

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Band 2

Herausgegeben vom
Zentrum für interdisziplinäre
Frauen- und Geschlechterforschung
an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg (ZFG)

Detlef Pech
Michael Herschelmann
Heike Fleßner
(Hrsg.)

Jungenarbeit Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft

**Dokumentation der Tagung vom 18. November 2004
an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg**



**Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
2005**

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der Grenzen des Urheberrechts bedarf der Zustimmung der Herausgebenden. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

Redaktion: Detlef Pech, Michael Herschelmann, Heike Fleßner

Umschlagentwurf
und Layout: Detlef Pech

Verlag / Druck /
Vertrieb: Bibliotheks- und Informationssystem
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
(BIS) – Verlag –
Postfach 25 41, 26015 Oldenburg
Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040
e-mail: verlag@bis.uni-oldenburg.de

ISSN 1614-5577

ISBN 3-8142-0977-X

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| <i>Heike Fleßner</i> Begrüßung | 7 |
| <i>Wolf-Dieter Scholz</i> Grußwort | 9 |
| Dank | 11 |
| <i>Detlef Pech und Michael Herschelmann</i> Einleitung | 13 |
| I - Die Praxis mit der Männlichkeit | 19 |
| <i>Michael Herschelmann</i> Subjektorientierte Jungenarbeit <i>Anforderungen an Praxis und Wissenschaft am Beispiel des Projektes „Crazy“</i> | 21 |
| <i>Olaf Jantz und Ignazio Pecorino</i> Multikulturelle Gruppen – Monokulturelle Jungenarbeit? <i>Pädagogische Antworten auf die bereits bestehende Interkulturalität in der Jungenarbeit</i> | 39 |
| <i>Tim Rohrman</i> Junge Jungen <i>Frühe Sozialisation von Jungen im öffentlichen Raum</i> | 55 |
| II - Die Wissenschaft von der Männlichkeit | 77 |
| <i>Kurt Möller</i> Männliche Sozialisation und Gewalt <i>Was wissen wir und welche pädagogischen Konsequenzen sind zu ziehen?</i> | 79 |

| | |
|---|-----|
| <i>Michael Meuser</i> Junge Männer <i>Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit</i> | 99 |
| <i>Corinna Voigt-Kehlenbeck</i> Seitenblick. Oder: Was gehen Frauen die Jungen an? <i>Ein Beitrag zur Relevanz von Erkenntnissen aus der kritischen Männerforschung für die Mädchenarbeit bzw. die Frauen- und Geschlechterforschung</i> | 113 |
| III - denken und handeln, männlich | 137 |
| Round table | 139 |
| Beteiligte an diesem Band | 151 |

Heike Fleßner
Geschäftsführende Sprecherin des ZFG

Begrüßung

Liebe Gäste, verehrte Referentin und Referenten des heutigen Tages, liebe Tagungsteilnehmerinnen und -teilnehmer!

Ich begrüße Sie herzlich im Namen des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an dieser Universität. Das Zentrum ist Veranstalter der Tagung „Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft“. Ich freue mich, dass unser Angebot und damit vermutlich auch unser Konzept so große Resonanz gefunden haben. Wir haben uns bemüht, für den produktiven und anregenden Verlauf des heutigen Tages möglichst gute Voraussetzungen bereitzustellen.

Wer ist bzw. was ist das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg? Knapp gesagt: ein Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern dieser Universität und darüber hinaus, die in Sachen Geschlechterforschung zusammenarbeiten und forschen. Es geht uns darum,

- dass vielfältige Forschung zur Geschlechter- oder Gender-Thematik auf den Weg gebracht wird,
- dass über Forschungsergebnisse zur Geschlechterforschung öffentlich diskutiert wird, so wie heute,
- dass die Geschlechterthematik in die Studienprogramme der Universität eingebaut wird (und wir machen Vorschläge, wie das geschehen sollte),
- und es geht uns um Nachwuchsförderung zu diesem Thema.

Die heutige Tagung akzentuiert noch ein Weiteres:

Das ZFG will Gender-Wissen und Gelegenheiten zum gemeinsamen Darüber-Nachdenken für alle diejenigen bereitstellen, die in der Nordwest-Region als „Gender-Akteurinnen und -Akteure“ tätig sind (im Fall der heutigen Tagung also die Praktikerinnen und Praktiker geschlechterbewusster Erziehung) und die am Austausch und an der weiterführenden Reflexion über ihre Erfah-

rungen interessiert sind. Wir betonen also an diesem Punkt die regionale Eingebundenheit der Arbeit des Zentrums.

Jungenarbeit/ Jungenpädagogik – darin steckt, um einiges aus meiner Sicht Wichtige zu nennen, Nachdenken über Geschlechterverhältnisse, über Geschlechterrollen, über Männlichkeitsbilder und ihre Weiterentwicklungen. Zu all diesen Stichworten wird im ZFG gearbeitet:

- So hatten wir bereits zweimal Robert Connell, den australischen Männlichkeiten-Forscher zum Vortrag bei uns. Einige von Ihnen werden bei seinem letzten Vortrag in diesem Raum (der damals ebenso voll war wie heute) dabei gewesen sein.
- In einem Forschungsprojekt „Geschlechterkonstruktionen und Gewalt“ wurde unter internationaler Perspektive u.a. über Männlichkeiten und Gewalt diskutiert (Michael Meuser, heute einer unserer Referenten, war beim zusammenfassenden Workshop dabei.)
- Männlichkeiten und Adoleszenz ist ein großes neues Forschungsthema von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern des ZFG, in das auch Studierende intensiv einbezogen sind. Mitglieder des Zentrums promovieren zu dieser Thematik oder haben es bereits getan, zwei von ihnen gehören zu den Planern und Veranstaltern der heutigen Tagung.

