit, als der Anteil an männlichen Lehrkräften noch wesentlich höher lag, stellen diese Interpretation der Daten zumindest in Frage (vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Neben der grundsätzlich fleißigeren Arbeitshaltung der Mädchen, der höheren Selbstdisziplin und einem damit vermeintlich einhergehenden Bonus bei der Bewertung ihrer Schulleistungen sind offenbar eher weitere fortbestehende geschlechtstypische Sozialisationsbedingungen mitverantwortlich für die Schwierigkeiten der Jungen. Jungen stehen vor allem in der Peergroup (Gleichaltrigen-Gruppe) in vielen Situationen unter dem Druck, ihre Männlichkeit zu beweisen. Von ihnen wird in der Regel häufiger als von Mädchen erwartet, dass sie „cool“, „unangepasst“, „witzig“ und „faul“ sind bzw. sich so geben (müssen) (vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Der „Männlichkeitsdruck“ ist in der Schule anscheinend besonders hoch. Die Jungen selbst stellen einen Zusammenhang zwischen der Institution Schule und ihrem Verhalten her und weisen explizit darauf hin, dass sie sich im Hinblick auf Freundlichkeit, Respektlosigkeit bzw. Lernfähigkeit in der teilöffentlichen Situation einer Gruppe an der Schule bzw. in der Klasse anders verhalten, als wenn sie sich einzeln, privat und außerhalb der Schule begegnen (vgl. Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit und Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Nicht schulische Erfolge an sich gelten als unmännlich, sondern die Bereitwilligkeit sich für diese Leistungen zu disziplinieren und hart zu arbeiten. Männlichkeit wird über die Selbst- und Fremdzuschreibung von ‚natürlicher Intelligenz‘ und einer cool-lässigen, beinahe verachteten Haltung gegenüber schulischen Anforderungen ausgehandelt. Als Abgrenzungsfolie fungieren Schüler, die für ihre Erfolge hart und diszipliniert arbeiten. Diese gelten bei den anderen Schülern als ‚uncool‘ und damit als weniger männlich

und bilden zusammen mit den Mädchen ein weiblich konnotiertes Gegenüber. Schulische Höchstleistungen und Männlichkeit stehen sich nicht im Weg, solange die Leistungen scheinbar mühelos erreicht werden. Hart arbeitende Schüler gelten indessen als weniger intelligent und werden als ‚Streber‘ auch in ihrer Männlichkeit abgewertet (vgl. Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit).

Duale und vollzeitschulische Ausbildung

- Bereits in der Kindheit entwickeln Mädchen und Jungen Vorstellungen von ihrem späteren Beruf. Je früher Kinder danach befragt werden, desto geschlechtstypischer sind die Antworten (vgl. Kapitel 3.2.1 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung).
- Junge Frauen werden vorwiegend in sozialen und kommunikativen Berufen des Dienstleistungssektors und junge Männer in handwerklich-technischen Bereichen ausgebildet. Die meisten Ausbildungsgänge sind entweder einseitig von Frauen oder von Männern dominiert, wobei die Zahl der Ausbildungsgänge, die einseitig männlich besetzt sind, deutlich höher ist als die Zahl der Ausbildungsgänge, die von Frauen dominiert werden. Das Berufswahlspektrum junger Männer ist weniger begrenzt als das junger Frauen: Etwa 70% der jungen Frauen und 50% der jungen Männer konzentrieren sich auf jeweils 20 Berufe (vgl. Kapitel 3.2.1 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung).
- Beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung lässt sich eine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts nicht eindeutig feststellen.
- Allerdings sind junge Frauen häufiger von strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes negativ betroffen, während sich bei Jungen eher die im Vergleich zu den Mädchen schlechteren Schulleistungen und Schulabschlüsse negativ auswirken (vgl. Kapitel 3.2 Ausbildung).
- Einerseits wird männlichen Jugendlichen trotz schlechterer Schulabschlüsse häufiger die Möglichkeit geboten, sich im

dualen System ausbilden zu lassen. Dies führt zu einem vergleichsweise besseren Zugang zu relativ gut bezahlten und tarifvertraglich abgesicherten Ausbildungsberufen mit guten Arbeitsbedingungen, womit zudem bessere Einstiegschancen ins Erwerbsleben verbunden sind (vgl. Kapitel 3.2 Ausbildung).

- Andererseits sind junge Männer stärker von Jugendarbeitslosigkeit betroffen als junge Frauen. Dies ist zurückzuführen auf die Auslagerung der traditionell männlich dominierten Sektoren Bergbau, Industrie, Land- und Forstwirtschaft aus Deutschland im Zuge der Globalisierung, die gestiegenen Qualifikationsansprüche und den stetigem Abbau der dualen betrieblichen Ausbildungen, die steigende Zahl der Arbeitsplätze im weiblich konnotierten Dienstleistungssektor und die schlechteren Schulabschlüsse der Jungen (vgl. Kapitel 3.2 Ausbildung). Zudem müssen junge Männer häufiger an berufsvorbereitenden und berufsprüfenden Maßnahmen teilnehmen, damit sie überhaupt den Qualitätsanforderungen des Ausbildungsmarktes entsprechen (vgl. Kapitel 3.2 Ausbildung).
- Wie schon in der Schule verteilen sich auch im deutschen Ausbildungssystem die Chancen nach Schicht- und staatlicher bzw. ethnischer Zugehörigkeit. Junge Männer ohne deutsche Staatsangehörigkeit nähern sich zunehmend der dauerhaft schlechten Ausbildungssituation von Mädchen und jungen Frauen ohne deutsche Staatsangehörigkeit an (vgl. Kapitel 3.2.4 Ungleiche Ausbildungsbedingungen zwischen Jugendlichen mit deutscher und nicht deutscher Staatsbürgerschaft).

Arbeitsmarkt

- Stellt man die Erfolge der Mädchen und Jungen im Bildungssystem und den Verlauf ihrer beruflichen Entwicklungen nebeneinander, zeigen sich deutliche Differenzen im Hinblick auf die Ausgangslagen für den Berufseinstieg und die anschließenden Berufskarrieren. Der nach Geschlecht

tern segregierte Arbeitsmarkt, die Bewertung der jeweiligen Tätigkeiten (horizontale Segregation), der Zugang zu Führungspositionen aller gesellschaftlichen Bereiche (vertikale Segregation), die ungleiche Einkommenssituation von Männern und Frauen, die Verteilung von Teilzeitarbeit, Elternzeit und Familienarbeit sind nach wie vor Kennzeichen ungleicher Bedingungen, von denen die Mehrheit der Männer profitiert und nur wenige Frauen nicht betroffen sind (vgl. Kapitel 4.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“).

- In der strukturellen Benachteiligung der Frauen durch die höhere Entlohnung in von Männern quantitativ dominierten Berufen liegt möglicherweise eine weitere Erklärung für die besseren Schulleistungen der Mädchen und jungen Frauen: Denn Frauen können diese Ungleichheit nur dadurch egalisieren, indem sie im Vergleich zu Männern mehr in ihre Allgemeinbildung und ihre Berufsausbildung investieren (vgl. Kapitel 4.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“).
- Die stärkere Erwerbsorientierung von Frauen hat bisher noch nicht zu einer egalitären Aufteilung von Berufs- und Familienarbeit geführt. Männer leisten deutlich mehr bezahlte und Frauen deutlich mehr unbezahlte Arbeit. Bei der geschlechterstereotypen Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit ist die Beibehaltung traditioneller Arbeitsteilung in der Kindererziehung und der Pflege von Familienangehörigen die entscheidende Ursache (vgl. Kapitel 4.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“).

Geschlecht

- Die Männerforschung hat wichtige Beiträge zu einem umfassenden Verständnis von Geschlechterverhältnissen geleistet, das für eine egalitäre Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses unerlässlich ist. Auf der konzeptionell-theoretischen Ebene sind zwei Grundannahmen besonders hervorzuheben: die Pluralität von Männlichkeitsmustern und -entwürfen und die Hierarchisierung der verschiedenen Männlichkeiten.
- Der Überhang von Männern in den Führungsetagen und die gesellschaftliche Höherbewertung männlich konnotierter Normen, Werte und Praxen belegen zwar die fortbestehende männliche Vorherrschaft, verdecken jedoch, wie sehr andere Gruppen von Männern von sozialer Deklassierung betroffen sind (vgl. Kapitel 4.3 Plurale Männlichkeiten).
- Hierarchisierungen finden sich auch bei den Jungen. Diejenigen, denen die Attribute Heterosexualität, Autorität, Unabhängigkeit, Sportlichkeit, psychische und körperliche Stärke zugeschrieben werden, stehen in der Beliebtheitskala der Peergroup weit oben, während andere Jungen untergeordnet und eher unbeliebt sind. Allerdings lässt sich Beliebtheit nur schwer mit einer extremen Übertreibung eines dieser Merkmale vereinbaren. Weitere Attribute, die für Beliebtheit und eine Spitzenposition in der Peergroup sorgen, sind Lässigkeit, Witzig-Sein, das Tragen von Markenkleidung, Körpergröße, Attraktivität (vgl. Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit).
- Junge-Sein und Mann-Werden sind häufig eng mit dem Prinzip der Externalisierung, d.h. mit einer übermäßigen Verlagerung von Wahrnehmung und Handeln in die Außenwelt des Subjekts („Action“, „Erleben“, „Machen“), und mit der Abspaltung weiblich konnotierter Normen, Werte und Praxen verknüpft (vgl. Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit).
- Jugendliche achten bei der Auswahl ihres Berufes nicht nur darauf, welche Tätigkeiten und Inhalte mit dem ausgewählten Beruf verbunden sind, sondern auch darauf, wie das soziale Nahumfeld – vor allem die Peergroup – auf den jeweiligen Beruf reagiert. Entscheidend ist für die Jugendlichen, ob der gewählte Beruf einen gewinnbringenden Beitrag zur eigenen Außendarstellung zu leisten vermag (vgl. Kapitel 3.2.2 Kulturelle Geschlechterstereotype, die die Ausbildungswahl beeinflussen).
- Da Jungen und Mädchen ebenso wie Männern und Frauen in der Regel für geschlechtstypische Handlungen Gewinne

- Die Männerforschung hat wichtige Beiträge zu einem umfassenden Verständnis von Geschlechterverhältnissen geleistet, das für eine egalitäre Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses unerlässlich ist. Auf der konzeptionell-theoretischen Ebene sind zwei Grundannahmen besonders hervorzuheben: die Pluralität von Männlichkeitsmustern

und für geschlechtsuntypische Handlungen Verluste winken, verspricht eine geschlechtsuntypische Berufswahl in der Regel – vor allem in der Peergroup – eher einen Verlust in der Außendarstellung (vgl. Kapitel 10. Fazit – Berufsorientierung braucht Geschlechterreflexion). Und da ein weiblich konnotierter Arbeitsplatz, an dem ein junger Mann beispielsweise kranke und alte Menschen pflegt und ihnen die Windeln wechselt, nicht nur relativ schlechte Bezahlung für harte und gesellschaftlich gering geschätzte Arbeit bedeutet, sondern gleichzeitig immer auch die potenzielle Bedrohung der eigenen Männlichkeit beinhaltet, ist es nicht verwunderlich, dass der Männeranteil beispielsweise in der Altenpflege so gering ist (vgl. Kapitel 10. Fazit – Berufsorientierung braucht Geschlechterreflexion).

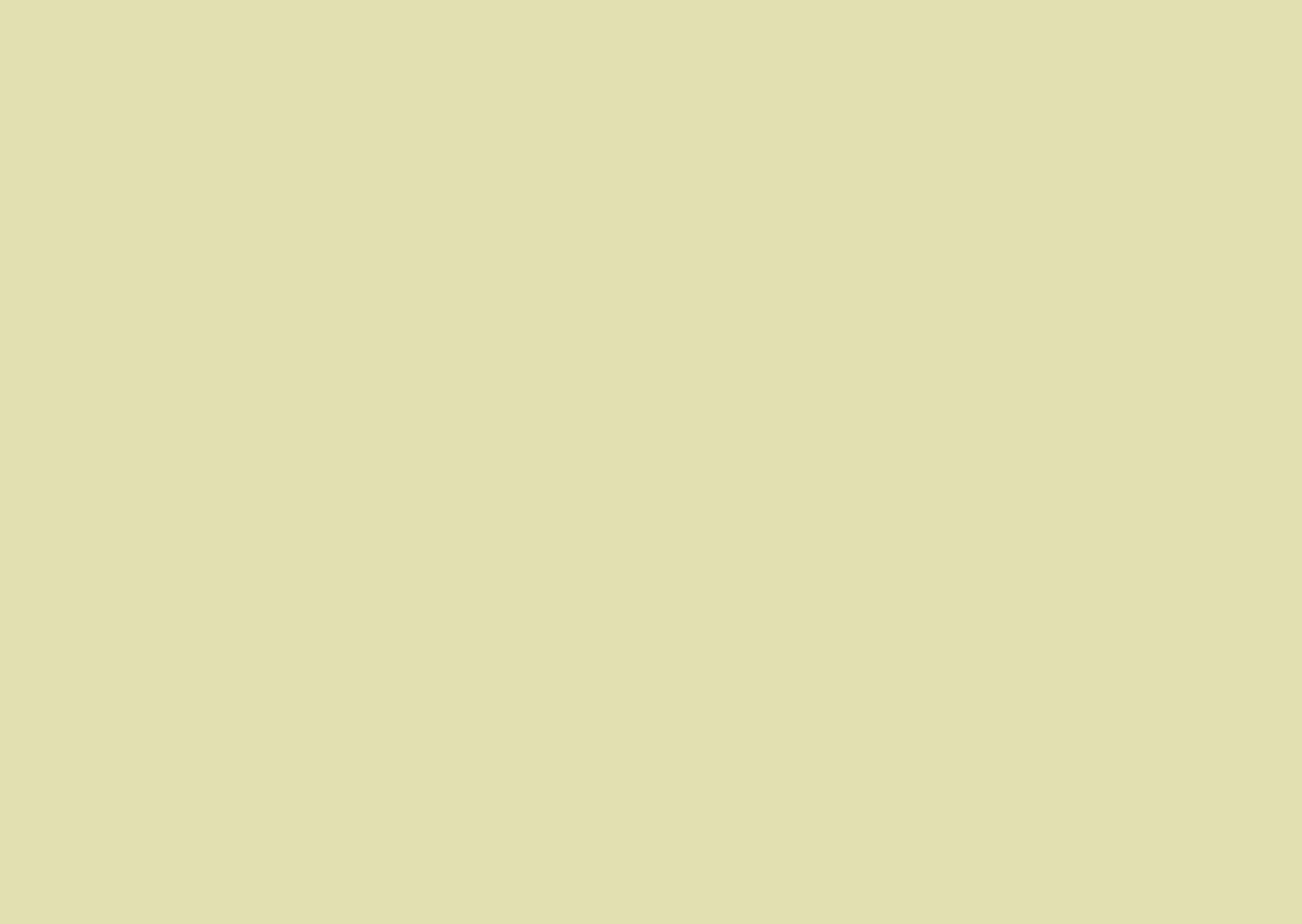
- Die überwiegende Mehrheit der jungen Frauen wünscht sich eine Kombination aus beruflicher Karriere, Familie und Kindern. Damit haben sie weitaus flexiblere Vorstellungen zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie als ihre gleichaltrigen männlichen Geschlechts-genossen. Die jungen Männer möchten dagegen an den alten Geschlechterrollen festhalten und sehen sich weiterhin am liebsten in der Rolle des Hauptnährers (vgl. Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit).
- Einstellungsveränderungen bei Männern zu Gleichstellungsfragen sind vor allem auf der rhetorischen Ebene festzustellen. Zudem schätzen sich Männer, gemessen an den Zielen der Geschlechtergerechtigkeit, tendenziell progressiver ein als Frauen sie sehen (vgl. Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit).
- Zur Erreichung des Ziels eines partnerschaftlichen Miteinanders von Männern und Frauen ist die Veränderung von Männern hinsichtlich ihrer Männlichkeitsvorstellungen und -praxen eine notwendige Voraussetzung. Gesetze, Diskriminierungsverbote und Frauenförderung reichen nicht aus, um eine Gleichberechtigung im Alltag herzustellen (vgl. Kapitel 4.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung und Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit sowie Kapitel 11. Ausblick – Notwendiger Wandel).

Geschlechtsbezogene Pädagogik

- Geschlechtsbezogene Pädagogik begreift sich als pädagogische Spezialisierung zum Thema „Geschlecht“. Zentrales Anliegen in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Zielsetzungen ist es, die Zwänge und Chancen aufzugreifen, die mit der gesellschaftlichen Anforderung verbunden sind, ein Mann oder eine Frau zu sein bzw. zu werden. Geschlechtsbezogene Pädagogik will Jungen und Mädchen dazu befähigen, gesellschaftlich angebotene Entwürfe von Männlichkeiten und Weiblichkeiten und deren Konstruktionsfelder zu reflektieren, um sie bei einem selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Umgang mit ihrer Geschlechtlichkeit zu unterstützen. Es geht darum, eine freie Entwicklung zu ermöglichen, in der Kindern und Jugendlichen mehr als eine festgelegte Rolle offensteht (vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik).
- Die Person des Pädagogen/der Pädagogin ist eine wichtige Grundlage für eine gelungene geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen. Die Auseinandersetzung mit dem „geschlechtlichen“, ‚Werden und Geworden-Sein‘ ist sehr hilfreich, wenn nicht sogar notwendig, um nicht ungewollt geschlechtstypisches Verhalten zu reproduzieren, hervorzurufen oder den Jungen aufzuzwingen. Eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Lebenslagen der Jungen ist ebenso wichtig wie ein Wissen darüber, dass und inwiefern das eigene Geschlecht in der Interaktion mit Jungen von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 6.4 Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen).
- In der Jungenforschung hat sich der Blick dafür geschärft, welche Probleme es verursacht, wenn die Bedürfnisse, Interessen und Handlungen von Jungen vereinheitlicht werden (Stichwort: die Jungen). Zunehmend setzt sich eine subjekt- und ressourcenorientierte Perspektive in der Jungenarbeit durch, wonach Jungen in ihrer Differenziertheit wahrgenommen und in ihrer selbstbestimmten Entwicklung reflexiv begleitet werden (sollten). Hierbei müssen Akteure, die mit Jungen geschlechtsbezogen arbeiten, Fragen zur

Lebensbewältigung in den Vordergrund stellen. Welche Wege können (dürfen) Jungen gehen und welche sind ihnen (werden ihnen) verstellt? Welche Unterstützung ist nötig, was fehlt den jeweilig Betroffenen? Damit stellt sich aber nicht nur die Frage nach individuellen Potenzialen, sondern auch die Frage nach Macht und Zugang zu Ressourcen (vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik).

- Aber auch der Blick auf die Probleme und Defizite von Kindern und Jugendlichen ist notwendig und wichtig, um problematisches Verhalten als Schutz- und Abwehrstrategie der Jungen in schwer belasteten Situationen zu verstehen. Eine einseitig ressourcen- bzw. stärkenorientierte Sichtweise kann sich hier selbst den Blick auf notwendige Verstehensprozesse verstellen (vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik).



3. Jungen und Mädchen im Übergang Schule/Beruf

„Die Geschlechtergerechtigkeit unseres Schulsystems muss sich an der Sicherung gleicher Lebenschancen für Frauen und Männer messen lassen. Damit ist deutlich: Die Bildung der Zukunft muss mehr sein als die Sicherung von Schulabschlüssen und Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungseinrichtungen. Bildung muss junge Frauen wie junge Männer zu komplexen und flexiblen Mustern der Lebensbewältigung befähigen, die angesichts der Entgrenzung und Deinstitutionalisierung gesellschaftlicher Ordnungsmuster in vielen Teilen der Gesellschaft immer notwendiger werden [vgl. hierzu Kapitel 4. Männlichkeit in der Krise? M.C.]. Die Instabilität von Lebensformen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Anforderungen an geografische Mobilität, an politische Partizipation und multiethnisches Zusammenleben erfordern Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit und mit der Veränderung von Lebensbedingungen von Seiten beider Geschlechter. Männer wie Frauen werden nach vorgefertigten Schablonen nicht mehr in gesicherten Geschlechterarrangements leben können, sondern im Leben vielfach neue Balancen zwischen Arbeit und Liebe finden müssen. Chancengleichheit in der fluiden Zukunftsgesellschaft ist nur denkbar, wenn sich junge Frauen wie Männer auch in unübersichtlichen Zeiten eine eigenständige Existenz sichern können.“ (Cornelißen, 2004)

Bildung ist eine zentrale Ressource für Lebenschancen. Die im Bildungs- und Ausbildungssystem erworbenen Qualifikationen sind grundlegende Voraussetzungen für die späteren Berufs- und Einkommenschancen von jungen Frauen und Männern, wobei Bildungskarrieren immer auch mit sozialen Merkmalen korrelieren.

„Soziale Merkmale der jungen Menschen – ihre soziale, ethnische und regionale Herkunft, ihr Geschlecht – beeinflussen ihre Bildungskarrieren, entweder unabhängig von ihrer Leistung oder auch, weil Leistungen zum Teil mit Lebensbedingungen zusammenhängen, die wiederum mit den genannten sozialen Merkmalen verknüpft sind.“³⁸

Im folgenden Kapitel stehen Aussagen zur schulischen und beruflichen Ausbildung unter geschlechterrelevanten Gesichtspunkten im Zentrum der Darstellung.

38 Geißler 2002, S. 333.

3.1 Schule

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass das Bildungsniveau insgesamt im Vergleich zu den vorherigen Generationen in den vergangenen Jahrzehnten gestiegen ist. Das gilt für Mädchen wie für Jungen. „In absoluten Zahlen zeigen beide Geschlechter in den vergangenen Jahren einen immer größeren Trend zum Gymnasium, der bei Mädchen schneller gewachsen ist als bei Jungen.“³⁹ Allerdings schneidet die Bundesrepublik Deutschland im internationalen Vergleich – wenn es um den Anteil der Hochschulberechtigten pro Jahrgang geht – eher schlecht ab.⁴⁰ Daher haben seit einigen Jahren Bildungsthemen in der Bundesrepublik Deutschland wieder Konjunktur.⁴¹

„Man (...) fürchtet um die internationale Wettbewerbsfähigkeit der deutschen Wirtschaft. Wie vor vier Jahrzehnten [vor dem Ausbau des Schulwesens und verschiedener Reformen seit den 1960er Jahren] so prognostizieren auch heute die Forschungsinstitute der Wirtschaft einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften und diagnostizieren ökonomisch schädliche Defizite im Bildungssystem: Dieses ist nicht in der Lage, die Leistungs- bzw. Qualifikationspotenziale der deutschen Bevölkerung angemessen zu fördern und auszuschöpfen.“
(Geißler 2005, S. 71)

³⁹ Rieske 2011, S. 18. Vgl. auch Stürzer 2005, S. 20.

⁴⁰ Quenzel/Hurrelman 2010, S. 61.

⁴¹ Vgl. Geißler 2005, S. 71.

⁴² Die erste ländervergleichende PISA-Studie, die im Jahr 2000 in 32 amerikanischen, europäischen und asiatischen Staaten die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung von insgesamt ca. 180.000 Schülern und Schülerinnen untersuchte, wies in allen Ländern – so auch in Deutschland – eine geschlechtstypische Differenz der Lesekompetenz zuungunsten der Jungen, in knapp der Hälfte der Länder eine Differenz der mathematischen Grundbildung zuungunsten der Mädchen und keinerlei Geschlechterdifferenzen in der naturwissenschaftlichen Grundbildung nach. Die Differenz der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen ist hierbei wesentlich höher als die Differenz im Bereich der mathematischen Grundbildung.

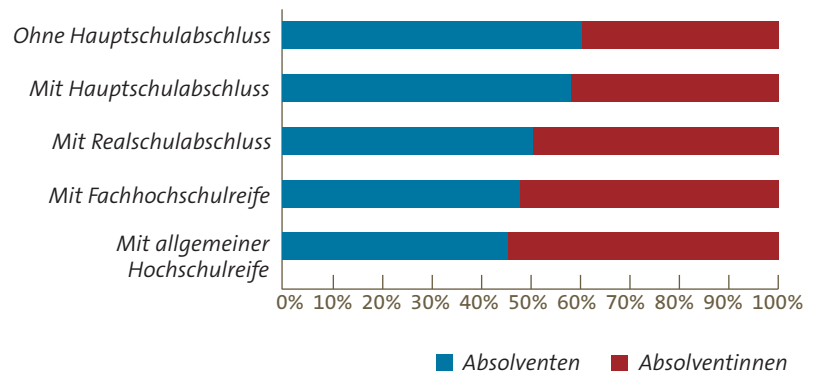
⁴³ Vgl. hierzu auch Diefenbach/Klein 2002; Stürzer 2005; Pimminger 2010; Rieske 2011; Quenzel/Hurrelman 2010.

3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule

Zudem diskutiert die (Fach-)Öffentlichkeit seit einigen Jahren – und auch hier vor allem seit der Veröffentlichung internationaler Schulleistungsvergleichsstudien⁴² – über die Schwierigkeiten von Jungen in der Schule: So zeigt das folgende Schaubild, dass Jungen mit einem höheren Anteil an Schulen vertreten sind, an denen Abschlüsse vergeben werden, die auf dem Arbeitsmarkt von geringerem Wert sind.⁴³

Schaubild 1: Schulabgänge 2012 nach Geschlecht in %

(Quelle Statistisches Bundesamt 2013)



Die Ursachen für diese Differenz sind in Fachkreisen umstritten.⁴⁴ Die diesbezügliche Datenlage zu den geschlechtsbezogenen Veränderungen im Bildungsbereich ist in der Substanz zwar ausreichend, „aber tiefer gehende empirische Studien über die möglichen Gründe dieser Entwicklung liegen nur punktuell vor.“⁴⁵

So werden mögliche Ursachen einerseits in geschlechtlich unterschiedlichen Lernzugängen und Lernmotivationen⁴⁶ und in der sogenannten Feminisierung der Schulen⁴⁷ vermutet, andererseits in der – für den schulischen Kontext – defizitären Bewältigung von Entwicklungsaufgaben eines Teils der Jungen in der Lebensphase Jugend⁴⁸ sowie in den dysfunktionalen Männlichkeitsvorstellungen eines Teils der Jungen bzw. den gesellschaftlichen Männlichkeitsanforderungen, die an die Jungen herangetragen werden und einem Teil der Jungen im Schulalltag im Wege stehen.⁴⁹ Relevante mögliche Ursachen, die für das hier vorliegende Vorhaben von Bedeutung sind – wissenschaftlich basierte Empfehlungen zur pädagogischen Umsetzung der drei Schwerpunktthemen des **Boys’Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs** auszusprechen – werden im Folgenden kurz skizziert:⁵⁰

Geschlechtstypische Sozialisationsprozesse als Ursache für schlechtere Schulabschlüsse

„Ich schaue immer interessiert, manchmal bekomme ich zwar nicht mit, was der Lehrer sagt, aber das macht nichts. Dann musst du dich noch so zwei- oder dreimal melden, dann sieht das auch interessiert aus. Bisher hat das immer gut funktioniert.“

(Aussage einer Schülerin des Jahrgangs 9)⁵¹

„Letztendlich finde ich es sehr ärgerlich, dass die Jungen sich so hängen lassen, denn sie könnten viel mehr, wenn sie sich anstrengen würden (manche zumindest).“

(Aussage einer Schülerin des Jahrgangs 10)⁵²

„Wir hatten einfach keine Lust. Es lag nicht an den Lehrern, die hätten machen können, was sie wollen. Wir wollten nicht arbeiten und lernen.“ (Gruppeninterview mit Jungen in den Jahrgängen 8 und 9)⁵³

„Mir ist das aufgefallen während der Schulzeit, aber ich glaube, es liegt daran, dass Jungs kaum was für die Schule machen, aber es gibt auch Ausnahmen. Aber mich stört das nicht so, Hauptsache ich bin zufrieden mit meiner Leistung.“ „Das ist so, weil die Jungen in unserem Alter eher Freunde, Freizeit und Party im Kopf haben als Schule.“ (Aussagen von zwei Schülern des Jahrgangs 10)⁵⁴

44 Vgl. Geißler 2005; Koch-Priewe et al. 2009; Bundeskuratorium 2009; Rieske 2011; Quenzel/Hurrelman 2010; Gesterkamp 2011.

45 Quenzel/Hurrelman 2010, S. 62.

46 Vgl. beispielsweise Pollack 2001, 291ff.

47 Vgl. beispielsweise Dannenböck/Meidinger 2003.

48 Vgl. Quenzel/Hurrelman 2010.

49 Eine Begründung, die sich vor allem in der englischen Diskussion um „failing-boys“ findet; vgl. hierzu beispielsweise Epstein et al. 1998; Epstein 2001. Eine Zusammenfassung der Diskussionen findet sich bei Michalek/Fuhr 2009.

50 Vgl. vertiefend zu den Schulleistungsvergleichsstudien z. B. Rieske 2011. Vgl. vertiefend zu den möglicherweise geschlechtlich unterschiedlichen Lernzugängen z. B. Pollack 2001, S. 291ff.

51 Geist 2011, S. 8.

52 Thurn 2009, S. 169 ff. nach Geist 2011, S. 8.

53 Geist 2011, S. 6. Vgl. auch Geist et al. 2005.

54 Thurn 2009, S. 169 ff. nach Geist 2011, S. 8.

Ein erster Hinweis auf die Gründe für die schlechteren Schulabschlüsse der Jungen findet sich in der Tatsache, dass Mädchen insgesamt bessere Schulleistungen als Jungen erbringen. Die Schulnotenunterschiede zwischen Jungen und Mädchen variieren zwar nach Fächern, Schulform und Alter, generell kommen Leistungsstudien jedoch zu dem Schluss, „dass Mädchen heute – wenn man den ganzen Jahrgang und nicht Schülerinnen und Schüler einzelner Schulformen miteinander vergleicht – im Durchschnitt bessere Leistungen als Jungen erbringen.“⁵⁵ Wobei der Leistungsunterschied in erster Linie mit der geschlechterstereotypen Fleiß- und Arbeitshaltung der Mädchen in Zusammenhang gebracht wird.⁵⁶ So verfügen junge Frauen über eine signifikant höhere Selbstkontrolle und höhere Selbstdisziplin als junge Männer.⁵⁷ Konkret bedeutet dies, dass sich junge Frauen im Durchschnitt eine Stunde mehr – und damit doppelt so lange wie junge Männer – mit ihren Hausaufgaben beschäftigen.⁵⁸

In diesem Zusammenhang ist vor allem die historische Kontinuität interessant. So zeigt Cohen in ihrem historischen Rückblick für England auf, dass sich bestimmte Leistungsdefizite bei Jungen seit 1868⁵⁹ nachweisen lassen, was nur nie als Problem angesehen worden sei.⁶⁰ Auch in Deutschland hatten Mädchen schon zu Zeiten des „weiblichen Bildungsdefizits“ bessere Schulnoten, wie Klaus Rodax und Klaus Hurrelmann für Westdeutschland und Barbara Hille für Ostdeutschland belegen.⁶¹ Erst die Transformationen im Zuge der feministischen

Frauenbewegung führten augenscheinlich dazu, dass soziale Barrieren fielen und Mädchen ihre guten Schulleistungen auch in gute Schulabschlüsse umsetzen konnten.⁶² Vorher dominierte die Vorstellung, dass Mädchen keinen guten Schulabschluss benötigten, da sie als Ehe- und Hausfrau andere Fähigkeiten aufweisen müssten.

Für das schlechtere Abschneiden der Jungen werden aber noch weitere geschlechtsbezogene Sozialisationsprozesse verantwortlich gemacht. Beobachtbar ist zum Beispiel, dass viele Jungen im schulischen Alltag in ihrer Peergroup (Gleichaltrigen-Gruppe) unter einem großen Coolnessdruck (Männlichkeitsdruck) stehen und „dass das bloße Zusammenkommen in der Schule schon ausreiche, damit viele Jungen sich auf befremdliche Weise ‚cooler‘ gäben als sonst.“⁶³ So werden sie auch in der Literatur als eher fauler und cool-witzig-frecher Schülertypus beschrieben.⁶⁴

Andreas Krebs (2006), der in einem Kongressbeitrag auf das Konkurrenzverhalten männlicher Schüler eingegangen ist und die Ergebnisse seines Forschungsprojekts speziell zur schulischen Situation von Jungen vorgestellt hat, weist darauf hin, dass Jungen selbst einen Zusammenhang zwischen dem Ort Schule und ihrem Verhalten sehen. Sie weisen explizit darauf hin, welchen Unterschied es hinsichtlich der Freundlichkeit bzw. Respektlosigkeit mache, wenn sie mit gewissen Jugendlichen nicht einzeln, privat oder außerhalb der Schule zusammenkämen, sondern in einer Gruppe an der Schule bzw. in der

55 Cornelißen u.a. 2003, S. 226.

56 Vgl. auch die ins Kapitel einführenden Zitate der Schülerinnen und Schüler.

57 Vgl. Duckworth/Seligman 2006, S. 201 nach Quenzel/Hurrelman 2010, S. 80.

58 Ebd.

59 Erste systematische Schulleistungserhebung in England.

60 Vgl. Cohen 1998.

61 Vgl. Rodax/Hurrelmann 1986, S. 138 f.; Hille 1990, S. 591 nach Geißler 2005, S. 84; Neutzling 2005.

62 Vgl. Geißler 2005, S. 84.

63 Vgl. Krebs 2008, S. 188.

64 Peter Zimmermann beschreibt auf der Grundlage einer quantitativen Befragung, die er im Jahr 1995 an 28 Dortmunder Schulen durchführte, dass Jungen häufig unter dem Druck stehen, „gut drauf“, „witzig“ oder „cool“ zu sein, um in der Peergroup anerkannt zu werden. Die Jungen sind sich zum Teil durchaus bewusst, dass dieses Verhalten dazu dient, Unsicherheit und Hilflosigkeit zu überspielen (vgl. Zimmermann 1998, S. 90). Vgl. hierzu auch die ins Kapitel einführenden Zitate der Schülerinnen und Schüler, sowie Thies/Röhner 2000; Kassis 2003; Cornelißen 2004; Geißler 2005; Krebs 2002, 2006, 2008 und Kapitel 5.1: Traditionelle Männlichkeit.

Klasse. Krebs fasst die Aussagen der Jungen zu ihrem Verhalten in der Schule folgendermaßen zusammen:

„Grundsätzlich ‚anders‘ sein: sich als Junge in der Schule ‚ganz anders‘ zeigen, wie ‚verdreht‘ sein, dem grundlegenden ‚Umwandlungsprozess‘ Schule erliegen, mit bestimmten Mitschülern zusammen ‚einfach vollkommen anders‘ auftreten.“

Mehr verletzendes Reden: über andere ‚lästern‘ und ‚sich lustig machen‘, sie ‚auslachen‘ oder ‚anbrüllen‘, in einer Diskussion ‚verletzend‘ sein und ‚verbal abwertend‘.

Weniger tolerant-respektvoll: andere ‚nicht akzeptieren‘, es an ‚Höflichkeit‘ und ‚Respekt voreinander‘ fehlen lassen, ‚arrogant‘ auftreten.

Mehr unachtsam-spontan: ‚albern, manchmal auch vollkommen unrationale‘ sein, ‚das gute Benehmen vergessen‘, ‚spontan reagieren‘ und sich dabei nicht nach dem eigenen idealen ‚Erstrebenswerten‘ verhalten.

Nach außen sich ‚stark‘ geben: ‚sich in der Gruppe darstellen‘, ‚ein gewisses Image‘ vertreten, ‚das Bild erfüllen‘, das andere von einem haben, und ‚sich auch so mimieren‘, speziell vor Mädchen ‚den Macker machen‘ und ‚Eindruck schinden wollen‘.

Innerlich entmutigt: in der Klasse ‚nicht den Mut haben‘, für die eigenen sozialen Wertvorstellungen einzutreten, sondern ‚Desinteresse mimieren‘ oder sogar ‚die eigenen Regeln durchbrechen‘.“⁶⁵

Krebs betont, dass die Jungen ihr konkurrierendes Verhalten, bei dem es um ihr „Ansehen als Junge“ geht, selbst als andauerndes Ringen um Anerkennung interpretieren.⁶⁶ Gerade

65 Vgl. Krebs 2006, S. 16. Vgl. auch Krebs 2008, S. 188 ff./S. 216 ff.

66 Vgl. Krebs 2006, S. 7; Krebs 2008.

67 Vgl. hierzu auch Kapitel 8.1. Strukturelle Einbettung von Jungenarbeitsangeboten.

68 Vgl. Boldt 2001, S. 19 ff.

69 Vgl. Beutel 2005; Budde et al. 2008; Geist 2011.

70 Jungen benötigen augenscheinlich bessere Leistungen als Mädchen, um eine Gymnasialempfehlung zu bekommen (vgl. Kuhn 2008, S. 49ff.; Aktionsrat Bildung 2009, S. 95).

71 Budde et al., S. 124; vgl. auch Koch-Priewe 2009, S. 103.

die Punkte „nach außen sich stark geben“, „weniger tolerant-respektvoll“ und „innerlich entmutigt“ weisen auf einen Zusammenhang mit traditionellen Männlichkeitskonstruktionen und Männlichkeitserwartungen hin.⁶⁷

Da dieser Zusammenhang in der Regel nicht angemessen berücksichtigt wird, ist es wohl in der schulischen Sanktionslogik folgerichtig, wenn Jungen häufiger als Mädchen wegen Disziplinosigkeiten und Unterrichtsstörungen zurechtgewiesen werden und entsprechend öfter mit disziplinarischen Konsequenzen rechnen müssen⁶⁸ – ein Umstand, der offenbar wiederum ihre Benotung⁶⁹ und ihre Schullaufbahn⁷⁰ negativ beeinflusst. Gemäß den Beobachtungen von Budde et al. 2008 erhalten Mädchen von Lehrkräften einen Bonus, der mit einer höheren Motivation und Anstrengungsbereitschaft und einer besseren Sozialverträglichkeit zusammenhängt. Die Autorinnen und Autoren weisen aber auch darauf hin, dass Mädchen, die dieses von den Lehrkräften erwartete Verhalten nicht an den Tag legen, besonders negativ bewertet werden.⁷¹

Nicht nur die Schule als Ort, sondern auch die Institution Schule nimmt demnach auf unterschiedliche Weise Einfluss auf die geschlechtlichen Konstruktionsprozesse der Jungen und verstärkt oftmals noch den Männlichkeitsdruck. Dies unterstreicht auch folgendes Beispiel:

„Es existieren diverse Situationen, in denen der formale Rahmen der Schule die Inszenierungen von Männlichkeiten verstärkt, beispielsweise bei der Rückgabe von Klassenarbeiten. So zeigt sich, dass Jungen, die Arbeiten zurückbekommen, die schlechter sind, als sie erwartet haben, vielfältige Strategien benutzen, um das Aussprechen der Note

zu vermeiden. Die Note wird mit Fingern gezeigt, in den Taschenrechner eingegeben, ironisch oder als Rätsel präsentiert.“⁷²

Die hier dargestellten Studienergebnisse legen nahe, dass hinter diesem Verhalten der Jungen tradierte Formen von Männlichkeit stehen, „die einen Umgang mit negativen Emotionen verunmöglichen“⁷³, unter anderem deshalb, weil Jungen Angst davor haben (müssen), dass sich andere, vor allem gleichaltrige oder ältere Jungen (aber auch Mädchen) über sie lustig machen, sie auslachen oder sie anderweitig abwerten.⁷⁴ Jungen haben also begründete Angst davor, von anderen in eine „Position des Unterliegens“ gebracht zu werden.

„Um diese Beschädigung abzuwenden, nutzen sie ggf. selbstgefährdende Kontexte. Bemüht, den anderen Jungen männlich imposante Gesten zu offerieren, wählen sie sehr unterschiedliche Wege.“⁷⁵

Aus diesem Grund plädiert Corinna Voigt-Kehlenbeck dafür, „die Interaktion unter Jungen als Aushandlungsverhältnis zu begreifen“⁷⁶ bzw. als ein Spannungsverhältnis, welches sich aus dem Gestus des Siegen-Müssens entwickelt, „dem sich Jungen unterworfen fühlen.“⁷⁷ „Die Obsession unerwachsener Männlichkeit lautet: Man muss permanent siegen, um Leiden zu vermeiden, weil einzig Übermacht vor Ohnmacht schützt.“⁷⁸

„Soziale Spannungen können Gruppen bzw. ganze Klassenzimmer aufladen (Voigt-Kehlenbeck 2007b). Gerade unter dem Eindruck zunehmender sozialer Differenzen geraten Jungen unter Stress, die nicht mithalten können, wenn andere Jungen materielle Grundlagen einsetzen, um ihren Status in der Klasse zu sichern. Jungen, die [beispielsweise d. A.] keine Kenntnisse im Gameboyspiel vorweisen können und die keinen Zugang zu spezifischen Computerspielen haben, fühlen sich unterlegen. Um das *Losergefilde* zu vermeiden, suchen diese Jungen nach anderen Möglichkeiten, den Status in der Gruppe abzusichern.“⁷⁹

Mit Pierre Bourdieu (1997) ließe sich bei den hier beschriebenen Aushandlungsverhältnissen von einer (frühen) Einübung in die „ernsten Spiele des Wettbewerbs“ sprechen. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang von gesellschaftlichen Feldern, in denen Männer unter sich sind und ernste Spiele abhalten, aus denen Frauen qua Geschlecht faktisch oder rechtlich ausgeschlossen sind.⁸⁰ Diese Mädchen und Frauen ausschließenden Herrschaftsspiele reichen nach Bourdieu von der ökonomischen Konkurrenz über den wissenschaftlichen Wettstreit bis hin zu militärischen Auseinandersetzungen. Michael Meuser (2005) greift den Ansatz von Bourdieu auf und betont, dass es sich hierbei um die „Aneignung und Darstellung von Männlichkeit“ handelt, mit der Funktion, den männlichen Habitus herauszubilden bzw. zu vollenden.⁸¹ Bei diesen ernsten Spielen des Wettbewerbs haben Mädchen und Frauen nach

72 Budde/Faulstich-Wieland 2006, S. 49.

73 Ebd. S. 49 f.

74 Vgl. hierzu Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik, insbesondere die Ausführungen in Kapitel 6.5 Jungenarbeit als Schutzraum – Jungen davor schützen, Jungen sein zu müssen.

75 Voigt-Kehlenbeck 2009a, S. 127.

76 Ebd. Vgl. hierzu auch Kapitel 8.1: Strukturelle Einbettung von Jungenarbeitsangeboten.

77 Ebd.

78 Richter 2006, S. 11.

79 Ebd.

80 Bourdieu 1997, S. 203

81 Meuser 2005, S. 285.

Bourdieu zwar eine marginalisierte, aber keine unbedeutende Rolle. Sie sind „auf die Rolle von Zuschauerinnen oder wie Virginia Woolf⁸² sagt, von *schmeichelnden Spiegeln* verwiesen, die dem Mann das vergrößerte Bild seiner selbst zurückwerfen, dem er sich angleichen soll und will.“⁸³

Aufgrund geschlechterstereotyper Externalisierungen⁸⁴ werden Jungen aber nicht nur in der Schule, sondern grundsätzlich im Erziehungsbereich als Sorgenkinder wahrgenommen. So fallen Jungen beispielsweise schon in Kindertagesstätten häufiger wegen Störungen der Impulskontrolle und des Sozialverhaltens (Aggression/Gewalt)⁸⁵ auf und sind doppelt so oft wie Mädchen in Erziehungsberatungsstellen vertreten.⁸⁶ Auch die Etablierung und Finanzierung von Jungenarbeit steht in einem engen Zusammenhang mit einer seit Anfang der 1990er Jahre geführten Debatte über Jugenddevianz und Gewalt. Die Diskussion zeigte, dass eine geschlechtsbezogene Betrachtung der körperlichen Gewalt von Jugendlichen notwendig ist, da diese vorwiegend ein männliches Phänomen ist.⁸⁷

„Zentrales Aktionsmedium von Mannhaftigkeits- und Mannbarkeitsbeweisen im Jugendalter ist nach unseren Forschungen für zahlreiche Jungen – vor allem für solche mit unbefriedigenden Familien- und Schulerfahrungen – Gewalt, genauer: körperliche Gewaltanwendung bei

Kämpfen, in denen – im Regelfall unter Geschlechtsgenossen – um positionale Vorherrschaft konkurriert wird. Gelegenheitsstrukturen sowie Impulsgeber- und Verstärkungsfunktionen liefert dabei vor allem der Peer-Zusammenhang.“⁸⁸

Die in den Medien gelegentlich verzeichnete Zunahme der Gewalt von Mädchen und jungen Frauen findet sich in den Statistiken nicht wieder; die meisten Gewaltdelikte werden von 14- bis 20-jährigen männlichen Jugendlichen begangen.⁸⁹ Dabei stellen die jugendlichen Männer jedoch nicht nur den Hauptanteil auf Seiten der Täter, sondern auch auf Seiten der Opfer.⁹⁰ Für eine präventive geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen⁹¹ ist daher insbesondere die „kulturelle Verleugnung männlicher Unversehrtheit“ bzw. der Mythos der „Unverletzlichkeit des Mannes“ von Bedeutung.⁹² Denn viele Jungen, männliche Jugendliche und Männer nehmen „Gewaltwiderfahrnisse“⁹³ gar nicht als Gewalt wahr, sondern als (männliche) Normalität. Dies gilt umso eher,

„je mehr eine gegen den Mann oder den Jungen gerichtete Gewalthandlung innerhalb einer Auseinandersetzung um hierarchische Positionen zwischen Männern bzw. Jungen ausgeübt wird. Diese wird dann als ‚normaler‘ Bestandteil der männlichen Biographie gesehen und deshalb fast nicht

82 Woolf 1981, S. 43.

83 Bourdieu 1997, S. 203.

84 Zum Begriff der Externalisierung vgl. Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit. Mädchen reagieren hingegen in der Regel auf Konflikte eher mit Internalisierungen, weshalb ihre Problemlagen häufig weniger wahrgenommen werden. Entsprechend wird auch weniger darauf reagiert.

85 Vgl. Wahl 2007/2009.

86 Vgl. Bründel/Hurrelmann 1999.

87 Vgl. Möller 2005; Wahl 2009, S. 27 f.

88 Ebd., S. 82. Vgl. ausführlich Möller 2001, 2002, 2004.

89 Vgl. Wahl 2009, S. 27 f.

90 Jungnitz et al. 2007, S. 12.

91 Vgl. ausführlich Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

92 Ebd. S. 23.

93 „Wider“ im Begriff „Gewaltwiderfahrnis“ signalisiert, dass es sich bei Gewalterfahrungen nicht um positive Erlebnisse handelt; vgl. Jungnitz et al. 2007, S. 22. Die Autoren orientieren sich in der semantischen Auswahl an den Ausführungen von Jan Reemtsma (1998), der bei der Beschreibung seiner Entführung eindrücklich für den Begriff Gewaltwiderfahrnis plädiert (vgl. Reemtsma 1998, S. 45 f.)

mehr als ‚Gewalt‘ wahrgenommen. Hierzu gehören zum Beispiel Prügeleien und Bedrohungen unter Jungen und zwischen jungen Männern.“⁹⁴

Gabriele Strobel-Eisele und Marleen Noack vertreten hingegen die These, dass Jungen nicht primär zu Anomiehandlungen neigen, „weil sie Mädchen oder anderen Personen imponieren, sie dominieren oder mit ihnen konkurrieren wollen“, sondern weil sie unerlaubtes Verhalten in erster Linie mit Lust und Spaß verbinden.⁹⁵

Unter Anomie verstehen die Autorinnen

„eine verbal bekundete relative Distanz zu regelkonformem Handeln und Verhalten (...), eine ‚leichte‘ Form des Zustands mangelnder sozialer Ordnung und Konformität, gepaart mit der Neigung, den eigenen Affekten und emotionalen Befindlichkeiten nachzugeben und sich kleine Spielräume für freiheitliches Handeln auch gegen erzieherische Maßnahmen zu sichern.“⁹⁶

Das Anomieverhalten der Jungen führt zwar einerseits offensichtlich zu Schwierigkeiten in der Schule, stärkt aber nach Ansicht der Autorinnen andererseits auch die eigene Persönlichkeit. Für Gabriele Strobel-Eisele und Marleen Noack besteht jedenfalls kein Zweifel daran, „dass das anomische Verhalten eine wichtige Basis für die Entwicklung von Selbstbewusstsein darstellt und ein positives Konzept für kindliche Entwicklungsphasen ist.“⁹⁷ Außerdem betonen sie, „dass diese anomische Phase eine Altersphasenthematik ist, denn die Jungen

integrieren sich schließlich doch in den Rahmen der sozialen Erwartungen (...)“⁹⁸

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Institution Schule bisher noch keine Strategie gefunden hat, um den schulischen Leistungsschwierigkeiten und dem Anomieverhalten eines Teils der Jungen angemessen zu begegnen. Allerdings zeigen beispielsweise die PISA-Schulleistungsstudien, dass nicht alle Jungen von den Leistungsschwierigkeiten betroffen sind, da Jungen nicht nur bei den Risikoschülerinnen und -schülern, sondern auch in der Gruppe der sehr erfolgreichen Schülerinnen und Schüler zahlenmäßig überwiegen. Auch andere Studien belegen, dass Jungen im Vergleich zu den Mädchen eine wesentlich heterogenere Leistungsgruppe bilden.⁹⁹ So werden Jungen etwa „öfter als hochbegabt identifiziert, gehören häufiger zu den Klassenüberspringern und profitieren ausgeprägter von spezifischen Begabungsfördermaßnahmen.“¹⁰⁰ Zudem führen die im Vergleich zu den jungen Männern besseren Schulabschlüsse der jungen Frauen (noch) nicht zu entsprechend guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt, insbesondere nicht hinsichtlich Einkommen und Führungspositionen.¹⁰¹

Darüber hinaus sollten Ergebnisse verschiedener Studien nachdenklich stimmen – wie beispielsweise die Dortmunder Jungenbefragungen aus den Jahren 1995 und 2005 –, in denen nicht Erwachsene, sondern Jungen selbst äußern, dass sie im Vergleich zu den Mädchen benachteiligt seien.¹⁰² 2005 bejahten 50% der Jungen die Frage, ob Mädchen in der Schule bevorzugt würden. 47% der Jungen waren der Meinung, Jungen und Mädchen würden gleich behandelt, und nur 3% der

94 Ebd. S. 15. Vgl. hierzu auch Kapitel 6, *Geschlechtsbezogene Pädagogik*.

95 Strobel-Eisele/ Noack 2006, S. 114.

96 Ebd. S. 101.

97 Ebd. S. 120.

98 Ebd.

99 Vgl. BMFSFJ 2007.

100 Stamm 2008, S. 11.

101 Vgl. zuletzt Pimminger 2010; BMFSFJ 2011.

102 2005 nahmen insgesamt 1.635 Jungen im Alter von 12 bis 19 Jahren an der Befragung teil.

Jungen sahen eher die Jungen bevorzugt. Im Vergleich dazu bejahten in der Dortmunder Jungenbefragung aus dem Jahre 1995 die Frage nach der Benachteiligung nur (oder immerhin) 38% der Jungen. Ob dieser Anstieg lediglich ein Ausdruck des öffentlichen Diskurses über die Jungen als Bildungsverlierer ist oder Jungen sich tatsächlich mit ihren Interessen in der Schule weniger gut aufgehoben fühlen, muss zunächst offenbleiben. Dazu würde passen, dass 2005 38% der Jungen fanden, es gäbe zu wenige interessante Fächer, während 1995 nur 13% der Jungen dieser Meinung waren. Allerdings bleibt bei der Erhebung unklar, welche Fächer Jungen präferieren würden oder ob es sich nicht um eine pauschale Schulunlust handelt bzw. Lernen im Allgemeinen, aber insbesondere in der Schule, von Jungen als ‚uncool‘ eingeschätzt wird (oder aufgrund des Männlichkeitsdrucks eingeschätzt werden muss). In diesem Zusammenhang ist wiederum interessant, dass 88% der Jungen angeben, sie könnten fast alles lernen, wenn sie sich nur genügend anstrengen würden.¹⁰³ Unabhängig davon, wie man diese Frage beantwortet, müssen die Schulen folglich Strategien entwickeln, die den negativen Einschätzungen der Jungen zum schulischen Lernen entgegenwirken. Kontraproduktiv ist es in jedem Fall, wenn Lehrkräfte einen Teil der Jungen pauschal als desinteressierte Unruhestifter abschreiben. Eine Lehrkraft mit einer solchen Einschätzung

„treibt Schüler mit wirklichen Lernschwierigkeiten in die Isolation. Ihnen bleibt nur die Wahl, sich hinter dem Schutzschild zu verbergen und ihre Wut abzureagieren. Lehrer sollten sich lieber darum bemühen, die emotionalen

Ursachen für das auffällige Verhalten zu ergründen, anstatt zu versuchen, sie mit Disziplinierungsmaßnahmen zu ‚zivilisieren‘.“¹⁰⁴

Die weiter oben bereits erwähnten Ergebnisse von Budde et al. (2008) legen nahe, dass die Wahrnehmungen der Jungen – benachteiligt zu sein – zumindest einen realistischen Kern haben.¹⁰⁵ Koch-Priewe et al. weisen allerdings zu Recht darauf hin, dass weitere Studien mit größeren Stichproben dieser Frage nachgehen müssten.¹⁰⁶ Wenn aber zutrifft, dass traditionell-männliche Coolnessanforderungen an die Jungen und Coolnessverhalten auf Seiten der Jungen sowie traditionelle Anforderungen an die Mädchen, wie „angepasstes, prosoziales Verhalten und Fleiß“¹⁰⁷, und ein entsprechendes Verhalten der Mädchen dazu führen, dass Mädchen in der Regel insgesamt die besseren Schulleistungen und Schulabschlüsse erbringen,

„müsste ein geschlechtergerechter Unterricht nicht nur im Blick haben, wie sich auch (,typische‘) Jungen im Unterricht wohl fühlen und Lernerfolge erzielen können, sondern der Unterricht muss individuell genug sein, um alle Kinder und Jugendlichen – unabhängig von ihrem Geschlecht und ihren Möglichkeiten – entsprechend zu fördern und zu fordern.“¹⁰⁸

Hierzu bedarf es eines gesellschaftlichen Konsenses mit einer entsprechenden Schulreform. Vor allem dürfte es nicht mehr in erster Linie darum gehen „in möglichst

103 Vgl. Koch-Priewe 2009, S. 103 ff.; vgl. auch die ins Kapitel einführenden Zitate und Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit. In diesem Zusammenhang ist ebenfalls interessant, dass die objektiven Leistungen der Jungen häufig nicht mit deren Selbsteinschätzung übereinstimmen. Danach befragt, bescheinigen sich Jungen auffallend hohe Fähigkeiten und halten sich trotz schlechterer Schulleistungen häufiger für kompetenter als Mädchen (vgl. Koch-Priewe 2009).

104 Pollack 2001, S. 30. Gleiches gilt natürlich für Mädchen.

105 Vgl. Budde/Scholland/Faulstich-Wieland 2008.

106 Koch-Priewe et al. 2009, S. 110 ff.

107 Koch-Priewe et al. 2009, S. 23 und S. 100 ff.

108 Koch-Priewe 2009, S. 23 f.

lernhomogenen Gruppen möglichst viel Wissen in möglichst kurzer Zeit zu vermitteln [...]“¹⁰⁹ Aber auch die Benotung individueller Leistungen, die Klassenstärke, der 45-Minuten-Takt des Unterrichts, die Verbindlichkeit der Umsetzung der Lehrpläne, die standardisierten Prüfungen bis hin zur Halbtagsregelschule und dem gegliederten Schulsystem der deutschen ‚Ständeschule‘ müssten zur Disposition stehen.¹¹⁰ Darüber hinaus wäre es notwendig, „dass soziales Lernen, anders als dies vielfach an Schulen der Fall ist, stärker betont werden muss“¹¹¹ und Lehrkräfte in der Lage sind, einen geschlechtersensiblen und selbstreflektierten Blick zu entwickeln, um nicht „rollengerechte“ Stereotype zu verstärken oder gar erst hervorzurufen.¹¹²

Feminisierung des Bildungssystems als Ursache für schlechtere Schulabschlüsse

Eine in den letzten Jahren immer wieder angeführte Begründung für das schlechtere Abschneiden der Jungen ist die sogenannte „Feminisierung von Schule“. Insbesondere seit der Diskussion um die ersten PISA-Ergebnisse wird verstärkt auf diese These zurückgegriffen. Gründe hierfür werden vor allem im quantitativen Überhang weiblicher Lehrkräfte und dem daraus folgenden Mangel an männlichen Lehrkräften, die den Jungen als Vorbilder zur geschlechtlichen Identifikation dienen könnten, gesucht. Neben dem Mangel an männlichen Lehrkräften wird unterstellt, dass das schlechte Abschneiden der Jungen auf eine „verweiblichte“ Schulkultur zurückzuführen sei, die sich unter anderem durch eine Negativbewertung jungen-

typischer Verhaltensweisen auszeichnen würde. Das Schaubild 2 auf Seite 31 zeigt das Verhältnis der männlichen und weiblichen Lehrkräfte nach Schularten in der Bundesrepublik Deutschland.

Lag 1960 der männliche Anteil an allen Lehrkräften noch weit über 50% (an den Grundschulen bei 54%), so ist er im Schuljahr 2012/2013 auf unter 40% (an den Grundschulen auf 12,6%) gesunken. Mit zunehmendem Alter der Kinder und steigendem Bildungsniveau nimmt der Anteil an männlichen Lehrkräften zu und ist somit auf dem Gymnasium am höchsten.¹¹³

Zwar stellen aktuelle Studien¹¹⁴ und die empirische Tatsache, dass Mädchen bereits bessere Schulleistungen erbrachten, als der Anteil an männlichen Lehrkräften. noch wesentlich höher war,¹¹⁵ die These zumindest in Frage, die negative Schullaufbahn der Jungen sei abhängig von einem quantitativ niedrigen Anteil an männlichen Lehrkräften.

Auch sind männliche Lehrkräfte bei Jungen nicht beliebter als weibliche Lehrkräfte. So antworteten in der zweiten Dortmund-Jungenbefragung 59% der Jungen auf die Frage, ob sie lieber von einer Frau oder einem Mann unterrichtet werden wollten, dass es ihnen egal sei. 18% der Jungen würden das vom Unterrichtsfach abhängig machen, 17% würden lieber von einer Frau und 6% lieber von einem Mann unterrichtet werden. Diese Antworten sind eine relativ exakte Wiederholung der Ergebnisse der Vorgängerstudie von 1995.¹¹⁶

109 Freyberg 2011, S. 236.

110 Vgl. Freyberg 2011, S. 237.

111 Koch-Priewe 2009, S. 23.

112 Koch-Priewe 2009, S. 23.

113 Vgl. Stürzer 2005, S.41 f; Rieske 2011, S. 28.

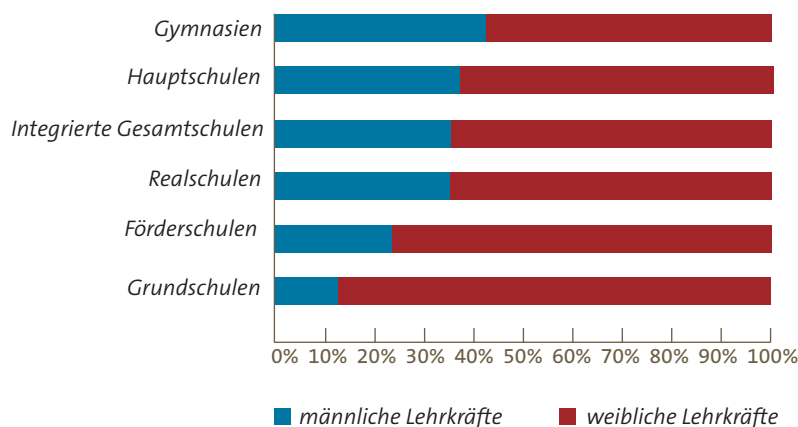
114 Vgl. z. B. Valtin et al. 2006; Bacher et al. 2008; Helbig 2010.

115 Quenzel/Hurrelman 2010, S. 68.

116 Vgl. Koch-Priewe et al. 2009, S. 109.

Schaubild 2: Anteil männlicher und weiblicher Lehrkräfte an ausgewählten allgemeinbildenden Schulen, Schuljahr 2012/13 in %

(Quelle: Statistisches Bundesamt 2013)



Trotzdem kann es im Kontext des beschriebenen Wandels der Gleichstellungspolitik¹²⁰ und des damit einhergehenden Ziels des „Rollenwandels der Geschlechter“ sinnvoll sein, mehr männliche Fachkräfte in der institutionellen Erziehung und Bildung (vor allem in Kindertagesstätten und Grundschulen) zu beschäftigen, als dies derzeit der Fall ist. Denn in den Bildungsinstitutionen geht es ja nicht nur um die Leistungs-, sondern auch um die Persönlichkeitsentwicklung¹²¹ und aktuell erleben Kinder in den ersten zwölf Lebensjahren und darüber hinaus eine starke weibliche Präsenz vor allem in den Institutionen der Erziehung und Bildung,¹²² aber auch der sozialen Arbeit.¹²³ Folglich wachsen sie in eine Welt hinein, die von geschlechterstereotypen Zuschreibungen und geschlechtstypischer Arbeitsteilung geprägt ist (für soziale und pflegerische Arbeit,

frühkindliche und schulische Bildung sind Frauen verantwortlich und nicht Männer), was sich auf ihre eigenen geschlechtlichen Vorstellungen auswirkt. Dadurch werden derartige Zuschreibungen und eine entsprechende Arbeitsteilung immer weiter reproduziert.¹²⁴

Allerdings ist die Forderung nach mehr männlichen Fachkräften in der institutionellen Erziehung und Bildung oder gar die mancherorts geforderte Einführung einer Männerquote nicht leicht umsetzbar. Michael Gomolzig, der Sprecher des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE) Baden-Württemberg, bringt es folgendermaßen auf den Punkt: Die Forderung nach einer Quote ist realitätsfern, „da es nicht genügend Lehramtsbewerber für den Primarbereich gebe.“¹²⁵ Auf ein anderes Problem macht Rainer Dahlem aufmerksam. Für den Landeschef

¹²⁰ Vgl. Kapitel 2.2. Gleichstellungspolitik als Politik der fairen Chancen.

¹²¹ Vgl. Quenzel/Hurrelman 2010.

¹²² Vgl. beispielsweise Cremers et al. 2010.

¹²³ Vgl. beispielsweise Ganß 2011; Wulf-Schnabel 2011.

¹²⁴ Vgl. hierzu auch Kapitel 3.2.2. Kulturelle Geschlechterstereotype, die die Ausbildungswahl beeinflussen.

¹²⁵ dpa 29.09.03; zit. n. Neutzling 2005, S. 56. Gleiches gilt auch für die soziale Arbeit; vgl. Klein/Schnabel 2007, S. 138.

der GEW sind die schlechten Rahmenbedingungen für die schulischen Schwierigkeiten der Jungen ausschlaggebend. Das Problem liege

„nicht in den fehlenden Männern, sondern in der fahrlässigen Vernachlässigung der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durch die Bildungspolitik. Eine Aufwertung der Berufe sei dringend geboten. Dahlem warnte davor, den Eindruck zu erwecken, Lehrerinnen würden Jungen an den Grundschulen nicht ausreichend fördern.“¹²⁶

Zusammengefasst ist es zumindest fragwürdig, dass in den Mediendebatten und Fachdiskussionen zwar

„die mütterlichen Erziehungsleistungen, die Leistungen weiblicher Lehrkräfte, die Berufsorientierung von Männern in den Blick [geraten], [...] die sozialen Rahmenbedingungen wie sozialer Status, die Arbeitsverhältnisse, das Verhältnis von Schule und Familie, das familiäre Zeitbudget, die materielle Situation der Familie und eine Unterfinanzierung der pädagogischen Institutionen [jedoch] als gegeben hingenommen werden.“¹²⁷

Zudem weist die wissenschaftliche Begleitung der **Neuen Wege für Jungs** nach, dass die Beschäftigung von mehr männlichen Fachkräften bezüglich der Rekonstruktion traditioneller Geschlechterverhältnisse nicht ganz risikolos ist. Denn ohne eine geschlechtersensible (Selbst-)Reflexion ist nicht ausgeschlossen, dass unhinterfragte Männlichkeitspraxen in der institutionellen Erziehung und Bildung reproduziert werden oder sogar zunehmen.¹²⁸

125 dpa 29.09.03; zit. n. Neutzling 2005, S. 56.

Gleiches gilt auch für die soziale Arbeit; vgl. Klein/Schnabel 2007, S. 138.

126 dpa 29.09.03; zit. n. Neutzling 2005, S. 56.

127 Andresen 2008, S. 37.

128 Vgl. Budde et al. 2011. Vgl. auch Kapitel 8. Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase (2008 – 2010).

129 Geißler 2005, S. 74. Hervorhebungen im Original.

130 Ebd., S. 77.

3.1.2 Schichtbezogene Chancen in der Schule

Während hinsichtlich der unterschiedlichen Bildungsverläufe von Mädchen und Jungen in den letzten Jahrzehnten Veränderungen festzustellen sind, sind schichttypische Ungleichheiten weiterhin konstant. Obwohl in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland Bildungsreformen zum Abbau schichttypischer Chancenungleichheiten durchgeführt wurden, verdeutlichen insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studien die Kontinuität der schichttypischen Chancenverteilung.

In dem Artikel „Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen“ resümiert Rainer Geißler:

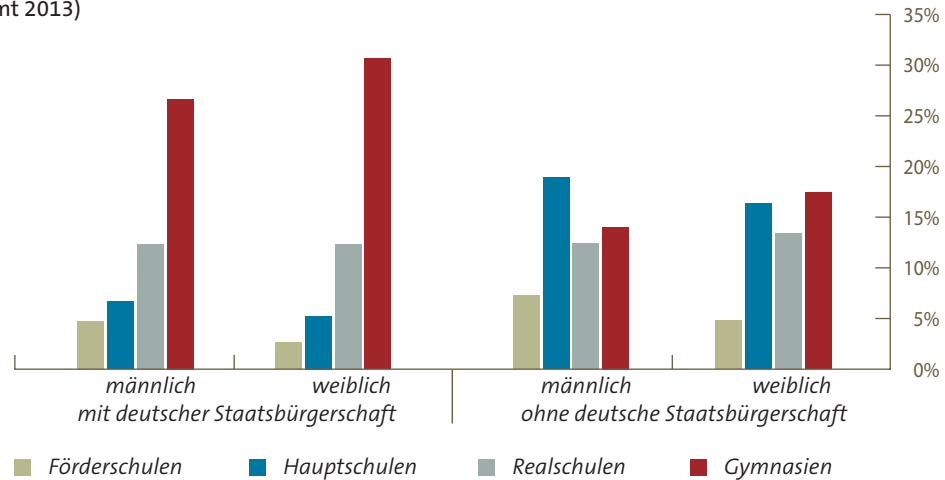
„Von der Bildungsexpansion haben zwar Kinder aus allen Schichten profitiert, zu einem klaren Abbau der schichttypischen Unterschiede ist es nur auf der mittleren Ebene (Realschulebene) gekommen. Anders sieht es auf der Gymnasial- und Hochschulebene aus: Dort zeigen die *schichtspezifischen Benachteiligungen* ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen.“¹²⁹

Die Frage nach den Gründen für die schichttypischen Chancenunterschiede wird in der Fachdiskussion unterschiedlich beantwortet. Neben der individuell unterschiedlichen Leistungsfähigkeit und dem individuell unterschiedlichen Leistungswillen nennen Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher seit den sechziger Jahren zwei weitere Hauptursachen:

„Die eine reicht in die Familie hinein und die andere in die Schule. Sowohl die Bildungsentscheidungen in den Familien als auch die Lehrerurteile in der Schule sind bei gleicher Leistung der Kinder von deren Schichtzugehörigkeit abhängig.“¹³⁰

Schaubild 3: Schulabschlüsse mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft 2012/2013 in %

(Quelle: Statistisches Bundesamt 2013)



3.1.3 Ungleiche Chancen zwischen Schülerinnen und Schülern mit deutscher und nicht deutscher Staatsbürgerschaft

Im deutschen Schulsystem lassen sich nicht nur schichttypische Chancenungleichheiten feststellen, sondern auch eine deutliche Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsbürgerschaft.

Eine differenzierte Betrachtung der vorliegenden Daten belegt, dass die Bildungschancen vor allem von den sozioökonomischen Bedingungen und vom Bildungshintergrund der Eltern beeinflusst werden.¹³¹ „Das deutsche Schul- und Bildungssystem dient traditionell und bis heute der Auslese und Selektion [...]. Es macht wie kein anderes Bildungssystem Bildungserfolg

und Bildungskarriere weitgehend abhängig von der sozialen Lage und der durch sie bedingten Bildungsnähe der Eltern [...].“¹³² Je höher der Schulabschluss der Eltern, desto häufiger besuchen die Söhne und Töchter das Gymnasium und desto eher entscheiden diese sich für ein Studium.¹³³ Bezieht man die staatliche oder ethnische Zugehörigkeit mit ein, werden die Qualifikationspotenziale von Schülerinnen und Schülern ohne deutsche Staatsangehörigkeit am wenigsten angemessen entwickelt. Sie stehen nach dem Beenden ihrer regulären Schullaufbahn insgesamt am häufigsten ohne jeden Schulabschluss da und stellen überdies die größte Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Hauptschulabschluss und die kleinste Gruppe derjenigen mit Realschulabschluss und Hochschulreife. Dies gilt in besonderem Maß für Schülerinnen und Schüler mit türkischem Migrationshintergrund¹³⁴ und lässt sich nicht durch den Status der Migration begründen, sondern

131 Vgl. beispielhaft Geißler 2005; Alt 2006; Weber 2008; Andresen 2008; Herwartz-Emden 2008. Vgl. im Folgenden auch Busche/Cremers 2010, S. 19f.

132 Freyberg 2011, S. 227.

133 Vgl. Stürzer 2005, S. 33.

134 Vgl. MAGS 2007, S. 294; Prenzel et al. 2004, S. 264.

durch die sozioökonomischen Verhältnisse. Die DJI-Kinderpanel-Daten zeigen eine enge Verbindung zwischen sozialer und ethnischer Herkunft: „Kinder aus allen sozioökonomisch schlechter gestellten Familien haben schlechtere Noten. Zusätzliche migrationsbedingte Unterschiede gibt es nicht.“¹³⁵ Weiter heißt es: „Bemisst man die soziale Herkunft eines Kindes am Haushaltseinkommen und am Schul- und Ausbildungsniveau seines Elternhauses, so gehören 31% der deutschen, (...) aber 87% der türkischen Kinder zur Gruppe mit der geringsten Ausstattung.“¹³⁶ Eine differenziertere Untergliederung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt zudem, dass hier große Unterschiede bestehen.

„Familien mit Migrationshintergrund sowie all diejenigen Familien, in denen kulturelle Differenzenerfahrungen vorliegen, unterscheiden sich natürlich deutlich nach ihrer Herkunft, den Migrationsgeschichten und -motiven, ihrem Alter, dem sozialen Status der Familie und dem Bildungshintergrund, ihrem Aufenthaltsstatus sowie ihren Sprachgewohnheiten [...].“¹³⁷

Ein Migrationshintergrund erhöht die Chancenungleichheit im Bildungssystem immer dann, wenn sich fehlende Bildung mit Perspektivlosigkeit und erlebter Ausgrenzung paart, wobei Armut meist auf unzureichender Bildung und Arbeitslosigkeit beruht.¹³⁸ Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass der Sozialstaat seiner Verantwortung und Verpflichtung nicht nachkommt, „über das Bildungssystem soziale Ungleichheit von Chancen und Startbedingungen zu kompensieren und die dafür notwendigen Ressourcen und Kompetenzen bereitzustellen [...]“.“¹³⁹

135 Vgl. Alt 2006, S. 17.

136 Ebd. Erklärungsansätze zu den Ursachen von Bildungsungleichheit und zu Interventionsmöglichkeiten werden in der Expertise von Leonie Herwartz-Emden (2008) „Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren“ ausführlich dargelegt und diskutiert.

137 Vgl. Herwartz-Emden 2008, S. 4.

138 Vgl. Andresen 2008, S. 44.

139 Freyberg 2011, S. 233.

140 Durch von der Bundesagentur für Arbeit geförderte Bund-Länder-Programme.

3.2 Ausbildung

„Ich find, Kindergärtner als Zivi ist schon gut, aber Kindergärtner als Job, das find ich nicht so gut. Ich finde, das passt nicht so richtig. Das sind so viele Kinder und ich glaub, die Frauen machen das besser als die Männer. Ich hab noch nie mitgekriegt, wie ein Kindergärtner mit Kindern umgeht.“ (Gymnasiast, Mittelstufe, während einer Gruppendiskussion im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der *Neuen Wege für Jungs*)

„Ja, ich weiß nicht, Erzieher ist auch was für mich. Ich will im Krankenhaus oder im Kindergarten arbeiten, mir ist es egal, Hauptsache soziale Arbeit.“ (Realschüler während einer Gruppendiskussion im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der *Neuen Wege für Jungs*)

In der Bundesrepublik Deutschland sind drei verschiedene Wege der Berufsausbildung vorgesehen: die betriebliche Ausbildung, die vollzeitschulische Ausbildung und das Studium. Die betriebliche Ausbildung zeichnet sich durch das duale System der praktischen Ausbildung im Betrieb und der theoretischen Ausbildung in der Berufsschule aus. Stellen Ausbildungsbetriebe nicht genügend Lehrstellen zur Verfügung, kann die Ausbildung überbetrieblich bzw. außerbetrieblich (d.h. öffentlich finanziert)¹⁴⁰ organisiert werden. Seit 1992 ist der Anteil derjenigen, die an solchen Maßnahmen teilgenommen haben/teilnehmen mussten, deutlich angestiegen.¹⁴¹ Im dualen System werden insgesamt mehr junge Männer als junge Frauen ausgebildet, wenn mittlerweile auch der größte Anteil der jungen

Frauen eine Ausbildung im Bereich des dualen Systems findet.¹⁴² In der überbetrieblichen Ausbildung ist der Frauenanteil noch geringer als im dualen Ausbildungssystem insgesamt.¹⁴³ Zudem sind männliche Jugendliche erfolgreicher darin, einen wunschgemäßen betrieblichen Ausbildungsplatz zu finden.¹⁴⁴

Der zweite Typus der Berufsausbildung ist die vollzeitschulische, die an Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens durchgeführt wird und gemessen an der Zahl der Auszubildenden im dualen System quantitativ einen deutlich geringeren Stellenwert einnimmt. In der schulischen Ausbildung sind grundsätzlich mehr junge Frauen als junge Männer vertreten und junge Frauen müssen häufiger in eine schulische Ausbildung ausweichen als männliche Jugendliche.¹⁴⁵ Ein Studium als dritte Möglichkeit zur Qualifizierung für einen Beruf wird mittlerweile von annähernd gleich vielen Frauen und

Männern absolviert. International betrachtet, bildet die Bundesrepublik Deutschland mit ihrer knappen Mehrheit an männlichen Studierenden bereits die Ausnahme.¹⁴⁶

3.2.1 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung

Bereits in der Kindheit entwickeln Mädchen und Jungen Vorstellungen von ihrem späteren Beruf. Je früher Kinder befragt werden, desto geschlechtstypischer sind die Antworten. Mädchen präferieren im Alter von zehn bis 14 Jahren erzieherische, „helfende“ Berufe oder wollen Schauspielerin, Sängerin und Tänzerin werden. Jungen dieses Alters träumen häufig von einem Leben als Fußballprofi, Rennfahrer, Polizist, Soldat oder von technischen Berufen.¹⁴⁷

Schaubild 4: Traumberufe von Jungen und Mädchen in der Kindheit in %

	4. Klasse	5. Klasse	6. Klasse	7. Klasse
Jungen	1. Polizei/Militär (19)	1. Polizei/Militär (14)	1. Polizei/Militär (11)	1. Techn. Handwerk (13)
	2. Fußballprofi (15)	2. Fußballprofi (11)	2. Fußballprofi (11)	2. Polizei/Militär (12)
	3. Andere Sportler (8)	3. Andere Sportler (6)	3. Techn. Handwerk (8)	3. Fußballprofi (10)
	4. Luft-/Raumfahrt (7)	4. Techn. Handwerk (6)	4. Kaufleute (7)	4. Computer (8)
Mädchen	1. Ärztin (22)	1. Ärztin (18)	1. Ärztin (12)	1. Ärztin (12)
	2. Lehrerin (9)	2. Künstlerin (8)	2. Krankenschw. (9)	2. Erzieherin (9)
	3. Erzieherin (6)	3. Beruf mit Tieren (7)	3. Erzieherin (8)	3. Krankenschw. (8)
	4. Krankenschw. (6)	4. Krankenschw. (7)	4. Künstlerin (7)	4. Lehrerin (7)

Quelle: Walper/Schröder 2002, S. 119, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 7

141 BMBF 2010, S. 23. „Das Jahr 1992 wurde als Bezugsjahr ausgewählt, da in diesem Jahr erstmals nach der Wiedervereinigung belastbare statistische Daten für das Bundesgebiet sowie die alten und neuen Länder getrennt erhoben werden konnten.“ BMBF 2006, S. 6.

142 BMBF 2010.

143 Vgl. Pimminger 2010, S. 8.

144 Vgl. ebd. S. 9.

145 Ebd.

146 Vgl. Quenzel/Hurrelman 2010

147 Vgl. auch Walper/Schröder 2002, S. 119. Zur Zeit liegen hierzu keine aktuellen Erhebungen vor.

Je älter die Kinder werden, desto häufiger revidieren Jungen und Mädchen ihre Vorstellungen von Zukunft, Beruf und Lebenslauf,

„teils weil sie mit zunehmendem Alter ein breiteres Spektrum wahrnehmen und sich ihre Wünsche dadurch verändern, teils weil sie ihre eigenen Potenziale und Zukunftschancen im Laufe der Jahre realistischer einschätzen und nicht erreichbare Ziele aufgeben.“¹⁴⁸

Jugendliche orientieren sich auf der Suche nach einem passenden Beruf viel stärker an den Möglichkeiten, die ihnen ihre schulische Ausbildung bietet und passen sich den vorliegenden Ausbildungs- und Beschäftigungsoptionen, d.h. den Bedingungen des Arbeitsmarktes an.¹⁴⁹ Allerdings können nicht alle Jugendlichen ihre Berufswahl verwirklichen, denn

„die Verknappung des Angebots verlangt Konzessionen oder Flexibilität schon bei der Berufssuche.“¹⁵⁰

Dies beweist auch die Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen es sich vorstellen kann, in einem beliebigen Beruf ausgebildet zu werden.¹⁵¹ Aber immerhin 79% der männlichen und 70% der weiblichen Jugendlichen, die 2008 einen Ausbildungsplatz antraten, fanden eine wunschgemäße Stelle. Andererseits blieb 12% der weiblichen und 7% der männlichen Jugendlichen, die 2008 eine Ausbildung begannen, eine wunschgemäße Ausbildungsstelle verwehrt bzw. die gefundene Ausbildungsstelle entsprach überhaupt nicht den ursprünglichen Vorstellungen.¹⁵²

Ein Blick in die Ausbildungsstatistik zeigt, dass geschlechterstereotype Einstellungen nicht nur in den kindlichen Berufswünschen, sondern auch in der tatsächlichen Ausbildungsorientierung zu finden sind. Mädchen und junge Frauen finden sich eher in Berufsfeldern, in denen gestalterisch-kreative oder sozial-kommunikative Tätigkeiten im Vordergrund stehen und weniger in Bereichen, in denen in erster Linie technische Anforderungen gestellt werden. Für die jungen Männer gilt im

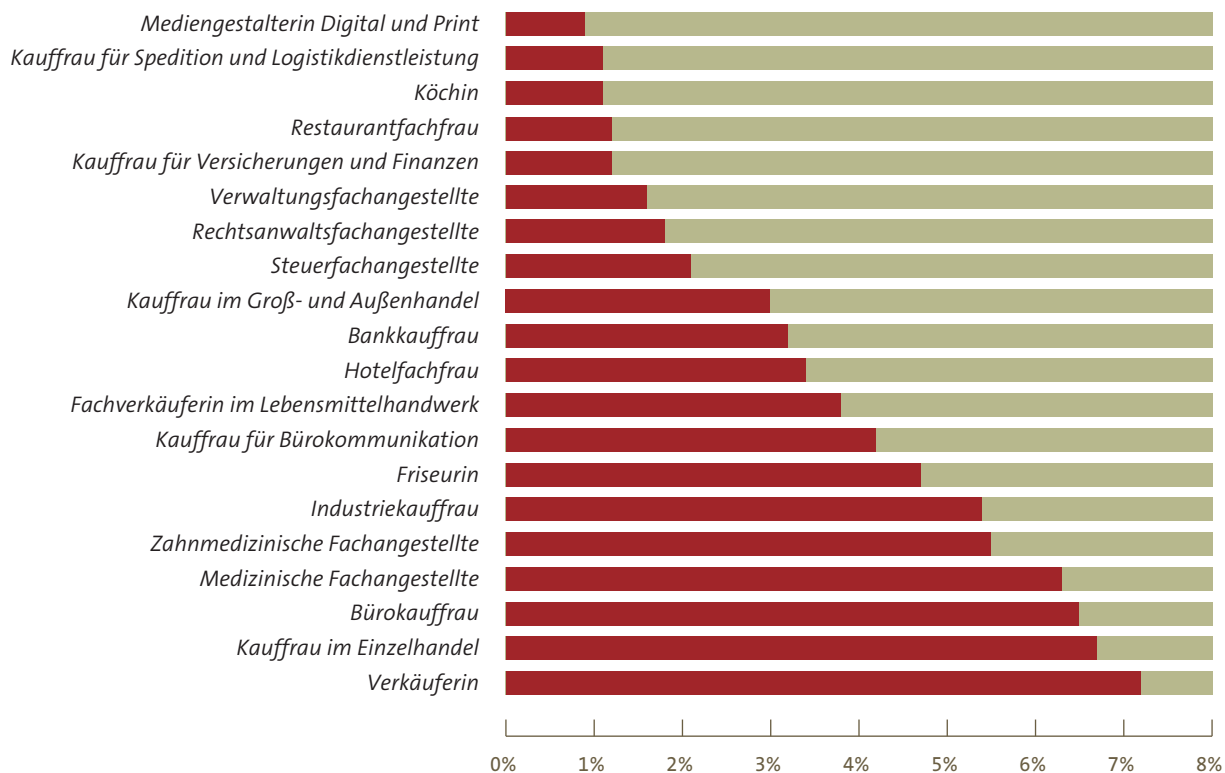
Hinblick auf diese beiden Aspekte das Gegenteil.¹⁵³ Wie folgende Schaubilder zeigen, sind junge Frauen entsprechend vorwiegend in sozialen und kommunikativen Berufen des Dienstleistungssektors und junge Männer in handwerklich-technischen Berufen vertreten.¹⁵⁴

Laut Berufsbildungsbericht 2013 konzentrierten sich insgesamt über 70% der jungen Frauen und 55% der jungen Männer bei der Ausbildungsplatzwahl 2012 auf jeweils 20 Berufe (bei einer Auswahl von ca. 350 anerkannten Ausbildungsberufen).¹⁵⁵

Unterschiedliche Schwerpunkte werden auch in der schulischen Ausbildung gelegt: Während Frauen sich eher in den personenbezogenen Sparten des Gesundheitssektors, der Pflege, der Erziehung sowie in medizinischen und kaufmännischen Assistenzberufen ausbilden lassen, interessieren sich junge Männer hauptsächlich für Wirtschaftsinformatik und technische Ausbildungen, zum Beispiel für Kommunikations- und Informationsberufe aus dem relativ neuen IT-Bereich. Der Aufstieg dieser Branche und der Abbau des Lehrstellenangebots in der betrieblichen Ausbildung sind für die Verdreifachung des Anteils der männlichen Schüler an der vollzeitschulischen Ausbildung seit 1992 verantwortlich.¹⁵⁶ Auch bei der Studienfachwahl liegen geschlechtstypische Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studenten vor. So ist in den naturwissenschaftlichen Studiengängen, den Ingenieurwissenschaften und den Studiengängen der Fertigungstechniken der Frauenanteil und in den Bereichen Sozialwesen, Erziehung und Sprachen der Männeranteil weiterhin sehr gering.

Schaubild 5: Top 20 weibliche Ausbildungsanfängerinnen 2012 in %

(Quelle: Berufsbildungsbericht 2013)



148 Cornelißen/Gille 2005, S. 1.

149 Vgl. Stürzer 2005, S. 46.

150 Heinz 2002, S. 601.

151 Ebd.

152 Vgl. Pimminger 2010, S. 9.

153 Vgl. Krewerth et al. 2004, S. 129. Siehe hierzu auch Geißler 2005, S. 87 und BMBF 2010, S. 19.

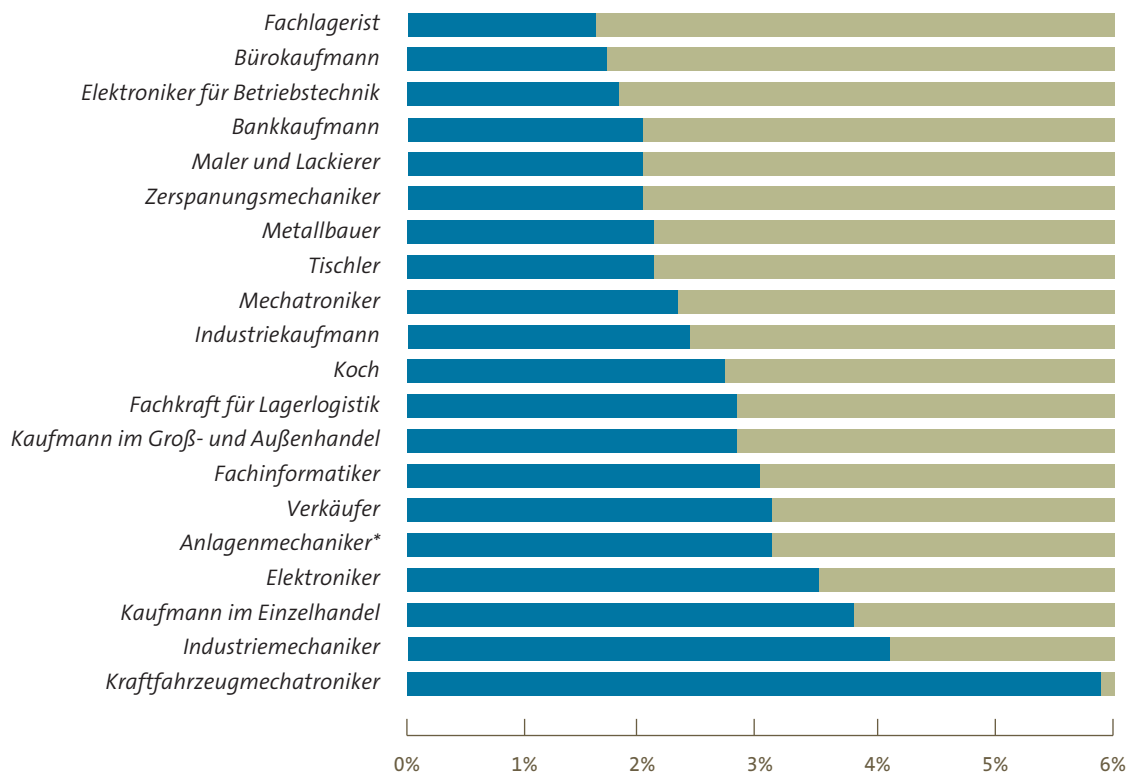
154 Vgl. Geißler 2005, S. 87; vgl. auch BMBF 2010, S. 19.

155 Vgl. BMBF 2013, S. 19/20. Einer der Gründe für die breiter gefächerte Berufswahl der jungen Männer ist die größere Auswahl an gewerblich-technischen Berufen im dualen System.

156 Vgl. Stürzer 2005, 52 ff. Pimminger 2010.

Schaubild 6: Top 20 männliche Ausbildungsanfänger 2012 in %

(Quelle: Berufsbildungsbericht 2013)



*für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik

157 Vgl. Stürzer 2005, S. 91; Pimminger 2010.

158 Vgl. Cornelißen/Gille 2005, S. 8; Pimminger 2010.

159 Vgl. Deutsche Shell 2000, S. 346 und 2006 S. 78; Koch-Priewe et al. 2009; S. 59ff.

160 Vgl. Cockburn/Ormrod 1997, S. 29.

161 Vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005.

162 Wajcman 1994, S. 166 zit. nach Döge 2001, S. 67.

163 Vgl. Döge 2001, S. 66 ff.

164 Vgl. Ulrich/Krewerth 2004, S. 9.

3.2.2 Kulturelle Geschlechterstereotype, die die Ausbildungswahl beeinflussen

Die Geschlechtersegregation wird aber nicht nur durch Selektionsmechanismen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erzeugt und gefestigt, also dadurch, dass die Berufsausbildung sich in ein duales System auf der einen Seite und eine schulische Ausbildung auf der anderen Seite untergliedert, junge Männer auf eine größere Auswahl männlich konnotierter Berufe im dualen System zurückgreifen können oder Betriebe häufiger Bewerberinnen und Bewerber annehmen, die zum jeweils dominierenden Geschlecht einer Berufsgruppe gehören,¹⁵⁷ sondern auch durch kulturelle Geschlechterstereotype, die die jungen Männer und Frauen verinnerlicht haben.¹⁵⁸ So verwundert es beispielsweise nicht, dass der Umgang mit Computern eine Domäne von Jungen und Männern ist, der sie besonders gerne in ihrer Freizeit nachgehen.¹⁵⁹ Technik und Technikkompetenz sind in unserer Kultur eng mit Männlichkeit verknüpft.¹⁶⁰

Die gesellschaftliche Konnotation von Naturwissenschaft im Allgemeinen und von Technik im Besonderen führt beispielsweise bei Lehrkräften und Ausbildern zu spezifischen Erwartungshaltungen gegenüber den Lernenden. Bei Schülern und männlichen Absolventen einer solchen Ausbildung wird grundsätzlich Interesse und Kompetenz vorausgesetzt, bei Schülerinnen und weiblichen Absolventen hingegen wird bei- des bestenfalls im Ausnahmefall unterstellt.¹⁶¹ Die Verbindung von Technik und Männlichkeit spiegelt sich schon in den Assoziationen des Technikbegriffs, denn

„wenn wir von Technik reden, denken wir dabei meistens an Industriemaschinen und Autos und ignorieren andere Technologien, die sich auf die meisten Aspekte des alltäglichen Lebens beziehen. [...] Die Hervorhebung dieser Technologien, die von Männern dominiert werden, trägt ihrerseits dazu bei, die Bedeutung der von Frauen angewandten Technologien wie Gartenbau, Kochen und Kinderbetreuung herunterzuspielen.“¹⁶²

Vor allem Groß- und Risikotechnologien, die meist in einem militärischen oder unternehmerischen Kontext stehen (atomare Energietechnik, Luft- und Raumfahrttechnik, Gen- und Reproduktionstechnologien, Rüstungstechnik), gelten als besonders männlich. Andere Technologien, wie zum Beispiel Umwelttechnologien, werden aufgrund des weiblich konnotierten Vorsorgecharakters abgewertet.¹⁶³

Auch die Berufsbezeichnung trägt zu einer geschlechterstereotypen Auswahl des Ausbildungsberufs bei, wie die Studie „Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen“ zeigt.¹⁶⁴ Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Berufsbezeichnungen bei der Berufswahl von Jugendlichen drei wichtige Funktionen erfüllen:

- a) Signalfunktion: Berufsbezeichnungen lösen bei den Jugendlichen Vorstellungen zu den Tätigkeiten, Inhalten und Anforderungen der jeweiligen Berufe aus.
- b) Selektionsfunktion: Da eine umfassende Kenntnis aller Ausbildungsberufe nahezu unmöglich ist, fungieren Berufsbezeichnungen als Filter.
- c) Selbstdarstellungsfunktion: Jugendliche achten bei der Auswahl ihres Berufes nicht nur darauf, welche Tätigkeiten und Inhalte mit dem ausgewählten Beruf verbunden sind, sondern auch darauf, wie das soziale Nahumfeld – vor allem die Peergroup – auf die jeweiligen Berufsbezeichnungen reagiert. Entscheidend ist für die Jugendlichen, ob der gewählte Beruf einen gewinnbringenden Beitrag zur eigenen Außendarstellung zu leisten vermag.

Wie bedeutsam die Berufsbezeichnung für die Orientierung der Jugendlichen sein kann, hat der neu geschaffene Ausbildungsberuf „Mediengestalter/Mediengestalterin für Digital- und Printmedien“ gezeigt, in dem die alten Berufsbilder „Schriftsetzer/Schriftsetzerin“, „Reprohersteller/Reproherstellerin“ aufgegangen sind. Der neue Name hat dazu geführt, dass dieser Beruf mittlerweile zu den begehrtesten überhaupt zählt.

Die Attraktivität von Ausbildungsberufen für junge Männer und junge Frauen ist somit in hohem Maße von ihrer Bezeichnung abhängig. Berufe, deren Bezeichnungen die

Wortteile „-bau-“, „-bauer-“, „-elektr-“, „-elektronik-“, „-(fach)arbeiter-“, „-fachkraft-“, „-führer-“, „-holz-“, „-industrie-“, „-informat-“, „-konstrukt-“, „-macher-“, „-mechanik-“, „-metall-“, „-modell-“, „-monteur-“, „-system-“, „-techn-“, „-verarbeiter-“, „-werk(er)“, „-werkzeug-“ beinhalten, weisen einen hohen Anteil an männlichen Auszubildenden auf. Frauen dominieren hingegen Ausbildungsberufe mit den Namensbestandteilen „-büro-“, „-edelstein/diamant/gold/schmuck-“, „-fachangestellte(r)-“, „-helfer(in)/hilf-“, „-kaufmann/-kauffrau“, „-maler-“, „-mode-/modist-“, „-labor-“ und „-pflege-“.

Bei Männern und Frauen gleich hoch im Kurs stehen Berufe, die „-chem-“, „-fachmann/fachfrau-“, „-gestalt-“, „-handel/händler(in)-“, „-medien-“, „-wirt/wirtschaft-“ im Namen führen.¹⁶⁵

3.2.3 Keine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts beim Übergang Schule/Berufsausbildung

Aus der Datenlage beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung lässt sich keine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts ableiten. Allerdings sind junge Frauen häufiger von strukturellen Bedingungen des Arbeitsmarktes (berufliche Segregation) negativ betroffen, während sich bei Jungen die schlechteren Schulleistungen und Schulabschlüsse beim Übergang von der Schule in den Beruf negativ auswirken. So sind männliche Jugendliche stärker in der betrieblichen Ausbildung vertreten, haben damit einen besseren Zugang zu relativ gut bezahlten und tarifvertraglich abgesicherten Ausbildungsberufen, womit darüber hinaus

bessere Arbeitsbedingungen und Einstiegschancen ins Erwerbsleben verbunden sind.¹⁶⁶

Denn im Gegensatz zu den vollzeitschulischen Ausbildungen, in denen meist Schulgebühren erhoben werden, ist die Ausbildungsvergütung ein fester und zumeist tariflich abgesicherter Bestandteil der betrieblichen Ausbildung. Die durchschnittliche Ausbildungsvergütung von Männern liegt 2012 mit 751 € in den westdeutschen und 692 € in den ostdeutschen Bundesländern höher als die von Frauen mit 715 € in Westdeutschland und 642 € in Ostdeutschland. Zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen bestehen erhebliche Unterschiede in der Entlohnung. Die Ausbildungen mit den höchsten Vergütungen werden wesentlich häufiger von jungen Männern als von jungen Frauen absolviert, während sich die niedrigsten Vergütungen in einigen typischen Frauenberufen finden lassen.¹⁶⁷ Schaubild 7 aus dem DGB-Ausbildungsreport (2013) zeigt, dass es jedoch nicht nur bei der Ausbildungsvergütung zu einer Ungleichbehandlung zwischen jungen Frauen und jungen Männern kommt, sondern weitere strukturelle Benachteiligungen in weiblich dominierten Ausbildungsberufen festzustellen sind.

Andererseits schließen junge Frauen ihre Ausbildung etwas häufiger erfolgreich ab als männliche Auszubildende. Auch brechen männliche Jugendliche ihre Ausbildung häufiger ohne Abschluss bzw. Alternative ab, als dies weibliche Auszubildende tun.¹⁶⁸ Darüber hinaus sind männliche Jugendliche aufgrund ihrer niedrigeren Schulabschlüsse zu einem höheren Anteil (2008: 57 %) in berufsvorbereitenden und -grundbildenden Maßnahmen im sogenannten Übergangssystem zu finden.¹⁷⁰ Vor allem aber sind junge Männer, wie Schaubild 9 zeigt, häufiger von Jugendarbeitslosigkeit betroffen als junge Frauen,

¹⁶⁵ Vgl. Krewerth et al. 2004, S. 30 f.

¹⁶⁶ Vgl. Cornelißen/Blanke 2004, S. 164; Stürzer 2005, S. 45; Pimminger 2010, S. 19 ff.

¹⁶⁷ Vgl. Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2013.

¹⁶⁸ Vgl. Pimminger 2012, S. 23.

¹⁶⁹ Vgl. Aktionsrat Bildung 2009.

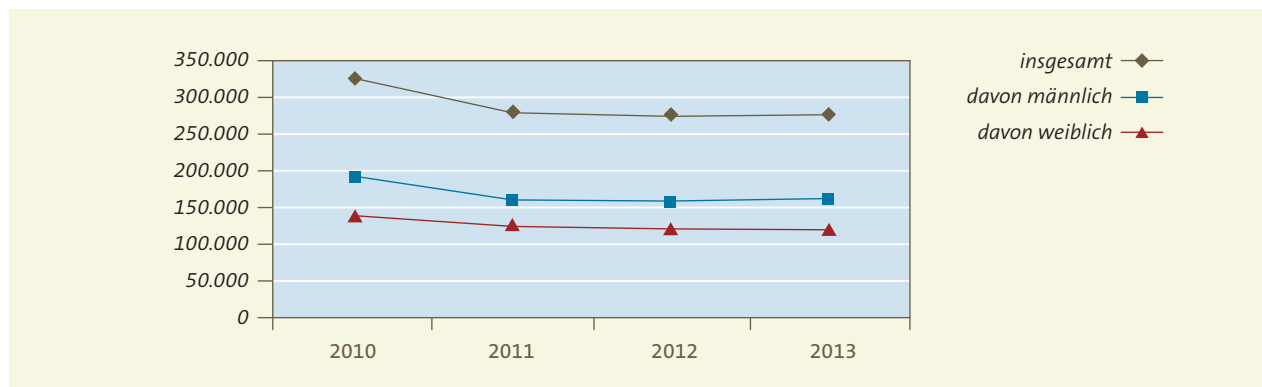
¹⁷⁰ Vgl. Pimminger 2010, S. 5/S. 16.

Schaubild 7: Arbeitsbedingungen in weiblich und männlich dominierten Ausbildungsberufen in %

	Weiblich dominierte Berufe (>80% Frauen)	Männlich dominierte Berufe (>80% Männer)
	Anteil der Befragten in weiblich dominierten Berufen	Anteil der Befragten in männlich dominierten Berufen
Überstunden		
Regelmäßige Überstunden	40,5 %	35,8 %
Überstundenausgleich durch Freizeitausgleich	45,9%	57,5 %
Überstundenausgleich durch finanzielle Abgeltung	5,1%	18,4%
Kein Überstundenausgleich	29%	8,9%
Regeneration		
Probleme, sich nach der Arbeit zu erholen (immer oder meistens)	37,6%	17,1%
Zufriedenheit: zufrieden oder sehr zufrieden	65,4%	76%
Übernahme		
Übernahme im Anschluss an die Ausbildung nach Geschlecht	22,8%	35,8%

(Quelle: DGB Ausbildungsreport 2013)¹⁶⁸

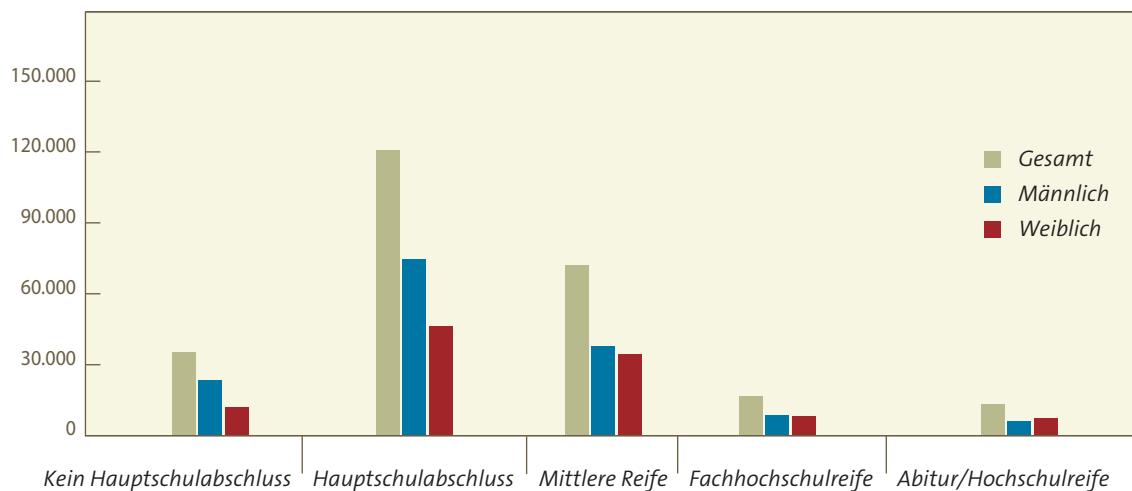
Schaubild 8: Jugendarbeitslosigkeit im Jahresdurchschnitt 2010/2011/2012/2013



(Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit . Arbeitsmarkt in Zahlen, Bestand an Arbeitslosen unter 25 Jahren nach Geschlecht und Schulbildung, Nürnberg, März 2014)

Schaubild 9: Arbeitslose Jugendliche nach Schulart 2013

(Quelle: Statistik der Bundesagentur für Arbeit . Arbeitsmarkt in Zahlen, Bestand an Arbeitslosen unter 25 Jahren nach Geschlecht und Schulbildung, Nürnberg, März 2014)



da durch die zunehmende Globalisierung traditionell männlich dominierte Sektoren wie Bergbau und Industrie vermehrt aus Deutschland ausgelagert werden, wohingegen die Zahl der Arbeitsplätze im weiblich konnotierten Dienstleistungssektor kontinuierlich ansteigt. Weitere Gründe für die steigende Jugendarbeitslosigkeit der jungen Männer sind ihre schlechteren Schulabschlüsse und die 1992 geänderte Einberufungspraxis im Zuge der quantitativen Reduzierung der Bundeswehr.¹⁷¹ Diese Tendenz wird künftig durch die Aufhebung der Wehrpflicht voraussichtlich noch verstärkt.

Oben stehendes Schaubild zeigt, dass von Arbeitslosigkeit in erster Linie junge Männer betroffen sind, die über einen Hauptschulabschluss verfügen, gefolgt von denjenigen mit Realschulabschluss und denjenigen, die über keinen formalen

Schulabschluss verfügen. Jugendliche mit mindestens einer (Fach-)Hochschulreife sind hingegen nur sehr selten betroffen.

Sowohl bei Jugendlichen ohne Schulabschluss als auch bei denen mit einem Hauptschulabschluss sind junge Männer in höherem Maße von Arbeitslosigkeit betroffen als junge Frauen.

Allerdings sind junge Frauen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen in der Jugendarbeitslosigkeitsstatistik überrepräsentiert. Zudem erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, ohne Ausbildung zu bleiben, bei jungen Frauen, wenn sie ein Kind haben.¹⁷²

171 Vgl. Dressel 2005, S. 139 ff.

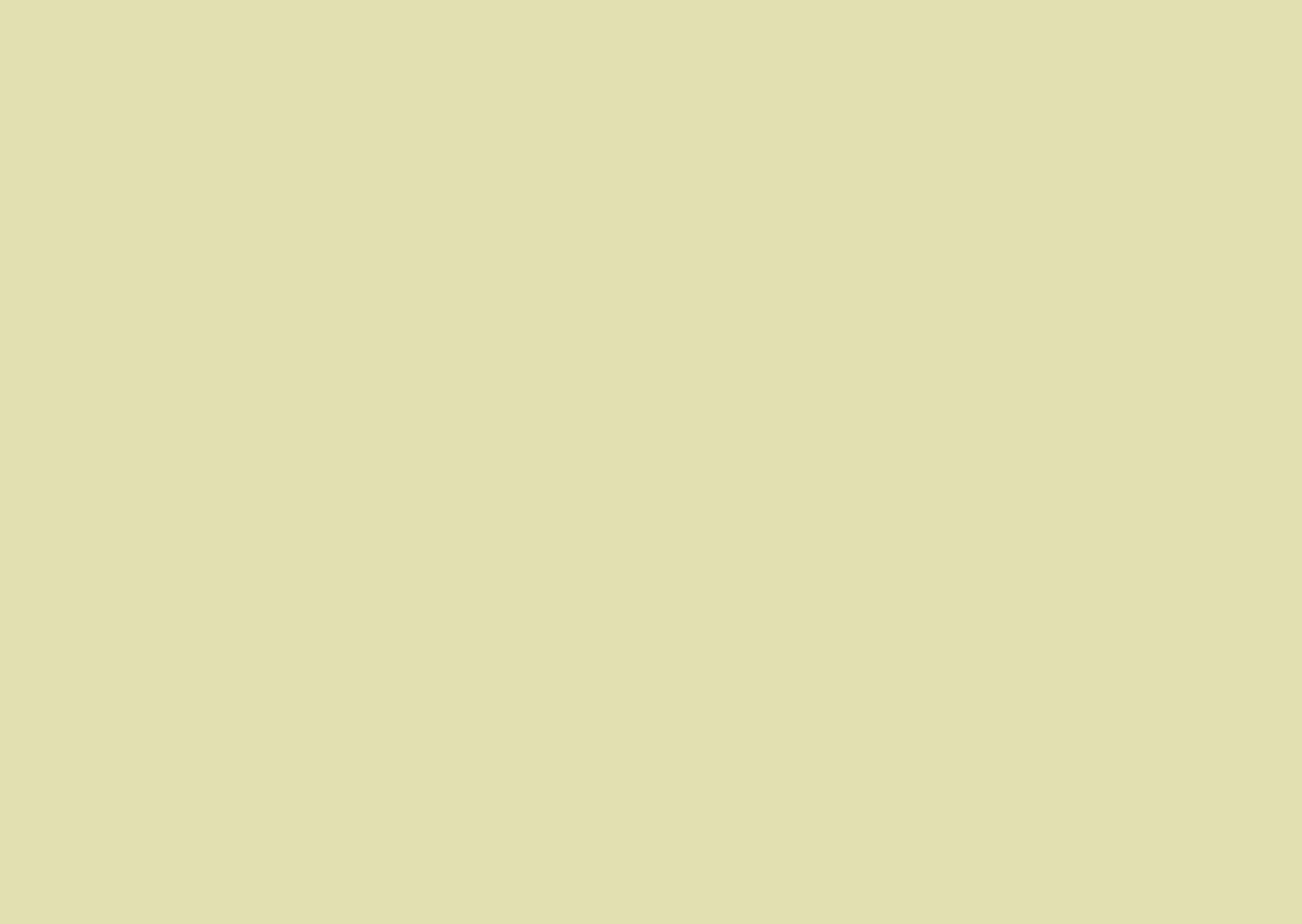
172 Vgl. Pimminger 2010, S. 6.

3.2.4 Ungleiche Ausbildungsbedingungen zwischen Jugendlichen mit deutscher und nicht deutscher Staatsbürgerschaft

Wie schon in der Schule verteilen sich auch im deutschen Ausbildungssystem die Chancen nicht nur nach Geschlecht und Schichtzugehörigkeit, sondern auch nach staatlicher Zugehörigkeit. Der Übergang von der Schule in den Beruf ist für Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit deutlich schwieriger und langwieriger als für junge Menschen mit deutscher Staatsangehörigkeit. So blieben Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit 2007 mit 39,4% (versus 11,8% der Jugendlichen mit deutscher Staatsangehörigkeit) überdurchschnittlich häufig ohne Berufsabschluss.¹⁷³ Zudem lag im Jahr 2011 „die Ausbildungsanfängerquote junger Ausländer mit 29,8 Prozent deutlich unter der der deutschen jungen Menschen mit 60,2 Prozent.“¹⁷⁴ Entsprechend formulieren die Autorinnen und Autoren des Berufsbildungsberichts 2013 einen erheblichen Verbesserungsbedarf für Jugendliche ohne deutsche Staatsbürgerschaft.

.....
¹⁷³ BMBF 2010, S. 29.

¹⁷⁴ Ebd.



4. Männlichkeit in der Krise?

„Der Sexismus ist ein Essentialismus; wie der ethnische oder der Klassenrassismus will er geschichtlich instituierte gesellschaftliche Unterschiede einer biologischen Natur zurechnen, die als eine Essenz fungiert, aus der unerbittlich alle Daseinsakte sich ableiten. Und unter allen Formen des Essentialismus ist er vermutlich am schwersten zu überwinden. Denn in diesem Fall findet die Transformation eines willkürlichen Produktes der Geschichte in Natur eine scheinbare Grundlage ebenso in den Erscheinungsformen des Körpers wie in den sehr realen Effekten, die, in den Körpern und in den Köpfen, d.h. in der Wirklichkeit und in den Vorstellungen von der Wirklichkeit, die jahrtausendealte Arbeit an der Vergesellschaftung des Biologischen und der Biologisierung des Gesellschaftlichen erzeugt hat.“

(Bourdieu 1997, S. 169)

Der Start von [Neue Wege für Jungs](#) im Jahr 2005 fiel in eine Zeit, in der einerseits Männer und Jungen vor allem durch die Implementierung von Gender Mainstreaming zunehmende Beachtung in der deutschen Gleichstellungspolitik fanden¹⁷⁵ und andererseits in den Medien, ausgelöst durch die ersten PISA-Ergebnisse, eine männliche Benachteiligung und Krise unterstellt wurde.¹⁷⁶

175 Vgl. Kapitel 2.2 Gleichstellungspolitik als Politik der fairen Chancen.

176 So titelte die „Zeit“ 2007: „Die Krise der kleinen Männer“.

177 Vgl. Bruhns 2004. Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

178 Eine Zusammenfassung und Einordnung dieses öffentlichen Diskurses über Jungen findet sich bei Schultheis/Fuhr 2006, S. 12 ff. vgl. auch Koch-Priewe et al. 2009, S. 9.

179 Schmauch 2005, S. 34.

4.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 löste eine Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit aus, in der neben dem schlechteren Abschneiden der Jungen bei den Lesekompetenzen auch die schlechteren Schulleistungen und Schulabschlüsse sowie weitere jungenspezifische Problemlagen (beispielsweise zum Thema „Gewalt“) ins Zentrum der Auseinandersetzungen rückten.¹⁷⁷

Artikel und Titelthemen in den Printmedien widmen sich seitdem der Situation von Jungen und jungen Männern und konstatieren, diese seien heute „das schwache Geschlecht“, „häufig Schulversager und Schulschwänzer, verhaltensgestört und kriminell“ sowie „angeknackste Helden in Not“, wir steuerten auf eine „Jungenkatastrophe“ zu und niemand kümmere sich um die „armen“ bzw. „dummen“ Jungen.¹⁷⁸

Die gestiegene mediale Aufmerksamkeit für Jungen und Männer geht häufig mit der These von einem „Übersoll an Emanzipation“¹⁷⁹ auf Seiten der Mädchen und Frauen einher.

Eine These, die wohl auf der Wahrnehmung beruht, dass Mädchen und Frauen gesellschaftlich zunehmend partizipieren,

sozusagen an den „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ teilnehmen (dürfen) und sich nicht mehr mit der Rolle der *schmeichelnden Spiegel* abfinden¹⁸⁰. Das gilt für die aktuelle Kanzlerin bis hin zu der Möglichkeit für Frauen, den Beruf der Soldatin oder der Polizistin zu wählen. Zudem sind im Bereich Bildung und Arbeitsmarkt – aufgrund des Wandels vom Industriekapitalismus zum Dienstleistungskapitalismus – zunehmende Veränderungen zu konstatieren.

Die Debatte um eine Benachteiligung von Männern und Jungen – vor allem wenn sie mit der Behauptung eines Übersolls an weiblicher Emanzipation daherkommt – darf aber nicht verkennen bzw. kaschieren, dass es weiterhin bestehende Chancenungleichheiten zuungunsten der Frauen, vor allem in Bezug auf den quantitativen Zugang zu Führungspositionen, die politische und wirtschaftliche Gestaltungsmacht, sowie die Verteilung von entlohnter und unentlohnter Arbeit gibt.¹⁸¹ Die im vorangegangenen Kapitel nachgewiesenen besseren Schulleistungen der Mädchen und jungen Frauen könnten auch damit zusammenhängen, dass Männer weiterhin von einer strukturell höheren Entlohnung in den von Männern quantitativ dominierten Berufen profitieren. Denn,

„Frauen können diese strukturelle Ungleichheit nur dadurch überwinden, dass sie relativ mehr in ihre Allgemeinbildung und ihre Berufsausbildung investieren als Männer.“¹⁸²

Der nach Geschlechtern segregierte Arbeitsmarkt¹⁸³, die Bewertung der jeweiligen Tätigkeiten (horizontale Segregation),

der Zugang zu Führungspositionen aller gesellschaftlichen Bereiche (vertikale Segregation), die ungleiche Einkommenssituation von Männern und Frauen, der höhere Männeranteil in Aufsichtsräten und Vorständen, bei Promotionen, Habilitationen und Professuren, die geschlechterstereotype Verteilung von Teilzeitarbeit, Elternzeit, Familien- und Pflegearbeit sind nach wie vor strukturelle Kennzeichen sexistischer und patriarchaler Dominanzverhältnisse, von denen Jungen/Männer und Mädchen/Frauen in unterschiedlicher Weise betroffen sind.¹⁸⁴

„Frauen sind nicht von ökonomischer Diskriminierung betroffen, ohne daß Männer hieraus ökonomischen Vorteil zögen. Es sind Männer [und das gilt auch noch im Jahre 2011 M.C.], die den Staat, die Großunternehmen und die Mittel der Gewaltausübung kontrollieren. Männer erhalten zwei Drittel des privaten Einkommens in fortgeschrittenen Volkswirtschaften, besitzen den größten Teil der vorhandenen Waffen und dominieren die meisten Berufe.“¹⁸⁵

Diese patriarchale Struktur¹⁸⁶ zeigt sich aber auch im Verhalten der Jugendlichen: So ist z. B. „du Mädchen“ ebenso ein Schimpfwort wie „du Opfer“; „du Junge“ hingegen nicht und das aus dem einfachen Grund, weil es nicht abwertend ist, als Junge bezeichnet zu werden.¹⁸⁷ Gleiches gilt für die Begriffe ‚Muttersöhnchen‘ und ‚Vatersöhnchen‘. Während der Begriff ‚Muttersöhnchen‘ abwertend gemeint ist und als Schimpfwort fungiert, gibt es den Begriff ‚Vatersöhnchen‘ dagegen gar nicht.¹⁸⁸

180 Vgl. Kapitel 3.1.1. *Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule*.

181 Vgl. Kurz-Scherf 2004; Cornelißen 2005; BMFSFJ 2009, 2010, 2011; Roßhart 2011.

182 Quenzel/Hurrelman 2010, S. 67.

183 60% der Berufe sind männlich, 20 % weiblich dominiert (vgl. Granato/Schittenhelm 2003, S. 1059).