Ich bin deshalb sicher (und ein wenig stolz darauf): Das ZFG und die Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg sind der richtige Ort für eine solche Tagung.

Ich wünsche mir von der Tagung tiefgehende und neues Erkennen initiiierende Impulse für uns alle.

Und ich sage bereits vorab denen, die zur Organisation beigetragen haben, ein großes Dankeschön, allen voran unserer Mitarbeiterin Frau Karola Gebauer, mit der die meisten von Ihnen bereits e-mail- oder Telefonkontakt gehabt haben.

Ich wünsche allen einen guten Tag!

Wolf-Dieter Scholz

Vizepräsident der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg

Grußwort

Meine sehr geehrten Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, ich darf Sie im Namen des Präsidiums der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg ganz herzlich zu dieser Tagung begrüßen. Es ist in kurzer Zeit mein zweites Grußwort zu einer wissenschaftlichen Tagung, deren Initiator(in) und Träger(in) das ZFG ist. Das zeigt das wissenschaftliche Engagement des ZFG, sein Interesse an einer Diskussion relevanter Fragen zur interdisziplinären Frauen- und Geschlechterforschung und seine Reputation und Bedeutung im Wissenschafts- und Forschungsspektrum der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg. Ich freue mich persönlich sehr, dass ich gerade hier mein vermutlich letztes Grußwort im Rahmen einer wissenschaftlichen Tagung an unserer Universität als Vizepräsident sprechen darf. Das ist ein würdiger Abschluss eines bunten und interessanten Reigens quer durch die Wissenschaftsdisziplinen, der mich mit Freude erfüllt. Das Thema „Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft“ ist für mich auch unter einem universitär-innenpolitischen Gesichtspunkt wichtig, weil es zeigt, dass sich das ZFG nicht nur – wie es in mancher verkürzten Wahrnehmung missverstanden wird – mit Frauenfragen beschäftigt, sondern seinen Auftrag, seine zentrale Zielsetzung darin sieht, Frauenforschung in den *Gesamtzusammenhang von Geschlechterforschung* einzubetten. Das schließt die Erforschung der Jungen- und der Männersozialisation und ihrer Auswirkungen auf die Ausprägung von Geschlechterrollen mit ein. Es signalisiert damit, dass Frauen- und Männerforschung nicht disparat nebeneinander stehen dürfen, sondern in ihrem funktionalen Zusammenhang gesehen werden müssen. So verstehe ich auch das Thema der heutigen Tagung. Wer aus pädagogischer (und anderer) Sicht über Entwicklungsprobleme und -chancen von Jungen nachdenkt, wer nicht nur in analytischer Absicht dazu Kluges erforscht, schreibt und redet, sondern durch die Entwicklung innovativer und wissenschaftsorientierter Konzepte an einer anderen, zukunftsweisenden Jungenpädagogik gemeinsam mit Praktikerinnen und Praktikern aus den pädagogischen Handlungsfeldern arbeitet, der verbessert nach meiner festen Überzeugung nicht nur die Lebenschancen von Jungen, er leistet gleichzeitig auch

einen Beitrag zu einem besseren Verhältnis der beiden Geschlechter zu- und miteinander. Das ist im besten Sinne des Begriffs gesellschaftliche Aufklärungsarbeit, das ist ein wichtiger weiterer Schritt in Richtung zu einer geschlechterbewussten Pädagogik (und wie ich hoffe auch Soziologie und Psychologie), und es ist ein Beitrag zur Humanisierung der Lebensverhältnisse in unserer Gesellschaft.

Das ZFG hat dazu profilierte Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und wissenschaftsgeleiteter Praxis aus dem angesprochenen Forschungs- und Praxisfeld gewinnen können, die ich hiermit auch ausdrücklich begrüße und bei denen ich mich für ihr Interesse bedanke. So sind alle Voraussetzungen für ein spannendes Programm und einen erkenntnisreichen Tag gegeben.

Meine sehr geehrten Damen und Herren, für diese Tagung und den mit ihr verbundenen Zielsetzungen wünsche ich Ihnen einen fruchtbaren und ergebnisorientierten Verlauf und danke noch einmal den Veranstalterinnen und Veranstaltern dafür, dass Sie mit großem Engagement dieses Vorhaben an einer Universität durchführen, die gut daran tut, sich ihrer Verpflichtung gegenüber dem gesellschaftlichen Fortschritt immer wieder bewusst zu sein und die auch aus dieser Tradition heraus die Frage der Frauen- und Geschlechterforschung als interdisziplinäre Aufgabe gesehen und anerkannt hat.