184 Vgl. Cornelißen 2005; Geißler 2002, S. 373 ff.; Hinz/Gartner 2005, S. 3; Wanger 2005, S. 3; BMFSFJ 2011.

185 Connell 1999, S. 13

186 Im Gegensatz zur deutschsprachigen Geschlechterforschung wurde in der anglo-amerikanischen Männer- und Geschlechterforschung der Patriarchatsbegriff nicht gänzlich aufgegeben (vgl. Döge 2001a, S. 36, Fußnote 77). Die Kritik am Patriarchatsbegriff im deutschsprachigen Raum bezieht sich auf die vereinfachende Darstellung als (quantitative) Herrschaft von Männern über Frauen, die häufig nur über die Sex-Dimension (biologisches Geschlecht) und nicht über die Gender-Dimension (soziales Geschlecht) gefasst wurde. Durch die Fokussierung auf die Gender-Dimension lässt sich der Begriff „Patriarchat“ jedoch weiterhin verwenden. „Patriarchat könnte demnach als Dominanz des jeweils als hegemonial männlich konnotierten Geschlechterprojekts gefasst werden“ (ebd., S. 148, Fußnote 524; vgl. auch Kapitel 4.3.1: Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit).

In der Literatur zur Geschlechter- und Männlichkeitsforschung wird darauf hingewiesen, dass sich hinter der objektiven gesellschaftlichen Situation der Geschlechterordnung und der Debatte um die Krise von Männlichkeit folgende Phänomene verbergen:

1. Die Transformationsprozesse der letzten drei Jahrzehnte, die durch eine starke Frauenbewegung ausgelöst wurden, haben den „androzentrischen Schleier“ zerrissen.¹⁸⁷ Frauenforscherinnen kamen zu dem Ergebnis, dass Frauen und Mädchen in der Philosophie-, Religions- und Wissenschaftsgeschichte vom Menschen entweder nicht vorkamen oder als Abweichung von der Norm untersucht, „mitgedacht“ und in ihrer Eigenständigkeit nicht wahrgenommen wurden.¹⁸⁸ Durch diesen Befund wurde die Selbstverständlichkeit der „herrschenden Männlichkeit“ und „männlichen Norm“ in Frage gestellt und Männlichkeit zunehmend erklärungs- und legitimierungsbedürftig.¹⁸⁹
2. Die meisten Männer fühlen sich weder privilegiert noch besonders mächtig. Sehr viele Männer fühlen sich verunsichert und wissen nicht, wie sie ihr Mann-Sein in einer Welt der Massenarbeitslosigkeit, der schnellen Transformationen auf dem Arbeitsmarkt, der wachsenden Anzahl von selbstsicheren Frauen und der sich wandelnden sexuellen Kodierungen leben sollen.¹⁹⁰ Gerade männliche Jugendliche in der Bundesrepublik Deutschland zeigen sich – wie die Shell Jugendstudie dokumentiert – von den ‚neuen‘ Anforderungen überfordert, formulieren Zukunftsängste und „beklagen den Verlust von traditionellen männlichen Biographiemustern“.¹⁹¹

187 Vgl. Busche/Cremers 2009, 2010.

188 Vgl. Winter 2011, S. 29f.

189 Vgl. Kimmel 2004, S. 338.

190 Vgl. Hausen/Nowotny 1986.

191 Vgl. Döge 2001, S. 9 und Meuser 1998, S. 33.

192 Vgl. Connell 1999, S. 13.

193 Quenzel/Hurrelman 2010, S. 73. Hurrelman et al. 2006.

194 Budde 2005, S. 244. Vgl. hierzu ausführlich Ebenfeld/Köhnen 2011.

195 Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2005, S. 113.

196 Vgl. beispielhaft Weidner 1997; Kritisch dazu Krasmann 2000.

3. Zudem ist offensichtlich, dass es „die Männer“ und „die männliche Sozialisation“ genauso wenig gibt wie „die Frauen“ und „die weibliche Sozialisation“. Nicht alle Jungen und Männer profitieren in gleicher Weise von der bestehenden Geschlechterordnung.

Die aufgeregten Reaktionen der Medien und teilweise auch in der Fachdiskussion, die eine einseitige Benachteiligung der Jungen und Männer konstatieren und sie als neue Verlierer im Geschlechterkampf ausmachen, sind nicht nur unwahr – wie für Deutschland, nicht zuletzt durch den ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2011 wissenschaftlich belegt wurde –, sondern werden von Geschlechterforscherinnen und -forschern als Versuch interpretiert, den Status quo der Vorherrschaft bestimmter Männlichkeitsstrukturen und -praxen zu bewahren.

„Männersolidarische Strukturen, Konkurrenz, Naturalisierung, Abwehr, Frauenabwertung (...) und der Versuch, die männliche Suprematie zu verteidigen, verdeutlichen, dass auf die Delegitimierungen (der männlichen Norm) mit Rekonstruktion geantwortet wird.“¹⁹⁴

Angesichts des Interesses, das Jungen und ihren Lebenslagen momentan entgegengebracht wird, steht zu befürchten, dass Mädchen mit ihren Interessen und Bedürfnissen nicht mehr (bzw. wesentlich weniger als vorher) beachtet werden und die Mädchenförderung entsprechende Ressourcenreduzierungen hinnehmen muss.¹⁹⁵

Vor allem die oben genannten Beiträge in den Printmedien verzerren die Realität der Lebenslagen von Jugendlichen, bagatellisieren die Probleme von Mädchen und werten sie und ihre Belange ab. Zudem wird die pädagogische Arbeit mit Jungen nicht nur in den Printmedien, sondern auch im Fachdiskurs häufig auf eine Behebung von Lernbeeinträchtigungen und sozial unverträglichen Verhaltensweisen reduziert. Eingebettet in eine Diskussion um biologische Veranlagungen werden Jungen als die „natürlich Anderen“ beschrieben, die eine gewaltpräventive Pädagogik benötigen.¹⁹⁶

Die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Tatsache, dass die vorherrschende Geschlechterordnung und die dazugehörigen Vorstellungen von Männlichkeit nicht für alle Männer und Jungen ein Privileg bedeuten, sondern auch für Männer und Jungen Negative, Herausforderungen und Konflikte mit sich bringen, birgt die Chance, dass Erkenntnisse aus der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung sowie der geschlechtsbezogenen Pädagogik auf ein breiteres Interesse stoßen.¹⁹⁷

„Manche Kreise registrieren durch diese Debatte und die Vermutungen bezüglich einer bedrohten männlichen Position vielleicht erstmals, in welchem Maß gesellschaftliche Bereiche wie [Familie, Kindertagesstätten herv. d. A.], Schule, Jugendhilfe, Arbeitsmarkt und Berufe vergeschlechtlicht sind.“¹⁹⁸

4.2 Welche Männlichkeiten sind in der Krise?

Von einer kollektiven Krise der Männlichkeit kann keine Rede sein, denn dann würden sich vorherrschende Männlichkeitsmuster, -normen und -praxen generell nicht mehr durchsetzen können. Michael Meuser weist darauf hin, dass in einem solchen Fall tradierte Inszenierungs- und Identifikationsmöglichkeiten für eine Majorität von Männern auf Dauer wegbrechen müssten.¹⁹⁹

Allerdings wird die in den 1970er Jahren in der feministischen Diskussion konstatierte und kritisierte weibliche „Angleichung nach oben“ an die männliche „Normalbiografie“²⁰⁰ inzwischen um eine Tendenz der männlichen „Angleichung nach unten“ an die weibliche „Normalbiografie“ ergänzt. Von dieser

Tendenz sind vor allem sozial- und bildungsbenachteiligte Männer betroffen. Die wegfallende Systemkonkurrenz nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Staaten Ende der 1980er Jahre und die damit im Zusammenhang stehenden globalen wirtschaftspolitischen Veränderungen, sowie die strukturellen Produktions- und Arbeitsmarktentwicklungen hin zu einem postindustriellen Dienstleistungskapitalismus sind Auslöser dieser Tendenz.²⁰¹ Die Beschäftigung im Dienstleistungssektor expandiert seit Jahrzehnten, während die Beschäftigung in den traditionell männlich konnotierten Sektoren Bergbau und Industrie (produzierendes Gewerbe) und in der Land- und Forstwirtschaft im Zuge der zunehmenden Globalisierung aus Deutschland ausgelagert wird und entsprechend zurückgeht. Damit einher geht ein starker Abbau „lebendiger Arbeit“ durch eine zunehmende Automatisierung, die Auslagerung arbeitszeitintensiver, aber einfacher Fertigungsprozesse ins kostengünstigere Ausland, die Ausweitung der geringfügigen Beschäftigung (sogenannte Minijobs) und ein erheblicher Rückgang von Vollzeitstellen. Hinzu kommt, dass durch die ökonomische Umstrukturierung der Bedarf an akademischen Arbeitsplätzen und die Anforderungen in den nichtakademischen Berufsausbildungen gestiegen sind. Ergänzt durch die zunehmende Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt um die gesamtgesellschaftlich knapper werdende Lohnarbeit (durch sogenannte Rationalisierungsprozesse) finden sich immer mehr Männer in Arbeitsverhältnissen wieder, die befristet, niedrig entlohnt, gar nicht oder nur schlecht sozial abgesichert und mit geringen oder keinen Aufstiegschancen verbunden sind – Merkmale, die zumindest in den alten Bundesländern bisher kennzeichnend für weibliche Erwerbsbiografien waren.

197 Ein Überblick über die internationale Männer- und Männlichkeitsforschung findet sich bei Wegdewood/Connell 2004. Für den deutschsprachigen Raum vgl. exemplarisch Böhnisch/Winter 1997, BauSteineMänner 1996, Kersten 1997, Meuser 1998, Döge 2001a/b, Böhnisch 2003/2004.

198 Schmauch 2005, S. 34. Zur Bedeutung von ‚Gender in Institutionen‘ vgl. auch Lorber 1999.

199 Vgl. Meuser 2001, S. 7.

200 Kritisiert wurde ein verkürztes Gleichheitspostulat, das unter Gleichberechtigung der Geschlechter die Anpassung von Frauen an Männer verstand.

201 Vgl. beispielsweise Hradil 2004, S. 185).

4.3 Plurale Männlichkeiten

Die Diskrepanz zwischen der fortbestehenden männlichen Vorherrschaft einerseits und der sozialen Deklassierung vieler Männer andererseits führt zu einer recht trivialen Erkenntnis: Weder bei Männern noch bei Jungen kann von einer homogenen Gruppe gesprochen werden.²⁰² Vielmehr unterscheiden sich Männer ebenso wie Jungen durch ihre individuelle Entwicklung sowie durch schicht-, alters-, kulturspezifische u. a. Faktoren. Collinson und Hearn nennen beispielsweise 17 Differenzlinien.

Aus diesem Grund explizieren die meisten Autorinnen und Autoren, die sich sozialwissenschaftlich mit Männlichkeiten beschäftigen, dass diese immer in einer Konfiguration unterschiedlicher Kategorien konstruiert werden. Diesen Kategorien ist gemein, dass sie hierarchisch strukturiert sind und den Zugang zu Ressourcen sowie den Gestaltungsspielraum regeln, wobei sie sich in ihren Effekten überschneiden und gegenseitig verstärken.²⁰³ So ist zum Beispiel für die Besetzung von Leitungspositionen in der Wirtschaft nicht nur das Geschlecht, sondern auch die soziale Herkunft entscheidend. Zwar sind Manager überwiegend männlich, aber nicht alle Männer sind Manager. Nur ein kleiner Prozentsatz aller bundesdeutschen Männer befindet sich in Führungspositionen, wobei Topmanager vorwiegend aus dem Großbürgertum und kaum aus nicht okzidental Kulturen stammen.²⁰⁴

Schaubild 10: Differenzierungskriterien von Männlichkeiten

Alter	Beruf
Aussehen	Ort
körperliche Fähigkeiten	Religion
Fürsorglichkeit	Sexualität
ökonomische Klasse	Größe
ethnische Zugehörigkeit	Gewaltdisposition
Vaterschaft	Persönlichkeit
Freizeitbeschäftigungen	Biografie
Ehestand	

Quelle: Collinson/Hearn 1994, S. 11; Übersetzung M. C.

In den Debatten „innerhalb“ der feministischen Theorie und Praxis hatte die Verschränkung verschiedener Kategorien bereits seit den 1970er Jahren eine besondere Bedeutung. Vor allem schwarze Frauen kritisierten den universalisierenden Anspruch der weißen, bürgerlichen amerikanischen Frauenbewegungen und beschrieben Herrschaftssysteme als miteinander verschränkt.²⁰⁵ Mit etwas zeitlichem Abstand wurden dann komplexe Analysemodelle erstellt, mit denen die unterschiedlichen Systeme von Ungleichheit zu fassen sind, wobei der Intersektionalitätsansatz aktuell der bekannteste ist.²⁰⁶

²⁰² Vgl. exemplarisch Connell 1999 für die Männerforschung und Winter 2004 für die Jungenforschung.

²⁰³ Vgl. West/Fenstermaker 1996, S. 357 ff. Dadurch gelangt in den Blick, „dass je nach Interaktionskontext die Relevanz dieser Kategorien bzw. Ordnungsmuster variieren kann“ (Herwartz-Emden 2008, S. 110), wobei die unterschiedlichen Kategorien je nach Kontext in den Vorder- bzw. den Hintergrund treten, aber weiterhin existent sind und nicht einfach verschwinden Rendtorff 2005; nach Herwartz-Emden 2008, S. 110.

²⁰⁴ Vgl. Döge 2001a.

²⁰⁵ Vgl. Combahee River Collective 1981, S. 210. Die Kritik an der Ausgrenzung weiterer marginalisierter Frauen (z. B. Frauen mit Behinderung, proletarischer Frauen, Migrantinnen, Jüdinnen, Lesben, intersexuelle Frauen) fand auch in anderen Ländern, wie z. B. Deutschland, ihren Ausdruck (vgl. hierzu ausführlich Walgenbach 2007). In der Männerforschung weisen z. B. Haywood und Mac an Ghail (2003, S. 136 ff) auf die zunehmende Bedeutung von dissident masculinities hin. Vor allem Schwulenbewegungen, schwarze Aktivisten, Initiativen von Transsexuellen und queer activists greifen die bestehende Geschlechterordnung an, indem sie ebenso wie die verschiedenen Frauenbewegungen Homophobie, Rassismus und Zwangsheterosexualität als Machtverhältnisse und Herrschaftskonstruktionen thematisieren. Vgl. Forster 2004, S. 479.

²⁰⁶ Vgl. z. B. McCall 2005; Winker/Degele 2009. Zur Diskussion von Intersektionalität in der Jungen- und Mädchenarbeit vgl. Busche/Cremers 2009 und 2010; Tunç 2010.

4.3.1 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit

Die Männerforschung hat mit dem sozial-konstruktivistischen Konzept der hegemonialen Männlichkeit, das Mitte der 1980er Jahre von Carrigan, Connell und Lee im Zuge der damals in den USA entstehenden Men's Studies entwickelt wurde²⁰⁷, auf die empirische Wirklichkeit einer Pluralität und Hierarchisierung von Männlichkeiten reagiert.²⁰⁸ Das Konzept unterscheidet zwischen hegemonialen, komplizenhaften, marginalisierten und untergeordneten Männlichkeiten und ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die Position von Männern in der sozialen Ordnung im Allgemeinen und in der Geschlechterordnung im Besonderen. Es rückt sowohl gesamtgesellschaftliche Strukturen als auch die Interaktionen der handelnden Subjekte in den Blick.

Mit Connell lässt sich Männlichkeit als eine Position im Geschlechterverhältnis verstehen, als Praktiken, durch die Menschen diese Position einnehmen, und als die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf die Persönlichkeit und auf die Kultur. Männlichkeitskonstruktionen enthalten dabei implizit immer auch Weiblichkeitskonstruktionen.²⁰⁹ Das heißt, Männlichkeit und Weiblichkeit existieren nicht an sich, sondern sind Ergebnis alltäglicher sozialer Konstruktionsprozesse.

Alle Menschen (von wenigen Ausnahmen abgesehen) geben sich Mühe, sich in sozialen Situationen adäquat als Mann oder Frau, Junge oder Mädchen zu verhalten.

„Statt zu versuchen, Männlichkeit als ein Objekt zu definieren (ein natürlicher Charakterzug, ein Verhaltensdurchschnitt, eine Norm), sollten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Prozesse und Beziehungen richten, die Männer und Frauen [sowie Mädchen und Jungen M.C.] ein vergeschlechtlichtes Leben führen lassen.“²¹⁰

Geschlecht wird erzeugt, indem sich Menschen der Mittel und Strategien bedienen, die ihnen in einem bestimmten sozialen Kontext zur Verfügung stehen. „Die Ausgestaltung des Jungseins und Mann-Werdens ist dergestalt eine Aufgabe im Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Ideologien, Strukturen sowie Männlichkeitsvorstellungen und individueller Gestaltungsspielräume.“²¹¹

Mit dieser Sichtweise wird der Blick auf das „Doing Gender“²¹², also auf das Aktive und Prozessuale bei der Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenz gelenkt.²¹³ Kinder eignen sich geschlechtstypische Kompetenzen im Sozialisationsprozess an. Dazu zählen neben dem Wissen, wie man sich darzustellen hat und welches Verhalten angemessen ist, auch die Beherrschung körperlicher Funktionen und Fertigkeiten und die Fähigkeit, über Erfahrungen „als Mann“ oder „als Frau“ mitreden zu können. Zum „Darstellungs-Know-how“ gehören unter anderem Bewegungen, Gesten, Mimik, die Tonlage beim Sprechen, die Positionierung im Raum, die Kleidung und der Körpereinsatz beim Spielen oder beim Arbeiten.²¹⁴

207 Das Konzept wurde von Carrigan, Connell und Lee 1985 (deutsche Übersetzung 1996) in die soziologische Geschlechterdebatte eingeführt und vor allem durch Raewyn (ehemals Robert W.) Connell seit 1986 weitergeführt und ausgearbeitet (vgl. Connell 1986; 1987; 1995a; 1995b; 1998; 1999; 2000a; 2000b). Im Folgenden erwähne ich daher nur Connell im Zusammenhang mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit (vgl. BauSteineMänner 1996, S. 38 – 75).

208 Anders als Connell, die Geschlecht als soziale Konstruktion begreift, schimmert in der deutschsprachigen Männerverständigungsliteratur (zur Männerverständigungsliteratur vgl. kritisch Meuser 1998) und in Teilen der wissenschaftlichen Literatur zu Jungen und Jungenarbeit – manchmal auch entgegen der Absicht der Autoren – die Vorstellung einer psychologischen Essenz von Männlichkeit durch (vgl. exemplarisch Böhnisch/Winter 1997). Vgl. hierzu auch das ins Kapitel einführende Zitat.

209 Vgl. Connell 1999, S. 94 f.

210 Ebd. S. 94 f.

211 Koch-Priewe 2009, S. 18.

212 Der Herstellungsprozess des sozialen Geschlechts in tagtäglichen Interaktionen wird mit dem Begriff „Doing Gender“ (vgl. West/Zimmermann 1987) gefasst.

213 Vgl. Kraus 2001, S. 318.

214 Vgl. Hirschauer 1993.

Schaubild 11: Was Männer an Frauen sympathisch finden in %

„Welche der folgenden Fähigkeiten und Eigenschaften finden Sie persönlich an *einer Frau* sympathisch?
(Mehrfachantworten möglich)“

Basis: Männer ab 18 Jahren in Deutschland; N = 1.435 Fälle

Was Männer an Frauen sympathisch finden	Prozent
1. Zärtlichkeit	80%
2. Liebevolle Fürsorge für die Kinder	80%
3. Sexuelle Treue	80%
4. Die Familie gut versorgen	76%
5. Gefühle zeigen	73%
6. Romantisch sein	67%
7. Arbeiten im Haushalt erledigen	66%
8. Eine schöne Atmosphäre schaffen	66%
9. Gefühle anderer verstehen	61%
10. Hilfsbereitschaft, sich um andere kümmern	55%
11. Konflikte schlichten, vermitteln	53%
12. Gespür für die Menschen, mit denen man zu tun hat	50%
13. Kreativ sein	50%
14. Organisationsgeschick	47%
15. Betont weibliche Kleidung tragen	44%
16. Flexibel sein, sich umstellen können	41%
17. Auf Ausgleich/Balance zwischen Privatem und Beruf achten	41%
18. Sich Freizeit für eigene Hobbys nehmen	39%
19. Anpassungsfähigkeit, sich einfügen	34%
20. Konflikten nicht ausweichen	31%
21. Sich selbst verwirklichen	31%
22. Selbstbeherrschung, Disziplin	27%
23. Durchsetzungsvermögen, sich nicht unterkriegen lassen	27%
24. Berufliche Kompetenz; Fachfrau sein	24%
25. Selbstkritik	23%
26. Leistungsorientierung, Ehrgeiz	21%

Was Männer an Frauen sympathisch finden	Prozent
29. Konsequenz, Hartnäckigkeit	16%
30. Unabhängig sein, eigene Wege gehen	15%
31. Risikofreude	14%
32. Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen führen	13%
33. Karriere machen	11%
34. Mit anderen konkurrieren	11%
35. Überlegenheit	9%
36. Härte	5%

Quelle: Wippermann et al. 2009, S. 58

Schaubild 11 verdeutlicht, wie beispielsweise die Erwartungshaltung von Männern mit Weiblichkeitskonstruktionen im Zusammenhang stehen könnte. Sympathisch an Frauen finden Männer vor allem Attribute wie *Zärtlichkeit; eine schöne Atmosphäre schaffen; romantisch sein; Gefühle zeigen; Arbeiten im Haushalt erledigen; Konflikte schlichten, vermitteln; Hilfsbereitschaft, sich um andere kümmern*. Dagegen landen Attribute wie *Überlegenheit; unabhängig sein, eigene Wege gehen; Karriere machen und berufliche Kompetenz; Fachfrau sein* im Ranking weit unten. In einer „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“, die Jungen und Mädchen ebenso wie Männer und Frauen für geschlechtstypische Handlungen belohnt und für geschlechtsuntypische Handlungen bestraft und die zudem durch eine heterosexuelle Matrix²¹⁵ gekennzeichnet ist, kann man davon ausgehen, dass die Erwartungshaltung von Männern an Frauen bzw. die Attribute, die Männer an Frauen sympathisch finden, weder unbedeutend für die geschlechtliche Identität der Frauen noch für deren Interaktionen mit Männern sind. Gleiches gilt für die Erwartungen der Frauen an die Männer bzw. für die Attribute, die Frauen sympathisch an Männern finden. So müssen sich beispielsweise heute mehr oder weniger alle Männer mit Gleichstellungsfragen befassen, wenn auch oft nur vordergründig, „um sich nicht angreifbar zu machen.“²¹⁶ Man(n) ist sich darüber im Klaren, „dass man heute nicht mehr gegen die Errungenschaften der Emanzipation zurückfallen darf.“²¹⁷

215 Die „heterosexuelle Matrix“ bezeichnet ein normatives Raster, das sich durch die Annahme von zwei gegensätzlichen, körperlich und sozial eindeutig voneinander unterscheidbaren, hierarchisch angeordneten und im Begehren aufeinander bezogenen Geschlechtern auszeichnet. Für die meisten Menschen geht damit der Zwang zu einer kohärenten geschlechtlichen Selbstdefinition und -darstellung und einer heterosexuellen Praxis einher. Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Tatsache, dass die meisten Menschen sich Jungen/Männern und Mädchen/Frauen gegenüber in ähnlichen sozialen Situationen unterschiedlich verhalten bzw. ein identisches Verhalten von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern unterschiedlich interpretieren, ohne sich dessen bewusst zu sein.

216 Wippermann et al. 2009, S. 23.

217 Ebd.

218 Ebd.

219 Antonio Gramsci hat den Hegemonie-Begriff in den 1920ern in Bezug auf Klassenantagonismen entwickelt.

220 Vgl. Höyng/Puchert 1998.

221 Scholz 2004, S. 41.

222 Allerdings stellt sich die Frage, „ob die mit dem Konzept hegemonialer Männlichkeit implizierte Einwilligung der Frau in Verhältnisse, die die eigene Unterlegenheit festschreiben, überhaupt in allen Milieus vorzufinden ist und unter welchen sozialstrukturellen Bedingungen die kulturelle Hegemonie des Mannes mit Legitimationsproblemen rechnen muss“ (Koppetsch/Maier 2001, S. 28 f.).

Oft zeigen Männer ihre ablehnende Haltung zu Gleichstellungsfragen nur, wenn sie unter sich sind.

„In der Tiefenstruktur von Einstellungen und Verhalten zeigen sich bisweilen erhebliche Widerstände [hervorgehoben im Original], die oft nur hinter vorgehaltener Hand gegenüber Gleichgesinnten artikuliert werden – und schon gar nicht im Beisein von Frauen.“²¹⁸

Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit stützt sich auf den Hegemoniebegriff, der eine geistig-ideologische Dominanz bezeichnet, die durch kulturelle Anerkennung charakterisiert ist.²¹⁹ Die Dominanz resultiert in diesem Fall nicht vorwiegend aus materiellen Strukturen, sondern vor allem aus einer ideologischen Herrschaft, die eine gesellschaftliche Gruppe ermächtigt, ihre Interpretationen und Interessen durchzusetzen.²²⁰

Connell knüpft an diese Idee an, da hegemoniale Männlichkeit ihr zufolge nicht in erster Linie auf sichtbaren Repressionen, Verboten und physischer Gewalt beruht, sondern auf internalisierten Normen, der „Bündelung von Interessen und der Herstellung von Konsens“²²¹, also auf der Zustimmung und Mitwirkung derjenigen, die beherrscht werden.²²²

Das Konzept beschreibt die Existenz verschiedener Männlichkeiten, die kulturell und sozial variieren, sowohl historisch nacheinander als auch zeitlich nebeneinander bestehen und

sich immer wieder verändern. Jedoch verfügte und verfügt jede Gesellschaft über ein hegemoniales Männlichkeitsmuster, dem Weiblichkeit und andere Männlichkeitsformen untergeordnet sind. In der europäisch-amerikanischen Kultur waren das institutionalisierte Mönchtum, Männer des niederen Adels (Gentry), der Bürokrat und der Geschäftsmann Beispiele für hegemoniale Männlichkeitskonzepte der jüngeren Vergangenheit.²²³ Hegemoniale Männlichkeitsmuster sind zum einen, wie Connell wiederholt hervorhebt, nicht als starre und unveränderliche Doktrin misszuverstehen und zum anderen nicht „multioptional“, sondern aktuell mit folgenden Merkmalen assoziiert: weiße Hautfarbe, Heterosexualität, Macht, Autorität, zwischen 45 und 55 Jahre alt, familiernährend, körperlich unversehrt, durchsetzungsfähig, konkurrenz- und aufstiegsorientiert.²²⁴ „Die hegemoniale Form von Männlichkeit in der neuen Weltordnung, kann man nun schließen, ist Männlichkeit, die sich in den Managern zeigt, die in den globalen Märkten operieren, sowie den politischen Führern, die mit ihnen interagieren (und nicht selten zusammenfallen).“²²⁵

Von besonderer Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Jungen ist die Tatsache, dass hegemoniale Männlichkeit zwar die Form der Männlichkeit darstellt, die am anerkanntesten und begehrtesten ist; jedoch muss sie weder die quantitativ geläufigste noch die bequemste sein.²²⁶ Hegemoniale Männlichkeit wird in der Praxis nur von wenigen Personen

vollständig verwirklicht. Sie dient allerdings als verbindliches Orientierungsmuster, zu dem sich vor allem Männer/Jungen, aber auch Frauen/Mädchen zustimmend oder ablehnend verhalten (müssen).²²⁷ Dass Attribute, die mit hegemonialer Männlichkeit im Zusammenhang stehen, nicht notwendigerweise die geläufigsten sein müssen bzw. nicht grundsätzlich von Männern als sympathisch eingeschätzt werden, zeigt sich auch in Schaubild 12.

Hier mischen sich einige hegemoniale Männlichkeitsattribute wie *Heterosexualität; Familie ernähren; Selbstbeherrschung/ Disziplin; Leistungsorientierung/Ehrgeiz; Durchsetzungsvermögen* mit konträr dazu liegenden Attributen wie *Zärtlichkeit; Gefühle zeigen; die Gefühle anderer verstehen*. Weit unten im Ranking befinden sich typisch hegemoniale Attribute wie Härte und Überlegenheit; allerdings finden die meisten der befragten Männer das Attribut *Unterordnung* äußerst unsympathisch: Es liegt auf dem letzten Platz.²²⁸ Ein Vergleich mit dem Schaubild 11 *Was Männer an Frauen sympathisch finden* lässt die Vermutung zu, dass sich Geschlechterbilder zwar insgesamt modernisieren, indem männlich konnotierte Attribute um weiblich konnotierte Attribute ergänzt werden, sich Männer aber nicht nur weiterhin eine Geschlechterdifferenz wünschen, sondern an der bestehenden Geschlechterordnung mit einer entsprechenden Arbeitsteilung und einer hegemonialen Position für Männer festhalten möchten.²²⁹

223 Connell 1995, S. 28 ff.

224 Vgl. Connell 1998, S. 93, Meuser/Behnke 1998 und Döge 2001b, S. 51.

225 Connell 1998, S. 100. Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.3. Die globalisierte neoliberale Männlichkeit.

226 Vgl. auch die Ausführungen zu Budde 2005 in Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit.

227 Hegemoniale Männlichkeitsmuster werden zunehmend auch von Mädchen und Frauen reproduziert und damit tradiert. Dies bleibt nicht aus, wenn die Partizipation von Mädchen und Frauen an politischer und wirtschaftlicher Macht ein geschlechterpolitisches Ziel ist (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2005, S. 116). So verkündet beispielsweise die Presseabteilung der deutschen Marine, dass Mädchen, die 2009 am Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag an über 150 unterschiedlichen Bundeswehrveranstaltungen teilnehmen konnten, aus dem Staunen nicht herauskamen, weil sie sich in die Pilotensitze eines Marinehubschraubers setzen konnten (Presse- und Informationszentrum der deutschen Marine [<http://www.blogspan.net/presse/deutsche-marine-bilder-der-woche-girls-day-marine-zum-anfassen-300-kinder-und-jugendliche-waren-dabei/mitteilung/63669>] 18.04.2011). Diskutabel ist an dieser Stelle zumindest, ob die Gleichstellung der Geschlechter mit der Anpassung von Frauen/Mädchen an hegemoniale Männlichkeiten gleichzusetzen ist, oder ob nicht vielmehr ein Abbau der gesellschaftlichen Orientierung an traditionell männlich konnotierten Werten, Normen und Praxen notwendig wäre (vgl. hierzu auch Kapitel 11. Ausblick – Notwendiger Wandel).

228 Vgl. hierzu die Ausführungen zu Voigt-Kehlenbeck im Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

229 Vgl. hierzu auch Kapitel 5. Neue Wege für Jungen und Männer.

Schaubild 12: Was Männer an Männern sympathisch finden in %

„Welche der folgenden Fähigkeiten und Eigenschaften finden Sie persönlich *an einem Mann* sympathisch?
(Mehrfachantworten möglich)“

Basis: Männer ab 18 Jahren in Deutschland; N = 1.435 Fälle

Männer an Männern sympathisch finden	Prozent
1. Die Familie gut versorgen	76%
2. Sexuelle Treue	63%
3. Berufliche Kompetenz; Fachmann sein	60%
4. Liebevoller Fürsorge für die Kinder	57%
5. Leistungsorientierung, Ehrgeiz	57%
6. Organisationsgeschick	53%
7. Mit technischen Geräten umgehen können	52%
8. Selbstbeherrschung, Disziplin	51%
9. Durchsetzungsvermögen, sich nicht unterkriegen lassen	49%
10. Konflikte vermitteln, schlichten	46%
11. Konflikten nicht ausweichen	44%
12. Flexibel sein, sich umstellen können	44%
13. Zärtlichkeit	44%
14. Hilfsbereitschaft, sich um andere kümmern	43%
15. Gefühle zeigen	42%
16. Auf Ausgleich/Balance zwischen Privatem und Beruf achten	41%
17. Gefühle anderer verstehen	40%
18. Selbstkritik	39%
19. Gespür für die Menschen, mit denen man zu tun hat	39%
20. Konsequenz; Hartnäckigkeit	39%
21. Sich Freizeit für eigene Hobbys nehmen	39%
22. Kreativ sein	37%
23. Risikofreude	35%
24. Arbeiten im Haushalt erledigen	34%
25. Karriere machen	32%
26. Sich selbst verwirklichen	32%

Männer an Männern sympathisch finden	Prozent
27. Härte	28%
28. Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen führen	28%
29. Romantisch sein	27%
30. Eine schöne Atmosphäre schaffen	27%
31. Überlegenheit	24%
32. Anpassungsfähigkeit, sich einfügen	24%
33. Unabhängig sein, eigene Wege gehen	23%
34. Mit anderen konkurrieren	21%
35. Betont männliche Kleidung tragen	20%
36. Sich unterordnen	8%

Quelle: Wippermann et al. 2009, S. 58

Als untergeordnete Männlichkeiten bezeichnet Connell gesellschaftlich abgewertete Formen von Männlichkeit, die ein geringeres Prestige bzw. eine geringere Autorität besitzen. In diesem Zusammenhang weist Connell nach, dass Homosexualität wie keine andere Form von Männlichkeit als Angriff auf die hegemoniale Männlichkeit wahrgenommen wird.²³⁰ „Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwul-Sein zugeordnet; das reicht von einem anspruchsvollen innenarchitektonischen Geschmack bis zu lustvoll-passiver analer Sexualität. Deshalb wird aus der Sicht der hegemonialen Männlichkeit Schwul-Sein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt.“²³¹

Aber auch andere Formen von Männlichkeit, die nicht dem hegemonialen Muster entsprechen, wie zum Beispiel der sogenannte „Softie“, der „Halbtags-“ oder „Hausmann“, der „Kriegsdienstverweigerer“²³² und der „Zivildienstleistende“²³³, werden abgewertet. Gerade diese „Anti-Typen“ dienen der hegemonialen Männlichkeit als Negativfolie, also zur Definition dessen, was unmännlich ist. Das Schimpfwortrepertoire von Jungengruppen unterstreicht, wie sehr die Sozialisation von Jungen eine kulturelle Stigmatisierung von untergeordneten Männlichkeiten impliziert und Männlichkeit mit Stärke und Härte assoziiert wird: Schwächling, Opfer, Schlappschwanz, Warmduscher, Muttersöhnchen, Feigling, Waschlappen, Hosenscheißer, Brillenschlange, Memme, Weichei, Heulsuse, du Mädchen etc. Ebenso offenbaren diese Bezeichnungen die symbolische Nähe von untergeordneten Männlichkeiten zur abgewerteten Weiblichkeit. Infolgedessen stehen viele Jungen vor allem in der Öffentlichkeit und in ihren Peergroups unter

dem Druck, von anderen nicht für schwul, weiblich/weibisch und kindlich/kindisch gehalten zu werden.²³⁴

Mit dem Begriff der marginalisierten Männlichkeit bezieht Connell weitere Kategorien sozialer Ungleichheit ein und berücksichtigt somit die Verschränkung (Intersektionalität) von Geschlecht mit anderen Strukturmerkmalen wie Klasse (Status/soziale Herkunft), Ethnie (Mehrheits-/Minderheitskultur), Nationalität, Wohnsitz (Region/Land). Connell ist es wichtig zu betonen, dass es nicht nur eine Arbeiterklassen-Männlichkeit oder nur eine schwarze Männlichkeit gibt: „Es gibt schließlich auch schwarze Schwule und effeminierte Fabrikarbeiter, Vergewaltiger aus der Mittelschicht und bürgerliche Transvestiten.“²³⁵

So können dunkelhäutige Männer oder „Andere Deutsche“²³⁶ in gesellschaftlichen Teilbereichen wie Kultur oder Sport durchaus eine Vorbildrolle einnehmen und als Repräsentanten von hegemonialer Männlichkeit fungieren. Dennoch verleiht der Ruhm und Reichtum einzelner Stars zum Beispiel in Frankreich (Fußball), in den USA (Basketball und Leichtathletik) oder in Deutschland (Fußball und Boxen) anderen marginalisierten Männern nicht generell ein höheres Maß an Autorität oder eine höhere Position in der Gesellschaftsordnung. Gleiches gilt für eine weibliche Kanzlerin oder vereinzelte Frauen in Führungspositionen, die anderen Frauen nicht generell eine bessere Position in der Geschlechterordnung einbringen.

Connells Begriff der patriarchalen Dividende benennt die materiellen und immateriellen Vorteile, welche Männer aus der

230 Zur historischen Herstellung von Homosexualität vgl. Connell 1998, S. 98 und Carrigan et al. 1985/1996, S. 56 ff. Zur Bedeutung von Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen vgl. auch Pohl 2005.

231 Connell 1999, S. 99.

232 Mit „Kriegsdienstverweigerer“ bezeichne ich hier Männer, die wegen Totalverweigerung oder so- genannter Fahnenflucht mit Gefängnis bestraft werden.

233 Der Zivildienst fungierte rechtlich bis zu seiner Abschaffung (2011) trotz seiner Etablierung und Häufigkeit als Ersatzdienst und somit als „Ersatzmännlichkeit“.

234 Vgl. hierzu auch die Ausführungen zu den Spannungsverhältnissen innerhalb von Jungengruppen in Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule und Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit.

235 Connell 1999, S. 97.

236 Der Begriff „Andere Deutsche“ bezeichnet Menschen, die einen Großteil ihrer Sozialisation in Deutschland absolviert haben und dennoch der Erfahrung ausgesetzt sind, aufgrund ethnischer und/oder kultureller Merkmale nicht der idealtypischen Fiktion des oder der „Standard-Deutschen“ zu entsprechen (vgl. Mecheril 2000).

vorherrschenden hierarchischen Geschlechterordnung ziehen. Trotz der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Männern betont Connell, dass die Gemeinsamkeit dieser Männlichkeiten in einer strukturellen Unterdrückung von Frauen bestehe, an der auch unterlegene, d.h. nichthege- moniale Männlichkeiten partizipieren. Lothar Böhnisch (2001) beschreibt die patriarchale Dividende mit drastischen Worten:

„Auch wenn du der letzte Underdog bist, ausgegrenzt und niedergehalten, bist du immer noch ein Mann und damit im Prinzip mehr wert als jede Tussi.“²³⁷

Unter komplizierter Männlichkeit versteht Connell

„Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen.“²³⁸

Dies bedeutet, dass Männer, die zum Beispiel im privaten Bereich egalitäre Beziehungsmuster leben, trotzdem vom herrschenden Geschlechterverhältnis profitieren, indem sie als Mann trotz schlechterer Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt höhere Löhne beziehen bzw. bessere Karrierechancen haben, häufiger in Führungspositionen und seltener in Teilzeit arbeiten und ihnen Haus-, Familien- und Beziehungsarbeit gesellschaftlich und privat weniger nahegelegt wird und sie diese auch tatsächlich weniger übernehmen.²³⁹

237 Böhnisch 2001, S. 43.

238 Connell 1999, S. 100.

239 Vgl. BMFSFJ 2011.

240 Vgl. Döge 2001a, S. 44.

241 Vgl. BMFSFJ 2011.

242 Viele Frauen, vor allem aus traditionellen Milieus, betrachten Hausarbeit von Männern als Einmischung in ihren Zuständigkeitsbereich, die mit dem Argument des Sauberkeitsstandards abgelehnt wird (vgl. Koppetsch/Burkart 1999, S. 216 ff.). Cornelißen u.a. (2002) weisen darauf hin, dass auch junge Frauen aus weniger traditionellen Milieus sich weit häufiger für eine traditionelle Arbeitsteilung aussprechen, als gemeinhin angenommen wird.

243 Vgl. BMFSFJ 2011; Gärtner 2011.

244 Ebd.

4.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung

Im Wesentlichen blockieren zwei hegemoniale Männerbilder nach wie vor eine egalitäre Geschlechterordnung: der „Macht- mann“ und der „Erwerbsmann“.²⁴⁰

Diese beiden Männlichkeitsbilder, die auch 30 Jahre Frauenbe- wegung und feministische Theorie nicht schwächen konnten, haben sich tief in gesellschaftliche Institutionen, wie etwa das Rechtssystem, den Arbeitsmarkt oder die Familie, eingeschrie- ben und bestimmen noch immer den Alltag und die Zeitver- wendung von Männern, Frauen, Jungen und Mädchen.²⁴¹

Dies bedingt eine gesellschaftliche Realität, die auch dazu führt, dass Männer im Erziehungsbereich – ob nun privat oder professionell – als Bezugspersonen fehlen, und die wenigen Hausmänner, die es gibt, enormen Vorurteilen von Männern wie Frauen ausgesetzt.²⁴²

So stößt der zunehmende Wunsch von Männern nach aktiver Vaterschaft und Teilzeitarbeit aus familiären Gründen bei den (meist männlichen) Vorgesetzten immer noch auf Widerstand und Unverständnis.²⁴³ Es verwundert daher nicht, dass das sogenannte Vereinbarkeitsproblem von Beruf und Familie als „Frauenproblem“ gesehen wird und sich entsprechende Ange- bote in Unternehmen an Frauen richten. Männer haben in den meisten Firmen mit massiven innerbetrieblichen Problemen zu rechnen, wenn sie den Wunsch nach Teilzeitarbeit bzw. Elternzeit äußern, da beides nicht männlich konnotiert ist.²⁴⁴ Die neuen Elternzeitregelungen, die im Januar 2007 in Kraft getreten sind und sich an skandinavischen Modellen

orientieren, führen zwar zu Verschiebungen, rütteln aber noch nicht stark genug an den festgefahrenen Strukturen geschlechter-stereotyper Arbeitsteilung. Außerdem ist in hoch qualifizierten Berufen in der Wirtschaft an Elternzeit bzw. Arbeitszeitreduzierung aufgrund des globalen Drucks gar nicht mehr zu denken.

„Der Druck des Marktes (auch im unternehmensinternen Wettbewerb) ist so groß, dass man bald ‚weg vom Fenster‘ wäre.“²⁴⁵

Die gesellschaftlichen Erwartungen, die an den Erwerbsmann und den Machtmann geknüpft sind, werden durch die geschlechtstypische Sozialisation verinnerlicht und in tagtäglichen Interaktionen reproduziert.²⁴⁶

Sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der empirischen Sozialforschung finden sich unzählige Belege dafür, dass Jungen sich an der hegemonialen Figur des Erwerbsmannes orientieren²⁴⁷ und dabei auf traditionelle Bilder männlicher Normalbiografien zurückgreifen.²⁴⁸ So ist beispielsweise Familiengründung in der Lebensplanung von Jungen und jungen Männern durchaus ein wichtiger Punkt. Befragt man Jungen allerdings nach den Auswirkungen dieses Kinderwunsches auf ihr Leben, so stellt sich heraus, dass viele von ihnen – im Gegensatz zu den erwachsenen Männern – Vaterschaft in erster Linie mit der finanziellen Verpflichtung, eine Familie zu ernähren, gleichsetzen und nicht mit Pflege, Fürsorge und Erziehungszeit mit den Kindern. Die Integration von Familienarbeit in die eigene Biografie, sei es als Hausmann oder als

hauptsächlich versorgender Vater, ist aufgrund traditioneller Männlichkeitsvorstellungen eine nur schwer vorstellbare Alternative.²⁴⁹ Es braucht ein hohes Reflexionsniveau und viel Selbstbewusstsein, um mit hegemonialen Männlichkeitskonstruktionen zu brechen und sich in den offenen Widerstand zur gesellschaftlichen Norm zu begeben bzw. dieser zu widersprechen. Materielle Absicherung vorausgesetzt, könnten Wege der geteilten Elternschaft, Hausarbeits- und Jobsharing und eine gemeinsam geplante Elternzeit ein Erfolg versprechendes Konzept für junge Männer und Frauen sein. Für diese veränderten Lebensentwürfe finden sich derzeit jedoch weder ausreichende strukturelle Möglichkeiten noch genügend männliche Vorbilder.²⁵⁰ Zudem finden sich diese traditionellen Vorstellungen nicht nur bei den jungen Männern. Viele junge Frauen legen bei ihrer Partnerwahl die Kriterien „Erfolgs-“ und „Leistungsbereitschaft“ an, die sich in einer finanziell gut dotierten, zumindest aber verlässlichen Berufstätigkeit des Partners niederschlagen sollen. Mit einer entsprechenden Arbeitspraxis und Arbeitsorientierung können junge Männer folglich ihre Attraktivität für das andere Geschlecht steigern.²⁵¹

4.3.3 Die globalisierte neoliberale Männlichkeit

Durch sozioökonomische Veränderungen, die sich mit den Schlagworten Ökonomisierung, Neoliberalismus, Globalisierung, Deregulierung, Mobilität und Flexibilisierung beschreiben lassen, werden die Männlichkeitsbilder des Macht- und Erwerbsmannes neu aufgewertet. Sie dienen als Referenzfolie der aktuellen hegemonialen Männlichkeit.²⁵²

²⁴⁵ Vgl. Wippermann et al. 2009, S. 50. Vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.3. Die globalisierte neoliberale Männlichkeit.

²⁴⁶ Vgl. die Ausführungen zu „Doing gender“ in Kapitel 4.3. Plurale Männlichkeiten.

²⁴⁷ Zur Orientierung am Machtmann vgl. Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule und Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit.

²⁴⁸ Für die pädagogische Praxis vgl. Drogand-Strud/Cremers 2006. Für die empirische Sozialforschung vgl. Cornelißen u.a. 2002.

²⁴⁹ Vgl. Wippermann et al. 2009, S. 38.

²⁵⁰ Vgl. Dressel et al. 2005, S. 267 ff. Wippermann et al. 2009, S. 38 und S. 54. In der Broschüre „Neue Wege – Porträts von Männern im Aufbruch“ versucht das BMFSFJ, einige vorbildhafte Beispiele darzustellen.

²⁵¹ Vgl. Jösting 2005, S. 244.

²⁵² Vgl. Connell 1998, 1999; Kreisky/Sauer 1997; vgl. hierzu auch Kapitel 4.3.1. Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit.

„Unternehmensumstrukturierungen, -aufspaltungen und Fusionen bedeuten das Brüchigwerden einst vorgezeichneter Berufs- und Karrierepfade und somit einen Verlust erwartbarer Zukunft. Besonders die Männer jenseits der vierzig sehen sich genötigt, eine starke Aufstiegsorientierung zu zeigen, da ihnen die Gefahr, andernfalls das Unternehmen verlassen zu müssen, vor Augen steht.“²⁵³

Die sich verschärfenden Rahmenbedingungen einer international agierenden Wirtschaft führen allerdings nicht zu einem gebremsten Engagement, sondern zu erhöhtem Arbeitseinsatz, der von allen Beteiligten eingefordert und erwartet wird.²⁵⁴ Anstatt mit Widerstand und Solidarität reagieren die weitaus meisten Männer auf den zunehmenden Leistungsdruck mit noch mehr Konkurrenzverhalten.²⁵⁵

„Erfolg hat (...) der ‚Tigertyp‘, immer auf dem Sprung, leistungsstark, flexibel, ungebunden. Begehrte Exemplare dieser Spezies sind der Finanzberater, Aktienexperte und High-Tech-Innovator. In dieser Gewinnergruppe werden auch einige Tigerinnen sein, exzellent ausgebildet, jung, dynamisch, Single. Der Prototyp ist männlich. Einsatzbereit, karriere- und konkurrenzbewusst, bleibt er abends länger im Büro oder vor dem Computer sitzen, und hat er denn Familie, so kommt er erst nach Hause, wenn seine Frau die Kinder schon ins Bett gebracht hat.“²⁵⁶

Die globalisierte neoliberale Männlichkeit zeichnet sich durch „einen gesteigerten Egozentrismus (...) und ein sinkendes Verantwortungsgefühl für andere (ausgenommen zum

Zwecke der Imagepflege)“²⁵⁷ aus. Zu finden ist die globalisierte Form des Macht- und Erwerbsmannes vor allem in den transnationalen Unternehmen und supranationalen Organisationen – wie dem IWF oder der Weltbank –, in denen Frauen kaum Führungspositionen einnehmen, und zentrale männliche Attribute wie Orts- und Reproduktionsunabhängigkeit, Bindungslosigkeit, Risikofreudigkeit, Einsatzbereitschaft und Dominanzbereitschaft vorausgesetzt werden.²⁵⁸

Auf nationaler Ebene findet sich das hegemoniale Männlichkeitsbild vom „Unternehmer-Spekulierer“ im deregulierten, „schlanken“ Staat, in dem das Ökonomische zur Schlüsselgröße wird und Sozialleistungen als Belastung für den Wirtschaftsstandort gelten.²⁵⁹ Die Entwicklung geht mit einer weiteren Abwertung weiblich konnotierter Vor- und Fürsorgetätigkeiten einher, die an eine durch Niedriglöhne gekennzeichnete Dienstbotenindustrie delegiert werden.²⁶⁰

253 Behnke/Liebold 2001, S. 143.

254 Vgl. Döge 2001a; Böhnisch 2003; Wippermann et al. 2009; BMFSFJ 2011; Gärtner 2011.

255 Vgl. Behnke/Liebold 2001, S. 143.

256 Wichterich 1998, S. 71; zit. nach Döge 2001a, S. 98. Vgl. auch die Ausführungen zur ‚Entgrenzung von Arbeit‘ (z. B. Böhnisch 2003) und zur ‚neuen Verfügungskultur‘ Wippermann et al. 2009; BMFSFJ 2011; Gärtner 2011.

257 Connell 1998, S. 100.

258 Vgl. Döge 2001a, S. 97 ff.

259 Vgl. Hirsch 1995; Jessop 1997; Döge 2001a, S. 97 ff.

260 Vgl. BMFSFJ 2011.





5. Neue Wege für Jungen und Männer

„Die Frau trägt ja ohnehin die schwerste Bürde durch die Schwangerschaft und Stillung auf sich, und so dürfte doch der Mann wenigstens alle übrigen Arbeiten auf sich nehmen, in dem Maße, als sie sein sonstiges Werk nicht stören. So wäre es auch zweifellos in der Welt, wenn nicht die barbarische Sitte, die ganze Schwere der Arbeit dem Schwachen und Unterdrückten aufzuerlegen, solche tiefe Wurzeln in unserer Gesellschaft gefaßt hätte. Diese Sitte beherrscht so sehr unsere Gewohnheiten, daß der freidenkendste und ritterlichste Mann bereit ist, für das Recht der Frau, Professorin oder Geistliche zu sein, zu kämpfen oder das von der Frau hingefallene Taschentuch unter Lebensgefahr aufzuheben, ohne daß ihnen jemals in den Sinn kommt, die Windel ihres gemeinschaftlichen Kindes auszuwaschen oder dem Sohne Hosen zu nähen, wenn die Frau schwanger ist, stillt, oder überhaupt müde ist, oder etwas lesen und nachdenken will.“ (Leo Tolstoi 1901, S. 99)

„Es ist an der Zeit, unsere altmodischen männlichen Archetypen – den ‚zähen Krieger‘, den ‚einsamen Abenteurer‘ und den ‚furchtlosen Helden‘ – als Leitfiguren aufzugeben (...).“ (Pollack 2001, S. 122)

Der Name und die inhaltliche Ausrichtung des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs** weisen implizit auf alte, traditionelle Wege von Junge-Sein und Mann-Werden in unserer Gesellschaft hin. Diese Wege orientieren sich häufig an einzelnen Aspekten hegemonialer Männlichkeit und geraten zunehmend in die Kritik, werden aber unter anderem durch institutionelle Strukturen wie Medien, die öffentliche und private Arbeitsteilung und durch Peergroups weiterhin an Jungen herangetragen und von ihnen in täglichen Doing-Gender-Prozessen reproduziert.²⁶¹ Diese zwiespältige Situation überfordert viele Jungen und junge Männer²⁶², vor allem auch deshalb weil neue, alternative Männlichkeitsentwürfe oftmals abgewertet werden. Hausmänner oder junge Männer mit geschlechtsuntypischen Berufswunsch sowie männliche Jugendliche, die sexuelle Anzänglichkeiten von Klassenkameraden gegenüber Mädchen tadeln, Jungen, die sich zu ihrer Homosexualität bekennen, und Jungen, die lieber Gummitwist spielen oder Bücher lesen, als Fußball zu spielen, werden für den Verstoß gegen die Geschlechternormen häufig mit Verachtung oder gar – je nach Verstoß gegen die Geschlechternorm – mit Gewalt gestraft.²⁶³

.....
²⁶¹ Vgl. Lorber 1999.

²⁶² Vgl. Hurrelman et al. 2006.

²⁶³ Vgl. Neumann/Süßke 2004, S. 27.

5.1 Traditionelle Männlichkeit

Wie ein traditionelles Bild vom Junge-Sein und Mann-Werden aussieht, lässt sich in einer Reihe von Forschungsarbeiten und Studien nachlesen, von denen einige im Folgenden beschrieben werden.²⁶⁴ Männlichkeit ist mittlerweile in sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten wie der Jugendsoziologie, der Berufssoziologie und der Migrationsforschung Untersuchungsgegenstand. Wenn sich auch nicht davon sprechen lässt, dass die Kategorie „Männlichkeit“ im Mainstream der sozialwissenschaftlichen Forschung einen festen Platz hat²⁶⁵, so lässt sich aber zumindest von einem Prozess der Etablierung sprechen.²⁶⁶

In der bisher größten quantitativen Studie zur Lebenswirklichkeit von Männern im vereinten Deutschland ordnen die Autoren Zulehner und Volz folgende Einstellungen dem Typ der traditionellen Männlichkeit zu:

„Der Mann ist für den Beruf und die finanzielle Versorgung zuständig. Der Mann erfährt in seiner Arbeit seinen persönlichen Sinn. Die Frau soll für den Haushalt und die Kinder da sein. Männer können einer Frau ruhig das Gefühl geben, sie würde bestimmen, zuletzt passiert doch das, was er will. Wenn ein Mann und eine Frau sich begegnen, soll der Mann den ersten Schritt tun.“²⁶⁷

Wie folgendes Schaubild zeigt, standen 1999/2009 nur noch (oder immer noch) 30%/27% der befragten Männer für eine traditionelle/teiltraditionelle Männlichkeit.

Zudem ist auffällig: Je älter die Männer sind, desto häufiger sind traditionelle/teiltraditionelle Einstellungen zu finden.²⁶⁸ Die genannten traditionellen/teiltraditionellen Werte finden sich jedoch nicht nur bei Männern, sondern spiegeln sich auch in den Einstellungen von Jungen (und Mädchen), wie repräsentative Befragungen des DJI zeigen.²⁶⁹ Das folgende Schaubild zeigt, dass die Generation der 12- bis 15-Jährigen noch recht stark an ein Familienmodell mit einem männlichen Ernährer und einer Frau, die sich primär um die Kinder kümmert, glaubt.

264 Es lässt sich natürlich kein klar umrissenes Bild von traditioneller Männlichkeit zeichnen, weshalb sich die Ausführungen auf die jeweiligen Definitionen der Autoren und Autorinnen beziehen. Auch ist an dieser Stelle keine Übersicht aller Forschungsergebnisse zum Thema intendiert; vielmehr soll umrissen werden, was in der Regel unter traditioneller Männlichkeit verstanden wird. Einige Aspekte hegemonialer Männlichkeit wie Heterosexualität, körperliche Unversehrtheit, Risikofreudigkeit, Dominanzbereitschaft und Karriereorientierung sind auch Bestandteile traditioneller Männlichkeit. Wichtig ist zudem die empirische Tatsache, „dass die – bisweilen populäre – Dichotomie vom traditionellen Mann versus modernen Mann zu kurz greift und der komplexen Wirklichkeit der Männer und ihrer Entwicklung nicht gerecht wird“ (Wippermann et al. 2009, S. 74).

265 Vgl. Döge/Meuser 2001, S. 8 und Tunç 2006.

266 Zulehner/Volz 2009, S. 22.

267 Zulehner/Volz 1999, S. 35; Zulehner/Volz 2009, S. 25. Die Autoren haben mithilfe einer Clusteranalyse vier unterschiedliche Typen errechnet (traditionell/pragmatisch/unsicher/neu). 2009 wurden beide Untersuchungen miteinander verglichen, um Entwicklungen der letzten zehn Jahre sichtbar zu machen. Hierzu haben sich die Autoren entschieden, den unterschiedlichen Typen neue Namen (vgl. ebd. 2009, S. 30f.) zu geben (teiltraditionell/balancierend/suchend/modern). Aus den Traditionellen wurden die Teiltraditionellen, weil ein Vergleich der Studien von 1999 und 2009 zeigt, dass es bei drei von vier Typen nur geringfügige Verschiebungen in den Einstellungen der befragten Männer gegeben hat und eine markantere Verschiebung hin zu moderateren Positionen nur in den Einstellungen des Typs Traditionell nachgewiesen werden konnte (vgl. ebd. S. 30 ff.). Mit der Veränderung auch der anderen Typennamen „soll erreicht werden, dass sie, auf der Grundlage einer anderen Gesamtheit als 1999, gleichwohl beim Lesen in Erinnerung gehalten wurden. Gerade der etwas sperrige Begriff der ‚Teiltraditionellen‘ wird ein guter ‚Erinnerer‘ sein“ (ebd. S. 29). Da sich nur beim Typ der Traditionellen/Teiltraditionellen eine nachweislich markantere Verschiebung in den Einstellungen ergab, werde ich im Folgenden an meinen Ausführungen von 2006 festhalten, da die Ausführungen zur traditionellen Männlichkeit an dieser Stelle nur zur Abgrenzung von neuen Wegen für Jungen, Männer und Männlichkeit dienen.

268 Zulehner/Volz 2009, S. 37.

269 Vgl. Cornelißen/Gille 2005.

Schaubild 13: Typenbildung Männer 1999/2009 in %

	Teiltraditionell	Balancierend	Suchend	Modern
Männer 1999	30 %	23 %	29 %	17 %
Männer 2009	27 %	24 %	30 %	19 %

Quelle: Zulehner/Volz 2009, S. 35

Schaubild 14: Altersspezifische Ansichten von Jungen und Mädchen zur Rolle der Frauen und Männer in der Gesellschaft in %*

12- bis 15-Jährige	West		Ost	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
A. Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen.	36 %	52 %	29 %	40 %
B. Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein „richtiger Mann“.	15 %	20 %	16 %	20 %
C. Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen.	86 %	81 %	91 %	85 %
D. Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen.	80 %	75 %	81 %	77 %
N	770	737	313	334
16- bis 23-Jährige				
A. Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen.	29 %	39 %	22 %	37 %
B. Ein Mann, der zu Hause bleibt und den Haushalt führt, ist kein „richtiger Mann“.	10 %	15 %	9 %	14 %
C. Männer sind für die Kindererziehung genauso geeignet wie Frauen.	88 %	83 %	93 %	87 %
D. Wenn Kinder da sind, soll der Mann weniger arbeiten und sich mehr Zeit für die Familie nehmen.	79 %	75 %	75 %	70 %
N	1.313	1.393	624	704

*Zustimmung = Skalapunkte 4 bis 6 auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu).

Die Frage lautete: „Wie sollten deiner Meinung nach Frauen und Männer ihr Zusammenleben gestalten?

Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?“

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 17

Mehr als die Hälfte der Jungen und ein gutes Drittel der Mädchen vertreten diese Auffassung.²⁷⁰ Allerdings ist eine große Mehrheit der Mädchen und Jungen auch der Meinung, dass Männer weniger arbeiten und mehr für die Familie da sein sollten, wenn Kinder da sind. Vermutlich verbirgt sich hier der Wunsch nach mehr geteilter Zeit mit dem eigenen Vater, da viele Kinder aufgrund der familiären Arbeitsteilung die Erfahrung machen, dass ihre Väter viel Zeit außer Haus und zu wenig Zeit mit ihnen verbringen.²⁷¹

Bei den älteren Jugendlichen findet die traditionelle Vorstellung des männlichen Ernährers deutlich weniger Zustimmung. Dennoch stimmen immer noch 38 % der 16- bis 23-jährigen jungen Männer der Aussage „Wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen“ zu.

In Bezug auf Männer und Geschlechtergerechtigkeit kommen Zulehner/Volz zu dem Schluss, dass eine Veränderung von Männern im Hinblick auf ihre Männlichkeitsvorstellungen und -praxen eine notwendige Voraussetzung ist, um das Ziel eines partnerschaftlichen Miteinanders von Männern und Frauen zu erreichen, da Gesetze, Diskriminierungsverbote und Frauenförderung nicht ausreichen, um eine Gleichberechtigung im Alltag herzustellen.²⁷² Die Studie weist nach, dass vor allem auf der rhetorischen Ebene Einstellungsveränderungen bei Männern festzustellen sind und sich Männer, gemessen an den Zielen der Geschlechtergerechtigkeit, tendenziell progressiver einschätzen, als Frauen sie sehen. Daraus schließen die Autoren, dass es leichter ist, Einstellungen zu verändern als das Handeln.

270 Siehe auch die positiveren Einstellungen der Jungen, die an einem Projekt im Rahmen von *Neue Wege für Jungs* teilgenommen haben, zu derartigen Fragestellungen (vgl. Kapitel 7. Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Förderphase 2005-2007).

271 Vgl. Cornelißen/Gille 2005, S. 17.

272 Vgl. Zulehner/Volz 1999, S. 11 ff.

273 Vgl. Wippermann et al. 2009, S. 28.

274 Vgl. ebd. S. 24.

275 Vgl. ebd. S. 65.

276 Ebd.

277 Ebd. Vgl. hierzu auch Blossfeld/Schulz 2006, S. 44 und BMFSFJ 2011, S. 146f.

Auch Wippermann et al. stellen in ihrer Studie eine Kluft zwischen den Einstellungen und dem tatsächlichen Verhalten fest²⁷³ und konstatieren, „dass Wunsch und Wirklichkeit teilweise deutlich auseinanderklaffen.“²⁷⁴ Dieser Unterschied kommt insbesondere bei Paaren mit Kindern zum Vorschein. Die Geburt von Kindern bedeutet für Frauen meist die komplette Übernahme der Haushaltsarbeiten „und zwar nicht nur in den ersten Monaten oder ersten 1 bis 3 Jahren, sondern oft auf Dauer.“²⁷⁵ Ein eventueller Wiedereinstieg ins Berufsleben erfolgt meist als Teilzeitkraft, wobei sich die Belastung eher noch verschärft, da Haushalt, Kindererziehung und die Organisation des Alltags in der Regel den Frauen überlassen bleiben.

„Viele Frauen sagen, dass nicht die Berufstätigkeit stressig ist (im Gegenteil: hier tanken sie wieder Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl), sondern a) die Organisation disparater Bereiche, zwischen denen sie ohne Pause für sich selbst und stets getetzt wechseln; b) das Gefühl, durch Zerrissenheit weder dem Job noch den Kindern gerecht zu werden. Gerade für Frauen mit hoher beruflicher Qualifikation ist diese Defizitdiagnose, die sie an sich selbst feststellen, ein gesellschaftlicher Skandal.“²⁷⁶

Für die Männer ändert sich dagegen vergleichsweise wenig: „Der ‚große Verlierer‘ ist nach der Geburt von Kindern die praktizierte Gleichberechtigung.“²⁷⁷

Zu einem ähnlichen Schluss kommen auch Cornelia Koppetsch und Maja S. Maier. Eine von ihnen durchgeführte Studie aus dem Jahr 2001 ergab interessanterweise, dass auch bei

Paaren, die nach eigenen Angaben eine gleichberechtigte Arbeitsteilung im Haushalt umsetzen, eine Diskrepanz zwischen Einstellung und tatsächlichem Handeln besteht. Die Autorinnen konstatieren ein Auseinanderklaffen von Selbsteinschätzung und Realität, das auf eine Diskrepanz von diskursiven und praktischen Normen zurückzuführen ist.

„Während auf der diskursiven Ebene beide Partner glauben, die Regeln des Zusammenlebens selbst zu bestimmen und eine Gleichverteilung der Hausarbeit vorzunehmen, verläuft die Praxis der Paarbeziehung in den bewährten Bahnen geschlechts[typischer] Arbeitsteilung: eine Gleichverteilung der häuslichen Pflichten wird nicht einmal ansatzweise erreicht.“²⁷⁸

Ein Grund hierfür liegt in der Wirkungsmacht automatisierter Alltagsroutinen:

„Die Nachhaltigkeit, mit der sich traditionelle Muster reproduzieren, beruht auf der latenten Wirksamkeit von Geschlechternormen und geschlechts[typischen] Gewohnheiten, die sich unabhängig von verbalen Formen partnerschaftlichen Aushandelns entwickelt haben und durch rationale Entscheidungen kaum zu beeinflussen sind. Die Alltagsroutinen der Hausarbeit sind in vorreflexiven Situationsbezügen, wie in der Wahrnehmung des Schmutzes oder der Unordnung, fundiert. Sie sind Teil jener ‚eingefleischten‘ Handlungsrouninen, die zur Bewältigung des Alltags unabdingbar sind, gerade weil sie von einem mentalen Wissen entlasten. Weil die einzelnen Tätigkeiten weitgehend automatisiert sind, kommt es auch nicht zu einer

allzu präzisen Nachforschung und Aufrechnung der Tätigkeiten, wenn über die Verteilung von häuslichen Pflichten zwischen den Geschlechtern neu verhandelt wird.“²⁷⁹

Daten des Statistischen Bundesamtes, die 2001/2002 erhoben und 2004 kommentiert veröffentlicht wurden, belegen einen solchen Befund auch für die Zeitverwendung von Jungen und Mädchen.²⁸⁰

Schon 10- bis 14-jährige Mädchen leisten täglich 20 Minuten mehr Familien- und Hausarbeit als ihre männlichen Altersgenossen. Bei den 14- bis 18-Jährigen sind es bereits 36 Minuten. Bei den Jungen und Mädchen, die eine Ausbildung absolvieren, nimmt die Differenz noch einmal zu. Während Jungen in diesem Lebensabschnitt ca. eine Stunde täglich mit Familien- und Hausarbeit verbringen, verwenden Mädchen hierfür zwei Stunden ihrer täglichen Zeit.²⁸¹ Im Vergleich zur Zeitverwendungsstudie 1991/1992 hat die Geschlechterdifferenz zwischen Mädchen und Jungen im Bereich Haus- und Familienarbeit zugenommen, weshalb die Autorinnen von einem reaktionären Trend sprechen.

Weitere Beschreibungen und Analysen von traditioneller Männlichkeit finden sich bei Böhnisch und Winter. Die Autoren entwerfen mit dem Konzept der Externalisierung (Außenorientierung in Wahrnehmung und Handeln)²⁸² ein im Vergleich zu Connells Machtanalyse eher sozialpsychologisches Konzept von traditioneller Männlichkeit.²⁸³ Die Autoren sprechen von einem durchgängigen „Grundmuster männlicher Sozialisation und Lebensbewältigung“.²⁸⁴ Böhnisch und Winter zufolge bedeutet Externalisierung, den nach innen gerichteten Blick auf

278 Koppetsch/Maier 2001, S. 40.

279 Ebd.

280 Mit den Zeitbudgetstudien erfasst das Bundesamt für Statistik alle zehn Jahre – zuletzt 2001/2002 –, wie und womit die Bürger und Bürgerinnen Deutschlands ihre Zeit verbringen. In 5.400 Haushalten werden über 12.600 Personen ab dem 10. Lebensjahr aufgefordert, an jeweils drei Wochentagen ihre Tätigkeiten akribisch zu notieren. Auf diese Weise sind 37.700 Tagebücher zusammengelassen.

281 Vgl. Cornelißen/Blanke 2004, S. 165.

282 Vgl. auch Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

283 Vgl. Böhnisch/Winter 1997.

284 Vgl. ebd., S. 127.

die eigenen Impulse zugunsten einer übermäßigen Beschäftigung mit der Außenwelt („Action, Erleben, Machen“) aufzugeben.²⁸⁵

So zeige sich in Gesprächen und Rollenspielen mit Jungen zum Beispiel, dass sich Jungen zwar kreativ und unaufhörlich mit der materiellen Ausstattung und dem aktiven Verhaltensspektrum ihrer Helden befassen können, ihnen aber zum Innenleben von realen Heldenfiguren oder von Fantasiehelden nichts oder nur wenig einfällt.²⁸⁶

Räumlichen Ausdruck findet die Externalisierung in der Tatsache, dass Jungen schon früh außerhäusliche, öffentliche Betätigungen angeboten bzw. auferlegt werden. In Bezug auf emotionale und psychische Belange bedeutet dies, dass Jungen und Männern häufig der Selbstbezug verloren geht. Die Wahrnehmung innerer Befindlichkeiten birgt die Gefahr, Gefühlen wie Angst, Trauer oder Hilflosigkeit ausgesetzt zu sein. Diese Gefühle gelten jedoch als unmännlich und schwach, weshalb sie nach innen und außen abgewehrt werden müssen. Henning Röper sammelte in persönlichen Gesprächen mit 13- bis 17-jährigen Jungen beeindruckende Beispiele dieser einschneidenden Abwehr und Abspaltung.²⁸⁷

Über Traurigkeit (nicht) sprechen.

Emanueil: „Weil das peinlich ist, vielleicht nicht peinlich, aber ich möchte so was nicht. Ich möchte nicht, dass alle so viele Sachen über mich wissen. Ist nicht peinlich, aber ist unangenehm, ich möchte das nicht, weil es weitergesagt wird und dann wird man irgendwann drauf aufgezogen und das mag ich nicht.“

Jeffrey: „Die Erfahrung, dass, wenn man was erzählt, dem

Falschen zum Beispiel, und er sagt das dann weiter, die Erfahrung habe ich gemacht. Da wird man echt fertig gemacht, seelisch fertig gemacht.“

Lucas: „Es tut halt weh, wie kann ich nicht sagen, weiß ich nicht.“

Marco: „Für mich ist das was anderes, ob ich mit einem Mädchen oder mit meiner Cousine oder mit meiner Tante über meine Gefühle rede oder mit einem Mann. Für mich gibt es da Unterschiede, weil, ich weiß auch nicht, die Mädchen, die wissen ... die können sich anders ausdrücken. Ich will jetzt nicht sagen, dass alle Männer oder alle Jungs so sind, aber die meisten ... Viele. Die können sich halt nicht so ausdrücken, mit denen kann man dann nicht so reden über manche Sachen.“

Was Jungen (nicht) machen, wenn sie traurig sind.

Ahmet: „Ich mache gar nichts, wie gesagt, ich zeige das nicht, dass ich traurig bin. So wie ein Zivilpolizist under cover.“

Emanueil: „Ich kann zum Beispiel nicht sagen: ‚Mami, ich fühle mich nicht so gut, tröste mich mal.‘ Dann verstecke ich mich natürlich. Einmal hatte sie mich auch fast erwischt beim Weinen, (...) dann habe ich mich weggedreht, damit sie mich nicht sieht.“

Jan-Nick: „Ich zeige meine Trauer durch abcutten. Also dass ich mich in mich selbst kehre. Und dass ich die anderen ignoriere. Die Leute, die mich kennen, wissen das. Die das nicht kennen, bemerken das auch nicht. Ich höre dann Musik, zeichne was, denke nach, auch manchmal länger.“

Jeffrey: „Ich spiele Play-Station II, um mich abzulenken.“

Marco: „Ich habe es nicht mehr ausgehalten in der Wohnung, war mir alles viel zu eng. Ich habe mich eingeeengt gefühlt.

285 Wenn hier von eigenen Impulsen die Rede ist, soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass den Jungen bzw. dem Menschen im Allgemeinen etwas Eigenliches, Essentialistisches innewohnt. Vielmehr sprechen die Autoren von einem emotionalen Zustand der Integration, „in dem ein Mensch in voller Übereinstimmung mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen ist“ (Böhnisch/Winter 1997, S. 23).

286 Vgl. Neumann/Süfke 2004.

287 Im Folgenden wird sich auf die Ausführungen von Andreas Krebs 2008, S. 382 ff. bezogen, der an dieser Stelle Henning Röper 2004, S. 122 ff. zitiert.

Ich wollte ein bisschen alleine sein und bin einfach raus und bin rumgegangen. Einfach egal, ich hatte kein Ziel, einfach nur geradeaus. Links, rechts, scheißegal.“

Perry: „Ich gehe einfach in mein Zimmer und ... [Pause] versuche, nicht mehr daran zu denken.“

Weinen und Männlichkeit.

Ahmet: „Jungs weinen nicht, weil man dann kein Mann ist.

Dann ist man eine Lusche, wenn man weint. Ich habe noch nie geweint, also außer als ich klein war, kurz. Bis ich fünf Jahre alt war oder so. (...) Meine Eltern, wo ich früher klein war, da haben sie gesagt: ‚Hör auf zu weinen.‘ Die meisten Männer weinen nicht, also Jungs weinen nicht.“

Daniel: „Mein Bruder hat öfter zu mir gesagt: ‚Hör auf zu weinen, du bist ’ne Memme.‘ Oder im Kindergarten: ‚Heulsuse, Pampelmuse.‘“

Jeffrey: „Ich habe schon öfter geweint. Jeder hat Gefühle, aber die sollte man nicht zeigen als Junge.“

Lukas: „Ich glaube, ich habe mit neun aufgehört zu weinen. Davor habe ich eigentlich ziemlich schnell geweint. (...) Vor meiner Mutter würde ich es tun, aber vor meinem Bruder oder so nicht. Man hat ja auch ein bisschen Angst, dass der das ausnutzt, um einen zu ärgern oder so, und mich Heulsuse nennt oder so. Oder dass andere meinen, ich bin irgendwie ein kleines Muttersöhnchen, das dauernd heult. Dass er mich irgendwie minderwertig findet.“

Die Äußerung von Gefühlen durch Weinen gilt offenbar weiterhin eher als unmännlich. Trotzdem scheint in Bezug auf Männlichkeit und Weinen etwas in Bewegung geraten zu sein: In der Dortmunder Jungenbefragung bejahen weniger als ein Drittel (oder immerhin noch etwa ein Drittel) von insgesamt 1.635 Jungen im Alter zwischen 12 und 19 Jahren, dass ein

„richtiger Junge“ nicht weinen sollte. Mehr als die Hälfte der Jungen verneint diese Aussage hingegen. Auch die Behauptung, dass ein weinender Junge sich schämen sollte, wird nur (oder immerhin noch) von 2 % der Jungen bejaht.²⁸⁸ Die Autorinnen und Autoren dieser Studie kommen deshalb zu dem Schluss, dass „Jungen Weinen zwar ganz in Ordnung finden, aber nicht in der Öffentlichkeit.“²⁸⁹ Zudem ergibt der Vergleich zwischen der Dortmunder Jungenbefragung von 1995 und 2005, dass die Anzahl der Väter, die sich bei ihren Söhnen ausweinen, von 3 % auf 12 % gestiegen ist. Ebenfalls konnten Jungen ihre Väter häufiger dabei beobachten, dass diese heimlich weinten (5 % versus 21 %).

Aus dem Umstand, bestimmte Gefühle abwehren und abspalten zu müssen, erwächst nach Böhnisch und Winter auch die Gefahr mangelnder Empathiefähigkeit im Kontakt mit anderen. Zudem sind Böhnisch und Winter zufolge weitere Prinzipien männlicher Bewältigungsstrategien an die Außenorientierung geknüpft: Stummheit, Alleinsein, Rationalität, Kontrolle, Körperferne, Benutzung und Gewalt.²⁹⁰

Die männliche Stummheit ist in erster Linie durch Sprachlosigkeit und die Schwierigkeit, seine Gefühle auszudrücken, gekennzeichnet. Dieser Begriff bezeichnet das Phänomen, dass Männer zwar durchaus (über Philosophie, Politik, Weltwirtschaft, Sport, Arbeit, Auto usw.) reden, oft aber unter Sprachlosigkeit leiden, wenn es um sie selbst und ihre persönlichen Beziehungen zu anderen Menschen geht.²⁹¹

Alleinsein, Einsamkeit und emotionale Isolation sind logische Konsequenzen aus der Schwierigkeit, sich zu öffnen und mitzuteilen, und gehen mit einem Zwang zur Unabhängigkeit einher. Jungen und Männer sollen sich selbst zu helfen wissen – eine notwendige Voraussetzung im täglichen Konkurrenzkampf –, weshalb sie nur selten auf Unterstützung und Zusammenarbeit zurückgreifen. Die Angst, auf Hilfe angewiesen

288 Vgl. Koch-Priewe et al. 2009, S. 78.

289 Ebd.

290 Vgl. Böhnisch/Winter 1997 und Neumann/Süfke 2004.

291 Vgl. Böhnisch/Winter 1997, S. 128.

zu sein oder sich eventuell in eine emotionale Abhängigkeit zu begeben, wird schließlich in der Idealvorstellung des „lone-some Cowboy“ positiv gewendet.

Rationalität wiederum bezeichnet die Abwehr und Abwertung von Gefühlen mittels einer Überbetonung von Verstand und Logik. Der Industrialisierungsprozess und die damit einhergehende geschlechtstypische Arbeitsteilung führten Böhnisch und Winter zufolge zur Abwehr und Abspaltung bestimmter Emotionsbereiche beim Mann, da diese in die häusliche und damit weibliche Sphäre verlagert wurden. Verstärkt wird diese Tendenz durch die derzeitige gesellschaftliche Höherbewertung von Verstand, Logik und Wissenschaften und die Abwertung des Emotionalen.²⁹²

Beim Prinzip der Kontrolle handelt es sich im Wesentlichen um ein Kontrollbedürfnis in Bezug auf die eigenen Gefühle und in Bezug auf die Beziehungen zu anderen. Vielen heterosexuellen Männern ist es nur bei ihrer Partnerin, im Kino oder auf dem Fußballplatz erlaubt, sich fallen zu lassen, zu weinen und sich ihren Gefühlen hinzugeben.²⁹³

Der Begriff „Benutzung“ bedeutet, dass viele Jungen und Männer ein funktionales, gebrauchendes Verhältnis zu Menschen und Dingen haben.

„Ein Handtuch wird benutzt und in die Ecke geworfen – Mutter räumt auf.“²⁹⁴

Frauen und Mädchen werden sexuell und emotional, andere Jungen und Männer zur eigenen Aufwertung im Konkurrenzkampf benutzt. Daraus folgt, dass viele Jungen und Männer auch die andere Seite, nämlich das Benutzt-Werden kennen. Das Prinzip der Körperferne beschreibt den funktionalistischen Umgang mit Körpern (dem eigenen wie fremden), der eng verzahnt mit dem Prinzip der Benutzung ist. Der weibliche Körper wird in erster Linie zur eigenen sexuellen Befriedigung instru-

292 Vgl. ebd. S. 129 f.

293 Vgl. auch Neumann/Süfke 2004, S. 36.

294 Böhnisch/Winter 1997, S. 128.

295 Bei Böhnisch/Winter finden sich keine Aussagen über das Verhältnis der Benutzung in homosexuellen Beziehungen.

296 Neumann/Süfke 2004, S. 37.

297 Schultheis et al. 2006, S. 30. Vgl. auch die Ausführungen zum Anomiekonzept in Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

mentalisiert.²⁹⁵ Der eigene Körper wiederum hat Leistung zu erbringen, zu funktionieren und wird häufig systematisch missachtet (in hygienischer, medizinischer oder anderer Hinsicht). So wüssten Jungen oftmals nur wenig über ihren eigenen Körper und andere männliche Körper, Letzteres vor allem aus Angst vor homoerotischen Begegnungen bzw. aus Angst davor, als homosexuell zu gelten. Auch hier funktionieren Fußball und andere Mannschaftssportarten als Oasen:

„Im Fußball etwa kann jeder Mann (selbst die Profis vor einem Millionen-Fernsehpublikum) hemmungslos seine Mannschaftskameraden umarmen, küssen und ihnen den Hintern tätscheln.“²⁹⁶

Gewalt wird ebenfalls als eine Konsequenz der Externalisierung beschrieben. Sie richtet sich zum einen gegen Frauen und Mädchen, zum anderen gegen andere Jungen und Männer und findet sowohl auf individueller Ebene (Beleidigungen, Prügeleien, sexuelle Anzüglichkeiten, Vergewaltigungen) als auch auf kollektiver Ebene (Krieg, Genozid, Vertreibung, Kolonialismus, Umweltzerstörung) statt. Gewalt drückt sich ebenfalls im zwanghaften Konkurrenzverhalten und der damit einhergehenden Abwertung anderer Jungen und Männer aus. Die Gewalt kann außerdem gegen die eigene Person gerichtet werden (unterdrückte Gefühle, Leistungsdruck, Drogen, autoaggressive Handlungen, das Ignorieren körperlicher Beschwerden).

Problematisch am Konzept von Böhnisch und Winter ist allerdings die einseitig negative Bewertung der Externalisierungsprozesse:

„Es wird nicht reflektiert, ob und inwiefern männliche Externalisierungen, Rationalität und Kontrolle auch gute Seiten haben und Teil einer für Jungen individuell befriedigenden und sozial akzeptablen Identität sein können.“²⁹⁷

Im Vordergrund der deutschsprachigen theoretischen und empirischen Darstellungen zu Männlichkeit, Jungen und männlichen Jugendlichen stehen bisher „abweichendes Verhalten“ und „Gewalt“.²⁹⁸ So legen beispielsweise die Ergebnisse der Studien zu „Hegemonialität in Jungengruppen“ nahe, dass sich in der männlichen Sozialisation kulturübergreifende Gemeinsamkeiten finden, in denen körperliche Kraft und Auseinandersetzungen einen hohen Stellenwert haben.²⁹⁹ In diesem Zusammenhang lässt sich auch das körperliche Gewaltverhalten unter jungen Männern interpretieren, welches sich zumindest statistisch meist gegen andere junge Männer richtet.³⁰⁰ Denn Gewalt lässt sich mit Michael Meuser (2005) als eine kulturübergreifende männliche Strategie des körperlichen Riskierens begreifen.³⁰¹ Deshalb verbietet es sich auch, männliches jugendliches Gewaltverhalten „einzig im ethnisch-kulturellen Herkunftskontext“³⁰² zu verorten und zu dramatisieren, wie es immer wieder in Medienberichten und auf Fachtagungen zu Jungen und Jungenarbeit geschieht.³⁰³ Ebenso fatal ist es, wenn auf denselben Fachtagungen und in den öffentlich medialen Debatten die friedfertigen Jungen – und das ist die Mehrheit – völlig vergessen bzw. von der sensationslüsternen Berichterstattung verdeckt werden. Friedfertigkeit (und nicht nur die von Jungen und Männern) lässt sich scheinbar medial nur schlecht vermarkten, weshalb in Gewaltdiskursen wohl so selten Friedfertigkeit thematisiert wird. Dabei ist die Frage danach, wie man(n) trotz der vielen gewalttätigen Strukturen

und den medial durchaus häufig präsentierten gewalttätigen männlichen Vorbildern friedfertig wird, mindestens genauso spannend wie die Frage danach, wie man(n) gewalttätig wird.³⁰⁴

In den bisher vorliegenden empirischen Studien, die sich ausschließlich mit Jungen und Männlichkeit und nicht explizit mit den Themen „Jugenddevianz“ und „Gewalt“ befassen, lassen sich weitere Aussagen über traditionelle Männlichkeit finden, die die theoretischen Ausführungen zu hegemonialer Männlichkeit und zum Prinzip der Externalisierung unterstreichen, was insbesondere für die englischsprachige Jungenforschung gilt³⁰⁵:

So gehen Pattman et al. beispielsweise in ihrer Narrationsanalyse mit dem Titel „Hegemoniale Männlichkeit. Männlichkeitsvorstellungen und Männlichkeitsideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität“³⁰⁶ der Frage nach, ob das theoretische Konzept der hegemonialen Männlichkeit auf die empirische Wirklichkeit von Jungen anwendbar ist. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Beliebtheit von Jungen (im Sinne von als männlich anerkannt) an Londoner Schulen an „weiße“ Hautfarbe, Heterosexualität, Körperstärke, Härte, Macht, Autorität, Konkurrenzorientierung und die Unterordnung homosexueller Männer geknüpft ist und diese Eigenschaften von den Jungen als unerreichbares Ideal be-

298 Vgl. Jösting 2005, S. 10 und Koch-Priewe 2009, S. 24. Demgegenüber werden freundschaftliche und liebevolle Beziehungen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion kaum thematisiert. Sabine Jösting füllt mit ihrer Studie „Jungenfreundschaften“ eine der vielen vorhandenen Forschungslücken zum Thema „Jungen, Männer und Männlichkeiten“.

299 Vgl. Herwartz-Emden 2008, S. 38.

300 Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

301 Vgl. Meuser 2005, S. 281.

302 Herwartz-Emden 2008, S. 38.

303 Ganz zu schweigen von einer tendenziell rassistischen Struktur, die nicht nur in den USA, sondern auch in Deutschland (vgl. Mansel/Albrecht 2003) dafür sorgt, dass die Gefängnisse voll sind mit jungen Männern, die nicht der weißen, bildungsnahen Mittel- und Oberschicht angehören.

304 Die Präventionsforschung dagegen beschäftigt sich zunehmend mit der Frage nach den Voraussetzungen von Friedfertigkeit. So wird beispielsweise in einem EU-Daphne-Projekt jugendliches Resilienzverhalten mittels intersektionaler Analyse beforscht und für die Präventionsarbeit fruchtbar gemacht. Vgl. www.stamina-project.eu. Siehe hierzu auch Busche/Cremers 2009/2010.

305 Eine Übersicht dieser Forschungen findet sich in Michalek/Fuhr 2009.

306 Die Studie, bei der insgesamt 78 Jungen befragt wurden, wurde 1998 und 1999 an zwölf Londoner Schulen durchgeführt. Zudem wurden 45 Gruppendiskussionen durchgeführt.

trachtet werden.³⁰⁷ Interessant ist allerdings, dass sich Beliebtheit nur schwer mit einer extremen Übertreibung eines dieser Merkmale vereinbaren lässt. Eine weitere Voraussetzung für Beliebtheit und damit hegemonial sind Attribute wie Gewitztheit, Lässigkeit, das Tragen von Markenkleidung, Körpergröße und Attraktivität, aber auch die Fähigkeit, „gut mit Mädchen reden zu können“.³⁰⁸ „In“ ist also vor allem, wer die richtige sexuelle Orientierung hat, wer richtig aussieht, sich richtig kleidet und sich richtig bewegt.³⁰⁹

„Der Wunsch von Jungen, der führenden Gruppe anzugehören und von ihr akzeptiert oder bewundert zu werden, verstärkt und legitimiert zugleich die von der Gruppe gesetzten Normen.“³¹⁰

Interessant für die Diskussion um benachteiligte Jungen in der Schule ist zudem³¹¹, dass gute schulische Leistungen „nicht als Element hegemonialer Männlichkeit“³¹² betrachtet werden. Die meisten Jungen berichten, dass angepasstes Verhalten in der Schule als „weibisch“ bewertet wird und „die Attribute klug oder Streber eine angesehene Position unmöglich machen.“³¹³

„Die Verhandlung von Männlichkeit erfolgt (...) über die Selbst- und Fremdzuschreibung von ‚natürlicher Intelligenz‘ und einer lässigen, beinahe verachteten Haltung gegenüber schulischen Anforderungen. Sie konstituiert sich weiter über eine Abgrenzung gegenüber Schülern, die für ihre

Erfolge hart arbeiten. Diese gelten bei den anderen Schülern und Schülerinnen als weniger männlich und bilden zusammen mit den Mädchen ein weiblich konnotiertes Gegenüber im Prozess der Aushandlung der Geschlechterrollen. Es sind somit nicht die schulischen Erfolge an sich, die als unmännlich gelten, sondern die Bereitschaft, sich für diese Leistungen zu disziplinieren und hart zu arbeiten. Akademische Brillanz und Männlichkeit stehen sich nicht im Weg, solange die Leistungen scheinbar mühelos erreicht werden. Hart arbeitende Schüler gelten indessen als weniger intelligent und werden als ‚Streber‘ auch in ihrer Männlichkeit abgewertet. Dagegen gilt es unter Mädchen als ‚cool‘, etwas für die Schule zu tun.“³¹⁴

Männliche Schüler, die in der Schule den Eindruck erwecken, sich keine Mühe zu geben, und dann heimlich zu Hause lernen, befinden sich in einer „win-win-position“³¹⁵, weil sie auf der einen Seite als cool dastehen und ihr „Misserfolg“ von der Peergroup nicht als Unfähigkeit gelesen wird, sondern als Effekt eines fehlenden Eifers. Auf der anderen Seite kann man sich bei guten Leistungen als „mühelosen Erfolgsmenschen“ feiern lassen.³¹⁶

Aber nicht nur in England finden sich entsprechende Untersuchungen und Studien. So beschäftigt sich Jürgen Budde (2005) in seiner Studie „Männlichkeit und gymnasialer Alltag“ ebenfalls mit hegemonialer Männlichkeit und deren Auswirkungen auf Jungen in der Schule. Er betrachtet die konkrete Ausgestaltung „der Binnenrelation von Männlichkeit im schulischen

307 Vgl. hierzu auch Jösting 2005.

308 Vgl. Phoenix/Frosh 2005, S. 20 ff.

309 Vgl. Michalek/Fuhr 2009, S. 209.

310 Vgl. Michalek/Fuhr 2009, S. 212. Hierbei handelt es sich um eine Form der komplizenhaften Männlichkeit, die im Folgenden bei den Ausführungen zu den Untersuchungen von Jürgen Budde noch genauer beschrieben werden. Vgl. hierzu auch die Ausführungen zum Spannungsverhältnis unter Jungen und den „ersten Spielen des Wettbewerbs“ in Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

311 Vgl. Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

312 Phoenix/Frosh 2005, S. 24.

313 Ebd. S. 31.

314 Quenzel/Hurrelman 2010, S. 74, nach Cohen 1998, S. 29.

315 Jackson 2003, S. 598 nach Michalek/Fuhr 2009, S. 215.

316 Vgl. Michalek/Fuhr 2009, S. 215.

Alltag“ und untersucht, inwiefern hegemoniale Männlichkeitsbilder für die Jungen wirksam sind. Budde beobachtet hegemoniale Männlichkeit als überlegenes Handlungsmuster bei einigen wenigen Jungen, das sich durch umfangreiches soziales Kapital zur Durchsetzung eigener Absichten kennzeichnet.

„Die eigenen Absichten werden mittels der Strategien Entwertung, Suprematie und Souveränität realisiert.“³¹⁷

Eine herausragende Bedeutung hat nach Budde die komplizenhafte Männlichkeit der „ganz gewöhnlichen Jungen“ als „Stütze des Systems hegemonialer Männlichkeit“. Mit komplizierter Männlichkeit versuchen die Jungen, sich bei den hegemonialen Schülern anzubiedern, um so ihr eigenes soziales Kapital zu mehren. Komplizenhafte Männlichkeit wird durch eine gemeinsame Abgrenzung gegenüber abweichenden Schülern hergestellt und geht meist mit der Konstruktion einer „Wir-Gruppe“ einher. Budde beobachtet, dass diese Prozesse grundlegend geschlechtshomogen funktionieren und somit Mädchen ausschließen.

„Die Konkurrenz innerhalb der Jungengruppe und gegenüber den Mädchen führt wiederum zu männlichkeitsverstärkenden Inszenierungen. (...) Die Strategien, auf die zur Durchsetzung der gemeinsamen Absichten zurückgegriffen wird, sind unterschiedlich, am häufigsten werden Sexualisierungen gegen Mädchen und Homosexualitätsvorwürfe gegen Jungen verwendet. Auch Ironie spielt eine entscheidende Rolle, da sich diese zwischen Kommunikation, Entwertung und der Möglichkeit, alles ‚nur als Spaß‘ erscheinen zu lassen, bewegt. Gelungene Scherze stellen deswegen eine Möglichkeit dar, soziales Kapital zu gewinnen, ohne auf offensiv-maskulinistische Strategien zurückgreifen zu müssen. Das auf Ironie häufig folgende gemeinsame

Lachen stellt wiederum häufig komplizenhafte Männlichkeit her.“³¹⁸

Die Anbiederungsstrategie führt allerdings zu keinem kontinuierlichen Erfolg, da Anbiederung als unmännlich gilt, weshalb der Statusunterschied zu den hegemonialen Schülern bestehen bleibt. Weil hegemoniale Schüler ihre Ansprüche nicht ständig unter Beweis stellen müssen, gehen die sichtbarsten Aggressionen im schulischen Alltag, die sich gegen Mädchen und untergeordnete männliche Schüler richten, meist von Jungen aus, die der komplizenhaften Männlichkeit zuzurechnen sind.

Jungen, die untergeordnete Männlichkeiten vertreten, erhalten dagegen nach Budde in der Regel nur dann Aufmerksamkeit und Anerkennung, „wenn sie unter Verwendung tradierter Elemente von Männlichkeit aggressiv auftreten und ihre untergeordnete Position verlassen.“³¹⁹

Budde weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass körperliche Gewalt kaum zum gymnasialen Alltag der Schülerinnen und Schüler gehört, sehr wohl aber sexualisierte Gewalt von Jungen gegenüber Mitschülerinnen und anderen Jungen. Sexualisierungen gegen andere Jungen laufen meist über die Zuschreibung von Homosexualität ab, wobei nicht zwangsläufig reale Homosexualität unterstellt wird, sondern eine Markierung als unmännlich intendiert ist. Das Repertoire dieser Markierungen ist sehr variabel und Gegenstand der Aushandlungen unter Schülern: ein falscher Blick, eine zu helle Stimme, die falsche Kleidung, eine falsche Sitzhaltung, mangelnde Aktivität gegenüber Mitschülerinnen, abweichende oder zu lange Haare, ein als uncool eingeschätztes Fahrrad, das Hören der falschen Musik etc.

Die Sexualisierungen geschehen nicht nur in der direkten Interaktion, sondern auch durch Symbole in öffentlichen und

317 Budde 2005, S. 237.

318 Ebd., S. 237 f. Vgl. auch die Ausführungen zu den Spannungsverhältnissen unter Jungen und zu den „ersten Spielen des Wettbewerbs“ in Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

319 Ebd., S. 239.

halböffentlichen Räumen der Schule, etwa durch Inschriften an Wänden und Toiletten:

„Die Toiletten im Flur haben wieder eine neue Beschriftung: Statt ‚Jungen‘ steht dort mit Edding geschrieben ‚Managerraum‘, darunter eine Hand, die zur nächsten Tür zeigt mit dem Hinweis ‚Vergnügungscenter‘. An der Mädchentoilette steht dann ‚Vergnügungscenter‘.“³²⁰

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Sexualisierungen nicht in allen beobachteten Klassen gleichermaßen feststellbar sind. Sie werden nur von einigen Schülern aktiv eingesetzt, wobei diese durch eine bestimmte Klassenkultur (männersolidarisches Verhalten) bestärkt werden.

Buddes Studie zeigt, dass hegemoniale und komplizenhafte Männlichkeiten in der Schülerschaft die quantitative Minderheit darstellen. Diese Analyse führt zu der für die Arbeit mit Jungen eminent wichtigen Konklusion, dass die meisten Jungen in der Schule untergeordnet werden und nicht unterordnen.

5.2 Transformationen

In der Diskussion um Männer und der Forschung zu Männern ist seit einigen Jahren immer wieder von „neuen Männern“ zu hören, die nicht mehr nur Familienernährer sein wollen, sondern ihre femininen Seiten pflegen und die Frauenemanzipation als eine notwendige und gute Entwicklung ansehen.³²¹ Ob die empirischen Befunde ein Hinweis darauf sind, dass sich patriarchale Strukturen in Richtung mehr Geschlechterdemo-

kratie verändern oder ob es gar „Grund zur Vermutung gibt, dass Männlichkeit vor einem epochalem Umbruch steht“³²², bleibt dabei offen. Sie sind allerdings ein Beweis dafür, dass ein großer Teil der Männer zu Veränderungen bereit oder zumindest in seiner Entwicklung unsicher ist.³²³

Nach Wippermann sehen sich Männer „einer steigenden Flut von traditionellen und neuen Anforderungen an ihr Mannsein ausgesetzt – und gehen damit sehr unterschiedlich um! Die Erwartungen an ein gesellschaftlich erwartetes und attraktives Mannsein erleben sie keineswegs als homogen, sondern als gegensätzlich, oft widersprüchlich und kaum vereinbar – zumal es dazu kaum Vorbilder, Erfahrungen und Routinen gibt“. (Wippermann 2013, S. 9)

Im Nachstehenden erfolgt eine ausführlichere Charakterisierung der neuen Männer, da sie Orientierungspunkte für die Ausgestaltung der inhaltlichen Ziele des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs** bieten. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Wandel der Geschlechterbilder verdeutlicht, dass erweiterte Männlichkeitskonstruktionen nicht nur möglich sind, sondern auch als Orientierungsrahmen für pädagogische Zielsetzungen dienen können.

Der neue/moderne Mann³²⁴ ist in der Studie von Zulehner/Volz durch folgende Attribute gekennzeichnet:

„Für einen Mann ist es eine Bereicherung, zur Betreuung seines kleinen Kindes Erziehungszeit zu nehmen. Am besten ist es, wenn der Mann und die Frau beide halbtags erwerbstätig sind und sich beide gleich um Haushalt und Kinder kümmern. Beide, Mann und Frau, sollten zum

³²⁰ Ebd., S. 47.

³²¹ Vgl. Zulehner/Volz 1999; Zulehner 2003; Döge/Volz 2004; Döge 2005; Zulehner/Volz 2009; Wippermann et al. 2009.

³²² Wippermann et al. 2009, S. 8.

³²³ Vgl. Forster 2005, S. 207. Vgl. auch Kapitel 4.3.2. Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung.

³²⁴ Ich möchte an dieser Stelle noch einmal darauf hinweisen, dass in der Studie aus dem Jahre 2009 der Typ „neuer Mann“ durch den Typ „moderner Mann“ ersetzt wurde und sich nur beim Typ der „traditionellen/teiltraditionellen Männer“ eine nachweisbare Verschiebung in den Einstellungen ergab, weshalb ich im Folgenden an meinen Ausführungen von 2006 festhalte.

Haushaltseinkommen beitragen. Frauenemanzipation ist eine sehr notwendige und gute Entwicklung.“³²⁵

Während sich „traditionelle/teiltraditionelle Männer“ dafür aussprechen, dass die Frau den Haushalt organisiert und der Mann für den Beruf zuständig ist, da sie dort in der Regel den persönlichen Sinn ihres Lebens sehen³²⁶, weiten neue/moderne Männer ihre Aktivitäten im Haushalt sowie im Familienalltag ansatzweise aus. Der neue/moderne Mann versteht sich als ein aktiver Vater und möchte mehr Zeit für seine Kinder haben. 60% der neuen/modernen Männer, gegenüber 10% der traditionellen/teiltraditionellen, empfinden es als eine Bereicherung, zur Betreuung ihres kleinen Kindes Erziehungszeit zu nehmen.³²⁷ Knapp die Hälfte der neuen/modernen Männer gibt an, regelmäßige Elternsprechtage oder Schulfeste zu besuchen. In der Kinderpflege (Füttern, Waschen, Anziehen, Versorgen bei Krankheit etc.) nimmt ihre Präsenz ebenfalls zu.³²⁸ Die Studie hat allerdings gezeigt, dass sich alle befragten Männer (sowohl die traditionellen/teiltraditionellen als auch die neuen/modernen Männer) nur partiell an der Hausarbeit beteiligen und hauptsächlich männlich konnotierte Hausarbeiten übernehmen.³²⁹ Dazu zählen (in der Reihenfolge am seltensten – am häufigsten): Gartenarbeit, Steuererklärung ausfüllen, Müll wegschaffen, Möbel kaufen, mit Behörden verhandeln, neues Bild aufhängen, Haushaltsreparaturen, Auto waschen. Die Partnerinnen übernehmen dafür folgende Arbeiten: bügeln, Wäsche waschen, Wäsche aufhängen, kochen,

putzen, abwaschen, Blumen pflegen, aufräumen, Staub saugen, einkaufen.³³⁰ Neue/Moderne Männer erledigen im Schnitt mehr Hausarbeit als traditionelle/teiltraditionelle Männer und ihre Hausarbeit besteht seltener aus ausschließlich männlich konnotierten Aufgaben.³³¹ Aber auch unter ihnen finden sich kaum Männer, die bereit sind, ausschließlich als Hausmann zu arbeiten.³³² Der neue/moderne Mann ist zudem politischer als der traditionelle/teiltraditionelle.³³³ Er sorgt sich mehr um Krieg, Umwelt, soziale Spannungen und um seinen Arbeitsplatz. Neue/Moderne Männer neigen weniger zu unterwürfigem Verhalten als traditionelle Männer, sind weniger ichbezogen und daher solidarischer.³³⁴ Da Geschlechterverhältnisse immer auch eine Frage der Macht sind, schätzen die Autoren das Persönlichkeitsmerkmal „Solidarität“ als ein wesentliches Moment zur Veränderung der Geschlechterordnung ein. Der neue/moderne Mann lässt sich als nichtautoritär charakterisieren, da er Gewalt als Mittel der Konfliktlösung ablehnt. Ca. 90% der neuen/modernen Männer schätzen sich selbst als gewaltarm ein³³⁵, während nur etwa 35% der traditionellen/teiltraditionellen Männer dies von sich behaupten.³³⁶ Das Persönlichkeitsmerkmal „Autoritarismus“ ist für die Autoren der Studie eine wesentliche Blockade männlicher Veränderung.³³⁷

„Autoritäre Personen neigen zur Haltung ‚Recht hat, wer oben ist‘. Sie sind gehorsamsbereit. Von ihrer psychischen

325 Zulehner/Volz 1999, S. 35.

326 Vgl. ebd., S. 86.

327 Vgl. ebd., S. 143.

328 Vgl. ebd., S. 133.

329 Die Studie lässt offen, wie sich Männer, die nicht mit einer Frau in einem Haushalt leben, bezüglich der Hausarbeit verhalten.

330 Vgl. ebd., S. 150. Vgl. hierzu auch die Ausführungen in Wippermann et al. 2009, S. 62 ff.

331 Vgl. ebd., S. 151.

332 Vgl. ebd., S. 144.

333 Vgl. ebd., S. 99.

334 Vgl. ebd., S. 24.

335 Die Männer wurden zu Gewaltneigungen gegen Frauen und Kinder und andere Männer sowie zu rassistisch motivierten Gewaltneigungen befragt.

336 Vgl. ebd., S. 199 f.

337 Die Förderung von Solidarität und der Abbau von Autoritätshörigkeit sollten daher ein Ziel der pädagogischen Arbeit mit Jungen sein.

Grundhaltung her sind sie schutzbedürftig. Änderungen bedrohen, Stabilität gibt Sicherheit. Die Veränderung der Geschlechterrollen bedeutet von diesen theoretischen Einsichten her für die Autoritären ein hohes Maß an Destabilisierung. Diese wird vorbeugend abgewehrt. Veränderung wird vermieden.“³³⁸

Neue/Moderne Männer haben einen besseren Zugang zu ihrer Innenwelt und sind erheblich sensibler.³³⁹ Die Eigenschaft „gefühlvoll“ halten sie nicht mehr für eine rein weibliche. Zudem ist der neue/moderne Mann gegenüber der sexuellen Orientierung anderer Männer toleranter. Seine Haltung gegenüber Homosexualität ist merklich weniger ablehnend als beim Durchschnitt der männlichen Bevölkerung.³⁴⁰ Zwei Drittel der neuen/modernen Männer halten Homosexualität für eine „andere Form“ der sexuellen Orientierung, die „man offen zeigen“ dürfe.³⁴¹ 90 % der befragten Männer insgesamt bezeichneten sich als heterosexuell. Ihr Anteil sinkt von den traditionellen Männern (93 %) zu den neuen Männern nur leicht (88 %). Empirisch ungeklärt bleibt in dieser Studie, ob sich beispielsweise die Unzufriedenheit mit der männlichen Ernährernormalbiografie auch bei Jungen findet. Die Studie von Zulehner und Volz hat in beiden Erhebungen ergeben, dass sich neue/moderne Männer am ehesten in der Altersgruppe der 20- bis 45-Jährigen finden lassen. Bei den 18- bis 20-Jährigen waren die neuen Männer 1999 mit 13 % hingegen nur sehr schwach vertreten.³⁴² Ihr Anteil stieg allerdings in der zweiten Erhebung von 2009 um 6 Prozentpunkte auf 19%.³⁴³

338 ebd., S. 63.

339 Vgl. ebd., S. 224.

340 Vgl. ebd., S. 23.

341 Vgl. ebd., S. 189.

342 Vgl. ebd., S. 53. Vgl. auch die Ausführungen zur Zeitbudgetstudie im Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit.

343 Zulehner/Volz 2009, S. 36.

344 Vgl. ebd., S. 249.

345 Vgl. ebd., S. 250.

346 Vgl. ebd., S. 261 f.

347 Vgl. ebd., S. 264.

348 Vgl. ebd. 2009, S. 36.

Schwerpunkt der Studie „Männer im Aufbruch“ war die Erforschung des männlichen Selbstbildes; jedoch wurde auch eine weibliche Kontrollgruppe befragt, um nicht nur die Selbstwahrnehmung der Männer zu erforschen, sondern auch die Fremdwahrnehmung durch Frauen.³⁴⁴

Aus Frauensicht haben Arbeit und Politik einen größeren Stellenwert im Leben der Männer als aus Männersicht. Umgekehrt verhält es sich mit der Familie.³⁴⁵ Frauen schätzen generell die Beteiligung der Männer an Haushalt und Kindererziehung geringer ein als diese selbst. Gerade bei den neuen/modernen Männern ist eine deutliche Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Männer und der Fremdwahrnehmung der Frauen feststellbar.³⁴⁶

Etwa 60 % der Männer halten sich diesbezüglich für partnerschaftlich, während nur 30 % der Frauen diese Meinung teilen. Besonders hinsichtlich der Empfängnisverhütung klaffen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung auseinander. Während nur etwa 20 % der Männer angeben, ihre Partnerinnen seien allein zuständig für die Verhütung, gehen 54 % der Frauen davon aus, allein verantwortlich zu sein.³⁴⁷ Bedenklich stimmt auch, dass die Männer den Frauen bei der Modernisierung von Geschlechterrollen hinterherhinken. Ein Vergleich der Altersgruppe bis 19 Jahre zeigt, dass 2009 41 % der Frauen dem Typ „moderne Frau“ zuzurechnen sind, während bei den Männern nur 13 % dem Typ „moderner Mann“ entsprechen. Die Autoren befürchten in diesem Zusammenhang, dass dies keine guten Aussichten seien und dass dadurch künftig entweder der Druck auf die Männer steige oder sich die Entwicklung der Frauen verlangsamt.³⁴⁸

Auch wenn die Aussagen der Frauen die Ergebnisse relativieren, die sich aus der Befragung der Männer ergeben, und ein Vergleich zwischen Frauen und Männern sehr bedenklich stimmt, möchte ich an dieser Stelle nochmals betonen, dass es hier in erster Linie auch um einen Ausblick, einen Orientierungsrahmen für männliche Erweiterungs- und Ergänzungspotenziale im Rahmen eines gewollten Geschlechterwandels und des Projekts [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag/Neue Wege für Jungs](#) geht.

5.3 Metrosexuelle Ikonen und andere neue Geschlechter(vor)bilder

Aber nicht nur in der empirischen Männlichkeitsforschung findet sich das Bild vom neuen oder modernen Mann. Auch in der Werbung, vor allem in der Werbung für Körperpflegeprodukte, finden sich etwa seit den 1990er Jahren androgyne und seit Beginn des 21. Jahrhunderts Inszenierungen sogenannter metrosexueller Männlichkeiten.³⁴⁹ Der Begriff „Metrosexualität“ bezeichnet ein mode- und körperorientiertes Männerbild, das gängige männlich-heterosexuelle mit homosexuell bzw. weiblich konnotierten Körperpraxen kombiniert.

Bei der Metrosexualität handelt es sich also um eine neue/moderne Männlichkeitskultur, die traditionelle heterosexuelle Männlichkeiten um gemeinhin schwulen Männern zugeschriebene Aspekte wie Einfühlsamkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sorge für sich selbst erweitert. Auffallend ist die deutliche Abgrenzung der Akteure vom tatsächlichen Schwul-Sein. „Gepflegt, aber nicht schwul“ könnte die Marketingstrategie überschrieben werden, „die zum Sturm auf die schwer erreichbare Zielgruppe des heterosexuellen Mannes bläst, die weitgehend immer noch resistent gegen Körperpflege, Hair-Styling und Mode ist.“³⁵⁰ Die Marketingstrategie zeitigt erste Erfolge, wie Statistiken zu Ausgaben für Kleidung und Kosmetika nahelegen. Männer haben noch nie so viel Geld für ihr Äußeres ausgegeben wie in den letzten Jahren. Shopping, zuvor eine „schwule“ Nische, die als unmännliche Beschäftigung galt, findet bei metrosexuellen Männern zunehmend Anklang.

³⁴⁹ Vgl. Kreutzer 1998.

³⁵⁰ Ebd., S. 246.

³⁵¹ Vgl. die Zeitschrift „Gala“ 2006. In mehreren Ausgaben finden sich Beiträge zum Liebesleben des Fußballstars von Real Madrid und seiner nicht minder bekannten Ehefrau.

³⁵² Richard 2005, S. 247.

³⁵³ Böhnisch 2003, S. 227.

³⁵⁴ Cashmore 2002, in: ebd., S. 226.

Metrosexuelle Ikonen wie der Fußballstar David Beckham waren/sind erfolgreiche und populäre Repräsentanten dieser globalen Marketingstrategie. Beckham als Prototyp des Metrosexuellen bestätigt mit öffentlich verhandelten Frauenaffären bei gleichzeitigem Kampf um die Kleinfamilie³⁵¹ „seine heterosexuelle Virilität und schüttelt jeglichen Verdacht von Homosexualität, der dem metrosexuellen Stil anhaften könnte, ab.“³⁵² Er spielt die patriarchale Dividende „neu und in einem anderen Arrangement aus, wie dies traditionelle Männer nicht mehr vermögen, weil sie sonst als lächerlich erscheinen.“³⁵³ Beckham war zumindest laut einer Umfrage der Frauenzeitschrift „Elle“, die im März 2003 veröffentlicht wurde, der „neue Männlichkeitstyp“, den sich viele heterosexuelle Frauen wünschen.

Damit übernimmt er auch bei heterosexuellen männlichen Jugendlichen die Funktion eines glaubwürdigen Vorbilds und Trendsetters. Metrosexuelle Vorbilder für Jugendliche finden sich aber nicht nur auf dem Fußballplatz, sondern auch in der Popmusik. Sichtbare Unterwäsche, glatt rasierte Körper, das Tragen von Schmuck sowie die Selbstvermarktung als heterosexuelle Sexsymbole sind dabei vorherrschende Stilelemente.

„Junge Leute lösen traditionelle Unterschiede zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit auf. Männer haben Tattoos, Frauen auch, Männer sind gepierct, Frauen auch. Sie tragen gleiche Schuhe und gleiche Hüte (...), Männer tragen sogar Make-up. Beckham verkörpert diese Konfusion.“³⁵⁴

Die demonstrierte Weiblichkeit beschränkte sich zwar in der Regel auf die Ebene der Accessoires. Dennoch erweiterten Brillantenstecker in beiden Ohren, wöchentlich neue

Haarschnitte mit Haargel und Strähnen, Nagellack und weiblich konnotierte Kleidung das Darstellungsrepertoire und verschoben Geschlechtergrenzen. Dieses neue Repertoire vermischte sich mit der deutlichen Betonung traditioneller Körperbilder. So wurden muskulöse Arme und Oberkörper und flache, muskulöse Bäuche durch eng anliegende Kleidung betont. Männerzeitschriften wie „Men's Health“, „Gentlemen's Quarterly“, „For Him Magazin“ und „Maxim“ propagieren die jugendlich durchtrainierten „Waschbrettbauch-Körper“ als das derzeitige Maß für Attraktivität.³⁵⁵ Die Verbindung von Aussehen mit Erfolg findet bei vielen Männern Anklang. Unzählige Jogger, Skater, Mountainbiker, Bodybuilder und Fitness-Studio-Besucher bemühen sich, dem Ideal zu entsprechen.

„Erfolg hat, wer schlank, durchtrainiert und cool gekleidet ist. Vorbei sind also die Zeiten, in denen ein Vertreter des starken Geschlechts nach Tabak, Schweiß und Whisky riechen musste.“³⁵⁶

Das metrosexuelle Postulat – chic sein, gut riechen, teure und „coole“, weiblich konnotierte Accessoires tragen, auf den Körper und die Fitness achten – ohne das Risiko, als unmännlich oder schwul zu gelten, ist die marktkompatible Ausformung der Transformation der Geschlechterverhältnisse.