Dank

Die Herausgebenden bedanken sich für die Unterstützung der Tagung bzw. des vorliegenden Bandes bei:

- Präsidium der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 - Institut für Pädagogik der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 - Schwulenreferat im AStA der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 - Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bezirksverband Weser-Ems
 - Institut für integrative Studien der Universität Lüneburg
 - Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt Niedersachsen
-
- Helmut Müller
 - Kaja Swanhilt Haeger
 - Karola Gebauer
 - Ines Ackermann
 - Irene Ermisch
 - Ralf Hennemann
 - Concordia Babick
 - Nina Skorsetz

*Detlef Pech
Michael Herschelmann*

Einleitung

Jungenarbeit hat in der pädagogischen Praxis ihren Platz gefunden (vgl. zum aktuellen Stand Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004; Jantz/Grote 2003; Sturzenhecker/Winter 2002). Obwohl sie weiterhin stetig unterfinanziert ist, obwohl das letzte Kopfschütteln darüber, was „die“ denn nun auch noch von den Jungs wollen, nicht überwunden ist, stellt innerhalb des Fachdiskurses spätestens seit der Diskussion um Gender Mainstreaming niemand mehr ernsthaft in Frage, dass die Implementierung eines geschlechterbewussten Blickes auf Jungen ein Qualitätskriterium pädagogischer Praxis in der Kinder- und Jugendarbeit ist.

Wohl im wesentlichen durch drei auf verschiedenen Ebenen geführten Diskussionen forciert, nämlich jener populären, primär medialen um Jungen als gewalttätige Problemgruppe, zum zweiten der eigentlich organisationstheoretischen Diskussion um Gender Mainstreaming sowie der Diskussion um die Jungen als eigentlich Benachteiligte im deutschen Bildungssystem in Zusammenhang mit den PISA-Ergebnissen, setzt sich der Fokus geschlechtsspezifischer Ansätze, der die männliche Perspektive umfasst, mittlerweile selbst in traditionell eher starren Institutionen durch. Ein Beleg hierfür mögen die im August 2004 in Kraft getretenen Erlasse für die verschiedenen niedersächsischen Schulformen sein, die immerhin endlich zur Kenntnis nehmen, dass es Mädchen und Jungen mit spezifischen Bedürfnissen, und eben nicht nur Kinder und Jugendliche sind, die die Schule besuchen.

In den letzten Jahren fand in der pädagogischen Jungen- und Männerarbeit eine zunehmende Professionalisierung und Institutionalisierung statt. Eine Vielzahl von Bildungsträgern, Schulen, Jugendhilfeeinrichtungen oder Kirchen haben entsprechende Angebote aufgenommen. Auch freie Träger sind an Bildungs- und Freizeitangeboten beteiligt. Die Entwicklung mündete nicht nur in die Gründung aktiver Jungenarbeitskreise in nahezu jeder größeren Stadt oder Kommune, sondern ebenso in vielen Bundesländern, so auch in Niedersachsen, in die Gründung von Landesarbeitsgemeinschaften, in denen Angebote koordiniert, aber auch Standards diskutiert werden.

Eine stete Entwicklung der Jungenarbeit – so scheint es auf den ersten Blick. Doch an manchen Stellen stockt es – und dies schon länger.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass kaum größere Modellprojekte der Jungenarbeit bislang finanziert wurden, wie es aktuell eine Expertise für das Bundesministerium Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Bentheim et al. 2004) nochmals herausgearbeitet hat. Wir finden lediglich eine Vielzahl von kleinen, überaus heterogenen Projekten. Nicht zuletzt dies führte dazu, dass in den Expertisen zum 11. Kinder- und Jugendbericht (Scherr 2002 und Sturzenhecker 2002), u.a. die Position geäußert wurde, die erste Phase der Etablierung von Jungenarbeit sei abgeschlossen. Nun gelte es z.B. eine empirische Bestandserhebung zu machen und die Standards von Jungenarbeit (weiter) zu entwickeln (Scherr 2002). Ein Strang, der für die perspektivische Ausgestaltung von Jungenarbeit sicher von zentraler Bedeutung ist.

Sturzenhecker (2002) weist zudem darauf hin, dass es trotz der enormen Entwicklung der Jungenarbeit vielen männlichen Professionellen immer noch schwer fällt oder schwer gemacht wird, sich für eine geschlechterbewusste Arbeit mit Jungen zu engagieren und empfiehlt eine notwendige Qualifizierungsoffensive.

Es zeigt sich auch ein schon länger bestehendes lern- und entwicklungstheoretisches Defizit in der Jungenarbeit. Nicht nur fehlt eine fachöffentlich konsensfähige wie dem Stand der internationalen wissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung entsprechende Fundierung von Jungenarbeit (Scherr 2002), sondern die theoretische und empirische Basis, auf die sich Konzeptionen von Jungenarbeit gründen können (Vierzigner/Rudeck 1998), ist noch immer schmal.

Das hängt damit zusammen, dass Jungenarbeit ein Handlungsfeld der pädagogischen Praxis und nicht der pädagogischen Forschung ist (vgl. Scherr 2002). Forschungsprojekte zur Jungenarbeit lassen sich in der Republik so gut wie nicht finden (vgl. Bentheim et al. 2004). Geschuldet ist dies sicherlich u.a. dem Problem, dass es weder Arbeitsstellen oder gar Professuren an den Hochschulen gibt, die sich der Frage der Jungenarbeit widmen. Wobei sich hier immerhin eine Änderung andeutet – und die Anmerkung wohl erlaubt ist, dass es wohl ein recht origineller Schachzug des Weltenverlaufs ist, dass die unseres Wissens nach erste Professur für geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit ausgerechnet an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin angesiedelt ist.