„Insofern bedient Beckham den warenästhetisch passfähigen, modularen und flexiblen Männertypus, den die neokapitalistische Wirtschafts- und Konsumgesellschaft abverlangt (...). Beckham wäre früher nicht das androgyne Ereignis geworden, dazu braucht es erst jene warenästhetisch raffinierte Medien- und Konsumgesellschaft, in der androgyner Chic und harte Männlichkeit ohne weiteres nebeneinander existieren.“³⁵⁷

355 Vgl. Meuser 2001, S. 223 ff.

356 Krumm 2000, S. 11.

357 Böhnisch 2003, S. 227 f.

358 Vgl. Richard 2004, S. 256 ff.

359 Prüfer 2011, S. 21.

360 Ebd.

Männliche „Durchschnittsjugendliche“ übernehmen und variieren den metrosexuellen Stil, indem sie den Körperpraxen ihrer Idole aus Popkultur und Sport naheifern, obwohl metrosexuelle Praktiken quer zu anderen klassischen jugendkulturellen Stilen wie denen der Skater, der Metals, der Gothics oder der Punks liegen.³⁵⁸

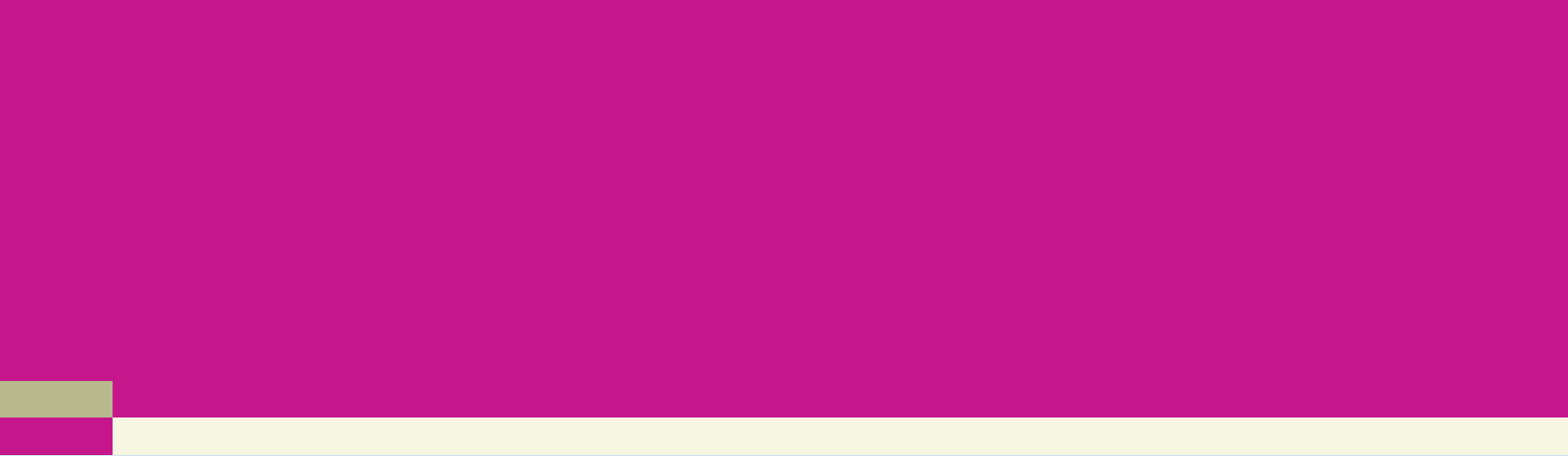
Wie aktuell im „Zeit-Magazin“ vom 17. Februar 2011 zu lesen war, scheinen die androgynen Looks aus den 1990er Jahren und metrosexuelle Ikonen wie Beckham nun der nächsten sexuellen Revolution in der Mode den Weg geebnet zu haben:

„Frauen schlüpfen in die Rollen von Männern, Männer werden zu Frauen. Mitunter ist nicht einmal mehr auszumachen, wer Frau ist und wer Mann. Und es interessiert auch nicht (...). Menschen, die sich zwischen den Geschlechtern bewegen, sind die neuen Stars der Mode.“³⁵⁹

Porträtiert wird im Beitrag des „Zeit-Magazins“ das Modell Andrej Pejic, der in seiner Agentur als Männermodell geführt wird, aber auf den Modebühnen der Welt Herrenmode ebenso wie Damenmode präsentiert. Und während die empirischen Ergebnisse des Vergleichs zwischen Frauen und Männern aus der 2009er-Männerstudie und auch die Ergebnisse der Studie von Wippermann et al. 2009 – Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts – eher bedenklich sind, stimmt der Ausblick des Zeit-Magazin Reporters Tillmann Prüfer hingegen zuversichtlich:

„Andrej Pejic ist eine Ikone, wie Twiggy und Uschi Obermaier Ikonen waren. Alle drei stehen für Strömungen ihrer Zeit – denn Mode schafft nichts aus sich selbst heraus, sondern spiegelt die Gesellschaft wider. Wenn Rollen sich verändern, wenn über die Gleichstellung von Mann und Frau, über Quoten und Väter in Elternzeit diskutiert wird, wenn Elton John und sein Lebensgefährte mithilfe einer Leihmutter ein Kind bekommen – dann entstehen neue Vorbilder.“³⁶⁰





6. Geschlechtsbezogene Pädagogik

„Es gibt Menschen, die behaupten, geschlechtersensible Pädagogik würde eine ‚freie‘ Geschlechtsentwicklung einschränken. Dabei will geschlechtersensible Pädagogik genau das Gegenteil: Eine freie Entwicklung ermöglichen, in der Kindern mehr als eine festgelegte Rolle offensteht. Es geht darum, Entwicklungsmöglichkeiten zu erweitern und Handlungsspielräume zu öffnen, anstatt sie zu beschränken.“ (Ebenfeld 2011, S. 33)

Nach der Darlegung der geschlechtsrelevanten Daten zu Bildungs- und Ausbildungschancen, der wissenschaftlichen Theorien zu Männlichkeiten und Geschlecht und den Ausführungen zu traditionellen und neuen Wegen für Jungen und Männer werden im Folgenden das Konzept der Jungenarbeit als ein Baustein geschlechtsbezogener Pädagogik beschrieben, die wichtigsten Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in der ersten und zweiten Förderphase des [Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs](#) dargestellt und eine angemessene Förderung von Jungen im Rahmen des [Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs](#) umrissen.

Um Jungen und Mädchen im Übergang Schule/Beruf pädagogisch angemessen zu fördern und eine geschlechtergerechtere

Verteilung von Bildungschancen und einen geschlechtergerechteren Zugang zum Arbeitsmarkt zu gewährleisten, muss die traditionelle Berufsorientierung, die als begleitende und integrative Hilfe die soziale und berufliche Teilhabe junger Menschen gewährleisten soll, durch eine geschlechterreflektierende Lebens- und Zukunftsplanung ergänzt werden.³⁶¹ Diese sollte Impulse zur Reflexion von Männlichkeit und Geschlechterverhältnissen geben, der einseitigen Fixierung auf Erwerbstätigkeit entgegenwirken und Jungen und jungen Männern Lebensalternativen eröffnen. Damit werden auch Selbstsorge, aktive Vaterschaft sowie Verantwortung für Care-Tätigkeiten und Haushalt zu „Männertemen“. Der Konzeption des [Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs](#) liegt dieser modifizierte Ansatz zugrunde. Die Reflexion von Geschlecht und Männlichkeit wird somit zu einem politischen und pädagogischen Schwerpunkt in der Berufs- und Lebensplanung. Um einer geschlechtlichen Segregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt entgegenzuwirken, ist eine flächendeckende Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften zur Sensibilisierung für Geschlechterfragen nötig.³⁶²

Der im deutschsprachigen Raum etablierte Ansatz der geschlechtsbezogenen bzw. geschlechterreflektierenden

361 Vgl. Drogand-Strud/Cremers 2006.

362 Vgl. hierzu Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

Pädagogik eignet sich hierzu im besonderen Maße. Der Ansatz versteht sich als pädagogische Spezialisierung zum Thema „Geschlecht“. Ein zentrales Anliegen in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Zielsetzungen und Angeboten ist es, die Zwänge und Chancen aufzugreifen, die mit der gesellschaftlichen Anforderung, ein Mann oder eine Frau zu sein bzw. zu werden, verbunden sind. Geschlechterreflektierende Pädagogik will Jungen und Mädchen dabei unterstützen, gesellschaftlich angebotene Entwürfe von Männlichkeit und Weiblichkeit zu reflektieren.³⁶³ Die Stärkung des Selbstwertes hinsichtlich der Geschlechtlichkeit gerade auch im Kontext anderer sozialer Faktoren ist zentrales Ziel geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen und Mädchen. Die Aneignung von theoretischem Wissen zu den Lebenslagen und Interdependenzen von Jungen und Mädchen ist daher eine wichtige Voraussetzung für die reflektierte und professionelle Umsetzung von geschlechtsbezogener Pädagogik. Der Einschätzung, dass neue Gender-Theorien oder die Diskussion um queere Lebensformen³⁶⁴ und Trans*³⁶⁵ zwar anregend seien, sich daraus aber kaum jungenspezifische Zugänge ableiten ließen, wie dies beispielsweise häufig auf Fachtagungen zum Thema „Jungenarbeit“ zu hören ist, soll an dieser Stelle mit Sabine Jösting widersprochen werden.³⁶⁶ Sie wendet ein, dass Diskussionen über verschiedene theoretische Konzepte in die Arbeitskreise und Netzwerke derjenigen gehören, die sich mit geschlechtsbezogener Pädagogik auseinandersetzen. Jösting fordert eine stärkere Vernetzung von Theorie und Praxis statt einer generellen Distanzierung, „die den Eindruck erweckt, sich ohne Definition von

Geschlecht in die geschlechtsbezogene Arbeit stürzen zu können.“³⁶⁷ Dies gilt vor allem für Akteure in der praktisch-pädagogischen Arbeit mit Jungen, die nicht so erfahren sind wie zum Beispiel Reinhard Winter und Gunther Neubauer. Diese Forderung ist umso wichtiger, weil auf der einen Seite Männern und Jungen sowohl in der Pädagogik als auch in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion zunehmend Aufmerksamkeit entgegengebracht wird und auf der anderen Seite die wissenschaftliche Begleitung der [Neuen Wege für Jungs](#) nachweist, dass gerade der Mangel an geschlechterpolitischer Reflexion teilweise zu Ergebnissen führt, die den Zielsetzungen des Projekts widersprechen³⁶⁸.

6.1 Jungenarbeit als ein Baustein geschlechtsbezogener Pädagogik

Jungenarbeit wird in der Regel als pädagogische/soziale Arbeit von Männern mit Jungen und jungen Männern verstanden.³⁶⁹ Mit dieser Definition sollte keine Abwertung der sozialen Arbeit von Frauen mit Jungen intendiert sein. Jungen benötigen in der sozialen Arbeit weibliche und männliche Bezugspersonen, die ihnen Wertschätzung, Fürsorglichkeit, Unterstützung und konfrontative Reibungsmöglichkeiten (an-)bieten.³⁷⁰ Zentrale Voraussetzung für Jungenarbeit ist also nicht das Geschlecht des Pädagogen oder der Pädagogin, sondern vielmehr ein Zusammenhangswissen aus der Jungen- und Geschlechterforschung und die geschlechtsbezogene Selbstreflexivität

363 Vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005.

364 queer: „Lässt sich nicht definieren, sondern dekonstruiert auf theoretischer, praktischer und politischer Ebene, Begriffe wie Homo/Heterosexualität, männlich/weiblich, schwarz/weiß,... und zielt darauf ab, kausale Zusammenhänge zwischen gender, sex und Begehren aufzulösen; übt Kritik an bestehenden Herrschafts- und Machtverhältnissen in Bezug auf Kategorien wie Geschlecht, Klasse, ethnische Zugehörigkeit...“ (Ebenfeld/Köhnen 2011, S. 61).

365 Trans*: „transgender, transsexuelle, transgeschlechtliche, transidente Menschen, die nicht in das zweigeschlechtliche System ‚passen‘; Menschen, die sich – zumindest zeitweise – keinem gender oder sex zuordnen können oder wollen (...)“ (Ebenfeld/Köhnen 2011, S. 61).

366 Vgl. auch Busche/Cremers 2009 und 2010; Busche et al. 2010; Tunç 2010.

367 Jösting 2005, S. 319.

368 Vgl. Kapitel sieben und acht: Die wissenschaftliche Begleitung der ersten und zweiten Förderphase.

369 Vgl. Bentheim et al. 2004.

der Fachkräfte.³⁷¹ Dazu gehört z. B. das Wissen über geschlechtsbezogene Konflikt-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse ebenso wie die Vermeidung geschlechterstereotyper Zuschreibungen und Erwartungshaltungen. Je nach Bildungsangebot sind entsprechende thematisch-methodisch-didaktische Kompetenzen sowie ein institutionelles, organisationsbezogenes Wissen von Bedeutung.³⁷² In Abgrenzung zu anderen pädagogischen Zielsetzungen und Angeboten der Kinder- und Jugendarbeit sollte Geschlechtergerechtigkeit ein zentrales Anliegen von geschlechtsbezogener Pädagogik und damit auch von Jungenarbeit sein. Aufgrund der relationalen Geschlechterverhältnisse ist die Aneignung von theoretischem Wissen zu den pluralen Lebenslagen und heterogenen Geschlechterkonstruktionen von Jungen für eine reflektierte und professionelle Umsetzung von Jungenarbeit ebenso unerlässlich wie die inhaltliche Beschäftigung mit den pluralen Lebenswirklichkeiten und heterogenen Geschlechterkonstruktionen von Mädchen: Es gibt weder *die* Mädchen noch *die* Jungen. Die Heterogenität beruht unter anderem auf Verschränkungen der Kategorie „Geschlecht“ mit anderen Kategorien wie Alter, Klasse und Ethnizität, deren Komplexität und vor allem auch Widersprüchlichkeit eine der größeren Herausforderungen für die Umsetzung von Jungenarbeit und geschlechtsbezogener Pädagogik überhaupt ist.³⁷³

Jungenarbeit sollte sich deshalb auch nicht als Gegenentwurf zur reflexiven Koedukation, sondern als deren Ergänzung verstehen.³⁷⁴ „Auf dem Hintergrund der faktisch geringen

Präsenz von Männern in der Lebenswelt von Jungen – und damit der Delegation von Erziehungsarbeit und -verantwortung an Frauen – bekommt der Ausbau von Jungenarbeit [gewiss] eine besondere Bedeutung.“³⁷⁵

Allerdings sollten Pädagogen in der Jungenarbeit nicht als „Vaterersatz“ dienen. Jungen benötigen auch keinen erwachsenen männlichen „Kumpel“, der sich besonders cool und jugendlich gibt. In der geschlechtsbezogenen Beziehungsarbeit kommt es vor allem darauf an, dass die Pädagoginnen und Pädagogen als erwachsenes Gegenüber für die Jungen (be-)greifbar sind und mit ihrem Verhalten Orientierung bieten. In der geschlechterreflektierenden politischen Bildung ist es dagegen von besonderer Bedeutung, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Jungen gegebenenfalls durch klare Positionierungen – vor allem die Geschlechterverhältnisse betreffend – zur Auseinandersetzung herausfordern: Indem sie zum Beispiel Diskussionen zur Entwicklung der geschlechterstereotypen Arbeitsteilung, zur ungleichen Verteilung von entlohnter und nicht entlohnter Arbeit, zu den Effekten des Männlichkeitsdrucks, den Auswirkungen männlicher Gewalt oder zur Benachteiligung homosexueller Lebensformen anregen. Mit diesen Auseinandersetzungs- und Reibungsangeboten werden gleichzeitig Beziehungs- und Bildungsprozesse initiiert.

Im Hinblick auf die Geschichte der Jungenarbeit lassen sich feministische Bewegungen als zentrale Antriebskraft für die weltweite Herausbildung von Jungenarbeit beschreiben. Auch in Deutschland entwickelten Feministinnen Mitte der 1980er

370 Diese Aussage gilt nicht nur für Frauen in der Jungenarbeit, sondern auch für biologische bzw. soziale Mütter und deren Beziehung zu Jungen. „Im Gegensatz zu den traditionellen Bedenken der Gesellschaft in Bezug auf eine enge Beziehung zwischen Mutter und Sohn bin ich der Ansicht, dass Jungen von der Liebe ihrer Mutter in hohem Maß profitieren. Die Liebe einer Mutter schwächt Jungen keineswegs, sondern kräftigt sie sowohl emotional als auch psychologisch; sie macht nicht abhängig, sondern bietet Trost, Geborgenheit, Schutz und Sicherheit. (...) Aus diesem Grund bin ich (...) nicht der Ansicht, dass Trennung eines Jungen von seiner Mutter im frühen Kindesalter und später erneut in der Pubertät gutgeheißen werden sollte. Im Gegenteil, ich spreche mich entschieden dafür aus, den Einfluss der Mutter nicht zu verringern, sondern zu verstärken“ (Pollack 2001, S. 103 f.).

371 Vgl. hierzu auch die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung in den Kapiteln sieben und acht.

372 Vgl. Kachuba 2001, S. 21.

373 Vgl. Busche/Cremers 2009; vgl. auch Kapitel 4.3. Plurale Männlichkeiten

374 Vgl. Grote/Jantz 2003.

375 Neubauer/Winter 2001a, S. 36. Die faktisch geringe Präsenz der Männer gilt natürlich ebenso oder sogar noch mehr für Mädchen, da Jungen bei ihren sportlichen Betätigungen häufiger auf männliche Trainer stoßen als Mädchen.

Jahre eine parteiliche Mädchenarbeit und ebenso erste Konzepte der Jungenarbeit.³⁷⁶ Dabei wurde auch eine Jungenarbeit gefordert, die von Männern praktisch umgesetzt werden sollte.³⁷⁷ Die Kritik an hierarchisierten Geschlechterverhältnissen spielte in der Entwicklung von Mädchen- und Jungenarbeit eine große Rolle, wobei insbesondere die Analyse männerbündischer Praxen, eine geschlechterreflexive Verantwortung von Männern für die Erziehung und der (selbst-)kritische Umgang mit (patriarchaler) Männlichkeit sowie deren negativen Folgen für Jungen und Männer zentrale Ausgangspunkte in den Anfängen der Jungenarbeit waren.³⁷⁸ So haderten in den 1970er Jahren viele Männer mit traditionellen Männlichkeitsmustern:

„In Wohngemeinschaften und in den Eltern-Kindergruppen lebte die Leitidee gemeinsamer Emanzipation auf. Junge Männer und Väter übten sich in partnerschaftlicher Zuwendung und Einfühlung, in Hüten, Pflegen und Hausmanntugenden. Doch schon gegen Ende der 70er Jahre ebte diese Strömung ab. Softies und Gutmensch-Typen wurden zu Spottfiguren. Die Entmännlichungsangst kam von den Männern selbst.“³⁷⁹

Im deutschsprachigen Raum hat sich mit dem 1990 von Dieter Schnack und Rainer Neutzling veröffentlichten Buch „Kleine Helden in Not“ ein neuer Blick auf Jungen ergeben, mit welchem sich die Jungenarbeit zunehmend aus der Tradition des Feminismus löst. Das schwierige Verhältnis zu feministischen Theorien und Praxen wird seitdem als ständige Quelle der

Unruhe wahrgenommen.³⁸⁰ So kritisiert Forster die Entwicklung einer Jungenarbeit, „die Autonomie gegenüber feministischen Ansprüchen bewahren oder gewinnen will“³⁸¹, eine Autonomie, die zuweilen auch ins Männerbündische abdriftet.

„Wir Männer, so ist zu hören, entscheiden selbst, ob, wann und in welcher Form wir feministische Anliegen fördern.“³⁸²

Dass der Feminismus weiterhin als polarisierendes Moment funktioniert, zeigt sich nicht nur in vielen ähnlich lautenden Aussagen zur Jungenarbeit, sondern auch in medial geführten Diskussionen, wie zum Beispiel der Debatte über die Bildungsbenachteiligung von Jungen durch die sogenannte Feminisierung der Schule.³⁸³

Allerdings sieht Forster den gemeinsamen Ausgangspunkt der verschiedenen Jungenarbeitsansätze in der Erfahrung,

„dass männliche Lebensrealitäten und tradierte Männlichkeitsbilder zunehmend auseinanderklaffen und männliche Vorbilder fehlen bzw. keine Männlichkeitsmodelle zur Verfügung stehen, die lebbar erscheinen.“³⁸⁴

Hieran knüpfen Jungenarbeitskonzepte mit unterschiedlichen Zielen, Methoden, Themen und theoretischen Zugängen an.³⁸⁵

376 Vgl. Kaiser 1999; Prengel 1994.

377 Vgl. Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ 1989.

378 Vgl. Brzoska 1996; Busche/Cremers 2009.

379 Richter 2006, S. 52.

380 Vgl. Forster 2004, S. 478.

381 Ebd. S. 7.

382 Ebd. „Mit der Kritik der *political correctness* formieren sich Männer gegen Frauen. Was sie eint, ist die vehemente Zurückweisung, sich von Frauen Jungenarbeit vorschreiben zu lassen. Darin besteht das Männerbündische. (...) Wenn es Männern aber mit Geschlechterdemokratie ernst ist, dann haben wir Männer uns damit zu konfrontieren, warum wir auf nur allzu berechtigte Forderungen von Frauen nach Gleichheit mit derartiger Aversion reagieren“ (Forster 2002, S. 7).

383 Vgl. Busche/Cremers 2009; vgl. auch Kapitel 3.1.1 *Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule*.

384 Vgl. Forster 2004, S. 477.

385 Vgl. beispielhaft Sturzenhecker 1996.

6.2 Vor- und Nachteile der Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen

Der Vorteil von geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen in geschlechtshomogenen Gruppen wird in der Debatte über Jungenarbeit darin gesehen, dass es den meisten Jungen in einem solchen Kontext leichter fällt, über Themen wie Sexualität, Ängste oder Unsicherheiten zu sprechen. Vielen Jungen bereitet es Schwierigkeiten, Ängste zuzugeben, da sie befürchten, nicht dem hegemonialen Bild von Männlichkeit zu entsprechen. Aus diesem Grund versuchen viele Jungen, beängstigende und verunsichernde Themen zu umgehen, um eine Bloßstellung und die daraus folgenden Sanktionen zu vermeiden.³⁸⁶ Deshalb hat sich Jungenarbeit das Ziel gesetzt, Räume zu schaffen, in denen Jungen sich sicher fühlen und ihre Ängste offenlegen können, ohne als unmännlich zu gelten.³⁸⁷ In der Regel sind dies geschlechtshomogene Räume. In Anwesenheit von Mädchen sind viele Jungen einem höheren Selbstdarstellungsdruck und zusätzlichen Bewertungen ausgesetzt. So berichten Jungen häufig, dass sie sich in bestimmten Situationen offener verhalten können und weniger Angst vor einer Blamage haben, wenn keine Mädchen anwesend sind.³⁸⁸

Des Weiteren ermöglicht die pädagogische Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen es den Jungen, weiblich konnotierte Aufgaben (zum Beispiel Kochen, Aufräumen, die Gestaltung des Raums) zu übernehmen und Fürsorglichkeit und soziales Miteinander zu erproben, ohne einer Bewertung durch Mädchen oder Frauen ausgesetzt zu sein. Jungen

können so Handlungsmuster einüben, die ihre emotionale, soziale, gesundheitliche und hauswirtschaftliche Unabhängigkeit (Sorgeselbstständigkeit) fördern, ohne sich auf Mädchen und Frauen zu stützen, deren Ressourcen auszunutzen oder durch negative Abgrenzung von Mädchen/Frauen ihre eigene Identität herstellen zu müssen.

Andererseits ist es in vielen Bereichen der Sozialarbeit sinnvoll, in einem ersten Schritt mit Jungen in einer subjektorientierten Einzelbetreuung zu arbeiten, um sie zum Beispiel darin zu stärken, dem Männlichkeitsdruck in geschlechtsheterogenen und geschlechtshomogenen Gruppen standzuhalten, ohne auf traditionelle und hegemoniale Aspekte von Männlichkeit zurückzugreifen.

„Mit Blick auf den Einzelfall ist es dabei aufschlussreich zu untersuchen, wo Ressourcen für männliche Adoleszenzgestaltung und -bewältigung herkommen oder fehlen und gegebenenfalls zugeführt werden müssten. Ein wichtiger Faktor gerade für männliche Adoleszenten scheint dabei zu sein, dass es nicht genügt, das Traditionelle zu demonstrieren, ohne tragfähig Modernes anzubieten und zu vermitteln.“³⁸⁹

Allerdings wird in der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung geschlechtshomogene Jungenarbeit zunehmend kritisiert, da sich mit einem solchen Setting auch Nachteile verbinden. Sabine Jösting weist beispielhaft auf die unterschiedliche Funktion geschlechtshomogener Gruppen für Jungen und Mädchen hin.

³⁸⁶ Vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule und Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit.

³⁸⁷ Vgl. Grote/Jantz 2003. Das heißt aber nicht, dass mit dem pädagogischen Setting Situationen geschaffen werden sollten, in denen Jungen Angst entwickeln, um im Anschluss daran diese mit den Jungen zu thematisieren. Angebote, in denen die Jungen z. B. eine Nacht oder einige Stunden im Wald verbringen, um an die eigenen Grenzen zu stoßen, sind deshalb kritisch zu hinterfragen. Gleiches gilt auch für Angebote, die das Ziel der Wiederentdeckung ursprünglicher „Männerenergie“ bzw. die Rückkehr zu den Wurzeln archaischer Männlichkeit verfolgen.

³⁸⁸ Davon berichteten auch die Jungen in den Gruppeninterviews, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der ersten Förderphase von *Neue Wege für Jungs* durchgeführt wurden (vgl. Cremers et al. 2008).

³⁸⁹ Vgl. Winter/Neubauer 2005, S. 223.

„Ich betrachte die Betonung der Geschlechtshomogenität in der pädagogischen Arbeit mit Jungen und Männern als eine falsch verstandene Parallele zur Mädchenarbeit, denn die geschlechtshomogene Jungengruppe hat eine ganz andere sozialisatorische Funktion als die geschlechtshomogene Mädchengruppe. Geschlechtshomogenität ist bereits ein wesentliches Konstruktionsmittel von Männlichkeit und besitzt daher für Jungen eine grundlegend andere Bedeutung als für Mädchen, deren geschlechtliche Identität sich stärker über heterosexuelle Beziehungen und gemischtgeschlechtliche Zusammenhänge konstituiert.“³⁹⁰

Die Nachteile der Aufteilung in geschlechtshomogene Mädchen- und Jungengruppen bestehen zudem in dem Risiko, die „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ durch die implizite Betonung der Geschlechterdifferenz zu „dramatisieren“³⁹¹ und damit festzuschreiben.³⁹²

Bei Jungen, die sich in Jungengruppen und in anerkannten Konstruktionsfeldern von Männlichkeit nicht wohl fühlen und diesen eher aus dem Weg gehen, stößt die unfreiwillige Teilnahme an einer geschlechtshomogenen Gruppe außerdem nicht immer auf Zustimmung und kann für diese sogar eine Form von Gewalt bedeuten, weil sie beispielweise in einer Jungengruppe nicht mehr auf den Schutz ihrer besten Freundinnen zurückgreifen können und dem Spott der anderen Jungen schutzlos ausgeliefert sind. Aus diesem Grund sind auch auf-

geregte Diskussionsbeiträge, die spezielle Angebote für Jungen zum Beispiel in der Schule fordern und sich an dem Motto „Die armen Jungen brauchen mehr Bewegung und mehr Sport“ orientieren, mit Vorsicht zu genießen. Viele Jungen mögen das Bedürfnis nach mehr Bewegung und altersgemäßen Betätigungsmöglichkeiten zum Beispiel in der Grundschule haben³⁹³ (ebenso wie viele Mädchen), aber für viele andere Jungen ist Sport wegen der damit verknüpften Männlichkeitsanforderungen der Ausschluss- und Unterordnungsfaktor Nummer eins. Grundsätzlich sollte gelten: Angebote, die sich an Jungen richten und in einem geschlechtshomogenen Setting stattfinden, sollten möglichst freiwillig sein.³⁹⁴

Erfahrungen mit geschlechtsbezogener Pädagogik in der außerschulischen Praxis zeigen, dass gerade die Kombination einer subjektorientierten pädagogischen Arbeit und die Bausteine Mädchenarbeit, Jungenarbeit und reflexive Koedukation den Lebenslagen, den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen am ehesten gerecht werden.³⁹⁵ Darüber hinaus sollten die thematischen Schwerpunkte in der Regel von den Jungen selbst formuliert werden. Themen, die den Jungen aufgezwungen werden, lassen sich kaum mit ihnen bearbeiten. Eine Reflexion und ein Ausprobieren der eigenen Person können nur stattfinden, wenn das Thema für die Jungen relevant ist. Aus diesem Grund sollte in der geschlechtsbezogenen Pädagogik stets prozessorientiert und nicht mit starren Abläufen gearbeitet werden, damit auf die von den Jungen eingebrachten Themen

390 Jösting 2005, S. 317. Vgl. hierzu auch Meuser 1998, Breitenbach 2000, Cornelißen u.a. 2002, Meuser 2005, Möller 2005. Vgl. auch Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule und Kapitel 5.1. Traditionelle Männlichkeit.

391 „Unter Dramatisierung wird in der Fachliteratur die explizite Betonung und Bezugnahme auf Geschlecht verstanden beispielsweise indem geschlechtliche Zugehörigkeit expliziert oder zur Grundlage von (monoedukativen) Gruppeneinteilungen gemacht wird. „Entdramatisierung“ (vgl. Budde 2006) hingegen zielt auf die Individualisierung, Differenzierung und die Berücksichtigung der Unterschiedlichkeiten unter Jungen (und unter Mädchen) sowie weiterer Kategorien sozialer Ungleichheit und begreift Geschlechterkompetenz eher als Reflexionswissen“ (Budde et al. 2011).

392 Vgl. hierzu auch Kapitel 9: Praktische Tipps für die Durchführung von Angeboten am Boys' Day – Jungen-Zukunftstag/Neue Wege für Jungs).

393 Für Jungen in der Grundschule vgl. exemplarisch Strobel-Eisele/Noack 2006.

394 Zu den Risiken der Freiwilligkeit vor allem bei kurzzeitpädagogischen Angeboten vgl. auch die Ausführungen in Kapitel 8. Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase (2008 – 2010).

395 Im Zuge der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe findet eine Umsetzung außerschulischer Jungenarbeit zunehmend auch in der Schule statt, wobei ein häufiger Wunsch des Lehrpersonals die Bearbeitung psycho-sozialer Defizite bei den Jungen ist. Vgl. zusammenfassend für Jungen und Mädchen in der Schule Krienbaum/Urbanik 2006, für Jungen in der Schule Budde 2005 und für die Berufs- und Lebensorientierung Boldt 2006.

eingegangen werden kann. Dabei können aber sehr wohl Fragestellungen von Pädagoginnen/Pädagogen formuliert werden, die Jungen nicht von selbst ansprechen würden.

6.3 Inhalte geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen

Die Bandbreite der inhaltlichen Angebote in der geschlechtsbezogenen Pädagogik ist sehr groß. Im Einzelnen hängen diese von den Zielen, die mit der pädagogischen Arbeit verfolgt werden, vom institutionellen Auftrag, vom Selbstverständnis und vom Methodenrepertoire der jeweiligen pädagogischen Fachkraft ab. Praxiserfahrungen zeigen, dass pädagogische Arbeit mit Jungen immer dann Zuspruch findet, wenn Themen konkret benannt und Jungen mit ihren Unsicherheiten und ihrer Suche ernst genommen werden.³⁹⁶

Folgende Inhalte und Themen, die sich an der Interessenlage der Jungen und am Ziel der Sensibilisierung für Männlichkeitskonstruktionen orientieren, stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit mit Jungen:

- Schule, Schulversagen, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Arbeitslosigkeit
- Aktive Vaterschaft, Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Liebe und Partnerschaft
- Freundschaft, Probleme in der Peergroup
- Soziale Kompetenzen, Selbstwahrnehmung, Verantwortung, Kooperation
- Sorgeselbstständigkeit, Fürsorglichkeit
- Konflikte, Angst, Aggression, Gewalt
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorgegebenen und eigenen Männer- und Frauenbildern
- Sexualität, sexuelle Orientierung, Verhältnis zum eigenen Körper, sexualisierte Gewalt

³⁹⁶ Vgl. Bentheim et al. 2004, S. 65.

Bei der pädagogischen Umsetzung geht es vor allem darum, die unterschiedlichen Aspekte sichtbar zu machen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie einzuüben. In dem Balancemodell sind folgende für die pädagogische Arbeit bedeutsamen Begriffe paarweise angeordnet:

Konzentration Integration	<i>Besinnung auf sich selbst, kritische Distanzierung Einbindung, Zugehörigkeit, Verantwortung für die Gruppe</i>
Konflikt Schutz	<i>Fähigkeit zur Auseinandersetzung und Konfrontation Fürsorge für sich selbst und andere</i>
Stärke Grenzen	<i>Selbstbewusstsein und Bewusstsein der sozialen und körperlichen Kraft und der produktive Umgang damit eigene und fremde Grenzen wahrnehmen und respektieren</i>
Präsentation Selbstbezug	<i>Fähigkeit zur Selbstinszenierung Selbstständigkeit, Bewusstsein eigener Stärken und Schwächen</i>
homosozialer Bezug heterosozialer Bezug	<i>Beziehungsfähigkeit zum eigenen Geschlecht und zum anderen Geschlecht</i>
kulturelle Lösung kulturelle Bindung	<i>Lösung von Traditionen und vorgegebenen Verhaltensabläufen Anerkennung von sozialen Vereinbarungen und kulturellen Strukturen</i>
Leistung Entspannung	<i>produktives Nutzen von Ressourcen mentale und körperliche Erholung</i>
Aktivität Reflexivität	<i>Handeln, Initiative Nachdenken und Erfahrungen einordnen</i>

- Körperspaß jenseits von Fitness und Leistungssport, Massagen, Entspannungsübungen, faires Kämpfen
- Rausch, Musik, Alkohol, Drogen
- Computerspiele, Medienverhalten

Einen geeigneten Orientierungsrahmen für die Umsetzung eines professionellen pädagogischen Settings stellt das von Winter und Neubauer (2001) entwickelte Balancemodell dar. Im Vordergrund dieses Handlungskonzepts für die pädagogische Praxis stehen die individuell unterschiedlichen Lebenslagen und Darstellungspraxen der Jungen. Das Balancemodell setzt an den vorhandenen Potenzialen der Jungen an, sodass das Hauptaugenmerk auf die vielfältigen Kompetenzen der Jungen gelegt wird. Dadurch wird es möglich, über Männlichkeitsvorstellungen zu kommunizieren, ohne auf abwertende Formulierungen zurückzugreifen.

Das Balancemodell lässt sich ebenfalls zur Analyse der Institution und der beteiligten Pädagogen³⁹⁷ verwenden und orientiert sich an folgenden Fragen:

- Jungen: Was hat er? Was kann er? Wo kann er sich noch entwickeln?
- Jungenclique/-gruppe: Welche Aspekte zeigen sich in einer Clique gut ausgeprägt? Was braucht die Gruppe, um sich (weiter-)entwickeln zu können?
- Jungearbeiter: Was habe ich? Was kann ich? Wo kann ich mich noch entwickeln? Was kann ich Jungen anbieten? Was mag ich an (diesem) Jungen? Mit welchem Aspekt kann ich gut/nicht umgehen?
- Institution: Was können Jungen in unserer Institution zeigen und was nicht? Was können wir ihnen an Entwicklungsfeldern bieten? Welche Aspekte hat die Institution selbst gut entwickelt und welche nicht?

397 Das Modell ist von Neubauer und Winter (2001a/b) für die Jungenarbeit entwickelt worden und richtet sich entsprechend an männliche Pädagogen. Es kann aber durchaus auch von Pädagoginnen angewendet werden.

398 Vgl. Tiemann 1999.

399 Vgl. exemplarisch Bentheim et al. 2004.

400 Vgl. Forster 2004 und 2005; Busche/Cremers 2009; Cremers 2011.

6.4 Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen

In dem Aufsatz „Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand“ schreibt Tiemann 1999, Jungenarbeit präsentiere sich auf den ersten Blick als eine Auseinandersetzung um das richtige Adjektiv, welches das Wort „Jungenarbeit“ näher beschreibe. Es sei jedoch ein Trend weg von der reinen Etikettierung in Richtung einer inhaltlichen Auseinandersetzung feststellbar.³⁹⁸ Mittlerweile sind eine Reihe von Beiträgen erschienen, die notwendige Auseinandersetzungen angestoßen und dazu geführt haben, dass geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen deutlich an Profil gewonnen hat³⁹⁹, auch wenn sich der Diskurs um Jungen- und Männerarbeit weiterhin heterogen gestaltet.⁴⁰⁰

Die geschlechtsbezogene Arbeit mit Jungen ist wie jedes pädagogische Handlungskonzept durch ein Spannungsverhältnis von Empathie und Grenzsetzung gekennzeichnet. Zum einen nehmen die Fachkräfte der geschlechtsbezogenen Pädagogik Jungen in ihrer Unterschiedlichkeit wahr und begreifen sie gegebenenfalls als ein Opfer von Gesellschaft, Familie, Schule, Peergroup und anderen Sozialisationsinstanzen, indem sie ihnen zum Beispiel die gebührende Aufmerksamkeit schenken oder sie präventiv vor Gewalt und Missbrauch schützen bzw. ihnen bei erfolgter sexualisierter Gewalt Hilfe und Unterstützung zukommen lassen. Zum anderen beziehen sie Stellung zu Grenzüberschreitungen und Übergriffen durch Jungen und konfrontieren sie mit ihrem Verhalten, damit Gewalttaten, verbale und körperliche Aggressionen und Unterordnungen sowie sexistisch oder rassistisch motivierte Attacken nicht folgenlos bleiben. Dadurch werden zugleich soziale Probleme

wie Gewalt und Kriminalität als Männlichkeitsphänomene thematisiert.

Natürlich sollten in der pädagogischen Arbeit mit Jungen nicht deren Defizite im Vordergrund der Auseinandersetzungen stehen, sondern die Jungen als differenzierte Persönlichkeiten mit Stärken und Schwächen wahrgenommen werden, die sich aufgrund individueller Entwicklung und struktureller Kriterien wie Alter, Schicht, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit, Region (Stadt/Land), Bildung, Aussehen, sozialen Kompetenzen, Behinderungen, sexueller Orientierung etc. unterscheiden. Auf der anderen Seite darf aber nicht vergessen werden, dass der Blick auch auf die Probleme und Defizite der Kinder und Jugendlichen gerichtet werden muss, „um zu versuchen, die sogenannten ‚guten Gründe‘, etwa den subjektiven Sinn eines problematischen Verhaltens, als Schutz- und Abwehrstrategie in ihrer schwer belasteten Situation zu verstehen. Eine einseitig ressourcen- bzw. stärkenorientierte Sichtweise verstellt sich hier selbst den Blick auf notwendige Verstehensprozesse [...]“⁴⁰¹

Der individuumzentrierte Stärken- und Ressourcenansatz bedarf also unbedingt einer gesellschaftskritischen Flankierung, die den aktuell hegemonialen pädagogischen Jargon entlarvt, ein Jargon in dem

„Kinder nicht vernachlässigt, verwahrlost, missbraucht, überfordert, verletzt oder desorientiert sind, sondern die wahren ‚Experten‘ ihrer Wünsche und Interessen, ihrer Weltsicht und Lebenslage; so sind auch ihre Eltern nicht arbeitslos oder unterbezahlt, verängstigt, verunsichert, getrennt, missbraucht, diskriminiert, hilflos oder überfordert, sondern ‚Spezialisten‘ für ihre Kinder – und natürlich für die Professionellen der öffentlichen Bildung und Erziehung kompetente Erziehungspartner. Bei all dem Schwärmen möchte man – und soll man wohl auch vergessen, in welcher Welt die meisten Kinder aufwachsen müssen: einer

gewalttätigen, verlogenen, kinderfeindlichen, lieblosen Welt, einer Gesellschaft mit chronischer Massenarbeitslosigkeit bei obszöner Anhäufung privaten Reichtums.“⁴⁰²

Die meisten Autorinnen und Autoren die aktuell über Jungenarbeitskonzepte schreiben, sind sich einig, dass es weniger auf pädagogische „Highlights“ ankommt (Abenteuer- bzw. Erlebnispädagogik, Coolnesstraining, Medienprojekte etc.) als auf einen geschlechtersensiblen Blick. Eine pädagogische Arbeit, die allein auf der „technischen“ Anwendung von Methoden beruht, ist in doppelter Hinsicht kontraproduktiv: Einerseits verkennt der Pädagoge bzw. die Pädagogin sowohl die geschlechtstypischen Aspekte der Lebenslagen von Jungen als auch ihre individuelle und soziale Differenziertheit, andererseits findet keine Reflexion der eigenen Geschlechtlichkeit und Haltung zum Geschlechterverhältnis statt, die als unerlässlich für eine geschlechtersensible pädagogische Arbeit mit Jungen gilt.

Es besteht also Einigkeit darüber, dass nicht die jeweiligen Methoden ausschlaggebend sind, sondern die Auffassung von Jungenarbeit als Beziehungsarbeit und ein geschlechtergeschulter Blick. Die pädagogische Arbeit muss nicht zwangsläufig in Gruppen stattfinden und sollte auch bewegungs- und erlebnisorientiert sein. Konkrete Methoden für die Jungenarbeit zu beschreiben, ist schon deshalb schwierig, weil Jungenarbeit mit fast allen Altersgruppen und in allen pädagogischen Arbeitsfeldern stattfindet. Für jeden Bereich und für jedes Alter muss daher ein spezifisches Methodenrepertoire entwickelt werden.

Vor allem – und nicht nur in der pädagogischen Arbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten Jungen – werden Methoden benötigt, die sich durch Vielfalt auszeichnen. Mithilfe von Medien wie Fotos oder Videos ist es zum Beispiel gut möglich, mit den Jungen über sie selbst ins Gespräch zu kommen. Weitere Beispiele gelungener Angebote für Jungen im Rahmen des

401 Weiß 2011, S. 330; vgl. hierzu auch Freyberg 2011, S. 221 f.

402 Freyberg 2011, S. 232.

403 Vgl. Kapitel 8. Die wissenschaftlichen Begleitung der zweiten Förderphase 2008 – 2010.

Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs finden sich in den Kapiteln 7, 8 und 9.

Ebenfalls wichtig für eine gelungene geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen ist die Person des Pädagogen bzw. der Pädagogin. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen „geschlechtlichen“ Gewordensein ist hilfreich, wenn nicht sogar unabdingbar. Schließlich bietet der Pädagoge bzw. die Pädagogin den Jungen, selbst wenn dies unbewusst geschieht, zwangsläufig Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten. Gerade auch die wissenschaftliche Begleitung und Beobachtung der im Rahmen der *Neuen Wege für Jungs* umgesetzten Angebote hat gezeigt, dass ein Bewusstsein der eigenen Grenzen und Möglichkeiten in der Arbeit mit Jungen ebenso wichtig ist wie ein Wissen darüber, dass und wie das eigene Geschlecht in der Interaktion mit Jungen von Bedeutung ist, um nicht ungewollt geschlechtstypisches Verhalten zu reproduzieren oder gar erst hervorzurufen.⁴⁰³

„Geschlechtstypisierende individuelle Akte reichen (...) von dem berühmten ‚Aber ein Junge weint doch nicht!‘ bis hin zu Aufgabenstellungen im Schulunterricht, die qua Vereindeutigung eine Gewöhnung an Stereotype hervorrufen, etwa die Aufforderung ‚Schreibe je drei Berufe auf, die deiner Meinung nach Frauenberufe bzw. Männerberufe sind. Begründe deine Auswahl!‘.“⁴⁰⁴

Vor dem Hintergrund der Geschlechterhierarchie und der faktisch geringen Präsenz von Männern in der erzieherischen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen ergeben sich in der pädagogischen Arbeit mit Jungen eine Reihe von Unterschieden zwischen weiblichen und männlichen Pädagogen.⁴⁰⁵ Männliche Pädagogen, Erzieher, Absolventen eines freiwilligen sozialen Jahres oder Praktikanten haben aufgrund ihrer Selten-

heit an Orten der Kinder- und Jugendbildung zumindest in der Anfangssituation einen Beliebtheitsbonus und werden insbesondere von Jungen mit offenen Armen empfangen.

Der Kontakt zwischen Frauen und Jungen kann zudem von einer „Über-Kreuz-Hierarchie“ geprägt sein. Zum einen stehen Frauen in den Institutionen, die mit Kindern oder Jugendlichen arbeiten, als Erwachsene über den Jungen, zum anderen versuchen manche Jungen als werdende Männer, ihre Dominanz gegenüber den weiblichen Pädagogen zu behaupten. Verbale sexualisierte Angriffe auf Erzieherinnen und Pädagoginnen können genauso Ausdruck dieses Positionskampfes in Jugendeinrichtungen sein wie die Weigerung, die Spielsachen in der Kindertagesstätte aufzuräumen. Allerdings kann die Wahrnehmung von „Über-Kreuz-Hierarchien“ in diesem Sinne auch dazu führen, dass andere Motivationen des Verhaltens der Jungen nicht wahrgenommen oder falsch interpretiert werden. So ist beispielsweise auf Fortbildungen mit Lehrkräften häufig von weißen deutschen Lehrerinnen zu hören, dass sie sich von Jungen mit bestimmten Migrationshintergründen (unausgesprochen ist dann meist ein muslimischer Hintergrund gemeint) nicht in ihrer Autorität anerkannt fühlen. Doch dies muss nicht notwendigerweise etwas mit der Geschlechterhierarchie zu tun haben, wie das Beispiel einer Lehrerin mit türkischem Hintergrund zeigt. Sie wies in einer Fortbildung explizit darauf hin, dass sie zu Jungen grundsätzlich einen guten Draht habe und zwar „insbesondere zu Jungen mit Migrationshintergrund“.⁴⁰⁶

„Die sich auf Frauen oft negativ auswirkende Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern scheint sich hier nicht nur aufzuheben: Durch die türkische Zugehörigkeit der Pädagogin wird die Geschlechtszugehörigkeit dynamisiert und wirkt sich begünstigend auf das Verhältnis Junge – Pädagogin aus.“⁴⁰⁷

404 Rendtorff 2006, S. 11.

405 Zur unterschiedlichen Bedeutung des Geschlechts in der pädagogischen Arbeit mit Jungen und Mädchen vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks 2001; Jantz/Meister 2006; Busche 2010.

406 Busche 2010, S. 217.

407 Ebd.

6.5 Jungenarbeit als Schutzraum – Jungen davor schützen, Jungen sein zu müssen

Wichtig ist es generell, den Jungen aufzuzeigen, dass Selbst-reflexion und eine Auseinandersetzung mit Männlichkeit nicht (nur) anderen, sondern auch ihnen selbst zugutekommen, da dann ihre Motivation deutlich höher ist. Jungen, denen zum Beispiel bewusst wird, dass sie ihre Unterordnungserfahrungen und Ohnmachtsgefühle häufig in Machterlebnisse umwandeln, erleben diese Erkenntnis als Befreiung vom Männlichkeitsdruck. Durch die gemeinsame Thematisierung des Gewaltkreislaufs entdecken sie, dass sie die Gefühle der Traurigkeit und Angst, die zwischen den Eskalationen liegen, als unmännlich abspalten (müssen). Erst in einer Atmosphäre, die von den Jungen als Schutzraum wahrgenommen wird, sind sie bereit, über ihre Ängste und Ohnmachtserlebnisse zu reden, und sie sind dankbar für die Erfahrung, dass sie mit ihren Ängsten nicht allein dastehen.⁴⁰⁸

Allerdings soll an dieser Stelle noch einmal betont werden, dass ein Schutzraum und die Thematisierung von Trauer, Angst und Verletzlichkeit nicht notwendigerweise Bestandteil und Ziel einer geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen sein müssen; auch ist Beziehungsarbeit zwar eine wichtige, aber keine notwendige Voraussetzung für eine gelungene geschlechtsbezogene Pädagogik. Gerade bei der Betonung einer Beziehungsarbeit zwischen Jungen und Männern besteht das Risiko, dass sich eine essentialistische Sichtweise von Geschlecht einschleicht, weil sich die Auffassung verbreitet, nur männliche Fachkräfte könnten eine qualitativ hochwertige Pädagogik für Jungen anbieten. Die „schulische Vermittlung“ von Gender-Fakten und ein gemischtes Setting, wie es beispielsweise häufig bei den Angeboten im Rahmen des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs** der Fall ist, sind

gleichrangige Angebote. Diese ermöglichen einen Austausch zwischen Jungen und Mädchen oder Männern und Frauen über ihre unterschiedlichen Erfahrungen und Sichtweisen. Je nach Kontext, Zielvorstellungen und institutionellen Rahmenbedingungen, die durch eine vorangegangene Gender-Analyse ermittelt werden können, ist über das passende Setting bzw. über das Mixen verschiedener Settings zu entscheiden.

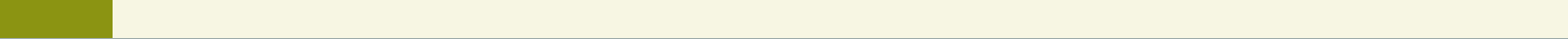
Zusammenfassend gilt: Während in den öffentlichen Debatten Jungen in erster Linie in reduzierter und homogenisierender Weise als Schulverlierer, Gewalttäter und Amokläufer in den Blick geraten⁴⁰⁹, ist der Forschungsstand zur Jungenforschung und Jungenarbeit mittlerweile sehr ausdifferenziert.⁴¹⁰ Der Blick hat sich dafür geschärft, welche Probleme es verursacht, wenn die Bedürfnisse, Interessen und Handlungen von Jungen vereinheitlicht werden (Stichwort: *die* Jungen). Zunehmend setzt sich eine subjektorientierte Perspektive in der geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen durch, der zufolge Jungen in ihrer Differenziertheit wahrgenommen und in ihrer selbstbestimmten Entwicklung reflexiv begleitet werden (sollen). Hierbei müssen Akteure der sozialen Arbeit Fragen zur Lebensbewältigung in den Vordergrund stellen. Welche Wege können (dürfen) Jungen gehen und welche sind ihnen (bzw. werden ihnen) verstellt? Welche Unterstützung ist nötig, was fehlt den jeweilig Betroffenen? Damit stellt sich jedoch nicht nur die Frage nach individuellen Potenzialen, sondern ebenfalls die Frage nach Macht und Zugang zu Ressourcen.⁴¹¹ Eine geschlechteremanzipatorische und auch intersektionale Perspektive, die also nicht nur die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechtergruppen betrachtet, muss den Blick verstärkt auf die verschiedenen gesellschaftlichen Partizipationschancen und Lebenslagen richten, um angemessene Angebote für alle Jungen und jungen Männer entwickeln zu können.

408 Vgl. Jantz 2006, S. 53.

409 Vgl. Kapitel 4. *Männlichkeit in der Krise?*

410 Vgl. beispielsweise Pech 2009; Budde/Mammes 2009.

411 Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2009c, S. 253.



7. Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Förderphase (2005 – 2007)

Das Beratungs-, Bildungs- und Forschungsinstitut Dissens e.V. Berlin führte zwischen Oktober 2005 und Oktober 2007 im Auftrag des Kompetenzzentrums Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. eine Evaluation der **Neuen Wege für Jungs** durch. Das Hauptziel war es, angemessene und erforderliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer Förderung von Jungen im Übergang Schule/Beruf festzulegen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde ein mehrstufiges Forschungsdesign umgesetzt.⁴¹²

Im Rahmen der zweijährigen Pilotphase wurden in beiden Erhebungsjahren folgende Erhebungsgruppen befragt:

- Jungen, die an Workshops/Projekten und Praktika teilnahmen
- Lehrkräfte bzw. Schulleiterinnen und Schulleiter von Schulen, die diese koordinierten oder durchführten
- Anbieterinnen und Anbieter aus Organisationen, Unternehmen und Einrichtungen, die Praktika und Projekte/Workshops anboten
- Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner des Pilotprojekts

Schaubild 15:
Versand und Rücklauf der Fragebögen
Erhebungsgruppen

Erhebungsgruppen	Versand	Rücklauf	Versand	Rücklauf
	Fragebögen			
	2006	2006	2007	2007
Jungen	N=6.701	N=2.100	N=9.710	N=1.876
Schulen	N=216	N=59	N=194	N=80
Unternehmen/ Organisationen	N=634	N=188	N=2.835	N=141
Anbieterinnen und Anbieter	N=183	N=51	N=321	N=21

Die Fragebögen wurden an Schulen und Organisationen verschickt, von deren Aktivitäten für Jungen das Service-Büro Kenntnis hatte. Neben den Netzwerkpartnerinnen und -partnern von **Neue Wege für Jungs** konnte dabei insbesondere auf die vielfältigen Angebote für Jungen im Rahmen des Girls'Day zurückgegriffen werden. Da sich die angefragten Akteurinnen und Akteure im Vorfeld der Aktionen weder sicher waren, ob die Angebote tatsächlich stattfinden, noch wussten,

412 Vgl. Cremers et al. 2008.

wie viele Jungen daran teilnehmen würden, wurden größere Mengen von Fragebögen verschickt, um sicherzustellen, dass an jedem Aktionsort genügend Fragebögen zur Verfügung standen. Insofern ist der Rücklauf der Fragebögen nur begrenzt aussagekräftig, denn er beschreibt nicht die tatsächliche Rücklaufquote, sondern nur die Zahl der ausgefüllten und zurückgeschickten Fragebögen.

Die Thematisierung der Berufs- und Zukunftsplanung von Jungen stand zu Beginn der **Neuen Wege für Jungs** in der außerschulischen und schulischen Bildung als auch in der wissenschaftlichen Forschung noch am Anfang. Im Mittelpunkt der Erhebung von 2006 standen deshalb Einstellungsfragen, die sich auf die Gleichstellung der Geschlechter in Beruf und Familie bezogen. Die Erhebung von 2007 konzentrierte sich dagegen in erster Linie auf konkret durchgeführte Angebote (Projekte/Workshops/Kurzzeitpraktika) und die Zufriedenheit mit diesen. Neben der deskriptiven Analyse über Häufigkeitsverteilungen der verschiedenen Erhebungsgruppen in den Befragungswellen 2006 und 2007 wurden in jeder Erhebungsgruppe die Häufigkeitsverteilungen für relevante Untergruppen mittels Kreuztabellierung vorgenommen. Nach der Befragung der teilnehmenden Jungen erfolgte eine Einteilung in folgende Untergruppen: Altersgruppen (bis 11 Jahre, 12 bis 14 Jahre, älter als 14 Jahre); Bildungsniveau (Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium); Migrationshintergrund (mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren); späterer Berufswunsch (eher weiblich konnotiert, eher männlich konnotiert, eher neutral); Freiwilligkeit (freiwillige Teilnahme, unfreiwillige Teilnahme) und Ort der Projekte/Workshops (in der Schule, außerhalb der Schule). Für die beteiligten Akteurinnen und Akteure in Unternehmen/Organisationen und Schulen sowie die Anbieterinnen und Anbieter von Workshops für Jungen wurden die Untergruppen Organisationstyp/Schulform und Geschlecht gebildet. In vom Service-Büro ausgesuchten Projekten an sieben Standorten bundesweit wurden im Erhebungsjahr 2006 zusätzlich leitfadengestützte Interviews mit Jungen,

Mädchen und Projektveranstalterinnen und -veranstalter durchgeführt, um die quantitative Erhebung durch explorative Studien zu ergänzen und Aspekte herauszuarbeiten, die für die Auswertung der quantitativen Daten jenseits der Vorannahmen interessant sein könnten.

7.1 Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – *Neue Wege für Jungs kommt gut an*⁴¹³

Über 65% der teilnehmenden Jungen gehörten der Altersspanne 12 bis 14 Jahre an. Als Trend zeigte sich, dass die Bewertung umso positiver ausfiel, je jünger die Jungen waren. Auch wurden freiwillige Angebote günstiger beurteilt als verpflichtende. Dies ist ein Hinweis darauf, dass bei Jungen in diesem Alter durchaus Interesse an helfenden und sozialen Tätigkeiten vorhanden ist. Zur Zeit der Erhebungen besuchte der überwiegende Anteil der Teilnehmenden die Realschule (2006: 24%; 2007: 35% aller Teilnehmenden) oder die Hauptschule (2006: 33%; 2007: 25% aller Teilnehmenden); Gymnasiasten stellten mit 18% im Jahre 2006 und lediglich 10% im Jahre 2007 nur einen geringen Anteil der Teilnehmenden. Auch variierte die Teilnahme nach Bundesländern erheblich: 40% aller Teilnehmenden im Jahre 2006 kamen aus NRW, 16% aus Niedersachsen; eine geringe Beteiligung zeigte sich in sämtlichen ostdeutschen Ländern.

Die Bilanz der wissenschaftlichen Begleitung belegt, dass über **Neue Wege für Jungs** im Zeitraum 2005 – 2007 zunehmend in der Öffentlichkeit berichtet wurde und die Anzahl der Netzwerkpartnerinnen und Netzwerkpartner, die das Anliegen durch Projekttag, Workshops und Kooperationen mit Schulen unterstützen, kontinuierlich gestiegen ist.

Den teilnehmenden Jungen wurden an zahlreichen Veranstaltungsorten vielfältige pädagogische Angebote zur Verfügung gestellt. Die Bandbreite der evaluierten Angebote reichte vom

413 Die hier und im Folgenden verwendeten Zitate finden sich in Cremers et al. 2008.

Schnupperpraktikum in ‚geschlechtsuntypischen‘ Berufsfeldern über Workshops zum Ausbau sozialer Kompetenzen und/oder der Flexibilisierung von Männlichkeitskonstruktionen bis zu Angeboten, in denen Jungen in ihren Haushalts- und Familienkompetenzen gestärkt wurden (Haushaltsspass und -rallye, Babysitterkurs u.v.m.). Die Vielfalt der Angebote spiegelt sowohl eine positive Entwicklung in diesem Bereich als auch die thematische Eigenständigkeit gegenüber der Mädchenförderung wider.⁴¹⁴ Durchgeführt wurden die Projekte und Workshops zum einen von Klassenlehrerinnen und -lehrern, „anderen Lehrerinnen und Lehrern“ der Schule, schulinternen Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie von Workshopleiterinnen und -leitern, die ansonsten nicht an den jeweiligen Schulen tätig sind. Knapp 90% der Jungen gaben an, mit ihren Projekt- und Workshopleiterinnen und -leitern, „sehr zufrieden“ (36%) oder „zufrieden“ (50,8%) zu sein. Interessant und überraschend ist, dass die Jungen Angebote, die von Frauen durchgeführt wurden, durchgehend besser bewerteten als Angebote, die von Männern durchgeführt wurden. Das heißt, Klassenlehrerinnen wurden besser bewertet als Klassenlehrer, „andere Lehrerinnen“ der Schule wurden besser bewertet als „andere Lehrer“ der Schule und außerschulische Projektleiterinnen wurden besser bewertet als außerschulische Projektleiter.