Die Entwicklungen von Praxis und Wissenschaft, so lässt sich festhalten, sind nicht parallel, sondern sehr ungleichmäßig verlaufen. Dies führt an einigen Stellen schlicht zu Stillstand, denn es gibt keinen Dialog zwischen beiden. Zwar finden sich einzelne Männer, die zwischen diesen beiden „Polen“ hin und her pendeln, aber ein strukturierter und vielleicht auch kontinuierlicher Austausch findet nicht statt. Doch ein solcher Dialog wird gebraucht, z.B. weil so etwas wie Qualitätskriterien weder von der Wissenschaft noch von der Praxis allein sinnvoll zu entwickeln sind.

Nur: wo kann er stattfinden? Es braucht einen Ort, an dem sich ausgetauscht und diskutiert werden kann. Das war der Grundgedanke der Tagung „Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft“, die am 18. November 2004 an der Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg vom Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) veranstaltet wurde – ein Ort des fachlichen Austausches zu sein, ein Ort um einander zuzuhören, miteinander zu streiten und voneinander zu lernen.

Eben dies wurde versucht in die Struktur dieser Tagung zu integrieren. Das Programm beinhaltete drei Blöcke. Im ersten Teil – „Die Praxis mit der Männlichkeit“ – wurden konkrete Projekte, Ansätze vorgestellt. Ziel war es, dass wir – und mit dem wir waren alle 150 Anwesenden gemeint – die präsentierten Erfahrungen dahingehend reflektieren, ob sie uns neue Fragen für den theoretischen Diskurs liefern, ob aus ihnen theoretische Implikationen abgeleitet werden können und selbstredend auch, ob diese Vorstellung von Praxis in unserem jeweiligen Verständnis von Jungenarbeit Sinn ergibt.

Im zweiten Teil, „Die Wissenschaft von der Männlichkeit“, wurde die Perspektive umgedreht. Hier standen theoretische Impulse im Vordergrund, inklusive der Perspektive aus der Mädchenarbeit bzw. Frauen- und Geschlechterforschung auf die Jungenarbeit bzw. Kritische Männerforschung. Hierbei ging es darum, diese Beiträge hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Praxis, Fragen an die Praxis und ihrer konzeptionellen Bedeutung zu durchdenken.

Die Tagung sollte keine Vortragstagung sein, sondern eine prozessorientierte, dialogische und diskursive Tagung. Deswegen waren die Vorträge auf jeweils 25 Minuten begrenzt und jedem Vortrag folgte eine ausführliche Debatte, für die jeweils ebenfalls 25 Minuten eingeplant waren.

Den Abschluss des Tages bildete ein Round Table – „denken und handeln, männlich“ – auf dem alle Referenten und die Referentin des Tages gemeinsam mit dem Auditorium diskutierten. Um der abschließenden Diskussion

einen Impuls zu geben und zugleich der Tagung ein fassbares Ergebnis, wurde im Laufe des Tages versucht die Referate und Diskussionen zu einigen wenigen Thesen bzw. Fragen zu verdichten, die dann Ausgangspunkt der Diskussion waren.

Dieser Band dokumentiert die Beiträge aus allen drei Blöcken.

Michael Herschelmann verdeutlicht an einem praktischen Beispiel welche Anforderungen und Fragen sich für die Praxis wie auch für die Wissenschaft aus einem solchen Projekt der Jungenarbeit ergeben und verdichtet dies zu Thesen. Im autobiografischen Erzählen von (Lebens-)Geschichten als gemeinsamem Gegenstand von Praxis und Wissenschaft sieht er eine Möglichkeit, beide sinnvoll so miteinander zu verzahnen, dass Hilfen für Jungen auf dem Weg zum Mann-Sein weiterentwickelt werden können.

Olaf Jantz und *Ignazio Peccorino* stellen ins Zentrum ihrer Ausführungen, dass wir bereits längst in einer interkulturellen Gesellschaft leben. Sie weisen darauf hin, dass damit auch eine Vielfalt der Männlichkeitsentwürfe einhergeht. Eben diese Vielfalt muss auch in der Jungenarbeit wahrgenommen und aufgegriffen werden.

Tim Rohrmann zeigt in seinem Beitrag einen Widerspruch auf. Zwar wird in der Literatur zur männlichen Sozialisation immer wieder die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung unterstrichen und der Bedarf männlicher Identitätspersonen für Jungen und Mädchen benannt, doch liegen diesbezüglich weder ausreichend Forschungsarbeiten vor, noch widmet sich die Praxis der Jungenarbeit diesem Arbeitsfeld in ausreichend Maße. Ausführlich umreißt Tim Rohrmann den aktuellen Forschungsstand zu geschlechtsspezifischen Ansätzen in den Institutionen der Kleinkinderziehung.

Kurt Möller stellt sich der Aufgabe den Zusammenhang von männlicher Sozialisation und Jungenarbeit herauszuarbeiten. Hierbei geht er aus von empirischen Befunden, die zeigen, dass Gewalt eine geschlechtsspezifische, männliche Dimension hat. In seinen Erklärungen verweist er insbesondere auf gesellschaftliche Wandlungsprozesse, die der aktuellen Problematik zugrunde liegen könnten. Er schließt seinen Beitrag mit dem Ausblick auf mögliche pädagogische Handlungsperspektiven.

Michael Meuser macht deutlich, dass junge Männer trotz Veränderungen auf der Einstellungsebene in homosozialen Gruppenkontexten durch „Machtspiele“ immer noch hegemoniale Männlichkeit aneignen und reproduzieren. In ihnen werden männliche Hegemonieansprüche perpetuiert, die dann neben

egalitären Einstellungen und Erwartungen stehen. Er beschreibt welche Konfliktkonstellationen sich daraus ergeben können und zu welchen Neujustierungen von Männlichkeit dies führt.

Corinna Voigt-Kehlenbeck wertet schließlich in einem Seitenblick die Erkenntnisse aus der kritischen Männerforschung in ihrer Relevanz für die Genderpädagogik aus. Studien aus der kritischen Männerforschung eignen sich für sie für eine wissenschaftlich fundierte Plattform, auf der eine Begegnung von Frauen und Männern stattfinden könnte, die sich in der Mädchen- bzw. Jungenarbeit oder auch in einer geschlechterreflexiven Kinder- und Jugendhilfe engagieren wollen. Diese Plattform wird in ihrem Beitrag begründet und umrissen.

Im *Round Table* werden im wesentlichen zwei Aspekte diskutiert: Zum einen wird ein Strang aus den Tagungsdiskussionen intensiv aufgegriffen, und zwar die Bedeutung von Frauen in der Jungenarbeit. Zum anderen finden sich vielfältige Überlegungen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in Zusammenhang mit Jungenarbeit.

Literatur

- Bentheim, Alexander/ May, Michael/ Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Weinheim, München
- Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen
- Scherr, Albert (2002): Situation und Entwicklungsperspektiven geschlechtsdifferenzierender Jungenarbeit. In: Werthmanns-Reppekus, U./ Böllert, K. (Hrsg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3. München, S. 297-316
- Sturzenhecker, Benedikt (2002): „Kannze nich oder willze nich?“ – Zum Stand der Jungenarbeit in Deutschland. In: Werthmanns-Reppekus, U./ Böllert, K. (Hrsg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3. München, S. 317-338
- Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (2002): Praxis der Jungenarbeit. Weinheim, München
- Vierzigmann, Gabriele/ Rudeck, Reinhard (1998): Jungenarbeit – Auf dem Weg zu einer geschlechtsbewußten Jugendhilfe. In: SOS-Dialog. Fachmagazin des SOS-Kinderdorf e.V. 4. Jg., S. 4-7

Die Praxis mit der Männlichkeit

Michael Herschelmann

Subjektorientierte Jungenarbeit

Anforderungen an Praxis und Wissenschaft am Beispiel des Projektes „Crazy“

Das Kinderschutz-Zentrum Oldenburg bietet misshandelten, vernachlässigten und sexuell missbrauchten Jungen Hilfe und Unterstützung an. Zusätzlich werden von dort aus seit längerem jungenspezifische Projekte zur Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen in Schulen entwickelt und durchgeführt (Herschelmann 2001, Herschelmann 2004a, Herschelmann 2004b).

Dies ist der praktische Hintergrund vor dem der folgende Beitrag zum Dialog von Praxis und Wissenschaft steht. Er ist in drei Schritte gegliedert:

1. Zunächst wird in einem ersten Schritt kurz eines dieser Projekte skizziert, um daran dann
2. zu verdeutlichen, welche Anforderungen oder Fragen sich für die Praxis, aber auch für die Wissenschaft, aus einem solchen Projekt ergeben, und in Form von Thesen zu verdichten. Schließlich wird
3. ein Vorschlag unterbreitet, wie Praxis und Wissenschaft, bei allen strukturellen Unterschieden, sinnvoll so miteinander verzahnt werden können, dass Hilfen für Jungen auf dem Weg zum Mann-Sein weiterentwickelt werden können.

„Crazy“: ein Projekt zur Stärkung von Jungen

Im Präventionsprojekt des Kinderschutz-Zentrums Oldenburg werden seit längerem jungenspezifische Projekte zur Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen in Schulen entwickelt und durchgeführt. In der Analyse des sozialen Problems sexuelle Gewalt wird deutlich, dass zum einen männliche Jugendliche eine wichtige Zielgruppe darstellen, weil sie selber häufig sexuelle Gewalt ausüben, aber auch weil Jungen selbst von sexueller Gewalt betroffen sind. Zum anderen ist die Ausübung, aber auch die Wahrnehmung und Verarbeitung von sexueller Gewalt eng mit Formen tra-

ditioneller (hegemonialer) Männlichkeit und der männlichen Persönlichkeitsentwicklung im kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit verknüpft (Boehme 2002, Kade 2003, Bange 2003, Die Kinderschutz-Zentren 2004). Hier setzt eine präventive (sozial-)pädagogische Arbeit mit männlichen Jugendlichen an, die es ihnen ermöglicht, auf Distanz zu verinnerlichten Vorstellungen traditioneller Männlichkeit zu gehen. Sie ist aus meiner Sicht zu einer subjektorientierten Pädagogik mit diesen Jungen weiterzuentwickeln, deren Aufgabe nach Scherr (1997a, 1997b, 2000) darin besteht, die Jugendlichen zu einer bewussten und eigenverantwortlichen Auseinandersetzung mit Erwartungen und Zwängen zu befähigen, die sich aus dem Mannwerden ergeben. Es gilt, den Jungen die Aufgabe, sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Geschlechterordnung als Mann definieren zu müssen, bewusst zu machen und sie dabei zu unterstützen, Entscheidungs- und Möglichkeitsspielräume bei der Bearbeitung dieser Aufgabe zu erkennen (Scherr 2000: 25f.). Es kommt dabei darauf an, pädagogische Angebote zu entwickeln, die für männliche Jugendliche im Prozess der Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität einen für sie erkennbaren Gebrauchswert haben, die ihnen zum Beispiel helfen mit Konflikten und Problemen im Umgang mit Sexualität und im Verhalten zu Mädchen und Frauen besser umzugehen. Und zwar so, dass einerseits ihr Bedürfnis nach Selbstbehauptung, Aufrechterhaltung des Selbstwertgefühls und nach sozialer Wertschätzung befriedigt wird und ihnen andererseits eine Bestimmung von Männlichkeit ermöglicht wird, die nicht auf Dominanz und Unterdrückung angewiesen ist (Rose/Scherr 2000: 74). Und es geht um Angebote, die für von sexueller Gewalt betroffene Jungen hilfreich sind.