„... Neue Möglichkeiten kennenlernen, cool, Spaß, supertoll, sehr schön, abwechslungsreich, interessant, was Neues und viel erlebt ...“⁴¹⁵

Bei einem deutlich überwiegenden Teil der etwa 4.000 Jungen, die an den Befragungen der Evaluation teilnahmen, kamen die Angebote in Form von Praktika, Projekten und Workshops sehr gut an. 85% der Jungen, die im Jahr 2007 ein Projekt/einen Workshop besuchten, und 92% derjenigen, die ein Kurzzeit-

praktikum absolvierten, bewerteten die Teilnahme mit „sehr gut“ oder „gut“.

7.2 Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – *Interesse an weiblich konnotierten Arbeitsbereichen bei den teilnehmenden Jungen gestiegen*

In der Erhebung von 2007 gaben 70% der Jungen an, dass sie es „gut“ fänden, die für Männer noch untypischen Berufe im Rahmen eines Kurzzeitpraktikums kennenzulernen. 57,1% der Jungen, die ein Kurzzeitpraktikum durchgeführt haben, geben an, ihr Interesse an der entsprechenden Arbeit/Tätigkeit sei gestiegen. Hinzu kommt, dass Jungen, die ein Kurzzeitpraktikum absolvierten, angaben, dass sie sich wesentlich besser vorstellen können, später in weiblich konnotierten Bereichen eine Ausbildung zu machen und dort zu arbeiten.

Gezeigt hat sich zudem, dass es sinnvoll ist, die Schnupperpraktika in eine Vor- und Nachbereitung einzubetten. Diese Einbettung sollte Informationen (zu den Berufsfeldern) vermitteln und vor allem mit den themenspezifischen Erfahrungen der Schüler arbeiten. Auch die beteiligten Erwachsenen schätzten das Interesse der Jungen als „groß“ bis „sehr groß“ ein. 2006 hinterließen 74,5% und 2007 sogar 80,1% der Jungen bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Projekten/Workshops einen sehr motivierten und interessierten Eindruck.

Die beteiligten erwachsenen Akteurinnen und Akteure waren selbst auch „sehr zufrieden“ mit der Umsetzung. 2006 stufte nur etwa 3,2% der Befragten die Erfahrungen mit den Jungen als negativ ein, 2007 kein einziger.

In beiden Erhebungen zeigten die befragten Erwachsenen-Gruppen eine sehr große Übereinstimmung mit der

⁴¹⁴ Vgl. Diaz 2011.

⁴¹⁵ Die in den Gruppeninterviews gestellte Frage, was den Jungen zu ihrem Projekt oder Kurzzeitpraktikum spontan einfiel, wurde von den Teilnehmern mit diesen Worten beschrieben (Vgl. Cremers et al. 2008).

inhaltlichen Ausrichtung des Projekts. Alle drei Schwerpunkte wurden von den unterschiedlichen Erhebungsgruppen mit vereinzelt Ausnahmen als wichtig oder sehr wichtig eingeschätzt.

7.3 Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – Positive Ergebnisse im Bereich der Einstellungen zur geschlechtlichen Arbeitsteilung

Zudem weist die Evaluation positiv stimmende Ergebnisse im Bereich der Einstellungen von Jungen zur partnerschaftlichen Teilung des Haushalts nach. Die Einstellungen der Jungen, die direkt im Anschluss ihres Projekts oder ihres Kurzzeitpraktikums befragt wurden, waren deutlich partnerschaftlicher, als dies in anderen Studien der Fall ist.⁴¹⁶ So beschrieb das Bundesfamilienministerium auf seiner Homepage am 1. Februar 2008 unter der Rubrik „Aktuelles“ eine 40/80-Misere bei der geschlechtsstereotypen Verteilung anfallender Pflichten und Aufgaben.⁴¹⁷

„80 Prozent der jungen Frauen wollen danach Beruf und Familie kombinieren, aber allenfalls 40 Prozent der jungen Männer können sich eine Partnerschaft vorstellen, in der Pflichten und Aufgaben gleich verteilt sind. Demnach kann also nur die Hälfte der jungen Frauen mit aufgeschlossenen Partnern rechnen. Die andere Hälfte trifft auf Männer, die von ihrer Ehefrau erwarten, dass sie ihnen den Rücken freihält.“⁴¹⁸

Die im Rahmen der **Neuen Wege für Jungs** normativ geforderte „männliche“ Vereinbarkeit von Familie und Beruf scheint zumindest an diesem Tag bei den Jungen angekommen zu sein. In der Erhebung 2006 gaben etwa 20% der Jungen an, sich „sehr gut“ und weitere 52% sich „gut“ vorstellen zu können,

⁴¹⁶ Vgl. hierzu auch Kapitel 5.1 Traditionelle Männlichkeit.

⁴¹⁷ Das BMFSFJ bezieht sich hierbei auf Ergebnisse der Shell-Jugendstudie von 2006.

⁴¹⁸ BMFSFJ 2008.

in Zukunft den Haushalt partnerschaftlich zu teilen. Etwa 29% der Jungen gaben an, dass es ihnen „sehr wichtig“ sei, später einen Beruf zu haben, der es ihnen ermöglicht, sich um den Haushalt und/oder die Kinder zu kümmern, für weitere 42% der Jungen ist dieser Punkt zumindest „wichtig“. 11,5% der Jungen gaben sogar an, dass sie sich „sehr gut“ vorstellen können, ein paar Jahre mit ihrem Beruf auszusetzen, um sich um den Haushalt und die Kinder zu kümmern, und weitere 35,5% konnten sich das „gut“ vorstellen. Andererseits lassen sich diese Daten auch pessimistischer interpretieren, denn immerhin 30% der Jungen können sich eine partnerschaftliche Teilung der Erziehungs- und Hausarbeit „nicht“ oder „eher nicht“ vorstellen. Auch die Aussage „Ich kann mir vorstellen, dass ich meine Zeit hauptsächlich für meinen Beruf benötige und im Haushalt und/oder der Familie mal ab und zu aushelfe“ bewerteten 16% der Jungen mit „sehr gut“ und weitere 44% mit „gut“. Zudem gilt: je älter die Jungen sind, desto seltener geben sie an, die Hausarbeit und die Kindererziehung partnerschaftlich teilen zu wollen, und desto wichtiger ist ihnen der Beruf.

„(...) wir sind hier angekommen und wurden dann einfach irgendwo hingeschickt, dabei hatten wir gar keine Auswahl (...)“

Gerade die Gruppeninterviews mit Jungen haben gezeigt, dass die teilnehmenden Jungen in der Regel dann unzufrieden waren, wenn sie sich ihren Praktikumsplatz nicht selbst aussuchen konnten, also beispielsweise in ein Altersheim, einen Kindergarten oder in eine Behindertenwerkstatt geschickt wurden, ohne dass sie ein Mitspracherecht hatten. Gleiches galt auch für Jungen, die nur zugucken und nichts selbst machen durften. Insbesondere für Seminar- und Projektangebote gilt, dass diese häufig nicht freiwillig, sondern als Schulveranstaltungen verpflichtend waren. Etwa ein Drittel der Jungen gaben

auf die Frage „Wie bist du auf die Idee gekommen, bei einem Projekt für Jungen mitzumachen?“ die Antwort „Alle Jungen in meiner Klasse mussten mitmachen“. Bei den Kurzzeitpraktika war dieser Anteil deutlich niedriger und lag bei ca. 18%. Da Jungen, die freiwillig an Angeboten teilnahmen, diese deutlich besser beurteilten, ist eine möglichst partizipative Haltung der Lehrkräfte, Pädagoginnen und Pädagogen wichtig. Das geplante Angebot sollte möglichst im Vorfeld ausführlich vorgestellt werden, damit die Jungen wissen, worauf sie sich einlassen, und gegebenenfalls nachfragen bzw. eigene Wünsche einbringen können.⁴¹⁹

„(...) da habe ich nur eine halbe Klasse dasitzen (...)“

Die breite Wahrnehmung des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags in der Öffentlichkeit und seine organisatorischen Möglichkeiten wurden bereits in den Jahren vor der Initiierung der [Neue Wege für Jungs](#) für die Durchführung von Jungenveranstaltungen genutzt. Bundesweit wurden zum Beispiel an verschiedenen Schulen geschlechtergetrennte Unterrichtsangebote zur Berufsorientierung und Lebensplanung für Jungen entwickelt und Praktikumsstellen für Jungen in quantitativ von Frauen dominierten Berufsfeldern akquiriert.

Die im Rahmen der Evaluation durchgeführten Interviews mit Akteurinnen und Akteuren, die Jungenprojekte koordiniert oder durchgeführt haben, belegen, dass sich Angebote für Jungen im Rahmen des Girls' Day auch aufgrund von rein praktischen Fragen entwickelt haben. Folgendes Fallbeispiel zeigt dies sehr anschaulich:

Eine Sozialpädagogin, die in ihrer Region für mehrere Schulen zuständig ist, führt seit Jahren am Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag in Kooperation mit der Gleichstellungsbeauftragten der Kommune Angebote für Mädchen durch. 2006 fand an der evaluierten Schule erstmalig auch ein Angebot für Jungen

statt. Beide Frauen hatten im Vorfeld zunehmend den Eindruck, dass der Girls' Day auf Widerstand seitens der Lehrkräfte stieß, was sich in Bemerkungen wie „(...) da habe ich nur eine halbe Klasse dasitzen (...)“ äußerte. Wie an vielen anderen Schulen stellte sich hier die pragmatische Frage, was mit den Jungen geschieht, während die Mädchen am Girls' Day teilnehmen. Ausschlaggebend für die Sozialpädagogin, ein Angebot für Jungen zu schaffen, war allerdings die Beschwerde eines männlichen Schülers darüber, dass es an diesem Tag keine Angebote für Jungen gibt. Auf die folgende Entgegnung der Sozialpädagogin „(...) du musst die Situation ganz einfach aushalten, weil es in diesem Jahr halt nichts für Jungen gibt, das ist speziell nur für Mädchen, (...) die sollen Männerberufe kennenlernen, technische Berufe kennenlernen und einfach ihre Möglichkeiten erweitern“ antwortete der junge Mann: „Aber wir haben mal nie die Möglichkeit, Frauenberufe kennenzulernen.“ Als die Sozialpädagogin darauf hinwies, dass der Junge sehr wohl im Rahmen seines Berufsvorbereitungsjahres ein Praktikum in einem „Frauenberuf“ machen könne, antwortete dieser: „Nee, das ist aber nicht so. Wenn ich z. B. ein Praktikum beim Friseur machen möchte, dann würde mein Vater sagen, (...) du bist schwul.“ Dieses Fallbeispiel weist auf zwei wichtige Aspekte hin, die aus der Männlichkeitsforschung und der pädagogischen Praxis mit Jungen hinlänglich bekannt sind: Männlichkeitsnormen und Homophobie.⁴²⁰

Elternarbeit

Einstellungen von Jugendlichen zu den Themen „Beruf“, „Arbeitsteilung“ und „Lebensplanung“ werden maßgeblich von den Eltern beeinflusst. Entsprechend halten die befragten Akteurinnen und Akteure in Unternehmen und Einrichtungen die Sensibilisierung der Eltern für eine sehr wichtige Voraussetzung dafür, dass junge Männer ihre Berufs- und Lebensplanung erweitern können. Schulen sowie die

⁴¹⁹ Vgl. hierzu auch die weiter unten folgenden Ausführungen zur Elternarbeit und die Tipps zur Durchführung von Angeboten am [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag](#).

⁴²⁰ Vgl. Kapitel 4.3.1 *Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit* und Kapitel 6. *Geschlechtsbezogene Pädagogik*.

Veranstalterinnen und Veranstalter von geschlechtsbezogenen Angeboten finden diesen Aspekt sogar noch wichtiger. Daraus ergibt sich die Empfehlung an Anbieterinnen und Anbieter von Jungenangeboten, die Eltern mit einzubeziehen und sich mit ihnen in einen Austausch und Dialog zu begeben, da die Mütter und Väter sich meist ihres großen Einflusses gar nicht bewusst sind. Ziel ist es, dass Eltern einen Zugewinn erleben.⁴²¹ „Nur wenn die Eltern diesen Zugewinn deutlich verspüren, werden sie langfristig an einer Zusammenarbeit mit der Schule interessiert sein, die letztendlich ihren Söhnen und Töchtern zugutekommt.“⁴²²

421 Vgl. Boldt 2008, S. 2.

422 Boldt 2008, S. 13. Auf der Homepage www.neue-wege-fuer-jungs.de finden sich verschiedensprachige Erstinformationen für Eltern.

8. Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase (2008 – 2010)

Von Katharina Debus

Die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Förderphase wurde in Kooperation von Dissens e.V. in Berlin und dem Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität zu Halle-Wittenberg von Dr. Jürgen Budde, Katharina Debus, Stefanie Krüger und Olaf Stuve durchgeführt. Aufbauend auf der wissenschaftlichen Begleitforschung der ersten Förderphase, stellte die neue wissenschaftliche Begleitung die Frage nach förderlichen und hinderlichen Bedingungen für Jungenarbeit im Rahmen von [Neue Wege für Jungs](#). Hierbei kristallisierten sich zwei wesentliche Aspekte heraus.

Zum einen wurde deutlich, dass die schulische Einbettung in einem Großteil der Projekte, die im Rahmen von [Neue Wege für Jungs](#) durchgeführt werden, eine wichtige Rolle spielte. Daher liegt es nahe, dass bei der Implementierung entsprechender Angebote die Schulleitungsebene von großer Bedeutung ist. Allerdings gab es kaum systematische Daten zum Bekanntheitsgrad von [Neue Wege für Jungs](#) bei Schulleitungen, zu deren Sichtweisen auf entsprechende Angebote und zur Verbreitung bzw. zum Verhältnis von Jungen- und Mädchenangeboten an Schulen. Das Wissen in diesem Bereich wurde daher durch eine quantitative Schulleitungsbefragung in vier Modellregionen vertieft, um über die Kontakte zu Schulen die Implementierung von Angeboten im Rahmen von [Neue Wege für Jungs](#) gezielter fördern zu können. Hierzu interviewten wir 81 Schulleitungsmitglieder in vier Modellregionen telefonisch

mit einem teilstandardisierten Fragebogen. Die Modellregionen haben wir möglichst kontrastiv entlang der Kriterien „Ost-West“, „wirtschaftliche Situation“, „Dichte von Jungenangeboten“ und „politische Unterstützung“ von Jungenpädagogik ausgewählt. Jede Modellregion verfügte über 30 bzw. 31 Schulen, mit deren Leitungen Telefoninterviews geführt wurden, um möglichst auch Schulen zu erreichen, die aufgrund mangelnden Eigeninteresses nicht auf eine schriftliche Befragung antworten würden. Dieses Ziel haben wir mit einer Rücklaufquote von 70 bis 80% bzw. insgesamt 81 Datensätzen erreicht.

Neben der Untersuchung schulischer Implementierungsbedingungen stellte sich die Frage, was eigentlich konkret in den stattfindenden Angeboten geschieht und ob hier wirklich neue Wege für Jungen beschritten oder *alte* Wege weiter ausgetreten werden. Als zweite Ebene der wissenschaftlichen Begleitung haben wir daher Jungenangebote rund um den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag und darüber hinaus mehrperspektivisch qualitativ untersucht. Wir wählten drei Angebote aus, bei denen die teilnehmenden Jungen *ein Praktikum in sozialen Berufen* absolvierten (ein verpflichtendes eintägiges Praktikum für eine 7. Klasse an einem Gymnasium, ein freiwilliges eintägiges alters- und schulformübergreifendes Angebot und ein einjähriges Angebot mit durchschnittlich einem Praktikumsnachmittag pro Woche), zwei *Seminarangebote zur*

Berufs- und Lebensplanung (ein einwöchiges, verpflichtendes, koedukativ-monoedukativ wechselndes Seminar für eine 9. Gesamtschulklasse sowie ein eintägiges freiwilliges Seminar mit Jungen unterschiedlicher Schulformen aus den Klassen 7 und 8) und *zwei jeweils eintägige Parcours-Angebote* (die Haushaltsrallye von [Neue Wege für Jungs](#) für alle Jungen der Jahrgangsstufe 8 einer Realschule sowie einen gemischten Themenparcours für alle Jungen der Jahrgangsstufe 9 eines Gymnasiums). Außer dem einwöchigen koedukativ-monoedukativen Seminar fanden alle Angebote rund um den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag 2009 und 2010 statt.

Jedes dieser Angebote haben wir teilnehmend beobachtet. Zusätzlich führten wir 14 Gruppendiskussionen mit insgesamt 48 an Angeboten teilnehmenden sowie eine Gruppendiskussion mit fünf nicht teilnehmenden Jungen durch, in denen sowohl ihre Wahrnehmungen des jeweiligen Angebots als auch ihre Zukunftsvorstellungen und Berufswünsche besprochen wurden. Außerdem führten wir 17 Experteninterviews mit beteiligten Lehrpersonen, außerschulischen Pädagoginnen und Pädagogen, regionalen Experten der Jungenarbeit, Projektkoordinatorinnen und -koordinatoren und Mitarbeitern von Betrieben, die Praktika anbieten. Unsere eigenen Beobachtungen und die Ergebnisse der Interviews und Gruppendiskussionen werteten wir mittels der Methode der Grounded Theory aus.

8.1 Strukturelle Einbettung von Jungenarbeitsangeboten

In den Interviews mit schulexternen Jungenarbeitern erwies sich die schulstrukturelle Einbettung der Angebote als ein entscheidender förderlicher oder hinderlicher Faktor. Als Hauptproblem wurde – neben der notorischen Unterfinanzierung und Prekarität der außerschulischen Bildung – die Tatsache genannt, dass die Angebote sich schwer in schulische Logiken einbetten ließen. Dies spiegelt sich sowohl in der mangelnden Verfügbarkeit von Räumen wider als auch darin, dass die zur

pädagogischen Arbeit mit Jungen zur Verfügung stehende Zeit immer von Lehrplandruck respektive Fachunterrichtsausfall begrenzt wird.

Die Lehrkräfte, die Jungenarbeitsangebote selbst durchführten, mit externen Pädagoginnen und Pädagogen organisierten oder die Jungen motivierten, an regionalen Angeboten teilzunehmen, hatten i. d. R. hierfür keine oder nur marginale Unterrichtsfreistellungen zur Verfügung. Dies äußerte sich einerseits in den von Lehrkräften selbst durchgeführten Angeboten in personeller Unterbesetzung, andererseits bisweilen in Ziellosigkeit: In einem Fall sagte der verantwortliche Lehrer explizit, es sei hauptsächlich darum gegangen, in Abwesenheit der Mädchen irgendetwas mit Jungen zu machen, was mit der geringen zur Verfügung stehenden Arbeitszeit des Lehrers möglich war und die Schule wenig Geld kostete. Es steht zu vermuten, dass dies für viele Angebote gelten könnte (vgl. Kapitel 7. Wissenschaftliche Begleitung der ersten Förderphase 2005 – 2007).

Sich in Ziele geschlechterreflektierender Arbeit mit Jungen einzuarbeiten, erfordert Zeit und nach Möglichkeit Vernetzung. Letztere wurde von einem Lehrer und mehreren Jungenarbeitern als eine der wichtigsten förderlichen Bedingungen genannt, insbesondere das Wissen um Ansprechpartnerinnen bzw. Ansprechpartner bei aufkommenden Fragen und um Fundstellen für gute Materialien. Das bundesweite Netzwerk und Fachportal [Neue Wege für Jungs](#) mit den drei Elementen Vernetzung/Vernetzungstreffen, Beratung und Bereitstellung von kostenlosem, gut aufbereitetem und ohne große Vorkenntnisse niedrigschwellig einsetzbarem pädagogischem Material wurde in vielen Experteninterviews als besonders hilfreich bezeichnet. Vor diesem Hintergrund ist es ermutigend, dass gerade einmal 18% der befragten Schulleitungen [Neue Wege für Jungs](#) kannten.

Insbesondere im Sinne eines Top-Down-Ansatzes ist eine Implementierung des Themas durch die Schulleitungen notwendig, damit geschlechterreflektierende Angebote an der Schule nicht nur auf dem freiwilligen Zusatzengagement weniger Einzelkämpferinnen und Einzelkämpfer in einem Kollegium

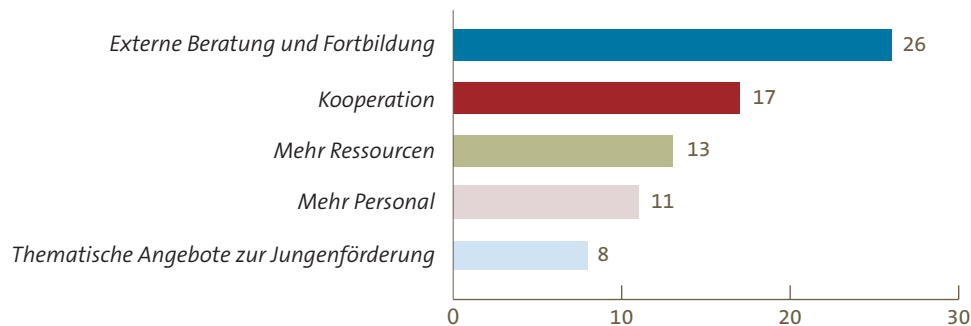
beruhen. In unserer quantitativen Schulleitungsbefragung waren so auch die beiden dringlichsten Wünsche der Schulleitungen noch vor den Punkten „mehr Ressourcen“ und „mehr Personal“ die Faktoren „Fortbildung und Beratung“ sowie „Kooperationen“.

Jenseits der Frage von Zeitressourcen lässt sich vermuten, dass Schulleitungen im Schnitt relativ offen für eine solche Vernetzung sein dürften, da bei ihnen neben den geäußerten Wünschen nach Beratung, Fortbildung und Kooperation auch die Grundannahmen der Jungenarbeit auf große Zustimmung stießen. So fand bei einer Skala von 1 (Ich stimme gar nicht zu) bis 4 (Ich stimme voll zu) die Aussage „Es macht Sinn, mit Jungen und Mädchen zu bestimmten Themenfeldern getrennt zu arbeiten“ mit einem Mittelwert von 3,51 die breiteste Zustimmung. Zustimmung fanden ebenfalls die Aussagen „Jungen leiden unter dem gesellschaftlichen Druck, sich männlich verhalten zu sollen“ (Mittelwert von 2,84) und „Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Schule entstehen vorrangig durch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen“ (Mittelwert von 2,73).

8.2 Selbst- und Fremdrepräsentationen von Jungen

Jungenbilder von Pädagoginnen und Pädagogen fielen in unserer Untersuchung als ein relevanter Faktor hinsichtlich der Frage auf, ob aus ihnen abgeleitete Angebote die Interessen der Jungen trafen oder eher an ihnen vorbeigingen. In der Auswertung haben sich fünf Stereotype über Jungen und Jungenarbeit herauskristallisiert, die teilweise in Reinform und teilweise in Mischverhältnissen vorkamen. Ich werde sie im Folgenden kurz darstellen und mit unseren Beobachtungen und den Selbstaussagen der interviewten Jungen kontrastieren. Dabei werde ich auch Ergebnisse der Einstellungsfragen aus der Schulleitungsbefragung miteinbeziehen. Dies waren Multiple-Choice-Fragen auf einer Skala von 1 (Ich stimme gar nicht zu) bis 4 (Ich stimme voll zu). Aufgrund der Interpretationsspielräume von Multiple-Choice-Fragen lassen sich hieraus jedoch keine eindeutigen Schlüsse ziehen. Unter Rückbezug auf die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung bieten sie m.E. dennoch Hinweise auf die Verbreitung bestimmter Einstellungen.

Schaubild 16 – Befragung von 81 Schulleiterinnen und Schulleitern (2009)



Absolute Werte der geclusterten Nennungen auf die offene Frage: „Wünschen Sie sich Unterstützung bezüglich der Jungenförderung? Wenn ja, welche?“ Mehrfachantworten waren möglich. N = 81.

„Jungen mit Migrationshintergrund oder aus ‚bildungsfernen Schichten‘ sind besonders geschlechterstereotyp“⁴²³

In der Schulleitungsbefragung fand das Item „In Bezug auf Probleme mit männlichem Verhalten spielt die kulturelle Herkunft die entscheidende Rolle“ mit einem Mittelwert von 2,94 die zweithöchste Zustimmung. Dieses Ergebnis kann unterschiedlich interpretiert werden. „Kultur“ als umkämpfter Begriff kann gleichermaßen die ethno-natio-religiöse⁴²⁴ Kultur meinen wie die Familien-, Jugend-, Peergroup- oder Schulkultur. Aufgrund derzeit weit verbreiteter Diskurse, die ethno-natio-religiöse Kulturen als primäre Kulturen verstehen, während andere Kulturen mit Präfixen wie Sub-Kultur u.ä. versehen werden, und in denen geschlechterstereotypes Verhalten gerne auf „südländische“ oder muslimisch geprägte Kulturen projiziert wird, darf allerdings vermutet werden, dass ein solches Alltagsverständnis von Kultur bei der Beantwortung vorherrschte. Ein weiteres Indiz hierfür findet sich in den Protokollen der Interviews, die auch Kommentare zu den Fragen festhalten. Hier finden sich mehrere Kommentierungen, die bestätigen, dass Kultur als ethno-natio-religiöse Kultur interpretiert wurde, und keine Kommentierung, die ein anderes Verständnis von Kultur nahe legt.

Dieses Verständnis, demzufolge stereotype Geschlechtervorstellungen vorzugsweise Schülern (und Schülerinnen) mit Migrationshintergrund und/oder aus „bildungsfernen Schichten“ zugeschrieben werden, fanden wir auch in unseren teilnehmenden Beobachtungen und Experteninterviews, insbesondere (aber nicht nur) bei Lehrpersonen wieder. Hier eine exemplarische Aussage einer sehr engagierten Lehrerin, die an einer westdeutschen städtischen Gesamtschule mit einem hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern aus einkommensschwachen Familien mit Migrationshintergrund unterrichtet:

„Nee, weil ich denk auch nicht, dass von meinen Kindern Mädchen einen typischen Jungenberuf ergreifen würden oder Jungs einen typischen Mädchenberuf. Nie im Leben! Bin ich mir absolut sicher! Obwohl die Kinder das toll finden in diesen Kindertagesstätten [...]. Ein Junge hatte letztes Jahr, das ist ein Brasilianer, der fand das so toll, der hat sich so wohl gefühlt und die Erzieher haben alle gesagt, mein Gott kann der das gut. [W]ird der nie machen, dass der in so 'nen Beruf geht.“

Auf Nachfrage konnte die Lehrerin diese Zuschreibung weder durch die Geschichte eines anderen, mittlerweile von der Schule abgegangenen Jungen noch durch die Einstellung der Eltern des Jungen oder gar durch Eigenaussagen belegen. Ähnliche Aussagen über Jungen bzw. Mädchen mit Migrationshintergrund oder aus sogenannten „bildungsfernen Schichten“, die teilweise den expliziten und unseres Erachtens glaubwürdigen und mit entsprechendem Wissen unterfütterten Aussagen der Schülerinnen und Schüler beispielsweise über deren Haushaltstätigkeiten widersprachen, begegneten uns mehrfach.

Dieses Bild ging in unseren Beobachtungen und Interviews mit dem tatkräftigen Bemühen der Lehrkräfte einher, genau diese Jungen und Mädchen zu unterstützen. Dies ließ sich u.E. daher nicht zuletzt auf den Wunsch zurückführen, der eigenen Klientel besonders gerecht zu werden und diese in ihrer „Andersartigkeit“ zu verstehen. Dennoch ist dieses Jungen- (und Menschen-)Bild in mehrfacher Weise problematisch: Stereotype Verhaltensweisen in Mittelschichts- und mehrheitsdeutschen Familien werden übersehen, problematische Verhaltensweisen werden an die „Anderen“ delegiert. Einerseits entspricht dies nicht der Wirklichkeit, andererseits nimmt es die Lehrperson und die Institution Schule als Träger bzw. Trägerin und vermittelnde Instanz stereotypisierender Einstellungen aus der

423 Die Überschriften geben nicht die Einstellung der Autorin wieder, sondern stellen eine verdichtete Zusammenfassung des im Folgenden beschriebenen Jungenbildes mancher Pädagogen und Pädagoginnen dar.

424 Diese Wortschöpfung lehnt sich an Paul Mecherils (2000) Begriff der ethno-natio-kulturellen Zugehörigkeit an.

Verantwortung und verliert dabei die konkreten Jungen aller Zugehörigkeiten aus den Augen, an denen eine subjektorientierte Förderung ansetzen sollte (vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik).

In den Interviews mit den Jungen ließen sich Unterschiede nach sozioökonomischem Status oder ethno-natio-religiös-kultureller Herkunft nur insofern finden, als dass Haupt- und Gesamtschüler ein größeres Interesse an Ausbildungen und Studiengängen in sozialen Berufen zeigten als Gymnasiasten, wobei an Haupt- und Gesamtschulen der Anteil an Jungen aus finanziell schlechter gestellten Elternhäusern mit weniger formaler Bildung sowie an Jungen mit Migrationshintergrund größer ist (vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule). Jenseits dessen waren in den Selbstaussagen der Jungen keine Unterschiede nach sozioökonomischem Status, Bildungshintergrund der Eltern und Migrationshintergrund festzustellen.

„Jungen fehlt es an Reife – Jungen haben grundsätzlich andere Bedürfnisse als Mädchen“

In ähnlicher Weise steht das Jungenbild des im Folgenden zitierten Gymnasiallehrers einer subjektorientierten Jungenpädagogik entgegen:

„Mit den Jungen der 9. Klasse kann man zum großen Teil Schnupperpraktika in Frauenberufen nicht machen, da gibt es zu viele Widerstände, die sind noch nicht so weit. Es wurde allen angeboten und vier machen das gerade, weil sie's gerne wollen, aber da gehört Mut zu, die werden als schwul und so bezeichnet.“

Einerseits homogenisiert dieses Bild Jungen. Andererseits begründet es ihr Verhalten (sich bei der Wahl zwischen einem freiwilligen Praktikum in einem sogenannten „Frauenberuf“ oder der alternativ verpflichtenden Teilnahme an einem Parcours-Angebot in der Schule mehrheitlich für Letzteres entschieden zu haben) durch ihr Sein („Die sind noch nicht so

weit“) und lässt alternative Erklärungsansätze außer Acht. Ähnliches gilt für die Aussage „Jungen haben grundsätzlich andere Bedürfnisse als Mädchen“, die in der Schulleitungsbefragung mit einem Mittelwert von 2,65 auf einer Skala von 1 bis 4 Zustimmung erhielt. Bei aller Vorsicht, die bei Multiple-Choice-Fragen geboten ist, lässt sich auch hier vermuten, dass Jungen, die traditionellen Männlichkeitsvorstellungen nicht entsprechen, bei der Antwort ebenso ausgeblendet werden wie Mädchen, die von gängigen Weiblichkeitsbildern abweichen.

Beide Sichtweisen bergen einige Probleme für das pädagogische Handeln: Durch diese homogenisierende Sichtweise werden Jungen, die sich nicht dem Muster entsprechend verhalten, als *Jungen* ausgeblendet. Aber auch die unterschiedlichen Beweggründe, aus denen sich unterschiedliche Jungen dem Stereotyp entsprechend verhalten, geraten so aus dem Blick. Der in den vorherigen Kapiteln beschriebene Peergroup-Druck ist einer dieser Beweggründe. Aus einem Verhalten, das manche Jungen gar nicht aufweisen und das andere Jungen womöglich als erzwungenes oder erpresstes empfinden (wenn du beliebt sein willst, dann darfst du nicht .../musst du...), wird abgeleitet, wie Jungen sind, nämlich grundsätzlich anders als Mädchen. Aus dieser – fehlerhaften – Ableitung wiederum wird dann eine vermeintlich auf die spezifischen Interessen von Jungen ausgerichtete Pädagogik entwickelt.

Im Beispiel des einleitend zitierten Lehrers sah diese spezifische Pädagogik so aus, dass die Mädchen am Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag verpflichtend ein Schnupperpraktikum machen mussten, weil die wenigen, die in der Schule geblieben wären, sonst gestört hätten. Die Mädchen waren im Gegensatz zu vielen Jungen (zumindest in der Wahrnehmung des zuständigen Lehrers) mit etwas Druck und der Unterstellung, es ginge ihnen nur darum, Freizeit zu gewinnen, zu einem Praktikum zu bewegen, ohne dass es zu lautstarkem Protest kam. Im Vorjahr hatten nur sehr wenige Jungen an einem Praktikum teilgenommen. Die Konsequenz daraus war, dass ein Schnupperpraktikum für Jungen am Girls' Day freiwillig war. Für alle nicht praktikumsinteressierten Jungen fand verpflichtend in

der Schule ein Parcours-Angebot rund um die Themen „Zukunft“ und „Freundschaft“ statt, das ressourcensparend von zuvor kurz eingearbeiteten Oberstufenschülern und einem Lehrer angeleitet wurde – und das bei über 60 teilnehmenden Jungen. Dass auch in diesem Jahr bloß vier Jungen die Praktikumsmöglichkeit annahmen, bestätigte in den Augen des Lehrers sein Bild der Unreife.

In einem Interview mit den Jungen, die am Parcours-Angebot teilgenommen hatten, zeigte sich allerdings, dass diese nur eine sehr begrenzte Vorstellung davon hatten, was ein „Frauenberuf“ eigentlich ist. Sie hatten lediglich für sie wenig begehrten Berufe wie Sekretärin oder Putzfrau assoziiert („Skavenberufe“ laut Aussage eines Jungen) oder Berufe, in denen innerhalb eines eintägigen Praktikums realistischerweise keine interessanten Tätigkeiten möglich gewesen wären („Haare auffegen beim Friseur“). Folglich hatten sie sich gegen ein Praktikum entschieden. Nachdem sie von der Interviewerin über die Berufe Grundschullehrer und Erzieher informiert wurden, fanden es einige Jungen sehr schade, diese Möglichkeit nicht wahrgenommen zu haben. Ein Junge hatte sogar Erzieher als Berufswunsch.

Es zeigt sich an dieser Stelle, dass der Verweis auf die Wesenhaftigkeit von Jungen (sei es auf ihre ungenügende Reife oder auf ihre Geschlechtszugehörigkeit) die Verantwortung der Institution Schule und der Pädagoginnen und Pädagogen verschleiern. Die Aufgabe der Lehrkräfte wäre es nämlich, durch die Entwicklung bzw. Umsetzung entsprechender pädagogischer Konzepte und Vermittlungsstrategien Bedingungen zu schaffen, unter denen Jungen sich für Inhalte und Tätigkeiten interessieren können, die Geschlechterstereotypen widersprechen. Die Bezeichnung „Frauenberufe“ erweist sich hier in doppelter Hinsicht als problematisch: Zum einen hat sie einen niedrigeren Informationsgehalt als beispielsweise Begriffe wie „soziale Berufe“ oder „Dienstleistungsberufe“, wie sich in den Assoziationen der Jungen gezeigt hat; zum anderen enthält sie einen Platzanweiser: „Richtige“ Jungen und Männer finden solche Berufe nicht begehrten, schließlich sind es „Frauenberufe“. Jungen, die ein solches Praktikum freiwillig

absolvieren, werden somit zu etwas Besonderem gemacht und Jungen, die keinen starken Wunsch nach einem solchen Praktikum haben, werden davon abgehalten, diesen Wunsch zu entwickeln, sofern es ihnen wichtig ist, „richtige“ Jungen zu sein. Die Verwendung des Begriffs „Frauenberufe“ stellt eine Dramatisierung dar, die sinnvoll sein kann, wenn die Geschlechtersegregation des Arbeitsmarktes problematisiert werden soll. Es erfordert jedoch Konzepte und Zeit, um auf die Dramatisierung eine gelungene Entdramatisierung folgen zu lassen. Ist beides nicht vorgesehen bzw. vorhanden, liegt es nahe, auf entsprechende Begriffe – auch in anderen pädagogischen Angeboten – zu verzichten.

In unseren Interviews fanden wir geschlechterstereotype Äußerungen der Jungen im Sinne von Mehrheitsmeinungen nur in Fragen, die die fernere Zukunftsplanung betrafen. Nach ihrem Leben in 20 Jahren befragt, wollten alle Jungen heterosexuell heiraten und mindestens ein Kind bekommen – bis auf einige wenige, die diesbezüglich gar keine Vorstellungen hatten, und einen Jungen, der fand, er könne keine Verantwortung für Frau und Kind übernehmen, da er Kampftaucher werden wolle. Die überwiegende Mehrheit der Jungen empfand einen gut bezahlten und sicheren Job, mit dem sie eine Familie ernähren können, als Grundvoraussetzung für die Verwirklichung dieses Wunsches. Eine Berufstätigkeit der Partnerin war teilweise explizit erwünscht, allerdings nicht auf Kosten der eigenen Karriere nach der Geburt von Kindern. Viele Jungen äußerten den Wunsch, die Partnerin möge zu Hause bleiben und sich um die Kinder kümmern, allerdings meist mit der Rückversicherung, dass das nicht gegen ihren Willen passiere. Selbst zu Hause zu bleiben, um sich um die Kinder zu kümmern, während die Partnerin das Geld verdient, konnten sich nur drei der 53 Jungen vorstellen. Allerdings wünschte sich die überwiegende Mehrheit der Jungen, Zeit für ihre Kinder zu haben (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kapitel 4.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung). Auf Nachfrage zeigten sich nicht wenige Jungen interessiert, über die Erfüllbarkeit und Vereinbarkeit dieser verschiedenen Wünsche

und über verschiedene Umgangsweisen mit einer eventuellen Nicht-Erfüllbarkeit in der Gruppe nachzudenken – für einen solchen Gedankenaustausch fehlten ihnen jedoch die Angebote.

Die Berufswünsche der Jungen waren hingegen vielfältiger als ihre Vorstellungen vom Familienleben. Knapp die Hälfte der Jungen wollte einen männlich konnotierten Beruf erlernen. Besonders beliebt waren die Berufe Anwalt und Polizist, ein Traum, der aber wahrscheinlich nicht von allen Jungen zu erreichen sein wird. Etwa ein Achtel der Jungen wollte explizit einen weiblich konnotierten Beruf erlernen. Die übrigen Jungen waren entweder noch unentschlossen oder interessierten sich für geschlechtlich uncodierte oder sowohl für männlich als auch für weiblich konnotierte Berufe. Hier tut sich also ein weit vielfältigeres Bild auf als bei der Familienplanung. Weit entfernt von geschlechterstereotypen Annahmen zeigt sich das Bild, wenn es um gegenwartsbezogene Erfahrungen geht: Alle Jungen, die entweder an einem Schnupperpraktikum in einem weiblich konnotierten Beruf oder an einem Haushaltsparcours teilgenommen hatten, zeigten sich begeistert von dieser Erfahrung unabhängig davon, ob das Angebot freiwillig oder verpflichtend war. Jungen, die an anderen Angeboten teilgenommen hatten, waren auf Nachfrage ebenfalls an solchen Erfahrungen interessiert oder standen ihnen offen gegenüber. Explizite Ablehnung wurde uns gegenüber nicht geäußert.

Unser Fazit aus diesen Ergebnissen ist, dass die interviewten Jungen gegenüber neuen Erfahrungen generell sehr offen waren und dass ihre Einstellung zu zukunftsbezogenen Fragen umso stereotyper war, je weiter das Thema in der Zukunft lag. Die Berufsentscheidung lag zeitlich schon relativ nah, weshalb hier individuell sehr unterschiedliche Interessen erkennbar waren. Das Familienthema wiederum war so weit entfernt, dass hier geschlechterstereotype Antworten wohl die sicherste Vorlage boten.

.....
425 Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1. Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

Das sehr vereinheitlichende Jungenbild mancher der befragten Pädagoginnen und Pädagogen sowie Schulleitungsmitglieder konnte in unserer Untersuchung also widerlegt bzw. ausdifferenziert werden. Verhalten sich Jungen geschlechterstereotyp, sollte somit der erste Impuls von Pädagoginnen und Pädagogen sein, nach den „Produktionsbedingungen“ dieses stereotypen Verhaltens zu fragen: sowohl in den Dynamiken unter den Jungen als auch in der pädagogischen Kommunikation. Im nächsten Schritt sollte – wie im Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik beschrieben – daraus eine Pädagogik entwickelt werden, die diese Verhaltenseinschränkungen nicht als gegeben hinnimmt und verstärkt, sondern die Bedingungen schafft, unter denen auch andere Erfahrungen und Verhaltensweisen ausprobiert werden können, damit jedem einzelnen Jungen mehr individueller Spielraum zur Verfügung steht.

„Jungen fehlt es an Vorbildern“

In diesem Jungenbild finden sich wichtige und zugleich hochproblematische Anteile wieder, wie sie in den Debatten um Jungenarbeit häufig vorzufinden sind. Zum einen wird konstatiert, dass die gesellschaftlichen Anforderungen an Jungen/Männer immer widersprüchlicher werden. Exemplarisch fasst das ein Interviewpartner folgendermaßen zusammen:

„Wenn ich mich jetzt entscheide, hart zu sein, dann heißt es, du bist nicht weich genug, entscheide ich mich empathisch zu sein, für Kinder zu sein, dann ist man ein Softie und Weichei.“

Jungen, so das Bild mancher Jungenarbeiter und Lehrpersonen, würden auf diese Anforderungen mit einer Traditionalisierung reagieren. Der Grund für diese Reaktion sei der Mangel an vielfältigen Männervorbildern, was durch Angebote der Jungenpädagogik ausgeglichen werden soll.⁴²⁵ Dies findet sich auch in der Schulleitungsbefragung in der mit einem

Mittelwert von 2,79 relativ hohen Zustimmung zu der Aussage „Uns fehlen Männer, um mit den Jungen zu arbeiten“. In den Experteninterviews zeigte sich, dass manche Jungenarbeiter daraus einen „Mann-zu-Mann-Kontakt“ ableiten. Durch ihn sollen die Jungen Vorbilder erleben; der Kontakt mit erwachsenen Männern wird zum wichtigsten Ansatzpunkt der pädagogischen Arbeit mit Jungen. Auf diese Weise findet eine bedeutende Verschiebung von den Interessen und Erfahrungen der Jungen hin zur Person des Pädagogen statt. Der Jungenarbeiter selbst wird zum Zentrum der Jungenarbeit.

Diese Sichtweise ist nicht mit den Selbstaussagen der Jungen zu vereinbaren. Verschiedene Aspekte dieses Jungenbildes von Pädagogen erweisen sich zudem als problematisch. In unseren Befragungen konnten wir die angenommene Traditionalisierung bei den Jungen in Bezug auf gegenwartsbezogene Tätigkeiten nicht beobachten. Vielmehr schien uns eine Traditionalisierung der Vorstellungen der Jungen in manchen Fällen gerade erst durch bestimmte pädagogische Interventionen hervorgerufen zu werden. Dies ging zumeist damit einher, dass die Interessen und Erfahrungen der Jungen in den Hintergrund traten und die Person des Jungenarbeiters mit seinen Themen in den Vordergrund rückte. Diese Verschiebung steht auch der aktuellen Diskussion innerhalb der Jungenarbeit entgegen, in der eine Subjektorientierung eingefordert wird.⁴²⁶

In den Rückmeldungen der Jungen fällt auf, dass die Jungen Praktika und den erfahrungsorientierten Haushaltsparcours deutlich besser bewerteten als die Seminaranteile bzw. -angebote und den gemischten Themenparcours. Dies spricht nicht gegen Seminarangebote an sich, sondern für die Notwendigkeit, Konzepte weiterzuentwickeln und dabei mehr die Jungen in den Mittelpunkt zu stellen als die Pädagogen. Unser Eindruck war, dass die Jungen sich statt Vorbildern eher Auseinandersetzungspartnerinnen und -partner wünschten. Dies kam beispielsweise im teilweise sehr guten Feedback auf die

Gruppendiskussionen zum Ausdruck, weil durch die kritischen Nachfragen der Interviewerin oder des Interviewers – unabhängig von deren jeweiligem Geschlecht – für die Jungen sehr interessante Gespräche zustande kamen.

Gestützt wird diese Beobachtung bzw. Annahme durch das oben dargelegte Ergebnis der ersten wissenschaftlichen Begleitung, demzufolge die Jungen überraschenderweise die Angebote zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag, die von Frauen durchgeführt wurden, besser bewerteten als die von Männern durchgeführten. Hiermit soll nicht gesagt werden, dass Jungen sich nicht auch wünschten, sich mit Männern über ernsthafte Lebensfragen auseinanderzusetzen. Männliche Auseinandersetzungspartner können für viele Jungen wertvoll sein. Dies bedeutet aber nicht, dass männliche Pädagogen per se von Jungen als Vorbilder begrüßt werden, und es heißt auch nicht, dass Jungen inhaltliche Auseinandersetzungen mit Frauen oder Menschen anderer Geschlechter nicht als sehr fruchtbar empfinden.⁴²⁷

„Jungen konkurrieren“

Das vierte Bild nimmt seinen Ausgangspunkt in einengenden Verhaltensweisen von Jungen, deren Grund in den Dynamiken unter Jungen gesehen wird.⁴²⁸ Jungen würden es sich oftmals gegenseitig unmöglich machen, bestimmte Erfahrungen zu sammeln, weil sie sich z. B. oft nicht trauten, Fragen zu stellen, wie dies im folgenden Zitat eines Jungenarbeiters beschrieben wird:

„[Die Jungen] sind ganz viele einzelne tolle Persönlichkeiten, aber in der Gruppe agieren die so gegeneinander. Und gerade das spielt ja noch rein, dass sie Angst haben, etwas nicht zu verstehen, weil das wiederum aufgeschnappt wird und gegen sie verwendet wird.“

426 Vgl. Pech 2009, S. 245 f.; vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

427 Vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

428 Vgl. hierzu auch Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule und Kapitel 5.1: Traditionelle Männlichkeit.

Aus diesem Bild der Konkurrenz ergibt sich die pädagogische Konsequenz, geschützte und/oder Experimentierräume zu schaffen.

Auch dieses Bild entspricht den Selbstaussagen der Jungen nicht auf eindeutige Weise. Jedoch erweist sich die Gruppendynamik tatsächlich als einer von mehreren relevanten Faktoren, wenn es um die Teilnahme bzw. Nichtteilnahme an freiwilligen Angeboten geht. Im Fall eines freiwilligen Seminarangebots betonten die Schüler, die nicht teilnahmen, sie wollten sich auf Schule und Erfolg konzentrieren. Nur die nicht so leistungsorientierten bzw. wenig erfolgreichen Schüler hätten an dem Seminar teilgenommen. An einem anderen Ort, an dem ein freiwilliges Praktikum in einem sozialen Beruf absolviert werden konnte, war die Dynamik genau umgekehrt: Am Angebot teilzunehmen, zeichnete einen engagierten Schüler aus; sich nicht um einen Praktikumsplatz zu kümmern, wurde als Faulheit bzw. Unorganisiertheit abgewertet. Die Analyse, dass (auch) unter Jungen konkurrierende Vergleiche und Abgrenzungen insbesondere in einem schulischen Kontext eine große Rolle spielen und sich dies auch auf die Jungenangebote zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag auswirkt, wird durch die Untersuchungsergebnisse also bestätigt.⁴²⁹

In den von uns untersuchten Angeboten gelang es allerdings nur begrenzt, Experimentierräume zu schaffen, in denen diese Dynamiken außer Kraft gesetzt wurden. Dies ist zum einen nicht verwunderlich, da alle beobachteten Seminarangebote aufgrund des kurzzeitpädagogischen Formats nur begrenzt die Gelegenheit hatten, gemeinsam mit den Schülern andere Räume zu schaffen. Zum anderen lag dies aber teilweise auch an nicht unproblematischen Verhaltensweisen einiger Pädagogen, auf die ich im Kapitel 8.3 [Neue Wege für Jungs?](#) näher eingehen werde.

„Jungen machen zu wenige Erfahrungen in manchen Bereichen“

Jungen, so die Aussage mancher Lehrpersonen und Jungenarbeiter, kommen nicht unbedingt auf die Idee, dass Tätigkeiten im sozialen Bereich für sie interessant sein könnten, weil der „ja eher weiblich konnotiert ist“. Daraus ergibt sich für sie die pädagogische Folgerung, Jungen entsprechende Erfahrungen zu ermöglichen. Denn „dadurch, dass sie regelmäßig in soziale Einrichtungen gehen, wachsen auch ihre sozialen Kompetenzen.“ Die erklärte Absicht ist es, „speziell den männlichen Schülern, eine Welt zu offerieren, die sie teilweise nicht kennen.“

Begründet wird diese Aussage zum Teil mit eigenen Erfahrungen und der retrospektiven Einschätzung, es wäre von Vorteil gewesen, wenn man in der eigenen Jugend entsprechende Angebote bekommen hätte:

„Als ich selber in dem Alter war, hatte ich auch überhaupt gar keine Ahnung von den Dingen (bügeln, Essenspläne machen, Geschenke packen ...). Und als ich dann ausgezogen bin, bin ich da wirklich ins kalte Wasser gesprungen – und so kalt muss das Wasser ja nicht sein.“ (ein Realschullehrer)

Dieses Jungenbild der Pädagoginnen und Pädagogen korrespondiert mit den Selbstbeschreibungen der Jungen, wobei der Grad der realen Erfahrungslosigkeit, beispielsweise im Hinblick auf Haushaltstätigkeiten oder auf den Umgang mit kleinen Kindern, individuell unterschiedlich ist. Die Jungen formulieren ein Interesse an für sie neuen Tätigkeitsbereichen unabhängig davon, ob sie sich eine berufliche Zukunft in diesem Bereich vorstellen können, und bemängeln, dass es für solche Erfahrungen im schulischen Alltag kaum Raum gibt.

⁴²⁹ Vgl. Kapitel 3.1.1 *Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule* und Kapitel 5.1: *Traditionelle Männlichkeit*.

8.3 Neue Wege für Jungs?

An den von uns quantitativ befragten Schulen waren Angebote speziell für Jungen relativ weit verbreitet: An knapp zwei Drittel der Schulen gab es Angebote für Jungen rund um den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag und an ebenfalls ca. zwei Drittel der Schulen – teilweise in anderen Regionen – Angebote zu anderen Zeiten. Dabei haben Gymnasien im Schnitt weniger jungendpädagogische Angebote im Programm als Förder-, Haupt- und Realschulen. Allerdings sind jungendbezogene Angebote nicht unbedingt gleichbedeutend mit geschlechterreflektierenden bzw. Geschlechterbilder erweiternden Angeboten.

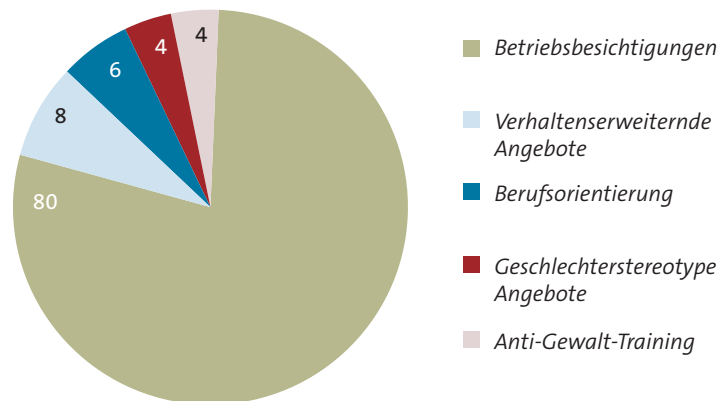
Bei den Angeboten rund um den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag dominierten in unserer Untersuchung mit 40 Nennungen Betriebsbesichtigungen, gefolgt von tendenziell verhaltenserweiternden Angeboten zu Themen wie soziale Kompetenzen oder Haushalt (in Form der Haushaltsrallye). An dritter

Stelle folgte die Berufsorientierung. Eher geschlechterstereotype Angebote wie „Mofas motten“ nehmen einen ebenso geringen Raum ein wie Anti-Gewalt-Trainings.

Ein anderes Bild bot sich bezüglich der Frage nach Jungenangeboten zu anderen Zeiten. Hier machten Angebote, die eine geschlechterrollenstereotype Ausrichtung vermuten ließen, wie Bau-AGs, Sport-AGs etc. fast 50% aus, sozialpädagogische Themen wie Sexualpädagogik, die einen erweiternden, einen stereotypisierenden oder einen ambivalenten Charakter haben können, ein weiteres Viertel und Angebote, die zumindest geschlechterrollenerweiternde Intentionen vermuten ließen, wie Jungenkonferenzen oder eine Cheerleader-AG für Jungen, immerhin 18%.

Mit dieser Auflistung soll geschlechterrollenstereotypen Angeboten im Rahmen der **Neuen Wege für Jungs** nicht grundsätzlich der Wert abgesprochen werden. Es ist jedoch sinnvoll, zwischen Angeboten zu unterscheiden, die Interessen bedienen, die Jungen bereits gesellschaftlich nahegelegt werden, und

Schaubild 17: Jungenangebote rund um den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag in % (2009)



Geclusterte Antworten auf die offene Frage „Hatten die Schüler Ihrer Schule die Möglichkeit, an Jungenangeboten rund um den Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag teilzunehmen? Wenn ja: Welche Projekte etc. wurden den Jungen angeboten?“ in Prozent der anbietenden 51 Schulen. Mehrfachnennungen waren möglich. N = 51.

solchen, die es sich zum Ziel setzen, Jungen kommunikative oder handlungsorientierte Erfahrungen zu ermöglichen, die ihnen seltener zur Verfügung stehen als Mädchen.

Angebote der Jungenarbeit bzw. der geschlechterreflektierenden Pädagogik setzen sich Letzteres zum Ziel. Dies bedeutet jedoch nicht, dass dieses Ziel auch immer erreicht wird. Ein Fokus unserer Untersuchung lag auf den realen Abläufen solcher Angebote und deren Wahrnehmung durch Jungen, durch Pädagoginnen und Pädagogen und auf unserer teilnehmenden Beobachtung. In der Auswertung haben wir Faktoren herausgearbeitet, die neue Wege für Jungen eher behindern als besonders befördern.

Hinderliche Faktoren

Als hinderlich erwies sich die oben beschriebene Wahrnehmung, die Jungen seien noch zu unreif für das Thema, nicht interessiert oder nicht konzentrationsfähig. Dies führte in der pädagogischen Konsequenz häufig zu einer Schonhaltung, in der das Desinteresse der Jungen an ernsthaften Erfahrungen oder Auseinandersetzungen als gegeben an- bzw. hingenommen wurde und versucht wurde, durch Spaßorientierung Interesse zu wecken, die Jungen also zu überlisten.

Diese Spaßorientierung drückte sich beispielsweise in einer kompetitiven Ausrichtung der Angebote aus. Das Interesse der Jungen sollte durch Wettbewerbssituationen geweckt werden. Einerseits bemängelten die Jungen an Konzepten, bei denen beispielsweise für Rallye-Stationen Punkte vergeben wurden, die Ungerechtigkeit bzw. Willkür der Punktevergaben. Andererseits waren diese Angebote so schnell getaktet, dass die Zeit sowohl für Wissensvermittlung als auch für ernsthafte Auseinandersetzungen zu knapp war. Zudem fragten sich die Jungen bei einigen Angeboten bzw. Angebotsanteilen, was diese mit dem Thema zu tun hatten. Der Versuch zu verstehen, was an solchen Angeboten jungenspezifisch gewesen sei, führte

zu mehr oder weniger hilflosen vergeschlechtlichen Rekonstruktionsversuchen, die schlimmstenfalls zu einer Verstärkung von Geschlechterstereotypen und bestenfalls zu der Beurteilung führen können, das Angebot habe zwar Spaß gemacht, sei aber inhaltlich nicht sonderlich interessant gewesen.

Warming-up-Spiele wurden einerseits von vielen Jungen als lustvoll empfunden, nahmen aber teilweise mehr Zeit in Anspruch als beispielsweise die Auswertung der konkreten Erfahrungen der Praktika. An diesen Auswertungen waren die Jungen aber sehr interessiert.

Außerdem folgten alle spaßorientierten Angebote einem männlich kodierten Konzept von Spaß, das sich durch die Stichworte Kompetitivität, Schlagfertigkeit und Sexualisierung beschreiben ließe. Es ist zu vermuten, dass hier dieselben Jungen das Nachsehen hatten, die auch sonst in der Peergroup unterliegen. Von neuen Wegen für Jungen kann jedenfalls nicht die Rede sein, wenn traditionell männlichen Mustern folgende Spaßkonzepte nicht zumindest um alternative Spaßverständnisse, die ohne Gewinner und Verlierer, Wettbewerb und Sexualisierungen auskommen, ergänzt werden. Außerdem fanden die Jungenarbeiter, insbesondere im Bereich der Sexualisierungen, den Spaß gelegentlich spaßiger als die Jungen, wie folgender Protokollausschnitt dokumentiert:

[Vor der beschriebenen Situation wurden in der jungearbeiterischen Vorbereitung eines Schnupperpraktikums Geschlechterpräferenzen bezüglich Ausbildungsberufen besprochen.] „Zum Studium wird dieselbe Frage gestellt. Mike Turner⁴³⁰ stellt die Frage danach, wo die wenigsten Männer sind. Morus Stadl [...] versucht mit folgenden Worten zu veranschaulichen: ‚Ihr wollt im Studium eine Frau kennenlernen, wo habt ihr die geringste Konkurrenz?‘ [Dieses Beispiel hatte er in der Vorgruppe auch schon angebracht und dort zumindest ein bisschen Gekicher geerntet; in dieser Gruppe jedoch gibt es überhaupt keine Reaktion. Eher

430 Mike Turner und Morus Stadl sind die Jungenarbeiter, die dieses Angebot anleiteten. Beide Namen sind anonymisiert.

scheint die Langeweile größer zu werden, zumal die Jungen sich beim Raten der Studienplatzwahl recht schwer tun.] Das nächste Beispiel zur Veranschaulichung lautet: ‚Wo sieht man ganz viele Frauen und wenig Männer? Wenn man zur Tierärztin geht; das sind vor allem Frauen.‘ Dann wird die Quote genannt. Wieder die Ergänzung: ‚Perfekt, um die Frau für die Zukunft zu finden.‘ Die Jungen reagieren gar nicht darauf.“

Morus Stadl versucht hier, das Interesse der Jungen an statistisch gesehen weiblich konnotierten Studiengängen zu wecken, indem er ihnen besonders gute Chancen auf dem heterosexuellen Heiratsmarkt verspricht. Anstatt über die Berufe zu informieren und sie als interessant zu beschreiben, versucht er, extrinsisches Interesse über die Sexualisierung der im Studium zu erwartenden Kontakte zu wecken und vermittelt dabei implizit, dass ein intrinsisches Interesse der Jungen am jeweiligen Beruf unwahrscheinlich sei. Ob die Jungen der 7. Klasse hierauf gar nicht und die Jungen der 8. Klasse nur leicht reagieren, weil es zu sehr um die Ecke gedacht war und ihnen schon das Erraten der geschlechtlichen Konnotationen der Studiengänge schwer fiel, oder ob sie mit den Sexualisierungen des Jungenarbeiters nichts anfangen konnten, lässt sich nicht mehr feststellen. Anzunehmen wäre eine Mischung aus beidem.