Ein solches Angebot war das Projekt „Crazy, oder wie Jungen zum Mann werden. Ein Projekt nur für Jungen!“, das im Jahr 2003 den Jungen der 9. Klassen einer Oldenburger Hauptschule gemacht wurde. An diesem Unterrichtsprojekt haben 8 Jungen im Alter von 16-17 Jahren an drei Schultagen freiwillig teilgenommen. Als Aufhänger und roter Faden diente der Film „Crazy“ von Hans-Christian Schmid, der auf dem gleichnamigen Roman von Benjamin Lebert (1999) beruht. Es geht um den 16-jährigen, halbseitig gelähmten Benjamin, der von seinen Eltern in ein Internat gesteckt wird, um seine Probleme in der Schule zu lösen. Hier erlebt er mit einer kleinen Gruppe um seinen Zimmergenossen Janosch, die Wirrungen des Erwachsen- und Mannwerdens mit allem was dazu gehört. „Crazy“ – so der Regisseur selbst – „ist eine Geschichte über die Melancholie und die gleichzeitige Komik des Erwachsenwerdens. Eine Geschichte über die Anstrengungen, die Benjamin

unternimmt, um einen Platz im Leben zu finden. Über Enttäuschungen und Rückschläge, aber auch über den Spaß, den er dabei mit seinen Freunden hat.“ (Hans-Christian Schmid). Mit diesem Projekt sollten die Jungen einen Zugang bekommen zu erkennen, dass und wie sie zu „Männern“ gemacht werden und dass es möglich ist, auf Distanz zu den traditionellen Geschlechtsrollenstereotypen zu gehen. Wie geht das? Da Menschen sich in aller Regel das zum Gegenstand der bewussten Auseinandersetzung machen, was ihnen zum Problem, zur Aufgabe geworden ist, geht es darum, Wege zu suchen, wie die Schwierigkeiten, Probleme und Konflikte, die sich aus den Anforderungen der klassischen Geschlechtsrollenstereotype ergeben (und die – ebenso wie das Profitieren von den gegebenen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen, der „patriarchalen Dividende“ (Connell) – auch zur männlichen Persönlichkeitsentwicklung gehören), bewusst gemacht werden können. Dadurch gewinnen Menschen Distanz zu einem vorher einfach „mitgelebten“ Tatbestand und können ihn zum Gegenstand bewusster Handlungen machen und ihn so auf einem entwickelteren Niveau aneignen. So kann auch das „Mann-Sein“ vom „mitgelebten“ Tatbestand zum Gegenstand bewusster Handlungen gemacht und auf einem höheren Niveau angeeignet werden. Das Bewusstmachen dominierender Festlegungen und Darstellungszwänge und das Sensibilisieren für Formen des Leidens an dem Zwang, „Mann“ zu sein bzw. sich so zu verhalten, kann die Chance zur bewussten Neubestimmung der eigenen (Geschlechts-)Identität ermöglichen. Dabei geht es nicht um neue Vorgaben, um so genannte „neue Männer“ o.ä., sondern um das Erkennen von Festlegungen und Zwängen, um die gemeinsame Suche nach alternativen Orientierungen mit offenem Ausgang und die Ermöglichung von Vielfalt.

An einem kleinen Beispiel soll verdeutlicht werden, wie in einem solchen Projekt dazu gearbeitet wird. Zunächst wurde mit den Jungen ein Quiz zum Thema „Das 1. Mal“ durchgeführt (vgl. Spanjaard/ten Hove 1993: 19f.), weil das eine häufige Frage für sie ist. Sie sollten raten, wie viel Prozent der 14-, 15-, 16- und 17-jährigen Jungen und Mädchen schon einmal mit einem Mädchen bzw. einem Jungen geschlafen haben. Die Zahlen wurden auf Zuruf gesammelt und dann mit aktuellen Zahlen aus Befragungen (BZgA 2001) verglichen. Dabei fiel auf, dass z.B. mit 16 erst 37% der Jungen solche sexuellen Erfahrungen hatten, die Jungen aber davon ausgingen, dass mit 16 (fast) alle schon einmal Geschlechtsverkehr hatten. Außerdem waren die Mädchen früher und zahlreicher aktiv. Beides führte zu Verwunderung, Unglaube, Protest oder Erleichterung bei den Jungen. Die Frage war, wieso denken die Jungen

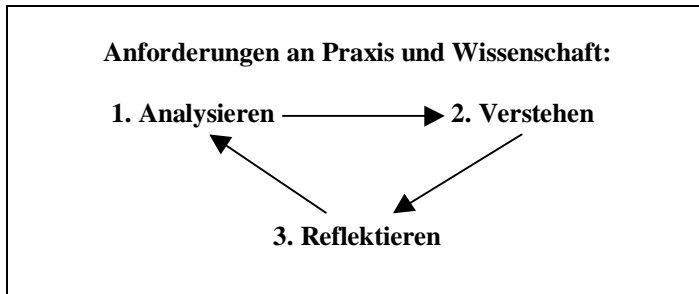
so, woher kommt das? Hier wurde dann ein Bezug zu stereotypen Vorstellungen traditioneller Männlichkeit hergestellt. Anhand des Comics „Alles easy“ (aus Neutzling/Fritsche 1992), in dem die Kommunikation von zwei Jungen auf einer Parkbank dargestellt ist, wurde deutlich gemacht, dass dies mit traditionellen Vorstellungen von Männlichkeit und mit einer bestimmten Art der Kommunikation unter Jungen/ Männern zusammenhängt, die Jungen häufig unter Druck setzt. Später im Projekt wurde daran angeknüpft und überlegt, welche Vorstellungen oder Anforderungen das genau sind und dann ein Bezug zur eigenen männlichen Lebensgeschichte hergestellt. Die Jungen wurden so (1) da abgeholt, wo sie gerade stehen (bei ihren Bedürfnissen und Fragen, wie z.B. „Alle anderen haben schon, nur ich nicht. Was ist mit mir los?“), dann (2) wurde ihnen darin Männlichkeit als eigenständiger Lerngegenstand angeboten (die Kommunikationssituation in dem Comic, um sie auf Distanz zu traditionellen Vorstellungen zu bringen, durch Fragen wie z.B. „Warum sollen Jungen so sein?“) und ihnen schließlich (3) ermöglicht, ihre eigene biographische Entwicklung anzueignen (weil Aneignung erst durch Distanz möglich wird, mit Fragen wie „Wie bin ich der geworden, der ich jetzt bin?“). Nach diesem Einstieg wurde gemeinsam der Film „Crazy“ angesehen und davon ausgehend im Anschluss wurden Themen für das Projekt von den Jungen gesammelt. Die Liste lautete: Mädchen kennen lernen, das 1. Mal, Saufen, Homosexualität, Konkurrenz um ein Mädchen, Freundschaft, Brutalität/Gewalt. Diese Themen der Jungen wurden ergänzt um die Themen sexuelle Gewalt an Jungen und sexuelle Gewalt durch Jungen unter Gleichaltrigen.

Welche Anforderungen ergeben sich für die Praxis wie auch für die Wissenschaft aus solch einem Projekt?

Anforderungen an Praxis und Wissenschaft

Anforderungen ergeben sich in drei Bereichen: Praxis wie Wissenschaft muss

1. analysieren,
1. verstehen und
2. reflektieren:



Analysieren:

Bei der Planung eines solchen Projektes stehen zunächst immer wieder folgende Fragen im Mittelpunkt:

- Unter welchen konkreten institutionellen Bedingungen kann bzw. soll das Projekt laufen? D.h., wie viel Zeit steht zur Verfügung, ist es ein Unterrichtsprojekt oder eine freiwillige Arbeitsgemeinschaft, welcher Raum steht zur Verfügung usw..
- Welche Jungen sollen konkret angesprochen werden?
- Welche realistischen Ziele lassen sich unter den je speziellen Bedingungen erreichen und wie lassen sie sich begründen? und
- Welche Inhalte, Methoden und Materialien sollen eingesetzt werden?

Zunächst rücken also didaktische Fragen in den Mittelpunkt der Betrachtung. Klärungsbedürftig ist immer wieder aufs Neue der Zusammenhang zwischen Zielen, Inhalten und Methoden, d.h. die Frage, wie die Ziele (mit welchen Inhalten und welchen Methoden und Materialien) erreicht werden sollen, wie also der eigenständige Lernprozess für die Jungen organisiert wird. Die Wissenschaft, insbesondere die Erziehungswissenschaft, kann hier unterstützen, weil sie mit ihren Theorien einen Vorrat an Wissen über Ziele, Arbeitsformen, Methoden und Normen des pädagogischen Handelns zur Verfügung stellt, auf die bei der Planung und Reflektion des eigenen Handelns zurückgegriffen werden kann (Scherr 1997a: 38). In der Jungenarbeit, die seit einigen Jahren beginnt sich als Arbeitsfeld zu etablieren (vgl. zur Übersicht über deren Entwicklung und aktuellen Stand z.B. Jantz/Grote 2003, Scherr 2002, Sturzenhecker 2002, Sielert 2002, Sturzenhecker/Winter 2002, Brenner 1999, Tiemann 1999, Vierzigmann/Rudeck 1998, Sielert 1998a), wird dies zu wenig berücksichtigt. Hier zeigt sich auch in neueren Überblicksartikeln immer noch ein schon länger bestehendes (vgl. Hoffmann 1993, BzGA 1995, Sielert