All diese Überlistungsstrategien gingen zumindest in der Frage der Verteilung der knappen Ressource „Zeit“ an den Interessen der Jungen vorbei. Zum einen bedurfte es nach den Äußerungen der Jungen in den Gruppendiskussionen und auch nach unseren Beobachtungen während der Angebote keiner Überlistungen: Die Jungen waren zu einem großen Teil hochinteressiert an einer Auseinandersetzung mit den Themen „Beruf“, „Zukunft“ und „Lebensplanung“. Noch interessierter waren sie daran, sich über die gemachten Erfahrungen und über ihre familiären Lebensweisen miteinander auszutauschen. Wo ein solcher Austausch stattfand, wurde er sehr positiv bewertet und insgesamt wurde mehr Zeit für solche Auseinandersetzungen sowie für praktische Erfahrungen eingefordert. Zum

anderen erschloss sich in vielen Fällen gerade der Sinn dieser Methoden den Jungen nicht.

Jenseits der Problematik von männlich kodiertem Spaß als Überlistungsstrategie tauchten zwei weitere eher ungünstige Faktoren auf. So blieb in manchen Praktikumsnachbereitungen nicht genügend Zeit, die Erfahrungen auszuwerten. Die vorhandene Zeit wurde teilweise auf die oben problematisierten Überlistungsbemühungen der Jungenarbeiter verwendet und teilweise auf deren Selbstinszenierungen als „richtige“ bzw. einer bestimmten Subkultur angehörige Männer, beispielsweise in thematisch unvermittelten Gesprächen oder Kommentaren über Kleidungsstile oder Sexualpraxen. Dies knüpft an das oben beschriebene Stereotyp an, Jungen bräuchten vor allem männliche Vorbilder.

Nicht zuletzt wurde diese Zeit aber auch auf Dramatisierungen von Geschlecht (vgl. auch die Ausführungen zu „Dramatisierung und Entdramatisierung“ in Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik) verwendet, beispielsweise auf Sammlungen, was typisch männlich oder typisch weiblich sei, oder auf das – teils recht mühsame Erraten – was weiblich oder männlich konnotierte Berufe seien. Hier wurden die Jungen zunächst dazu angehalten, Stereotype zu reproduzieren, die in ihrem Alltagswissen nicht vorhanden waren. Danach wurden sie dann darüber belehrt, dass diese Stereotype falsch seien. Die geplante Entdramatisierung schien in unseren Beobachtungen dabei weniger Effekt zu zeigen als die Dramatisierung von Geschlecht. Hingegen boten die konkreten Erfahrungen der Jungen wie auch in deren familiäre Erzählungen vielfältige Anknüpfungspunkte für eine offene Thematisierung, bei der auf eine Dramatisierung von Seiten der Pädagogen verzichtet wird und die Jungen in ihren inhaltlichen Interessen und Ansichten ernst genommen werden. Diese Gelegenheit wurde – wahrscheinlich aufgrund des vorhandenen Zeitmangels – häufig nicht genutzt.

Förderliche Faktoren

In Umkehrung der oben beschriebenen Kritikpunkte bewerteten die Jungen den Austausch untereinander sowie den Austausch mit Erwachsenen in Seminarsituationen, Praktika, von den Jungen selbst durchgeführten Interviews sowie in den von uns durchgeführten Gruppendiskussionen zu Gegenwarts- und Zukunftsthemen häufig als sehr interessant und äußerten den Wunsch nach mehr Gelegenheiten für solche Gespräche. Auch der Film „Eigentlich wollte ich Fußballprofi werden“ von [Neue Wege für Jungs](#), der fünf junge Männer porträtiert, die in weiblich konnotierten Berufen tätig sind, wurde eindeutig positiv bewertet.

Manche Jungen äußern über gegenwartsbezogene Erfahrungen hinaus ein hohes Interesse an Informationen und Auseinandersetzungen zum Thema „Zukunft“ (Berufswahl, Vereinbarkeit unterschiedlicher Lebensbereiche etc.) und bemängeln, dass es hierfür zu wenige Angebote gibt. Andere steigen hingegen direkt aus, wenn es entweder zu abstrakt wird oder wenn es um Themenbereiche geht, in denen sie mit ihrer gesellschaftlich bedingten Chancenlosigkeit konfrontiert werden.

Nach absolvierten Schnupperpraktika reagierten die Jungen auf Fragen nach ihren Erfahrungen mit großem Interesse: sowohl in Nachbereitungssituationen im Klassenraum als auch in einer Plenumsituation auf der Party nach einem regionalen Angebot als auch in den Interviews. Sie zeigten hier sowohl Interesse an der Auswertung der eigenen Erfahrungen als auch am Gespräch über die Erfahrungen anderer. Uns fiel auf, dass beispielsweise nach dem Besuch einer Kindertagesstätte bei einem Bericht über die „süßen Kinder“ auch in der Plenumsituation kein Coolness-Druck entstand.

Restlos positiv wurden praktische Erfahrungen bewertet: Sowohl Schnupperpraktika als auch der Haushaltsparcours

von [Neue Wege für Jungs](#) wurden vorbehaltlos begrüßt, vor allem wurde die eigene (teilweise überraschende) Kompetenz positiv erlebt, aber auch die erfahrene Anerkennung durch Erwachsene und bei Schnupperpraktika durch die Kinder in den Kindertagesstätten. Dieser Besuch wurde von den Jungen als abwechslungsreich und informativ bezeichnet, die Kinder einfach nur als „süß“. Die Erfahrung, im Care-Bereich kompetent zu sein, wirkte sich auch auf die Einstellung der Jungen hinsichtlich der Familienplanung aus. Einige Jungen, die kein Praktikum im Elementarbereich absolviert hatten, gaben bei der Frage nach der späteren Arbeitsteilung an, sie trauten sich die Verantwortung für kleine Kinder nicht zu, Frauen könnten das viel besser. Von den Schnupperpraktikanten argumentierte niemand in diese Richtung.⁴³¹

431 Vgl. *Debus/Stuve 2011*.



9. Praktische Tipps für die Durchführung von Angeboten am Boys' Day – Jungen-Zukunftstag/Neue Wege für Jungs

Von Jürgen Budde, Katharina Debus, Olaf Stuve

In diesem Kapitel erhalten Sie Tipps für die Durchführung von Angeboten am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs** auf der Basis der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung. Wenn jungenpädagogische Projekte angeboten werden sollen, sind einige Besonderheiten zu beachten, auf die im Folgenden eingegangen wird. Während der **Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag** darauf fokussiert ist, Mädchen die Möglichkeit zu geben, während eines Schnupperpraktikums Erfahrungen in einem technischen oder handwerklichen Beruf zu machen, so sind die Angebotsmöglichkeiten am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag** breiter angelegt, wie es sich auch schon bei Projekten im Rahmen von **Neue Wege für Jungs** bewährt hat. Die breitere Anlage von **Neue Wege für Jungs** und dem **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag** folgt der Einsicht, dass sowohl die traditionelle als auch die modernisierte männliche ‚Normalbiografie‘ nach wie vor auf Beruf und Karriere ausgerichtet sind. In dieser Karriereorientierung liegen immer noch viele Hindernisse für eine gerechte Entwicklung in den Geschlechterverhältnissen und für eine produktive und erfüllende individuelle Entwicklung von Jungen. Daher ist die Aufächerung der Angebotspalette wichtig. **Neue Wege für Jungs** umfasst drei Themenfelder:

- Berufs- und Lebensplanung
- Vervielfältigung von Männlichkeitsvorstellungen
- Erweiterung sozialer Kompetenzen

Diese Bandbreite bietet unterschiedliche Möglichkeiten der Akzentsetzung. So können am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag** neben Schnupperpraktika, zum Beispiel in sozialen, pflegerischen und erzieherischen Berufen, auch sozialpädagogische Seminare angeboten werden, in denen Jungen sich beispielsweise mit Fragen der Lebensplanung oder der Erweiterung ihrer sozialen Kompetenzen beschäftigen oder sich kritisch mit vorherrschenden traditionellen und modernisierten Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern auseinandersetzen.

9.1 Kriterien für die Durchführung von Angeboten am Boys' Day – Jungen-Zukunftstag entwickeln

Eine gewisse Portion Pragmatismus ist bei der Entwicklung neuer Angebote sinnvoll; allerdings sollte dabei nicht Beliebigkeit den Ton angeben. Aus der Sicht der wissenschaftlichen Begleitung von **Neue Wege für Jungs** ist eine mangelnde Zielsetzung in den Angeboten für Jungen ein wesentlicher Faktor, der eine erfolgreiche Umsetzung behindert. Es braucht Kriterien und Ziele für die Arbeit. Anhand des folgenden Fragenkatalogs können realistische Ziele für ein Angebot am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag** herausgearbeitet werden. Es geht dabei in einem ersten Schritt um die Bestimmung der inhaltlichen Zielsetzung und in einem zweiten Schritt um die Einschätzung von Ressourcen.

Ziele des jungenpädagogischen Angebots

Die Ziele der Angebote richten sich unter anderem danach, welches Thema angesprochen werden soll.

Soll das Angebot Bestandteil der Berufsorientierung sein? Dann stellen sich folgende Fragen:

- Was soll thematisiert werden?
- Soll den Jungen ein Zugang zu sozialen, pflegerischen und erzieherischen Berufen ermöglicht werden?
- Soll die geschlechtsstereotype Segregation der Berufswelt kritisch thematisiert werden?
- Sollen Kompetenzen im Bereich der Haushalts- und Fürsorgetätigkeiten vermittelt werden?

Beobachtungen zeigten, dass eine Einbettung in die allgemeine Berufsorientierung an der Schule ein positiver Faktor ist, der zum Gelingen und zur Verstetigung beiträgt. Möglicherweise knüpft ein Angebot an ein bereits entwickeltes Schulprofil an, in das sich eine geschlechterreflektierende Berufsorientierung und Lebensplanung gut einpasst. Existiert ein solches nicht, sollte überlegt werden, wie die an der Schule bestehenden Angebote zur Berufsorientierung geschlechterreflektierend ergänzt werden können.

Es kann aber auch allgemeiner um Lebensplanungen gehen.

Dann stellen sich folgende Fragen:

- Welche Vorstellungen bestehen über mögliche Lebenswege in der Jungengruppe?
- Sind mit den Lebensplanungen bestimmte Männlichkeitsvorstellungen verbunden?
- Tauchen Begrenzungen für Jungen auf, die aus Männlichkeitsvorstellungen resultieren?
- Was fehlt bei der Konzentration auf Berufsorientierung?
- Welche Vorstellungen haben die Jungen von einem „guten Leben“ und welche Interessenkonflikte können in diesem Zusammenhang entstehen?

Beobachtungen zeigten, dass Jungen durchaus daran interessiert sind, sich solche Lebensfragen zu stellen. Allerdings sollten sie nicht abstrakt in die Zukunft projiziert werden, sondern ganz konkret an den aktuellen Vorstellungen der Jungen ansetzen. Je konkreter und je näher am eigenen momentanen Leben, desto weniger stereotypisierend denken Jungen über Fragen nach, die Männlichkeits- oder Geschlechtervorstellungen betreffen. Zielvorstellungen sollten für jungenpädagogische Maßnahmen vorher kurz skizziert, definiert und auch immer wieder überprüft werden, um ggf. Veränderungen vornehmen zu können.

Beobachtungen haben ergeben, dass in eintägigen Angeboten eine inhaltliche Überfrachtung unbefriedigend bleibt. Hier sollte ein Fokus gewählt werden, in den andere Themen hineinspielen können. So kann ein für alle Beteiligten befriedigenderes Angebot geschaffen werden.

Mit der Frage nach *den Zielen* eines jungenpädagogischen Angebots hängt die Frage nach den eigenen Vorstellungen von den Jungen, für die das Angebot gedacht ist, eng zusammen. Solche Vorstellungen können sein:

- Jungen machen aus geschlechtsstereotypen Gründen tendenziell keine oder wenig Erfahrungen in manchen Bereichen. Ziel eines Angebotes sollte es sein, diese Erfahrungen zu ermöglichen. Dadurch können sich Jungen nützliche Kompetenzen aneignen.
- In den Köpfen einiger Fachkräfte scheint die Vorstellung zu bestehen, „ihre“ Jungen seien grundsätzlich noch nicht reif genug für gewisse Erfahrungen. Dadurch werden die Jungen als Gruppe vereinheitlicht, individuelle Unterschiede ausgeblendet. Dies führt zudem zur Einnahme einer „Schonhaltung“, die eine intensive Auseinandersetzung erschwert.
- Eine weitere Variante ist die Vorstellung, dass spezifische Jungen für das Angebot ausgewählt werden, weil diese es entweder „besonders nötig“ oder aber es „besonders verdient“ hätten.

Es sind noch viele weitere Vorstellungen möglich – hier sind nur einige aufgezählt, die während der Beobachtungen auffällig waren. Oftmals bestimmt eine Mischung von Bildern und Motiven die Angebote. Die Vorstellungen der Pädagoginnen und Pädagogen sind wichtig für die Gestaltung der Angebote. Es lohnt sich, sie zu überprüfen und darüber zu reflektieren, mit welchem Bild von den adressierten Jungen Fachkräfte ein Angebot konzeptionell planen.

Auch Ressourcen bestimmen Ziele: Zeit – Räume – Kooperationen

Die Frage der Ressourcen und der Kapazitäten sollte ebenfalls in der Planung von Angeboten mitgedacht werden. Um ein Angebot sinnvoll zu gestalten, ist eine realistische Zeitplanung nötig. Zeitknappheit war in den Beobachtungen gerade aus der Sicht der Jungen ein hinderlicher Faktor. Eigentlich positive Ansätze sind von Jungen ambivalent bis negativ beurteilt worden, weil die Aktivitäten aufgrund von Zeit- und Ressourcenknappheit gehetzt und gedrängt durchgeführt wurden. Lehrkräfte scheinen den Aufwand sozialpädagogischer Angebote tendenziell zu unterschätzen. Dadurch werden Potenziale verschenkt.

Insbesondere Gesprächsangebote, in denen sich mit der Geschlechtersegregation des Arbeitsmarktes auseinandergesetzt werden soll, brauchen Zeit für eine Entdramatisierung von Geschlecht. Zeitknappheit führte den Beobachtungen zufolge bei gesprächszentrierten Angeboten häufig dazu, dass eine Entdramatisierung nicht gelang und/oder für eine Besprechung der konkreten Erfahrungen der Jungen zu wenig Raum blieb.

Sicher, nicht alles ist vorhersehbar; es geht nicht um eine perfekte, wohl aber um eine bedachte Planung. Es sollte überlegt werden, welche zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen benötigt werden. Eigenes Engagement und Enthusiasmus gehören sicherlich dazu, aber Fakt ist, dass Ressourcen keine Nebensächlichkeiten sind, sondern grundlegende Bedin-

gungen für ein Gelingen. Wichtig ist auch die Einbettung innerhalb des Kollegiums.

- Ist der Zeitplan realistisch? Was muss ggf. gestrichen werden, wenn alles länger dauert als geplant? Welche Alternativen gibt es, wenn die Jungen zum Beispiel auf ein Thema nicht einsteigen?
- Werden finanzielle Mittel benötigt? Wo können diese beantragt werden?
- Ist für eine gute Ausstattung der Räume gesorgt?
- Sind Vor- und Nachbereitungen (zum Beispiel bei Schnupperpraktika) vorgesehen? Werden diese in den Unterricht eingebettet oder von externen Kooperationspartnerinnen bzw. Kooperationspartnern vorgenommen?
- Gibt es einen (wirksamen) Rückhalt bei der Schulleitung? Stehen den Lehrkräften Stunden für die Planung und Durchführung der Aktivitäten zur Verfügung oder soll der Aufwand zusätzlich und „nebenher“ geleistet werden?

Auch die Suche nach Kooperationen kann sinnvoll sein. Kooperationen können sowohl entlastend wirken als auch zu interessanten Erfahrungen für die Jungen führen. Mögliche Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner sind beispielsweise Akteurinnen und Akteure der außerschulischen Bildung, in diesem Fall insbesondere solche, die einen geschlechtsbezogenen bzw. geschlechterreflektierenden Ansatz verfolgen. In diesem Zusammenhang stellen sich folgende Fragen:

- Wie sind die Kooperationen der Schule entwickelt bzw. zu entwickeln? Mit welchen Kolleginnen und Kollegen möchte und kann die Schule kooperieren?
- Ist eine Kooperation mit einem Anbieter der außerschulischen Bildung möglich und sinnvoll? Können solche Ansätze inhaltlich beurteilt werden?
- Bestehen Kooperationen mit Betrieben?

Der **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag** und **Neue Wege für Jungs** bieten Unterstützung und Infrastruktur, beispielsweise in

Form einer Datenbank mit guten Praxis- und Projektbeispielen sowie einer Aktionslandkarte, mit deren Hilfe man sich einen ersten Überblick über mögliche Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner verschaffen kann. Angebote für Jungen können in die Aktionslandkarte auf www.boys-day.de eingetragen und damit öffentlich gemacht werden.

9.2 Welches Angebot: Schnupperpraktikum, Stationenlernen oder Seminar?

Angebote für Jungen lassen sich anhand der Ziele und Durchführungsmodalitäten in drei zentrale Gruppen unterteilen: Praktika, themenzentriertes Stationenlernen und themenzentrierte Seminare.

Schnupperpraktika

Schnupperpraktika haben sich der wissenschaftlichen Begleitung zufolge als sehr fruchtbare Angebote erwiesen. Optimal ist es, wenn Jungen von einem Mentor oder einer Mentorin begleitet werden und die Schnupperpraktika durch Vor- und Nachbereitungsseminare gerahmt werden, in denen an die Erwartungen und Erfahrungen der Jungen angeknüpft wird. Die Jungen schätzen die Möglichkeit, neue Erfahrungen machen zu können und sind häufig überrascht von ihren eigenen Kompetenzen, die sie beispielsweise in Einrichtungen der sozialen Arbeit einbringen können. Erfahrungen beispielsweise im Umgang mit kleinen Kindern beeinflussen auch die Selbsteinschätzungen der Jungen in Bezug auf den Umgang mit potenziellen eigenen Kindern. So haben Schnupperpraktika in sozialen Berufen Effekte auch jenseits von Fragen der Berufsorientierung. Unterschiedliche Arbeitsfelder benötigen unterschiedliche Einbettungen und Vorbereitungen, die es den Jungen leichter machen, einen Einstieg in den Tag zu finden.

So wurde beobachtet, dass es Jungen tendenziell leichter fällt, in einer Kindertagesstätte einen Kontakt zu den Kindern aufzubauen als in einem Altenpflegeheim zu den dort wohnenden alten Menschen. Falls der Einstieg den Jungen nicht leicht von der Hand geht, sollten die Anbieter der Praktikumsstelle Hilfestellungen geben, die am besten praktischen Charakter haben.

Die Jungen sollten die Möglichkeit haben, eine konkrete, klar umrissene Aufgabe zu übernehmen.⁴³² Eine Auswertung sollte nicht in eine Meta-Reflexion münden, sondern greift möglichst viele konkrete Erfahrungen der Jungen auf. Auf dieser Ebene gibt es viele Anknüpfungspunkte.

Ziele:

Schnupperpraktika können verschiedene Ziele verfolgen. Geht es eher um ein Erproben sozialer Tätigkeiten, bieten sich Schnupperpraktika in sozialen Berufen an. Damit es auch zu tatsächlichen Erfahrungen kommt, sollten nicht zu viele Jungen zusammen an einen Praktikumsort gehen. Die Auswertung danach sollte sich auf die konkreten Erfahrungen beziehen und diese nach Möglichkeit in die Lebenswelten (z.B. die familiäre) der Jungen einbetten.

Wenn das primäre Ziel eine Erweiterung des Berufswahlspektrums ist, sollten konkrete Informationen zu den jeweiligen Berufen bereitgestellt werden. Diese Informationen sollten so ausgewählt sein, dass Berufe für alle zu erwartenden Schulabschlüsse angeboten werden. Für Hauptschüler beispielsweise sollte also nicht bloß über den Erzieherberuf sondern auch über damit zusammenhängende Assistenzberufe informiert werden. Die Informationen können durch Gespräche mit Berufspraktikerinnen und/oder Berufspraktikern im Rahmen des Praktikums, in einer After-Work-Veranstaltung, durch eigenständige Recherchen der Jungen oder durch Pädagoginnen und/oder Pädagogen bzw. ein Berufsinformationszentrum bereitgestellt werden.

⁴³² Vgl. hierzu den *Boys' Day – Jungen-Zukunftstag-Praxisleitfaden*, den Sie unter www.boys-day.de bestellen können.

Ressourcen:

Schnupperpraktika benötigen Kooperationen mit Betrieben oder regionalen Organisationen, die bereit sind, am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag** Angebote durchzuführen. Die Angebote sollten nach Möglichkeit mit Vor- und Nachbereitungen verbunden sein, was beispielsweise auch im Unterricht gemeinsam mit den Mädchen erfolgen kann.

Themenzentriertes Stationenlernen

Angebote, die auf der Methode des Stationenlernens aufbauen, können eine gute Alternative zum Schnupperpraktikum sein. So ist eine Haushaltsrallye beispielsweise ein Angebot, bei dem Jungen sich spielerisch praktisches Wissen rund um das Thema „Haushalt“ aneignen können, das ihnen bisher eventuell unbekannt gewesen ist. Diese Methode wurde von den Jungen den Beobachtungen zufolge sehr positiv aufgenommen.

Vermieden werden sollten in der Auswertung Kommentare, die – explizit oder implizit – die „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ unhinterfragt bestätigen und ein Interesse von Jungen und Männern an Haushaltstätigkeiten nur als „Übergangsstadium“ bezeichnen, beispielsweise um die Zeit zwischen „Hotel Mama“ und erster Freundin zu überbrücken. Haushalts- und Care-Tätigkeiten sollten als selbstverständliche Aufgaben für alle aufgefasst werden.

Ziele:

Die Jungen sollen in spielerischer Atmosphäre Erfahrungen machen, die sie sonst eher selten machen. Diese können den Blick auf die eigene Lebensplanung, auf das aktuelle familiäre Zusammenleben und auf die Geschlechterverhältnisse im Allgemeinen verändern oder auch einfach die Freude an der eigenen Kompetenz für bestimmte Tätigkeiten wecken. Im Anschluss sind Gespräche über diese Themen möglich.

Ressourcen:

Wird ein bereits entwickeltes Angebot wie der Haushaltsparcours von **Neue Wege für Jungs** genutzt, muss vor allem für ausreichend vorhandene Räume und eine ausreichende Betreuung durch Lehrpersonen, Eltern oder Kooperationspartnerinnen und/oder Kooperationspartner gesorgt werden. Hierbei ist zu bedenken, dass insbesondere Eltern rechtzeitig informiert werden müssen, wenn ihre Mitwirkung erwünscht ist. Jungen schätzen eine intensive Betreuung durch Erwachsene, die ihnen Tipps und Feedback geben können.

Themenzentrierte Seminarangebote

Auch Seminarangebote sind sinnvolle Angebote im Rahmen des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags**. Allerdings sollte bei diesem beliebten Format auf verschiedene Aspekte geachtet werden, die auch für die anderen Angebote zutreffen, hier jedoch den Beobachtungen zufolge besonders relevant sind:

- Jungen müssen nicht überredet werden, um sich für Fragen rund um Berufsorientierung und Lebensplanung zu interessieren. Dies hat sich in den Interviews und Beobachtungen als Fehlannahme erwiesen. Es ist eher die Frage, was der konkrete Zugang der Jungen ist und in welchem Setting sie ihr Interesse zeigen können.
- Eine „Überlistung durch eine männlich kodierte Spaßorientierung“, wie sie teilweise beobachtet wurde, ist deplatziert und geschlechterstereotypisierend. Um nicht missverstanden zu werden: Es ist nichts gegen Spaß einzuwenden. Allerdings sind Übungen, die erstens nichts mit dem Thema zu tun haben und zweitens auf traditionelle Männlichkeitsmuster rekurrieren (Schlagfertigkeit, Konkurrenz, Coolness, Hetero-Sexualisierungen), nicht nur fehl am Platz, sondern sogar kontraproduktiv. Werden zu viele Übungen in zu schneller Folge durchgeführt, kommen die Jungen nicht mehr dazu, sich über die angebotenen Themen auszutauschen. In den Gesprächen haben die interviewten Jungen

sich oftmals beschwert, dass sich ihnen der Sinn der Übungen nicht erschlossen habe, obwohl sie durchaus Interesse an den Themen gehabt hätten.

- Häufig ist der Film „Eigentlich wollte ich Fußballprofi werden“ von [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs](#) als Einführung in ein sozialpädagogisches Angebot gezeigt worden. Er ist durchgehend positiv bewertet worden. Die Jungen erhalten offensichtlich ein gutes Bild von den Möglichkeiten der beruflichen Orientierung, die sie mit konkreten Personen, deren Geschichten und Fragestellungen in Verbindung bringen können. Auch zur Einbettung der Schnupperpraktika und des Stationenlernens hat der Film sich bewährt.

Ziele:

Gerade bei Seminarangeboten sollte ein klarer inhaltlicher Fokus gewählt werden. Mögliche Themen sind:

- Was ist ein gutes Leben und welchen Stellenwert nehmen darin Beruf und Karriere ein?
- Geschlechterverhältnisse in Berufs- und Privatleben
- Geschlechtersegregation des Arbeitsmarktes
- Auseinandersetzung mit Berufsorientierung unter Einbeziehung einer kritischen Thematisierung von Männlichkeitsnormen
- Arbeitsbedingungen und Zukunftschancen
- Soziale Kompetenzen

Wichtig ist, ein Thema in Ruhe und unter Einbeziehung der konkreten Erfahrungen der Jungen zu behandeln und nicht den Anspruch zu haben, alles auf einmal zu thematisieren. Die Entdramatisierung von Geschlecht ist bei solchen Angeboten nicht einfach – dieser Punkt sollte vorher gut überlegt sein. Kontraproduktiv ist, wenn die Diskussion bei der Benennung der Unterschiede zwischen Männern und Frauen stehen bleibt. Um solche Angebote durchzuführen, sind häufig Erfahrungen in der außerschulischen geschlechtsbezogenen Pädagogik hilfreich.

Ressourcen:

Soll ein solches Angebot von externen Anbieterinnen bzw. Anbietern durchgeführt werden, braucht es Gelder für Honorare und ggf. für die Anmietung von Räumen. Wenn Lehrkräfte dieses Angebot durchführen, muss genügend Zeit zur reflektierenden Vor- und Nachbereitung eingeplant werden, die möglichst kooperativ ablaufen sollte. Kleine Gruppen fördern die Intensität der Auseinandersetzung und erfordern einen höheren Lehrperson-Schüler-Schlüssel.

9.3 Empfehlungen und Tipps für jungenpädagogische Angebote in der Sekundarstufe I

Im Folgenden stellen wir einige zentrale „Stellschrauben“ dar, die sich bei unterschiedlichen jungenpädagogischen Angeboten als relevant herausgestellt haben. Damit werden wichtige Punkte angesprochen, die bei der Planung eines Angebotes im schulischen Kontext zu beachten sind.

Freiwilliges oder verpflichtendes Angebot

Bei den beobachteten Angeboten im Rahmen von [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs](#) sind oftmals konkurrierende Bildungsverständnisse aufeinandergetroffen. Haben schulische Angebote üblicherweise verpflichtenden Charakter, so plädiert eine außerschulische Bildungsarbeit häufig für eine freiwillige Teilnahme. Mit diesem Verständnis wird eine grundlegend emanzipative Haltung verbunden, die die einzelnen Teilnehmenden mit ihrer Entscheidung, sich für ein Bildungsangebot zu interessieren – oder dieses abzulehnen – ernst nimmt. In der schulischen Tradition steht der Anspruch im Vordergrund, alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu erreichen und weniger an individuelle Voraussetzungen und damit ggf. verbundene Motivationen anzu-

knüpfen (vgl. hierzu auch die kritischen Anmerkungen im Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).

Es gibt sowohl Argumente für ein freiwilliges als auch für ein verpflichtendes Angebot im Rahmen des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags/ Neue Wege für Jungs**.

Ohne die hier aufgeworfene Frage grundsätzlich beantworten zu wollen, sprechen mehr Aspekte für ein verpflichtendes Angebot für alle Schüler beispielsweise eines Jahrgangs. Es wurde beobachtet, dass Jungen mit verpflichtenden Angeboten im Rahmen von **Neue Wege für Jungs** keine Probleme hatten, wenn diese als selbstverständlich präsentiert und gut vermittelt wurden. Wird also für Jungen zum Beispiel ein verpflichtendes Schnupperpraktikum in sozialen Berufen parallel zum Praktikumstag der Mädchen angeboten, so wurde zumeist festgestellt, dass das Angebot von den Jungen mit Interesse aufgenommen wurde.

Hingegen wurde beobachtet, dass ein freiwilliges Schnupperpraktikum für Jungen (womöglich bei einem gleichzeitig stattfindenden verpflichtenden Angebot für die Mädchen des gleichen Jahrgangs) verschiedene Problematiken aufwirft, die hier unter dem Stichwort der „Verbesonderung“ zusammengefasst werden:

- Die erste Verbesonderung der Jungen äußert sich in dem ungleichen Umgang im Vergleich zu den Mädchen. Den Jungen wird vermittelt, dass ihnen etwas nicht „zugemutet“ werden könne, wozu die Mädchen durchaus verpflichtet werden. Eine solche „Schonhaltung“ gegenüber den Jungen vermittelt ihnen entweder, sie hätten es nicht nötig, sich für „untypische Dinge“ zu interessieren, oder aber sie seien „noch nicht so weit“, sich auf solche Aufgaben einzulassen. Hier wird implizit die Botschaft transportiert, ein „richtiger“ Junge könne kein Eigeninteresse an solchen Angeboten haben.
- Die zweite Verbesonderung findet innerhalb der Gruppe der Jungen statt. In einer unserer Beobachtungen wurden jene Jungen, die Interesse an einem freiwilligen Schnupperpraktikum in einem weiblich konnotierten Beruf äußerten, vom Rest der Gruppe, der einer männlichen Norm folgte

und Desinteresse signalisierte, als schwul bezeichnet und auf diese Weise verbesondert.

- Wichtig ist in diesem Zusammenhang außerdem, wie den Jungen das Angebot eines Schnupperpraktikums vermittelt wird. Wird lediglich gesagt, dass sie die Möglichkeit zu einem Schnupperpraktikum in einem „Frauenberuf“ hätten, oder wird auf die inhaltliche Ausrichtung der verschiedenen Berufe eingegangen (soziale, erzieherische und pflegerische Berufe)? Im ersteren Fall haben Jungen oftmals keine Vorstellung davon, um welche Berufe es gehen könnte, und machen deshalb innerlich eine Unterscheidung in attraktive und unattraktive Berufe, wobei Letztere mit weiblichen Berufen assoziiert werden. Außerdem beinhaltet die Verwendung des Begriffs „Frauenberuf“ eine Zuschreibung, die suggeriert, ein solcher Beruf sei nichts für „richtige“ Jungen oder Männer. Eine inhaltliche Beschreibung wie „soziale Berufe“ grenzt zwar die Bandbreite möglicher Berufe ein, macht aber Jungen eine interessierte Teilnahme möglich. Eine inhaltliche Einführung ebenso wie eine bewusste Begriffswahl je nach Zielsetzung des Angebots sind also nötig.

Wenn ein Angebot am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs** für Jungs von vornherein auf eine kleine Gruppe Interessierter ausgerichtet ist, dann sollte die Entscheidung, daran teilzunehmen, tatsächlich freiwillig sein und nicht einem heimlichen Lehrplan für die Jungen, die es „nötig haben“, folgen. Oftmals besteht bei Angeboten der geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen die Erwartung, damit besonders schwierige Jungen anzusprechen und sie zu Verhaltensveränderungen zu bewegen. Eine nur scheinbare Freiwilligkeit, die in Wahrheit auf bestimmte Jungen abzielt, führt im Kontext der Schule zu einer Verbesonderung der sogenannten „schwierigen Jungen“. Oftmals geht die Verbesonderung der „schwierigen Jungen“ mit kulturellen Zuschreibungen bzw. Ethnisierungen einher, d.h. Auffälligkeiten werden dadurch erklärt, dass Jungen sich aufgrund ihrer „Kultur“ bzw. „Herkunft“ auf eine ganz bestimmte – als störend wahrgenommene – Weise verhalten

würden. Manchmal wird auch gerade diesen Jungen oder Jungen aus sogenannten „bildungsfernen“ Elternhäusern ein Desinteresse an der Erprobung nicht traditionell männlicher Tätigkeiten oder Berufe unterstellt. Diese Vorstellung hat sich in unserer Untersuchung als falsch erwiesen. Verallgemeinerungen sind in Bezug auf Migrationshintergrund oder sozioökonomischen Status der Familie ebenso fehl am Platz wie in Bezug auf andere Kategorien und führen zu Schubladendenken und auf falsche Fährten. Sie verstellen den Blick auf die individuellen Interessen und Fähigkeiten der Jungen.

Worauf zusammenfassend zu achten ist:

- Eine Ungleichbehandlung bezüglich der Jungen- und Mädchenangebote auf der strukturellen Ebene ist zu vermeiden. Wenn es also für Mädchen ein verpflichtendes Angebot gibt, dann sollte dies ebenso für die Jungen gelten.
- Keine Verbesonderung interessierter Jungen, stattdessen ein Angebot zur gemeinsamen Auswertung.
- Wirkliche Freiwilligkeit der Angebote ohne Zuschreibungen und Unterstellungen eines besonderen (Des-)Interesses.
- Keine Kulturalisierungen und Ethnisierungen.

Gleiche Angebote am Girls' Day und Boys' Day oder reflektierte Unterscheidungen

Jenseits der Frage nach der Freiwilligkeit oder dem verpflichtenden Charakter stellt sich die Frage, ob Mädchen und Jungen unterschiedliche oder gleiche Angebote erhalten sollten. Wie bereits ausgeführt, ist eine inhaltliche Erweiterung der Angebote für Jungen über die reine Berufswahl hinaus auf jeden Fall sinnvoll. Den Beobachtungen zufolge resultierten aus einer unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtung von Mädchen- und Jungenangeboten (beispielsweise Schnupperpraktikum für die Mädchen und Haushaltsrallye für die Jungen) keine Widerstände gegenüber den Angeboten. Allerdings bezweifelten die Jungen durchaus, dass eine solche Unterscheidung inhaltlich zu rechtfertigen sei. So wurde beispielsweise eine Haus-

haltsrallye für Jungen, in der sie Kompetenzen in verschiedenen Haushaltstätigkeiten entwickeln konnten, von verschiedenen Teilnehmern mit den Worten kommentiert, dass auch viele Mädchen keinen Knopf annähen könnten. Vorschläge, Wünsche und Ideen der Jungen (und Mädchen), die darauf abzielen, an denselben Angeboten – eventuelle auch gemeinsam – teilzunehmen, sollten aufgegriffen werden. So haben die Jungen in der Befragung häufiger das Interesse geäußert, sich gemeinsam mit Mädchen in Kleingruppen über die Zukunfts- und Lebensplanung auszutauschen, zum Beispiel im Anschluss an die Diskussion in der Jungengruppe.

Dies liegt insbesondere deshalb nahe, weil viele Jungen ihre Zukunftsperspektive in einer heterosexuellen Partnerschaft sehen, wobei diese nicht als Norm gesetzt werden sollte, sondern auch Alternativen sichtbar sein sollten.

Die Dramatisierung von Geschlecht durch die Differenzierung in Mädchen- und Jungenangebote ist für Jungen (und Mädchen) nicht unmittelbar einleuchtend. Den Jungen sind unseren Beobachtungen zufolge die Gründe für die Dramatisierungen häufig unklar geblieben, sodass am Ende im schlechtesten Fall bei ihnen der Eindruck übrig bleibt, Jungen und Mädchen seien eben einfach unterschiedlich. Wer nach Geschlechtern getrennte Angebote durchführt, sollte deshalb eine Begründung bereithaben, warum dies sinnvoll ist. Zudem sollten Methoden entwickelt werden, die zu einer Entdramatisierung von Geschlecht beitragen können.

Männer oder Frauen oder: Welches Geschlecht haben die Pädagoginnen/Pädagogen?

Häufig wird darüber nachgedacht, welche Rolle das Geschlecht der beteiligten pädagogischen Fachkräfte spielt. Daran schließen sich folgende Fragen an:

- Sollen die Angebote für Jungen am **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs** von männlichen Lehrkräften durchgeführt werden?
- Können gar nur Männer solche Angebote machen?
- Sind die Angebote weiblicher Lehrkräfte ein ebenso sinnvoller Beitrag zur Jungenpädagogik?
- Gibt es an unserer Schule überhaupt interessierte Kolleginnen bzw. Kollegen?

Solche und ähnliche Fragen werden häufig gestellt, wenn es um geschlechtsbezogene pädagogische Angebote geht. Sicherlich kommt der Geschlechtlichkeit der durchführenden Fachkraft eine bedeutende Rolle zu; entscheidender ist jedoch, ob der Pädagoge bzw. die Pädagogin seine bzw. ihre eigene geschlechtliche Sozialisation reflektiert hat.⁴³³

Aktuell wird die Diskussion über die Rolle des Geschlechts der Pädagogin/des Pädagogen zumeist unter dem Vorzeichen der Skandalisierung schlechterer Schulleistungen von Jungen geführt.⁴³⁴ In diesem Zusammenhang wurde die These einer „Feminisierung“ von Schule aufgestellt, mit der die Behauptung einhergeht, dass Jungen von Pädagoginnen ungerecht behandelt sowie nicht in ihren Interessen wahrgenommen würden.

433 Vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

434 Vgl. Kapitel 3.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule.

435 Vgl. hierzu ebd. Interessanterweise gibt es sogar eine leichte Neigung zu weiblichen Lehrkräften; vgl. hierzu auch Kapitel 7.1 Wichtige Ergebnisse und Konsequenzen für die Praxis – *Neue Wege für Jungs* kommt gut an.

436 Vgl. ausführlich Kapitel 4.3: Plurale Männlichkeiten.

437 Voigt-Kehlenbeck 2008.

Fragt man jedoch die Jungen, ob sie lieber ein Angebot von einem Mann oder einer Frau besuchen würden, so lautet ihre Antwort zum überwiegenden Teil: Es ist nicht wichtig, ob das Angebot von einem Mann oder einer Frau gestaltet wird.⁴³⁵ Wichtig hingegen ist den Jungen eine gewisse Haltung, die sie von ihren Lehrkräften und anderen Pädagoginnen und Pädagogen erwarten: Diese sollen fair und motiviert, offen und humorvoll sein.

Es lässt sich festhalten:

- Es gibt keine überzeugenden Gründe dafür, dass nur Männer Angebote für Jungen machen. Es gibt aber viele gute Gründe dafür, dass auch Männer mit Jungen pädagogisch und geschlechterreflektiert arbeiten. Es ist positiv, wenn männliche Lehrkräfte Angebote im Rahmen vom **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs** planen und durchführen.
- Männer wie Frauen sollten reflexiv arbeiten; das heißt, sie sollten sich selbst wie auch die Jungen geschlechterreflektiert betrachten können. Es sind oftmals die Dynamiken zwischen den Pädagogen als Männern, den Pädagoginnen als Frauen und den Kindern bzw. Jugendlichen als Mädchen und Jungen, die Geschlecht in alltäglichen Handlungen herstellen (Doing Gender).⁴³⁶
- Der Begriff der „Genderreflexivität“ bezeichnet dabei die Fähigkeit zur „professionellen Distanzierung im Alltagshandeln durch eine genderreflexive Haltung“.⁴³⁷ Lehrpersonen und sozialpädagogische Fachkräfte sind aufgefordert, durch den Erwerb von Wissen und durch Reflexion ihre Verhältnisse zu Schülerinnen und Schülern und zu Kolleginnen und Kollegen auf der Ebene der Herstellung von Geschlecht zu verstehen. Ziel ist es, einengende Handlungsmuster zu

überwinden und jenseits geschlechtlicher Zuschreibungen individuelle Perspektiven zu entwickeln.⁴³⁸

- Eine Fokussierung auf den männlichen Pädagogen kann als eine Art Überschätzung der Vorbildfunktion angesehen werden, die sich häufig sowohl bei „Jungenarbeitern“ als auch bei männlichen Lehrkräften finden lässt. Diese Überschätzung kann zu einer Überforderung von männlichen Lehrpersonen führen, die sich in der Arbeit mit Jungen erproben, und dazu führen, dass methodische und didaktische Qualitätskriterien ausgeblendet bzw. zu gering bewertet werden.
- Viele Jungen sind an einer *ernsthaften* Auseinandersetzung mit dem Thema interessiert, die durch eine einseitige Handlungsorientierung der Angebote verhindert werden kann. Deshalb sollten pädagogisch Tätige sowohl die eigenen Jungenbilder als auch eigene Männlichkeitsdynamiken kritisch hinterfragen, die ein spiel- und konkurrenzorientiertes Angebot vielleicht auch für sie selbst attraktiver erscheinen lassen als eine ernsthafte Auseinandersetzung.

9.4 Schulintern oder außerschulisch – sowohl der Ort als auch die Durchführenden

Sollten die Angebote im Rahmen des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs** in schuleigener Regie oder in Kooperation mit einem Anbieter der außerschulischen Bildung durchgeführt werden? Beides geht! Jeweils sind jedoch unterschiedliche Aspekte zu bedenken.

Führt die Lehrkraft ein sozialpädagogisch geprägtes Angebot zur kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Männlichkeitsbildern selbst durch, so sollte bedacht werden, dass diese – zurück im Schulalltag – wieder zur notengebenden Lehrperson wird. Daraus können Konflikte für die Jungen ent-

stehen, die im Blick behalten werden sollten. Zugleich können schwierige Situationen entstehen, in denen die Lehrperson vielleicht plötzlich mit ungewohnten Fragen konfrontiert wird, die ihr Privatleben betreffen. Auch diesbezüglich sollte Klarheit darüber bestehen, wo die Grenzen verlaufen. Gleichzeitig bietet diese Form aber auch die Möglichkeit, die Jungen in einem anderen Kontext kennenzulernen als im Unterricht – dies kann zu einem besseren gegenseitigen Verständnis beitragen. Außerdem haben Lehrpersonen den Vorteil, langfristig mit ihren Schülerinnen und Schülern zu arbeiten. Dadurch kann das Thema nachhaltiger in den Unterricht eingebettet werden.

Hilfreich kann jedoch auch eine Kooperation mit einem außerschulischen Bildungsanbieter sein. Außerschulische pädagogische Fachkräfte haben oftmals die Möglichkeit, schwierig erscheinende Themen in einem zeitlich begrenzten Rahmen intensiv zu bearbeiten. Hier müssen die Schüler nicht befürchten, im Unterricht am nächsten Tag mit ihren Offenbarungen konfrontiert zu werden, wenn sie sich einem Lehrer anvertrauen. Außerdem verfügen Pädagoginnen und Pädagogen außerschulischer geschlechtsbezogener Bildungsarbeit über ein Methodenrepertoire und eine Methodenkompetenz zu Geschlechterthemen, die eine gute Ergänzung zur schulischen Arbeit darstellen können. Allerdings ist in solchen kurzzeitpädagogischen Angeboten eine langfristige Einbettung in den Unterricht oder Beziehungsarbeit nicht möglich. Eine Verbindungsposition können hier Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter einnehmen.

Eine Lehrperson sollte wissen, mit welchen theoretischen und methodischen Grundlagen zu den möglichen Themen von Seiten der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner gearbeitet wird und ob diese zu den eigenen Zielen passen. Es gibt eine große Bandbreite an pädagogischen und geschlechterpolitischen Ansätzen und Positionen in der außerschulischen Pädagogik.⁴³⁹ Hier sollte nicht unbedingt auf das

438 Vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

439 Vgl. Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

kostengünstigste Angebot zurückgegriffen werden, sondern auch Inhalte und pädagogische Ansätze überprüft und ernst genommen werden. Eventuell können die Angebote gemeinsam durchgeführt werden. In diesem Fall sollte die Rollenverteilung eindeutig sein. Es gibt wenig Unproduktiveres als unterschiedliche Lehrprinzipien in einem Raum.

Außerschulische Bildungsarbeit basiert häufig auch darauf, den Lernort Schule zu verlassen, um der damit verbundenen Struktur (z. B. den vorgegebenen Pausen oder dem 45-Minuten-Takt) zu entkommen. In dem Fall sollten Übergänge und Verantwortlichkeiten gut organisiert sein.

9.5 Methoden und Übungen

In der geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen werden höchst unterschiedliche Methoden eingesetzt.⁴⁴⁰

Bei der Durchführung von Projekten im Rahmen des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs** sind dabei zwei Aspekte besonders sinnvoll. Zum einen haben sich Methoden und Übungen bewährt, die Fragen und Themen der Jungen aufgreifen und Möglichkeiten zur eigenen Gestaltung und Partizipation bieten. Vorgefertigte Übungen, die wenig Spielraum lassen, kaum zur Auseinandersetzung anregen oder normative Vorgaben machen, haben sich hingegen als problematisch herausgestellt. Gleiches gilt auch für Übungen, die aufgrund ihrer Spaß- und Actionorientierung an der Oberfläche bleiben. Sinnvoll sind hingegen Übungen, in denen es tatsächlich „um etwas geht“, also um reale Kompetenzen und Lebensfragen. Zweitens sollten Methoden und Übungen von den Fachkräften beherrscht werden. Bevor Übungen in der pädagogischen Praxis eingesetzt werden, müssen diese ausprobiert werden, damit die Fachkraft sich eine Vorstellung von Potenzialen, aber auch von möglichen Schwachstellen machen und diese bei der Durchführung berücksichtigen kann.

440 Vgl. ebd.

441 Vgl. auch Kapitel 6. Geschlechtsbezogene Pädagogik.

9.6 Schulkulturelle Einbettung

Besonders erfolgversprechend sind Angebote im Rahmen des **Boys' Day – Jungen-Zukunftstags / Neue Wege für Jungs**, wenn sie in ein Gesamtkonzept der Schule eingebettet sind. Folgende Fragen verdeutlichen, dass es bei der Konzeption der Angebote nicht bloß um pragmatische Entscheidungen geht, sondern sich diese auch inhaltlich auswirken: Entscheidet eine Schule sich für ein Schnupperpraktikum für Jungen? Wie wird es durchgeführt? Ist das Angebot freiwillig oder verpflichtend? Oder bleiben die Jungen in der Schule und machen ein Seminar? Beschäftigen sie sich mit Haushaltstätigkeiten? Sind diejenigen, die das Seminar durchführen, Lehrkräfte, außerschulische geschlechtsbezogene Pädagoginnen bzw. Pädagogen oder andere Kooperationspartnerinnen bzw. Kooperationspartner? Welche Ziele werden verfolgt? Worum soll es in dem Seminar gehen? Mit diesen Entscheidungen werden jenseits aller pragmatischen Fragen möglicherweise Räume eröffnet oder Potenziale verschenkt. Es werden Signale gesetzt, deren sich die Beteiligten bewusst sein sollten, um ungewollte Effekte wie zum Beispiel die weitere Abwertung sozialer Tätigkeiten zu verhindern und positive Effekte wenn möglich zu verstärken.

Implementierungsschritte

Geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen sollte mittelfristig etabliert und verstetigt werden sowie durch die Bausteine „geschlechtsbezogene Pädagogik mit Mädchen“ und „reflexive Koedukation“ ergänzt werden.⁴⁴¹ Dazu sind folgende Hinweise sicherlich hilfreich:

- Erfahrungen auswerten, die mit den Angeboten gemacht werden

- Erfahrungen ins Verhältnis setzen: diejenigen aus Jungenangeboten mit denjenigen aus Mädchenangeboten
- Gemeinsame Auswertung mit teilnehmenden Jungen und Mädchen ermöglichen
- Unterstützung holen für Fragestellungen, die offengeblieben sind oder verunsichern
- Durchführung eines „Kollegiumstags“ zum Thema Girls' Day / Boys' Day
- Verbindung mit dem Projekt [Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs](#) aufnehmen, um sich über zur Verfügung stehende Materialien sowie Beratungs- und Fortbildungsmöglichkeiten zu informieren
- Mitmachen: im Netzwerk [Neue Wege für Jungs](#) ist Beteiligung an Fachdiskussionen erwünscht – ein wichtiger Faktor für das Gelingen jungenpädagogischer Angebote.

Insgesamt gilt: eigene Erfahrungen machen. Dabei sollte als Motto gelten, was generell für Jungenpädagogik eine wichtige Maxime ist: Der Mut aus Fehlern zu lernen. Dies bedeutet, Fehler nicht als Scheitern, sondern als eine Quelle für Veränderungen zu begreifen.





10. Fazit – Berufs- und Zukunftsplanung braucht Geschlechterreflexion

„Wie die Shell Jugendstudie (...) zeigen konnte, wünscht sich die überwältigende Mehrheit der jungen Frauen (...) eine Kombination aus beruflicher Karriere, Familie und Kindern und strebt damit weitaus flexiblere Lebensmuster an als die Frauengenerationen vor ihnen – aber auch als ihre gleichaltrigen männlichen Geschlechtsgenossen. Die jungen Männer halten dagegen an den alten Geschlechterrollen fest, die dem Mann die Rolle des Hauptnährers zuschreiben und ihn von anderen Aufgaben freistellen.“⁴⁴²

Die Orientierung an traditioneller und hegemonialer Männlichkeit wirkt sich auch auf die Einstellungen von Männern und Jungen zu sozialen Berufen aus, was entsprechende Folgen hat: Die wissenschaftliche Begleitung der **Neuen Wege für Jungs** hat gezeigt, dass soziale Berufe, in denen Soft Skills bzw. Fürsorge-Attribute nachgefragt werden, für viele Jungen und junge Männer ein unbekanntes Terrain sind. Soziale Berufe gelten im Allgemeinen als „Frauenberufe“ – und die meisten Jungen und jungen Männer möchten keinen Beruf erlernen, der vermeintlich nicht zu ihrem Geschlecht passt. Folgerichtig liegt der Männeranteil in weiblich dominierten Berufen bei lediglich 1,3%.⁴⁴³ Andererseits weisen die Debatten und wissenschaftlichen Erhebungen der letzten Jahre,

die sich mit Jungen, Männern und sozialen Berufen befassen, auch darauf hin, dass mehr Jungen und junge Männer als gedacht soziale Arbeit – ob nun in der Erziehung, Pflege oder anderen Bereichen – nicht grundsätzlich ablehnen. Dies wird nicht nur durch die große Zufriedenheit der teilnehmenden Jungen mit den Schnupperpraktika im Rahmen von **Neue Wege für Jungs** belegt, sondern beispielsweise auch durch die Tatsache, dass in den letzten Jahren mehr junge Männer Zivildienst leisteten als den Grundwehrdienst.

Jens Krabel und Olaf Stuve (2006) führen in ihrem Buch „Männer in Frauenberufen der Pflege und Erziehung“ aus, dass geschlechtliche Identität als eine Ressource betrachtet werden muss, die in einer „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ Jungen und Mädchen ebenso wie Männern und Frauen für geschlechtstypische Handlungen Gewinne und für geschlechtsuntypische Handlungen Verluste verspricht. Das gilt auch für die Berufswahl: Ein weiblich konnotierter Arbeitsplatz, an dem ein junger Mann beispielsweise kranke und alte Menschen pflegt und ihnen die Windeln wechselt, bedeutet nicht nur relativ schlechte Bezahlung für harte und gesellschaftlich gering geschätzte Arbeit, sondern beinhaltet gleichzeitig immer auch die potenzielle Bedrohung der eigenen

442 Quenzel/Hurrelman 2010, S. 77.

443 Vgl. Pimminger 2012.

Männlichkeit. Wird dieser Aspekt vernachlässigt, steht zu befürchten, dass Förderprogramme zur stärkeren Partizipation von Mädchen und Jungen in sogenannten Männer- und Frauenberufen ins Leere laufen.⁴⁴⁴ Eine Reflexion der Gewinne und Verluste, die sich aus dem Erfüllen oder Nichterfüllen geschlechtlicher Identitätsanforderungen ergeben, stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um den Kreislauf der geschlechtlichen Segregation auf dem Arbeitsmarkt zu durchbrechen.⁴⁴⁵ Aus diesem Grund sollte die Berufsorientierung in Schulen⁴⁴⁶, Berufsschulen, Berufsinformationszentren, der Jugendsozialarbeit⁴⁴⁷ etc. geschlechtsbezogen konzipiert und durchgeführt werden, um den unterschiedlichen Ausgangspositionen und Zukunftsperspektiven junger Frauen und junger Männer zu entsprechen und gerecht zu werden.⁴⁴⁸ Die traditionelle Berufsorientierung, die als begleitende, präventive und integrative Hilfe die Sicherung sozialer und beruflicher Teilhabe junger Menschen gewährleistet, sollte durch eine Lebensplanung ergänzt werden, die Impulse zur Reflexion über Geschlechterverhältnisse gibt, um die Lebensplanung der Jungen bewusster zu gestalten, der einseitigen Fixierung auf Erwerbstätigkeit entgegenzuwirken, Lebensalternativen zu eröffnen und auch aktive Vaterschaft und Verantwortung für Kinder zu einem Thema für Jungen und junge Männer zu machen. Der **Boys' Day – Jungen-Zukunftstag / Neue Wege für Jungs** kommt diesem Anliegen nach, weil sich die Aktivitäten nicht nur auf die Berufs- und Lebensplanung von Jungen beschränken, sondern die Erweiterung sozialer Kompetenzen und die Reflexion von Geschlecht und Männlichkeit gleichwertige inhaltliche Ziele sind.

444 Vgl. hierzu vor allem Kapitel 9. *Praktische Tipps für die Durchführung von Angeboten am Boys' Day – Jungen-Zukunftstag.*

445 Vgl. Krabel/Stuve 2006, S. 38.

446 Vgl. Boldt 2006, S. 68 – 85, zu einem Projekttag für Jungen an der Schule im Rahmen des Girls' Day.

447 Vgl. Drogand-Strud/Cremers 2006, S. 34 – 59, zu Übungen, Methoden und ein „Train-the-Trainer-Konzept“ für die Berufsorientierung und Lebensplanung in der Jugendsozialarbeit.

448 Vgl. Kapitel 3.2 *Ausbildung.*

11. Ausblick – Notwendiger Wandel

„Wir streben eine Gesellschaft mit Wahlmöglichkeiten an. Die Beschäftigungsfähigkeit von Männern und Frauen wird durch eine gute Ausbildung gesichert. Sie werden befähigt, für ihren Lebensunterhalt selbst zu sorgen und auch eine eigene soziale Sicherung aufzubauen. Die beruflichen Qualifikationen von Frauen und Männern werden gleichermaßen geschätzt und entgolten. Durch eine angemessene Infrastruktur für Kinderbetreuung, schulische Erziehung und Pflege sowie flexible Arbeitszeiten in den Unternehmen wird die Vereinbarkeit für Familie und Beruf gewährleistet. Die Erwerbsverläufe werden durch Optionen auf eine Unterbrechung der Erwerbstätigkeit oder eine reversible Verkürzung der Arbeitszeit flexibilisiert. Die Gesellschaft unterstützt die Wahrnehmung dieser Optionen zur Kindererziehung und -betreuung, Pflege und Weiterbildung. Es werden besondere Anreize gesetzt, damit die Optionen in den gesellschaftlich gewünschten Feldern sowohl von Frauen als auch von Männern genutzt werden. Die Nutzung dieser Optionen darf nicht zu Nachteilen in der Alterssicherung führen.“ (BMFSFJ 2011, S. 310)

Zur Erreichung dieser Ziele kommt der Wirtschafts-, Sozial- und Bildungspolitik eine gewichtige Rolle zu. Ändern müssen sich hierzu vor allem hegemoniale Männlichkeits- und Weib-

lichkeitsbilder, da diese – wie gezeigt – für einen grundlegenden Wandel der Geschlechterordnung dysfunktional sind.⁴⁴⁹

Die gleichberechtigte Verteilung von gesellschaftlicher Arbeit (Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit) scheitert in erster Linie weiterhin an der geschlechterstereotypen Aufteilung von unentlohnter und entlohnter Arbeit und an den vorhandenen traditionellen Erziehungspraxen (in gesellschaftlichen Institutionen wie Familien, Kindertagesstätten und Schulen), die zu einer Reproduktion geschlechtstypischer Alltagsmuster und Strukturen führen. Aus diesem Grund ist eine Neugestaltung der vorherrschenden Geschlechterordnung nötig, die nicht nur auf die Verringerung der quantitativen Dominanz von Männern in den verschiedenen gesellschaftlichen Führungsstrukturen sowie die Veränderung der individuellen Einstellungen und Handlungsweisen von Männern/Jungen (und Frauen/Mädchen) abzielt, sondern vor allem auch auf einen Abbau der gesellschaftlichen Orientierung an traditionell männlich konnotierten Werten, Normen und Praxen.⁴⁵⁰

Die Gleichberechtigung der Geschlechter ist nicht mit der Anpassung von Frauen/Mädchen (und nichthegeemonialen Männern/Jungen) an hegemoniale Männlichkeiten gleichzusetzen, die Erwerbsarbeit und das Streben nach Macht als zentrale

⁴⁴⁹ Vgl hierzu und im Folgenden vor allem Kapitel 4.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung.

Lebensziele vorgeben und für Jungen (zunehmend auch für Mädchen) einen entsprechenden Verhaltenskodex nahelegen. Vor dem Hintergrund, dass die vorherrschende Geschlechterordnung von einer durchgehenden Niedrigerbewertung weiblich konnotierter Normen, Werte und Praxen gekennzeichnet ist, ergibt sich als übergeordnetes politisches Ziel die Aufwertung weiblich konnotierter Kompetenzen bei Männern und Frauen (z. B. sorgende Verantwortung). Zweitens ist eine Aufwertung der meisten Berufe, in denen quantitativ betrachtet Frauen dominieren, durch bessere Bezahlung, sozial höhere Anerkennung und bessere Ausbildungs- und Aufstiegsmöglichkeiten dringend geboten. Um die geschlechtstypische Aufteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit nicht weiterhin zu reproduzieren, sind drittens die Förderung aktiver Vaterschaft und eine Verbesserung der Rahmenbedingungen für Erwerbstätige mit familiären Pflegeaufgaben sowie das Bemühen um eine flächendeckende, staatlich oder privatwirtschaftlich finanzierte, ganztägige Kinderbetreuung notwendig. Um Veränderungen auf diesem Gebiet herbeizuführen, ist aber nicht nur eine Verbesserung der Rahmenbedingungen in der Kinderbetreuung und die Förderung aktiver Vaterschaft, sondern – vor allem in den alten Bundesländern – auch ein Wandel der traditionellen Frauen- und Mütterbilder notwendig. Denn das Zusammenspiel der fehlenden Kinderbetreuung und die Konstruktion der *deutschen Mutter*, die ihr Kind vernachlässigen und ihm schaden würde, wenn sie es nicht selber betreut,⁴⁵¹

„hat Deutschland im europäischen Vergleich in Sachen Karriere von Frauen, Verdienstmöglichkeiten und Geburtenrate ganz nach hinten katapultiert.“⁴⁵²

450 Vgl. „technische Themenpapiere“ der Europäischen Kommission zum Programmplanungszeitraum 2000 bis 2006, die einen Einbezug der Chancengleichheit von Frauen und Männern in die Strukturfondsmaßnahmen im Sinne des Gender Mainstreamings anstreben (vgl. Europäische Kommission 2010, Europäische Kommission 2000, S. 15 und Döge 2001b, S. 17).

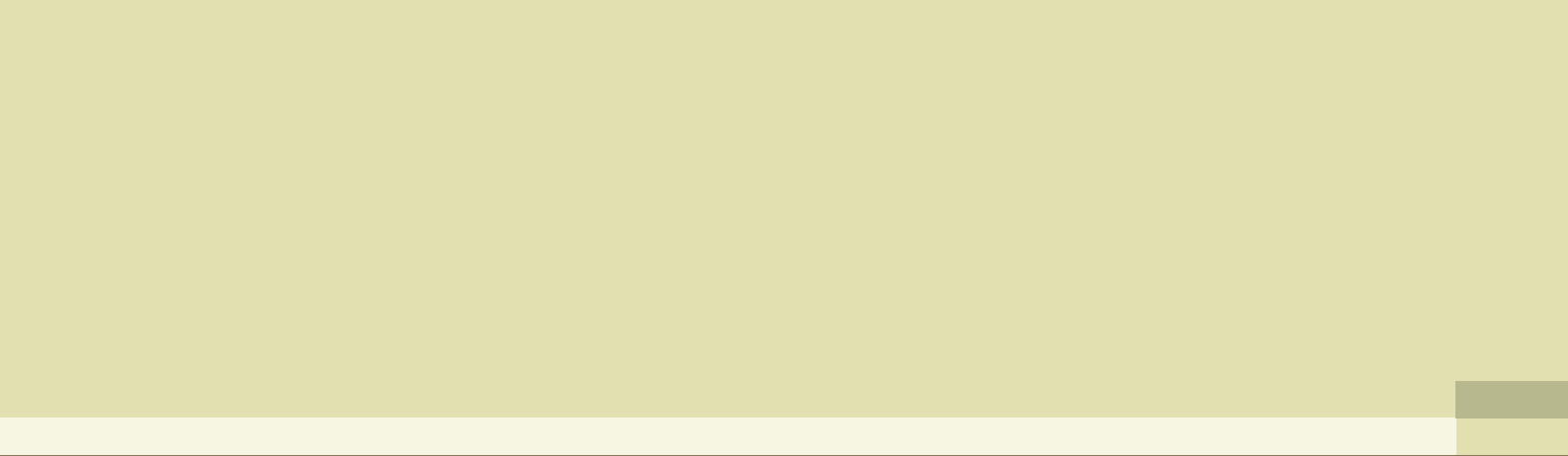
451 Vgl. Ebenfeld, 2011, S. 34.

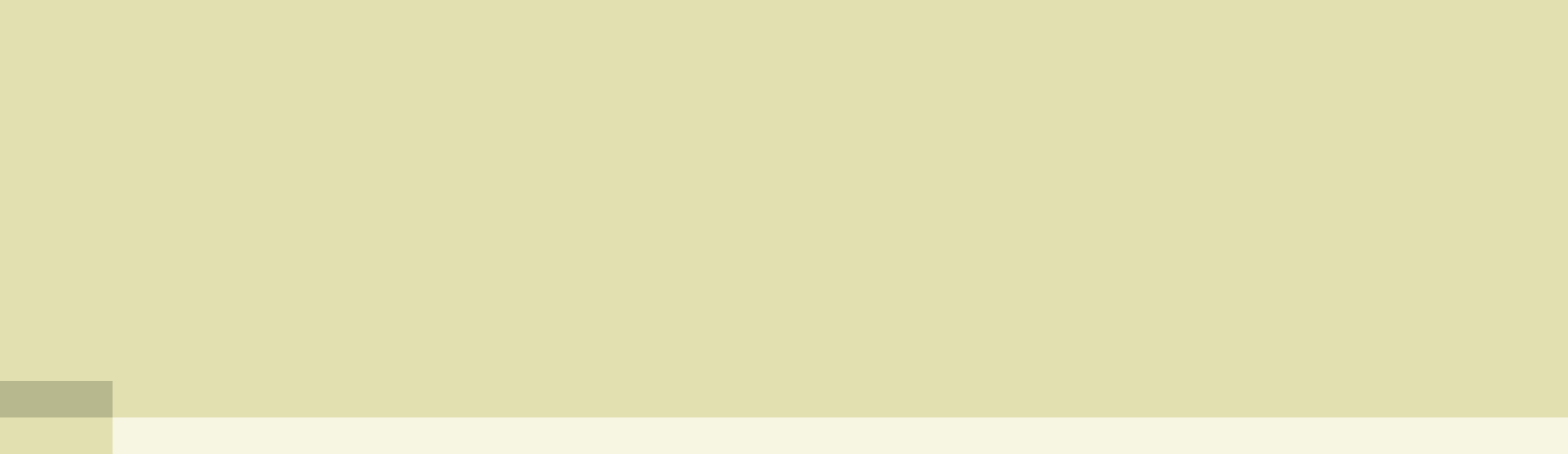
452 Vinken 2007, S. 36.

453 Erster Gleichstellungsbericht – Neue Wege-Gleiche Chancen – Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf, BMFSFJ, 2011.

454 Vgl. Kapitel 2.2 Gleichstellungspolitik als Politik der fairen Chancen.

Der erste Gleichstellungsbericht der Bundesregierung⁴⁵³ sowie der Paradigmenwechsel in der deutschen Gleichstellungspolitik⁴⁵⁴ stimmen hoffnungsvoll. Zur Verwirklichung vielfältiger Lebensentwürfe für Frauen und Männer sowie Mädchen und Jungen mit dem Ziel Geschlechtergerechtigkeit ist eine aktive Gestaltung durch die Politik gefordert.





- AKTIONSRAT BILDUNG (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden.
- ALT, CHRISTIAN (2006): Grundlagen und Design der Kinderpanel-Zusatzuntersuchung. In: Alt, Christian (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden, S. 7–21.
- ANDRESEN, SABINE (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In: Rendtorff, Barbara/Pregel, Annedore (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht, 4/2008. Opladen, S. 35–48.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld.
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld.
- BACHER, JOHANN/BEHAM, MARTINA/LACHMAYR, NORBERT (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden.
- BAUMERT, JÜRGEN/SCHÜMER, GUNDEL (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen u. a.: PISA 2000. Opladen, S. 323–407.
- BAUMERT, JÜRGEN/SCHÜMER, GUNDEL (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen u. a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159–202.
- BAUSTEINEMÄNNER (Hrsg., 1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin.
- BECKER-SCHMIDT, REGINA/AXELI-KNAPP, GUDRUN (2001): Feministische Theorien zur Einführung. Hamburg.
- BEHNKE, CORNELIA/LIEBOLD, RENATE (2001): „Beruflich erfolgreiche Männer: belastet von der Arbeit – belästigt von der Familie“. In: Döge, Peter/Meuser, Michael (Hrsg.): Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung. Opladen, S. 141–157.
- BENTHEIM, ALEXANDER/MAY, MICHAEL/STURZENHECKER, BENEDIKT/WINTER, REINHARD (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim und München.
- BEUTEL, S.-I. (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Weinheim.
- BIBB – BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG: DATENREPORT ZUM BERUFSBILDUNGSBERICHT 2010. <http://www.bibb.de/dav>.
- BLY, ROBERT (1991): Eisenhans. München.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2001): Männlichkeiten und Geschlechterbeziehungen – Ein männertheoretischer Durchgang. In: Brückner, Margit/Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim und München, S. 39–118.

- BÖHNISCH, LOTHAR (2003): Die Entgrenzung der Männlichkeit. Opladen.
- BÖHNISCH, LOTHAR (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim und München.
- BÖHNISCH, LOTHAR/WINTER, REINHARD (1997): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim und München.
- BÖHNISCH, LOTHAR/FUNK, HEIDE (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht. Opladen.
- BOLDT, ULI (2001): Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule. Hohengehren.
- BOLDT, ULI (2005): Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen. Baltmannsweiler.
- BOLDT, ULI (2006): Angebote für Jungen am Girls' Day und darüber hinaus. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffens Neue Wege für Jungs. Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 3. S. 68 – 85.
- BOLDT, ULI (2008): Kompetenz- statt geschlechtsorientiert in die Berufswahl – Wie können Eltern unterstützen? In: Berufe in Erziehung, Bildung, Pflege auch was für Jungs? Hamburg, S. 2–15. http://www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Berufe_in_Erziehung_Bildung_Pflege.pdf [Stand: 17.07.2011].
- BOURDIEU, PIERRE (1997): „Die männliche Herrschaft“. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M., S. 153–217.
- BRANDES, HOLGER (2002): Der männliche Habitus. Opladen.
- BREITENBACH, EVA (2001): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen. Opladen.
- BRZOSKA, GEORG (1996): „Männerpolitik und Männerbewegung“. In: Brandes/Bullinger (Hrsg.): Handbuch Männerarbeit. Weinheim, S. 74–89.
- BRUHNS, KIRSTEN (Hrsg., 2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden.
- BRÜNDEL, HEIDRUN/HURRELMANN, KLAUS (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart.
- BUDDE, JÜRGEN (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem. Wetzlar.
- BUDDE, JÜRGEN (2006): Dramatisieren – Differenzen – Entdramatisieren. In: Der Deutschunterricht, H.1. S. 71–83.
- BUDDE, JÜRGEN/FAULSTICH-WIELAND, HANELORE (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt und New York, S. 37–53.
- BUDDE, JÜRGEN/SCHOLAND, BARBARA/FAULSTICH-WIELAND, HANELORE (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Weinheim.
- BUDDE, JÜRGEN/MAMMES, INGELORE (Hrsg., 2009): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden.
- BUDDE, JÜRGEN/DEBUS, KATHARINA/KRÜGER, STEFANIE/STUVE, OLAF (2011): Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Halle und Berlin.
- BUDDE, JÜRGEN/DEBUS, KATHARINA/KRÜGER, STEFANIE/STUVE, OLAF (Hrsg.): Jungenpädagogik empirisch, 2012, Budrich Verlag.
- BUNDESJUGENDKURATORIUM (2009): Schlaue Mädchen – dumme Jungen? URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf [Stand: 25.10.2010].
- BMBF, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg., 2006): Berufsbildungsbericht.
- BMBF, BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg., 2010 und 2013): Berufsbildungsbericht.
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2009): Führungskräfte-Monitor 2001–2006 (Forschungsreihe Band 7). Baden-Baden. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=121458.html> [Stand: 15.04.2011].
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2007): Mädchen und Jungen in Deutschland.

- Lebenssituation – Unterschiede – Gemeinsamkeiten.
<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/aktuelles,did=106412.html%3E> [Stand: 17.07.2011].
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2008): Neue Wege – Porträts von Männern im Aufbruch. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publicationen/publikationen,did=100970.html> [Stand: 3. Auflage, September 2013].
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2009): Familienreport 2009. Leistungen, Wirkungen, Trends. <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publicationen/publikationen,did=120244.html> [Stand: 17.07.2011].
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2010): Frauen in Führungspositionen. <http://bmfsfj.de/BMFSFJ/gleichstellung,did=88098.html> [Stand: 15.04.2011].
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht.
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2012): Auf fremden Terrain – Wenn Männer pflegen.
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2013): 2. Atlas zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland.
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2013): Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis.
- BMFSFJ, BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN, JUGEND (2013): Männerpolitik – männerpolitische Beiträge zu einer geschlechtergerechten Gesellschaft.
- BUSCHE, MART (2010): It's a men's world? Jungen_arbeit aus nicht-männlicher Perspektive. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld, S. 201–221.
- BUSCHE, MART/CREMERS, MICHAEL (2009): Jungenarbeit und Intersektionalität. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 13–30.
- BUSCHE, MART/CREMERS, MICHAEL (2010): Jungenarbeit und Intersektionalität – und was dieses Thema in einem Mädchenarbeitsbuch zu suchen hat. In: Busche, Mart/Maikowski, Laura/Pohlkamp, Ines/Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Bielefeld, S. 223–246.
- BUTLER, JUDITH (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M.
- BUTLER, JUDITH (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen von Geschlecht. Berlin.
- CARRIGAN, TIM/CONNELL, ROBERT W./LEE, JOHN (1985, deutsche Übersetzung 1996): Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie. Berlin, S. 38–75.
- CASHMORE, ELLIS (2002): Beckham. Cambridge.
- CHWALEK, DORO-THEA/DIAZ, MIGUEL/DR. FEGTER, SUSANN/DR. GRAFF, ULRIKE (Hrsg., 2012): Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Springer Verlag.
- Cockburn, Cynthia/Ormrod, Susan (1997): Wie Geschlecht und Technologie in der sozialen Praxis „gemacht“ werden. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M., S. 17–47.
- COHEN, MICHÈLE (1998): A habit of healthy idleness: boys' underachievement in historical perspective. In: Epstein, Debbie/Ellwood, Jeannette/Hey, Valerie/Maw, Janet: Schoolboy frictions: feminism and failing boys'. In: dies. (Hrsg.): Failing Boys? Issues in gender and achievement. Buckingham und Philadelphia, S. 19–34.
- COLLINSEN, D./HEARN J. (1994): Naming Men as Men: Implications for Work, Organization and Management. In Gender, Work and Organisation, Volume 1: January 1994. S. 2–22.

- COMBAHEE RIVER COLLECTIVE (1981): A Black Feminist Statement. In: Moraga, Cherrie/Anzaldua, Gloria (Hrsg.): This bridge called my back. Writings by radical women of color, Kitchen Table, New York: Women of Color Press. S. 210–218.
- CONNELL, ROBERT W. (1986): Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse. In: Das Argument, Nr. 157. S. 330–344.
- CONNELL, ROBERT W. (1987): Gender and Power. Cambridge.
- CONNELL, ROBERT W. (1995a): Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik. In: Armbruster, L. Christof/Müller, Ursula/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): Neue Horizonte. Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse. Opladen, S. 61–83.
- CONNELL, ROBERT W. (1995b): The big picture. Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte. In: Widersprüche, Heft 56/57. S. 23–45.
- CONNELL, ROBERT W. (1998): Männer in der Welt: Männlichkeiten und Globalisierung. In: Widersprüche, Heft 67. S. 91–105.
- CONNELL, ROBERT W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.
- CONNELL, ROBERT W. (2000a): Die Wissenschaft von der Männlichkeit. In: Bosse, Hans/King, Vera (Hrsg.): Männlichkeitentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Frankfurt a. M., S. 17–28.
- CONNELL, ROBERT W. (2000b): The Men and the Boys. Oxford.
- CORNELISSEN, WALTRAUD/GILLE, MARTINA/KNOTHE, HOLGER/MEIER, PETRA/QUEISSER, HANNELORE/STÜRZER, MONIKA (Hrsg., 2002): Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen.
- CORNELISSEN, WALTRAUD (2004): Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung der Jungen in der Schule. Zeitschrift für Frauen- und Geschlechterforschung 22 (1). S. 128–136. http://www.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.pdf [Stand: 20.07.2011].
- CORNELISSEN, WALTRAUD/BLANKE, KAREN (2004): Zeitverwendung von Jungen und Mädchen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland – Analysen zur Zeitverwendung. Band 43 der Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik. Stuttgart, S. 160–174.
- CORNELISSEN, WALTRAUD (Hrsg., 2005): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- CORNELISSEN, WALTRAUD/GILLE, MARTINA (2005): Was ist Mädchen und jungen Frauen für ihre Zukunft wichtig? http://www.dji.de/bibs/5720_Internet_Lebenswuen-sche_Frankfurt.pdf
- CREMERS, MICHAEL (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen. In: Debbing, Cäcilia/Ingenfeld, Marita/Cremers, Michael/Drogand-Strud, Michael (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2/2005. S. 50–61.
- CREMERS, MICHAEL (2011): Jungenarbeit. In: Gudrun Ehlert, Heide Funk, Gerd Stecklina (Hrsg.): Wörterbuch Geschlecht und Soziale Arbeit. Weinheim, Reihe Geschlechterforschung.
- CREMERS, MICHAEL/DROGAND-STRUD, MICHAEL (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik: Jungen. In: Betrifft Mädchen, 18. Jahrgang 1/004.
- CREMERS, MICHAEL ET AL. (2008). In: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (Hrsg.): So gelingt aktive Jungenförderung. Schriftenreihe 08. <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Forschung/Evaluation-2006-2007>
- CREMERS, MICHAEL/KRABEL, JENS/CALMBACH, MARC (2010): Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen & Jugend (Hrsg.). Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Berlin: BMFSFJ.
- DANNENBÖCK, KORNELIA/MEIDINGER, HEINZ-PETER (2003): Geraten Jungen in unserem Bildungssystem immer mehr

- ins Abseits? In: Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft 3.
- DAUSIEN, BETTINA (1999): Geschlechtsspezifische Sozialisation – Konstruktivistische Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, Bettina/Herrmann, Martina/Oechsle, Mechthild/Schmerl, Christiane/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen, S. 216–246
- DEBBING, CÄCILIA/INGENFELD, MARITA/CREMERS, MICHAEL/DROGAND-STRUD, MICHAEL (Hrsg., 2005): Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2/2005.
- DEBUS, KATHARINA/STUVE, OLAF (2011): Müssen Jungen überlistet werden, um sich mit dem Thema Zukunft zu beschäftigen? In: Chwalek, Doro-Thea/Diaz, Miguel/Fegter, Susann/Graff, Ulrike (Hrsg.): Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik. Wiesbaden.
- DEGELE, NINA/WINKER, GABRIELE (2007): Intersektionalität als Mehrebenenanalyse. http://www.tu-harburg.de/agentec/winker/pdf/Intersektionalitaet_Mehrebenen.pdf [Stand: 04.04.2010].
- DEUTSCHE SHELL STUDIE (Hrsg., 2000): Jugend 2000, Bd. 1. Opladen.
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg., 2002): Jugend 2002. Frankfurt a.M.
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg., 2006): Jugend 2006. Frankfurt a.M.
- DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg., 2002): PISA 2000. Opladen.
- DIAZ, MIGUEL (2011): Neue Wege für Jungs: Geschlechtsbezogene Unterstützung bei der Berufs- und Lebensplanung. In: Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg.): Back to the Boys? Jungenpädagogik im Widerstreit. Stuttgart.
- DIEFENBACH, HEIKE/KLEIN, MICHAEL (2002): Bringing boys back in. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. S. 938–958.
- DÖGE, PETER (2001a): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik. Bielefeld.
- DÖGE, PETER (2001b): Gender Mainstreaming als Modernisierung von Organisationen. Ein Leitfaden für Frauen und Männer, IAIZ-Schriften. Bd. 2. Berlin: Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsfor-schung e.V.
- DÖGE, PETER (2005): Schaustelle Mann – Kontinuitäten und Bruchlinien im Männerleben am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Krall, Hannes (Hrsg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“. Wiesbaden, S. 237–249.
- DÖGE, PETER/MEUSER, MICHAEL (Hrsg., 2001): Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung. Opladen.
- DÖGE, PETER/VOLZ, RAINER (2004): Was machen Männer mit ihrer Zeit? Zeitverwendung deutscher Männer nach den Ergebnissen der Zeitbudgetstudie 2001/2002. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland – Analysen zur Zeitverwendung. Band 43 der Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik. Wiesbaden, S. 194–215.
- DÖLLING, IRENE/KRAIS, BEATE (Hrsg., 1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.
- DRESSEL, CHRISTIAN (2005): Erwerbstätigkeit – Arbeitsmarktintegration von Frauen und Männern. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. S. 92–147.
- DRESSEL, CHRISTIAN/CORNELISSEN, WALTRAUD/WOLF, KARIN (2005): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. S. 266–339.

- DROGAND-STRUD, MICHAEL/OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ (2003): Jungenleben bereichern. Zur Entwicklung Friller Jungenarbeit. In: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jungenarbeit. Opladen.
- DROGAND-STRUD, MICHAEL/RAUW, REGINA (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. Wiesbaden. (völlig überarbeitete und erweiterte Auflage).
- DROGAND-STRUD, MICHAEL/CREMERS, MICHAEL (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen in der Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW, Bonn).
- DUCKWORTH, ANGELA/SELIGMAN, MARTIN (2006): Self-discipline gives girls the edge. Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. In: *Journal of Educational Psychology* 98/1. S. 198–208.
- DUDEN, BARBARA (1991a): Geschichte unter der Haut. Stuttgart.
- DUDEN, BARBARA (1991b): Der Frauenleib als öffentlicher Ort. Hamburg und Zürich.
- EBENFELD, MELANIE (2011): Argumente zum Thema Bildung. In: Ebenfeld, Melanie/Köhhnen, Manfred (Hrsg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 30–36.
- EBENFELD, MELANIE/KÖHNEN, MANFRED (Hrsg., 2011): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Einleitung S. 5–7.
- EBENFELD, MELANIE/KÖHNEN, MANFRED (Hrsg., 2011): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Glossar S. 59–61.
- EPSTEIN, DEBBIE/ELLWOOD, JEANNETTE/HEY, VALERIE/MAW, JANET (1998): *Failing Boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham und Philadelphia.
- EPSTEIN, DEBBIE (2001) „Boyz’ own stories: masculinities and sexualities in schools.“ In: Martino, W. & Meyenn, B. (Hrsg.): *What about the boys? Issues of masculinity in schools*. Buckingham, S. 96–109.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2000): Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen: Chancengleichheit für Männer und Frauen in der Europäischen Union.
- EUROPÄISCHE KOMMISSION (2010): Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Region: Strategie für die Gleichstellung von Frauen und Männern 2010–2015.
- FORSTER, EDGAR (2002): Jungenarbeit als Männlichkeitskritik. In: *Kofra. Zeitschrift für Feminismus und Arbeit*, 96/2002. München, S. 3–15.
- FORSTER, EDGAR (2004): Jungen- und Männerarbeit. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbrunn/OBB., S. 477–491.
- FORSTER, EDGAR (2005): Jungen- und Männerarbeit – ein Überblick über den Stand der Debatte. In: Krall, Hannes (Hrsg.): *Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“*. Wiesbaden, S. 205–220.
- FRAUEN GEBEN TECHNIK NEUE IMPULSE E.V. (Hrsg., 2004): *Evaluationsergebnisse 2003*. Bielefeld.
- FRAUEN GEBEN TECHNIK NEUE IMPULSE E.V. (Hrsg., 2005): *Evaluationsergebnisse 2004*. Bielefeld.
- FREYBERG, THOMAS VON (2011): Resilienz – mehr als ein problematisches Modewort. In: Zander, Margherita (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden, S. 219–239.
- FUHR, THOMAS (2006): Interaktionsformen der Jungen. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungerforschung*. Stuttgart, S. 129–150.
- GANSS, PETRA (2011): *Männer auf dem Weg in die Soziale Arbeit – Wege nach oben?* Opladen und Farmington Hills.

- GÄRTNER, MARC (2011): „...aber die Arbeit muss ja gemacht werden“ Eine qualitativ-empirische Studie zu den betrieblichen Bedingungen männlicher Familienvereinbarkeit. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.) im Fachbereich Politik- und Sozialwissenschaften Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft, Freie Universität Berlin.
- GEIST, SABINE (2011): Das Problem der Jungen ist, dass sie Jungen sind. Überlegungen zur schulischen Förderung. In: Pädagogik 63. Jahrgang, Heft 3/2011. S. 6–9.
- GEIST, SABINE ET. AL (2005): Entwicklung eines Konzeptes zur Stärkung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen bei Jungen in ausgewählten Erfahrungsbereichen. Forschungsbericht im Selbstverlag. Bielefeld.
- GEISSLER, RAINER (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands. Wiesbaden.
- GEISSLER, RAINER (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München, S. 71–100.
- GESTERKAMP, THOMAS (2004): Die Krise der Kerle – Männlicher Lebensstil und der Wandel der Arbeitsgesellschaft. Münster.
- GESTERKAMP, THOMAS (2011): Argumente zum Thema Männerbenachteiligung. In: Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hrsg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 18–22.
http://www.girls-day.de/News/Girls_Day/Jubilaeumstagung [Stand: 08.04.2011].
- GLÜCKS, ELISABETH/OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ-GERD (Hrsg., 1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster.
- GLÜCKS, ELISABETH/OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ-GERD (2001): Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht. In: Rauw, Regina/ Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen, S. 67–87.
- GOFFMAN, ERVING (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt a. M.
- GRAFF, ULRIKE/ DIAZ, MIGUEL/ CHWALEK, DORO-THEA/ FEGTER, SUSANN (Hrsg., 2012): Jungen-Pädagogik – Praxis und Theorie von Genderpädagogik. VS-Verlag.
- GRANATO, MONA/SCHITTENHELM, KARIN (2003): Wege in eine berufliche Ausbildung: Berufsorientierung, Strategien und Chancen junger Frauen an der ersten Schwelle. In: ibv: Informationsdienst für Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit. S. 1049–1070.
- GROTE, CHRISTOPH/JANTZ, OLAF (Hrsg., 2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Opladen.
- HAGEMANN-WHITE, CAROL (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen.
- HAMMER, ECKARD/BARTJES, HEINZ (2005): Mehr Männer in den Altenpflegeberuf. Eine Expertise im Rahmen des Gender Mainstreaming erstellt vom Caritasverband der Diözese Rottenburg – Stuttgart.
- HARTMANN, MICHAEL (1999): Noch immer erneuert sich die Wirtschaftselite aus dem eigenen Milieu. Eine Untersuchung über die Herkunft von Spitzenmanagern in Deutschland, Frankreich und den USA. In: Frankfurter Rundschau, Nr. 263/1999. S. 8.
- HAUSEN, KARIN (1976): Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Stuttgart, S. 363–393.
- HAUSEN, KARIN/NOWOTNY, HELGA (Hrsg., 1986): Wie männlich ist die Wissenschaft. Frankfurt a. M., S. 9–14.

- HAYWOOD, CHRIS/MAC AN GHAILL, MAIRTIN (2003): Men and Masculinities – Theory, research and social practice. Buckingham: Open University Press.
- HEIMVOLKSSCHULE „ALTE MOLKEREI FRILLE“ (1989): Parteiliche Mädchenarbeit & antisexistische Jungenarbeit. Abschlußbericht des Modellprojekts „Was Hänschen nicht lernt ...verändert Clara nimmer mehr!“. Petershagen-Frille.
- HEINZ, WALTER R. (2002): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung. Opladen.
- HERWARTZ-EMDEN, LEONIE (2008): Interkulturelle und geschlechtergerechte Pädagogik für Kinder im Alter von 6 bis 16 Jahren. Düsseldorf: Landtag NRW.
- HILLE, BARBARA (1990): Mädchen- und Frauenbildung. In: Anweiler, Oskar u.a. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Köln, S. 581 – 596.
- HINZ, THOMAS/GARTNER, HERMANN (2005): Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern in Branchen, Berufen und Betrieben. Nürnberg.
- HIRSCH, JOACHIM (1995): Der nationale Wettbewerbsstaat. Staat, Demokratie und Politik im globalen Kapitalismus. Berlin und Amsterdam.
- HIRSCHAUER, STEFAN (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität. Frankfurt a. M.
- HOECKER, BEATE (Hrsg., 1998): Handbuch politische Partizipation von Frauen in Europa. Opladen.
- HONEGGER, CLAUDIA (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib. Frankfurt a. M.
- HÖYNG, STEPHAN/PUCHERT, RALF (1998): Die Verhinderung der politischen Gleichstellung. Bielefeld.
- HRADIL, STEFAN (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich. Wiesbaden.
- HURRELMANN, KLAUS/ALBERT, MATHIAS/QUENZEL, GUDRUN/LANGNESS. ANJA (2006): Shell – Jugendstudie. Jugend 2006. Bielefeld.
- JANTZ, OLAF (2001): Gleich und fremd zugleich. Die produktive Herausforderung dekonstruktivistischer Gedanken für die geschlechtsbezogene Pädagogik. In: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Opladen, S. 41 – 65.
- JANTZ, OLAF (2006): Männliche Rollenbilder und Sozialkompetenzen. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffens Neue Wege für Jungs. Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 2.
- JANTZ, OLAF/MEISTER, SYLKE (2006): Denkanstöße für die pädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffens Neue Wege für Jungs. Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 2.
- JESSOP, BOP (1997): „Nationalstaat, Globalisierung, Gender“, in: Kreisky, Eva/Sauer, Birgit (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformationen, PVS-Sonderheft 28. Opladen, S. 262 – 292.
- JÖSTING, SABINE (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden.
- JUNGNITZ, LUDGER/LENZ, HANS-JOACHIM/PUCHERT, RALF/PUHE, HENRY/WALTER, WILLI (2007 Hrsg.): Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland. Opladen.
- KAISER, ASTRID (1999): Mein Sohn soll kein Macho werden. München.
- KASCHUBA, GERRIT (2001): Frauenbildung und Genderansätze in der Erwachsenenbildung – Feministische Perspektiven? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Mit der Genderperspektive Weiterbildung gestalten. Soest, S. 111 – 124.
- KASSIS, WASSILIS (2003): Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Soziale und personale Faktoren der Gewaltentwicklung bei männlichen Jugendlichen im Schulkontext. Bern und Stuttgart.
- KERSTEN, JOACHIM (1997): Gut und (Ge)schlecht. Männlichkeit, Kultur und Kriminalität. Berlin und New York.

- KIMMEL, MICHAEL (2004): Frauenforschung, Männerforschung, Geschlechterforschung: Einige persönliche Überlegungen. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Bonn und Berlin, S. 337–355.
- KING, VERA/FLAAKE, KARIN (Hrsg., 2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt und New York.
- KLEIN, UTA/SCHNABEL, JAN WULF (2007): Männer auf dem Weg aus der Sozialen Arbeit. In: WSI Mitteilungen 3/2007. Düsseldorf, S. 138–144.
- KOCH-PRIEWE, BARBARA/NIEDERBACHER, ARNE/TEXTOR, ANETTE/ZIMMERMANN, PETER (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. Wiesbaden.
- KOLIP, PETRA (1999): Riskierte Körper: Geschlechtsspezifische somatische Kulturen im Jugendalter. In: Dausien, Bettina/ Herrmann, Martina/Oechsle, Mechthild/Schmerl, Christiane/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen, S. 291–303.
- KOPPETSCH, CORNELIA/BURKART, GÜNTER (1999): Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich. Konstanz.
- KOPPETSCH, CORNELIA/MAIER, MAJA S. (2001): Vom Patriarchalismus zur Partnerschaft? Männlichkeiten im Milieuvvergleich. In: Döge, Peter/Meuser, Michael (Hrsg.): Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung. Opladen, S. 27–48.
- KORNMANN, REIMER (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen“. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schieflagen im Bildungssystem. Opladen, S. 81–96.
- KRABEL, JENS (2006): Praktika zur Berufswahlerkundung als Strategie zur Berufswahlspektrums. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffens Neue Wege für Jungs. Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 1.
- KRABEL, JENS/STUVE, OLAF (Hrsg., 2006): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen.
- KRABEL, JENS/CREMERS, MICHAEL (2008): Gender Loops – Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung. Berlin: Dissens e.V. <http://www.genderloops.eu/de/> [Stand: 18.07.2011].
- KRAIS, BEATE (2001): „Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus: Eine Wahlverwandtschaft“, in: Gudrun-Axeli Knapp/Angelika Wetterer (Hrsg.): Soziale Verortung der Geschlechter. Münster, S. 317–338.
- KRASMANN, SUSANNE (2000): Gouvernamentalität der Oberfläche, Aggressivität (ab-)trainieren beispielsweise. In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hrsg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen.
- KREISKY, EVA/SAUER, BIRGIT (Hrsg., 1997): Geschlechterverhältnisse im Kontext politischer Transformationen, PVS-Sonderheft 28. Opladen.
- KREBS, ANDREAS (2002): Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Schule. Eigendruck.
- KREBS, ANDREAS (2006): Jungenkonkurrenz – eine beeinträchtigende Erfahrung unter männlichen Schülern. Call for Paper. 4. Tagung AIM-Gender. <http://www.ruendal.de/aim/tagung06/pdfs/krebs.pdf> [Stand: 07.04.2011].
- KREBS, ANDREAS (2008): Jungen erleben Schule. München.
- KREIENBAUM, MARIA ANNA/URBANIAK, TAMINA (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Wuppertal.
- KREUTZER, DIETMAR (1998): Kauf mich. Männer in der Werbung. Berlin.
- KREWERTH, ANDREAS/LEPPELMEIER, INGRID/ULRICH, JOACHIM GERD (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl: Zentrale Ergebnisse, offene Fragen und Ziele zukünftiger Forschung. In: Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd/Eberhard, Verena (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Bielefeld, S. 128–138.

- KREWERTH, ANDREAS/ULRICH, JOACHIM GERD/EBERHARD, VERENA (Hrsg., 2004): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Bielefeld.
- KRUMM, BRIGITTE (2000): Zwischen Adidas und Armani. Die optischen Ansprüche an das starke Geschlecht steigen – über Körperpflege, Schönheit und Mode. In: Männerforum, Zeitschrift der Männerarbeit der EKD, Nr. 22/2000. S. 11–13.
- KÜHNEL, IRIS (2006): Jungen und Geld. In: Schultheis, Klau-dia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 151–169.
- KUHN, HANS PETER (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Sind Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien, in: Rendtorff, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Kinder und ihr Geschlecht, 4/2008. Opladen, S. 49–71.
- KURZ-SCHERF, INGRID (2004): Hauptsache Arbeit? Blockierte Perspektiven im Wandel von Arbeit und Geschlecht. In: Baatz, Dagmar u.a. (Hrsg.): Hauptsache Arbeit? Münster, S. 24–46.
- LAG JUNGENARBEIT IN NW E.V. (Hrsg., 2000): Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e.V. Köln.
- LAQUEUR, THOMAS (1996): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. München.
- LORBER, JUDITH (1999): Gender-Paradoxien. Opladen.
- MAIHOFFER, ANDREA (1995): Geschlecht als Existenzweise. Frankfurt a.M.
- MANSEL, JÜRGEN/ALBRECHT, GÜNTER (2003): Migration und das kriminalpolitische Handeln staatlicher Strafverfolgungsorgane. Ausländer als polizeilich Tatverdächtige und gerichtlich Abgeurteilte. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 2003/55. S. 679–715.
- MCCALL, LESLIE (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society 30/3. S. 1771–1800.
- MECHERIL, PAUL (2000): Prekäre Verhältnisse. Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Habilitations-schrift. Universität Bielefeld. Fakultät für Pädagogik.
- MEUSER, MICHAEL (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Sozio-logische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen.
- MEUSER, MICHAEL (2001): Männerwelten. Zur Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. 1. Tagung AIM-Gender. Call for Papers. <http://www.ruendal.de/aim/pdfs/Meuser.pdf#search=%22Meuser%20Krise%22> [Stand: 07.04.2011].
- MEUSER, MICHAEL (2005): In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt und New York.
- MEUSER, MICHAEL/BEHNKE, CORNELIA (1998): „Tausendundeine Männlichkeiten? Männlichkeitsmuster und sozialstruktu-relle Einbindungen“. In: Widersprüche, Heft 67, 03/1998. S. 7–25.
- MEUSER, MICHAEL/NEUSÜSS, CLAUDIA (2004): Gender Main-streaming. Konzepte-Handlungsfelder-Instrumente. Bonn und Berlin.
- MAGS, MINISTERIUM FÜR ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2007): Sozialbericht NRW 2007. Armut- und Reichtumsbericht. Düsseldorf.
- MICHALEK, RUTH/FUHR, THOMAS (2009): Jungenforschung – Internationaler Forschungsstand. In: Pech, Detlef (Hrsg.): Jungen und Jungenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler, S. 204–223.
- MÖLLER, KURT (Hrsg., 1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Männer- und Jungenarbeit. Weinheim und München.
- MÖLLER, KURT (2001): Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf des frühen Jugendalters. Opladen.
- MÖLLER, KURT (2002): Rechtsextremismus und Jugendgewalt als Jungengewalt. In: Kammerer, Bernd/Kammerer-Pröll,

- Anja (Hrsg.): recht extrem.de. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus – Konzepte und Projekte der politischen Bildung. Nürnberg, S. 112 – 122.
- MÖLLER, KURT (2004): Jungengewalt – empirisches Wissen, theoretische Erklärungen und Prävention. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 232 – 257.
- MÖLLER, KURT (2005): Männliche Sozialisation und Gewalt. In: Pech, Detlef u.a. (Hrsg.): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft. Oldenburg, S. 79 – 98.
- NEUBAUER, GUNTER/WINTER, REINHARD (2001a): So geht Jungenarbeit – Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe. Berlin.
- NEUBAUER, GUNTER/WINTER, REINHARD (2001b): dies und das – Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen.
- NEUMANN, WOLFGANG/SÜFKE, BJÖRN (2004): Den Mann zur Sprache bringen. Psychotherapie mit Männern. Tübingen.
- Neutzling, Rainer (2005): Besser arm ab als arm dran. In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein und Taunus, S. 55 – 77.
- OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ-GERD (1996a): Wie ein Mann gemacht wird – Grundzüge männlicher Sozialisation. In: Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster, S. 77 – 91.
- OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ-GERD (1996b): Geschlecht: Männlich – Identität: Mensch. In: Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit. Münster, S. 104 – 112.
- PEASE, ALLAN/PEASE, BARBARA (2005): Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentliche Erklärungen. Berlin.
- PECH, DETLEF (Hrsg., 2009): Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler.
- PEISERT, HANSBERT (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland. München.
- PHOENIX, ANN/FROSH, STEPHEN (2005): Hegemoniale Männlichkeit, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt und New York, S. 19 – 35.
- PIMMINGER, IRENE (2010): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. Berlin (Agentur für Gleichstellung im ESF).
- POHL, ROLF (2005): Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt und New York, S. 249 – 264.
- POLLACK, WILLIAM F. (2001): Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen. Weinheim und Basel. (Originalausgabe: Real Boys. New York 1998).
- PORTMANN, ROSEMARIE (1999): Gleich verschieden. Wiesbaden.
- PRENGEL, ANNEDORE (1994): Perspektiven der feministischen Pädagogik in der Erziehung von Mädchen und Jungen. In: Glücks, Elisabeth/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Münster, S. 62 – 76.
- PRENGEL, ANNEDORE/RENDTORFF, BARBARA (2008): Zur Einführung. Kinder und ihr Geschlecht – Vielschichtige Prozesse und punktuelle Ergebnisse. In dies. (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen (Barbara Budrich), S. 11 – 23.

- PRENZEL, MANFRED/BAUMERT, JÜRGEN/BLUM, WERNER u. a. (Hrsg. 2004): PISA 2003: Der Bildungsstandard der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.
- PRÜFER, TILLMANN (2011): Wann ist ein Mann ein Mann? Die Mode verteilt die Rollen neu. In: Zeit-Magazin, Nr. 8/17.2.2011.
- PUCHERT, RALF/GÄRTNER, MARC/HÖYNG, STEPHAN (Hrsg., 2005): Work Change Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Opladen.
- QUAISER-POHL, CLAUDIA/JORDAN, KIRSTEN (2004): Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind. München.
- QUENZEL, GUDRUN/HURRELMAN, KLAUS (2010): Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, 2010. S. 61–91.
- RANK, ASTRID (2006): Jungen sprechen über Väter. In: Schult- heis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenfor- schung. Stuttgart, S. 170–185.
- RAUW, REGINA/JANTZ, OLAF/REINERT, ILKA/OTTEMEIER-GLÜCKS, FRANZ-GERD (Hrsg., 2001): Perspektiven geschlechtsbezo- gener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gen- der, Politik und Bildungsarbeit. Opladen.
- REEMTSMA, JAN-PHILIPP (1998): Im Keller. Hamburg.
- RENDTORFF, BARBARA (2005): Strukturprobleme der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara/Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kritik. Opladen, S. 19–39.
- RENDTORFF, BARBARA (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart.
- RIESKE, THOMAS VIOLA (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Dis- kussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen; Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung.
- RICHARD, BIRGIT (2005): Beckham's Style Kicks! Die metro- sexuellen Körperbilder der Jungenidole. In: Neumann- Braun, Klaus/Richard, Birgit (Hrsg.): Coolhunters. Jugend- kulturen zwischen Medien und Markt. Frankfurt a.M., S. 244–264.
- RICHTER, HORST-EBERHARD (2006): Die Krise der Männlichkeit in der unerwachsenen Gesellschaft. Gießen: Psychosozial.
- RODAX, KLAUS/HURRELMANN, KLAUS (1986): Die Bildungsbetei- ligung der Mädchen und Frauen. In: Zeitschrift für Sozialisa- tionsforschung und Erziehungssoziologie 6. S. 137–147.
- ROHRMANN, TIM (2006): Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): Männer in „Frauen- Berufen“ der Pflege und Erziehung. Opladen, S. 111–133.
- ROSE, LOTTE/SCHERR, ALBERT (2000): Der Diskurs zur Ge- schlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick: In: dt. jugend, Jg. 48, Heft 2. S. 65–74.
- ROSE, LOTTE/SCHMAUCH, ULRIKE (Hrsg., 2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stim- mungswechsels. Königstein und Taunus.
- ROSSHART, JULIA (2011): Argumente zum Thema Gleichstel- lungspolitik und Feminismus. In: Ebenfeld, Melanie/ Köhnen, Manfred (Hrsg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumentationshilfe; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich- Ebert-Stiftung. S. 8–15.
- SACHSSE, CHRISTOPH (1994): Mütterlichkeit als Beruf. 2. über- arbeitete Auflage. Opladen.
- SCHÄFER, EVA ET AL. (Hrsg., 2005): Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse seit der Wende. Münster.
- SCHEELE, SEBASTIAN (2011): Argumente zum Thema „Was ist Geschlecht?“ Natur, Biologie, Gender Studies und Gleich- stellungspolitik. In: Ebenfeld, Melanie/Köhnen, Manfred (Hrsg.): Gleichstellungspolitik kontrovers. Eine Argumenta- tionshilfe; Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. S. 48–53.
- SCHERR, ALBERT (1997): Jungenarbeit, Männlichkeit und Ge- walt. In: dt. jugend, Jg. 45, Heft 5. S. 212–219.

- SCHIMPL-NEIMANN, BERNHARD (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52. S. 636 – 669.
- SCHMAUCH, ULRIKE (2005): In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein und Taunus, S. 26 – 41.
- SCHOLZ, SYLKA (2004): Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster.
- SCHÖNKNECHT, GUDRUN (2006): Themen und Inhalte in Gruppendiskussionen mit Jungen – Schwerpunkt Jungen und Schule. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 186 – 205.
- SCHULTHEIS, KLAUDIA/STROBEL-EISELE, GABRIELE/FUHR, THOMAS (Hrsg., 2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart.
- SCHULTHEIS, KLAUDIA/FUHR, THOMAS (2006): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 12 – 71.
- SCHULZ, FLORIAN/BLOSSFELD, HANS-PETER (2006): Wie verändert sich die häusliche Arbeitsteilung im Eheverlauf? Eine Längsschnittstudie der ersten 14 Ehejahre in Westdeutschland. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 58(1). S. 23 – 49.
- SCHÜTZE, YVONNE (1986): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“. Bielefeld.
- SIELERT, UWE (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 2. Weinheim und München.
- SINUS SOCIOVISION (2007): Wege zur Gleichstellung heute und morgen. Sozialwissenschaftliche Untersuchung vor dem Hintergrund der Sinus-Milieus 2007 für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Heidelberg.
- STAMINA (2009 – 2011): Die Formung gewalttätigen Verhaltens bei Jugendlichen zwischen Elternhaus, Peergruppe und Schule: Wenn sich trotz allem Gewaltfreiheit einstellt. http://www.stamina-project.eu/standard_de/index.html [Stand: 17.07.2011].
- STAMM, MARGRIT (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11(1). S. 106 – 124.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (2010): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/09. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).
- STROBEL-EISELE, GABRIELE (2006): Jungen im Grundschulalter als Forschungsgegenstand: Fragestellungen und methodisches Design des Forschungsprojekts „Kinder – Geschlecht männlich“. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 74 – 79.
- STROBEL-EISELE, GABRIELE/NOACK, MARLEEN (2006): Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart, S. 99 – 128.
- STURZENHECKER, BENEDIKT (1996): Leitbild Männlichkeit?! Was braucht die Jungenarbeit? Münster.
- STURZENHECKER, BENEDIKT/WINTER, REINHARD (Hrsg., 2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim und München.
- STÜRZER, MONICA (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. S. 17 – 89.
- STÜRZER, MONICA/ROISCH, HENRIKE/HUNZE, ANNETTE/CORNELISSEN, WALTRAUD (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen.

- STUVE, OLAF (2001): *Queer Theory und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung*. In: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): *Dekonstruktive Pädagogik*. Opladen, S. 281–294.
- SWITCHBOARD (2004): *Zeitschrift für Männer- und Jungenarbeit*, NR. 163. Männerwege.
- THEWELEIT, KLAUS (2002): *Männerphantasien 1+2*. Frankfurt a. M. und Basel.
- THIES, WILTRUD/RÖHNER, CHARLOTTE (2000): *Erziehungsziel Geschlechterdemokratie: Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht*. Weinheim.
- TIEMANN, ROLF (1999): *Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand*. In: *dt. jugend*, Jg. 47, Heft 2. S. 76–84.
- TIMM, ELISABETH/LANGE-VESTER, ANDREA (2005): *Familie und Bildung: Reproduktion in der Krise*. In: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hrsg.): *Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz, S. 269–275.
- THURN, S. (2009): „Macht und Geld regiert die Welt – und Männer sind anfällig dafür!“ *Sechzehnjährige Mädchen und Jungen über Macht und Geschlecht*. In: Löw, M. (Hrsg.): *Geschlecht und Macht. Analysen zum Spannungsfeld von Arbeit, Bildung und Familie*. Wiesbaden.
- TOLSTOI, LEO (1901): *Die sexuelle Frage*. Berlin.
- TUNÇ, MICHAEL (2006): *Konkurrenzen von Männern in der Einwanderungsgesellschaft? Eine an Pierre Bourdieu orientierte intersektionelle Männerforschung*. Call for Papers. 4. Tagung AIM-Gender. <http://www.ruendal.de/aim/tagung06/pdfs/tunc.pdf#search=%22Tunc%20michael%22> [Stand: 07.04.2011].
- TUNÇ, MICHAEL (2010): *Jungenleben: Migration, Klasse und Männlichkeit. Differenzsensible Pädagogik*. In: *Ich bin genauso wie du und ganz anders!* S. 23–36. http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/Veroeffentlichungen/Tagungs_und_Projektdokumentation/100104-FUMA-Doku.pdf.
- ULRICH, JOACHIM GERD/KREWERTH, ANDREAS (2004): *Disparitäten auf der Nachfrageseite des Ausbildungsstellenmarktes*. In: Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd/Eberhard, Verena (Hrsg.): *Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen*. Bielefeld, S. 16–34.
- VALTIN, RENATE/WAGNER, CHRISTINE/SCHWIPPERT, KNUT (2006): *Jungen benachteiligt? Einige Ergebnisse aus IGLU*. Die Grundschulzeitschrift, Nr. 20. S. 18–19.
- VESTER, MICHAEL (2005): *Der Wohlfahrtsstaat in der Krise. Die Politik der Zumutungen und der Eigensinn der Alltagsmensch*. In: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hrsg.): *Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag*. Konstanz, S. 21–33.
- VINKEN, BARBARA (2007): *Die deutsche Mutter. Der lange Schatten eines Mythos, erweiterte und aktualisierte Auflage*. Frankfurt am Main.
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2005): *Seitenblick. Oder: Was gehen Frauen die Jungen an?* In: Pech, Detlef u.a. (Hrsg.): *Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft*. Oldenburg, S. 113–135.
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2007a): *Dialog auf Augenhöhe. Neue Herausforderungen für eine geschlechtersensible Praxis*. In: *inform*, H. 2, 2007.
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2007b): *Gender Crossing. Sozialpädagogische Dimensionen im Klassenzimmer unter besonderer Berücksichtigung der Qualifikation der Lehrkräfte für den gegengeschlechtlichen Blickwinkel*. In: Ressler, E. u.a. (Hrsg.): *Frauen und Schule*. 21. Fachtagung Potsdam. Berlin, S. 47–52.
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2008): *Flankieren und Begleiten. Genderreflexive Perspektiven in einer diversitätsbewussten Sozialarbeit*. Wiesbaden.
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2009a): *Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung*. In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen und Jungenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler, S. 119–139.

- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2009b): Bedenkliches, Auffälliges, Wünschenswertes. Zum aktuellen Stand der Jugendforschung. In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen und Jugenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler, S. 227–242.
- VOIGT-KEHLENBECK, CORINNA (2009c): Eine Didaktik der Jugenarbeit? In: Pech, Detlef (Hrsg.): *Jungen und Jugenarbeit – eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler, S. 243–261.
- WAHL, KLAUS (2007): *Vertragen oder schlagen? Biographien jugendlicher Gewalttäter als Schlüssel für eine Erziehung zur Toleranz in Familie, Kindergarten und Schule*. Berlin.
- WAHL, KLAUS (2009): *Aggression und Gewalt. Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg.
- WAJCMAN, JUDY (1994): *Technik und Geschlecht. Die feministische Technikdebatte*. Frankfurt a. M.
- WALGENBACH, KATHARINA (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/ Hornscheidt, Antje u.a. (Hrsg.): *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen, S. 23–65.
- WALLNER, CLAUDIA/DROGAND-STRUD, MICHAEL/CREMERS, MICHAEL (2005): Zum Verhältnis von Mädchen- und Jugenarbeit und der Strategie des Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Debbing, Cäcilia/Ingenfeld, Marita/Cremers, Michael/Drogand-Strud, Michael (Hrsg.): *Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf, 2/2005. S. 33.
- WALPER, SABINE/SCHRÖDER, RICHARD (2002): *Kinder und ihre Zukunft*. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): *Kindheit 2002. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten*. Opladen.
- WANGER, SUSANNE (2005): *Frauen am Arbeitsmarkt. Beschäftigungsgewinne sind nur die halbe Wahrheit*. In: IAB-Kurzbericht, Ausgabe Nr. 22/24.11.2005.
- WEDGEWOOD, NIKKI/CONNELL, ROBERT W. (2004): *Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext*. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. Wiesbaden, S. 112–121.
- WEGNER, LOTHAR (1995): *Wer sagt, Jugenarbeit sei einfach? Blick auf aktuelle Ansätze geschlechtsbezogener Arbeit mit Jungen*. In: *Widersprüche*, Heft 56/57. Offenbach, S. 161–179.
- WEIDNER, JENS (1997): *Jungen – Männer – Aggression. Über geschlechtsreflektierende Gewalt-Intervention mit einem Anti-Aggressivitäts-Training*. In: Möller, Kurt (Hrsg.): *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Männer- und Jugenarbeit*. Weinheim und München, S. 257–271.
- WEISS, HANS (2011): *So früh wie möglich – Resilienz in der interdisziplinären Frühförderung*. In: Zander, Margherita (Hrsg.): *Handbuch Resilienzförderung*. Wiesbaden, S. 330–349.
- WEBER, MARTINA (2008): *Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag*. In: Seemann, Malwine (Hrsg., 2008). *Ethnische Diversitäten Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung*. Oldenburg, S. 42–58.
- WELSKOP-DEFFAA, EVA (2006): *DJI Bulletin 75*, S. 4–8; http://www.dji.de/bulletin/d_bull_d/bull75_d/DJIB_75.pdf [15.04.2011].
- WEST, CANDACE/FENSTERMAKER, SARAH (1996): *Doing Difference*. In: Ngan-Ling Chow, Esther/Wilkinson, Doris/Baca Zinn, Maxine (Hrsg.): *Race, Class & Gender. Common Bonds, Different Voices*. London, S. 357–384.
- WINKER, GABRIELE/DEGELE, NINA (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.

- WINTER, REINHARD (1996): Jungenarbeit – ein Perspektivenwechsel. In: Brandes, Holger/Bullinger, Hermann (Hrsg.): Handbuch Männerarbeit. Weinheim, S. 378 – 389.
- WINTER, REINHARD (2004): Jungen. Reduzierte Problemperspektive und unterschlagene Potenziale. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Wiesbaden, S. 353 – 359.
- WINTER, REINHARD (2011): Jungen. Eine Gebrauchsanweisung. Jungen verstehen und unterstützen. Weinheim und Basel.
- WINTER, REINHARD/NEUBAUER, GUNTER (1998): Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexuaufklärung und Beratung von Jungen. Köln.
- WINTER, REINHARD/NEUBAUER, GUNTER (2005): Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen „ihre“ Adoleszenz. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt und New York, S. 207 – 226.
- WIPPERMANN, CARSTEN/CALMBACH, MARC/WIPPERMANN, KATJA (2009): Männer: Rolle vorwärts, Rolle rückwärts? Opladen.
- WIPPERMANN, CARSTEN (2013): Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Berlin.
- WOOLF, VIRGINIA (1981): Ein Zimmer für sich allein. Frankfurt a. M.
- WULF-SCHNABEL, JAN (2011): Reorganisation und Subjektivierungen von Sozialer Arbeit. Wiesbaden.
- ZIMMERMANN, PETER (1999): Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund.
- ZULEHNER, PAUL M. (Hrsg., 2003): Männer im Modernisierungsstress. Ergebnisse der Studie Männer 2002. Ostfildern.
- ZULEHNER, PAUL M./VOLZ, RAINER (1999): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ostfildern.
- ZULEHNER, PAUL M./VOLZ, RAINER (2009): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Baden Baden.

IMPRESSUM

Herausgeber: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., Bielefeld

Autor: Michael Cremers

Co-Autorin: Katharina Debus, Dissens e.V.

Co-Autoren: Dr. Jürgen Budde, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Olaf Stuve, Dissens e.V.

Lektorat: Sonja Finck

Redaktion: Miguel Diaz, Dörte Jödicke

Gestaltung: designbüro drillich, Bremen

Druck: Druckerei Chmielorz GmbH, Wiesbaden

Der Autor und die Herausgeber haben sich bemüht, die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Information auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Gewähr und Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

© Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.

4. Auflage, März 2014

Boys'Day – Jungen-Zukunftstag | Neue Wege für Jungs

Tel. +49 521 106-73 60

Fax +49 521 106-71 71

info@neue-wege-fuer-jungs.de

info@boys-day.de

www.neue-wege-fuer-jungs.de

www.boys-day.de

Neue Wege für Jungs und der Boys'Day-Jungen-Zukunftstag werden gefördert vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Das Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. fördert mit bundesweiten Projekten die Verwirklichung der Chancengleichheit von Frauen und Männern.

© 2014 | Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.