1995c, Kindler 1995) lern- und entwicklungstheoretisches Defizit in der Jungenarbeit, klaffen Anspruch und Wirklichkeit weit auseinander und „ist die theoretische wie die empirische Basis, auf die sich Konzeptionen von Jungenarbeit gründen könnten, schmal.“ (Vierzigner/Rudeck 1998: 5). Eine der wenigen Ausnahmen bildet hier Kindler (1995), der entwicklungspsychologische Aspekte von Jungen- und Männerarbeit thematisiert. Für die geschlechterbewusste Sexualerziehung zieht Sielert (1995b) den Schluss: „Pädagogische Praxis braucht eine exakte, differenzierte Theorie, um der Vielfalt individueller Entwicklung gerecht zu werden und keine schablonierten Programme zu entwerfen“ (Sielert 1995b: 92). Entsprechend fasst auch Tiemann (1999) gegen Ende seines Artikels, in dem er konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit analysiert, zusammen: „Einem pädagogischen Konzept liegt in der Regel ein theoretisches Modell von Entwicklung oder Sozialisation zugrunde, denn um auf etwas Einfluß zu nehmen, wie z.B. geschlechtstypisches Verhalten, sollte eine Kenntnis über die Entstehungsbedingungen vorliegen. Gerade im Bereich der Vergeschlechtlichung, oft fälschlich geschlechtsspezifische Sozialisation genannt, weisen die oben besprochenen Konzepte jedoch die deutlichsten Mängel auf. Sie kommen leider kaum über das altbekannte Theorem der vaterlosen Gesellschaft hinaus, ergänzt durch Hagemann-Whites (1984) These der männlichen Identitätsbildung durch die doppelte Negation der Mutter.“ (Tiemann 1999: 82) Und auch Scherr (2002) stellt in seiner Expertise zum Stand der Jungenarbeit für den 11. Kinder- und Jugendbericht fest, „dass eine fachöffentlich konsensfähige und dem Stand der internationalen wissenschaftlichen Forschung und Theoriebildung entsprechende Fundierung von Jungenarbeit – trotz zahlreicher vorliegender Publikationen – noch aussteht“ (Scherr 2002: 306).

Trotzdem spielen auch jetzt schon theoretische Erkenntnisse in der Praxis eine zentrale Rolle, ob das gewollt ist oder nicht. Zugespitzt lässt sich formulieren:

These 1: Es gibt keine Praxis ohne Theorie.

In das Denken und Handeln des Pädagogen gehen im Laufe der individuellen Geschichte durch Ausbildung, Fortbildung oder auch die Medien vielfältige theoretische Erkenntnisse ein, die das Handeln beeinflussen – mag das bewusst oder nicht bewusst sein. Wichtig ist, sich über dieses implizite Wissen, über das Vor-Verständnis von Zusammenhängen immer wieder neu Klarheit zu verschaffen, es offen zu legen. Es muss ggf. auch revidiert oder angepasst werden, wenn neue Erkenntnisse vorliegen. Auch sollten Konzepte theore-

tisch fundiert und offene Fragen an die Wissenschaft herangetragen werden. Die Wissenschaft muss sich dann wiederum auf die konkreten Fragen der Praxis einlassen und ihre wissenschaftlichen Erkenntnisse verständlich transportieren. In den angeführten Projekten wurde das Konzept der „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1989, 1995, 1998) als didaktisches Modell zugrunde gelegt (vgl. ausführlich Herschelmann 2001). Es stellt ein differenziertes pädagogisch-didaktisches Konzept auf der Basis der Kulturhistorischen Schule der Psychologie (Vygotski, Leontjew, Luria) dar, das die Subjektorientierung und die umfassende Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder und Jugendlicher in den Mittelpunkt stellt. Sie ist im Rahmen der Behindertenpädagogik entwickelt worden, ist als Allgemeine Pädagogik mit ihrem didaktischen Fundament jedoch generell sowohl für die schulische wie für die außerschulische (sozial)pädagogische Arbeit geeignet (Feuser 1998, Strüver 1999).

Verstehen:

In der Vorbereitung und im Verlauf solcher Projekte stellen sich aber auch Fragen wie:

- Welches Alter haben die Jungen, auf welcher Entwicklungsstufe befinden sie sich?
- Was kann über ihre Bedürfnisse, Interessen, Wünsche gesagt werden?
- Welche Ziele und Vorstellungen zum Projekt haben vermutlich die Jungen?
- Wie lassen sie sich in der Planung und Durchführung berücksichtigen?

Dies ist wichtig, weil ich es jeweils mit sehr verschiedenen Jungen unterschiedlichen Alters, aus Strukturen sozialer Ungleichheit und z.T. mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zu tun habe. Ich muss versuchen, verstehend nachzuvollziehen, in welcher Entwicklungssituation sie sich befinden, welche Probleme aber auch Chancen darin eingelassen sind, um mein pädagogisches Handeln so zu entwickeln, dass es der Entwicklung förderlich ist (Scherr 1997a: 39). Hier zeigen sich Defizite sowohl in Bezug auf die lern- und entwicklungstheoretische Basis der Jungenarbeit, als auch in Bezug auf das konkrete Wissen über die Zielgruppe der Jungen (vgl. Zimmermann 1998: 7). Scherr (1997b) bemängelt, dass die männliche Sozialisation bisher kaum Gegenstand eigenständiger Forschung gewesen ist. Er fordert eine verstehende Jungenforschung (und eine darauf bezogene Jungenpädagogik), denn: „Wie Jungen ihr geschlechtsspezifisches Verhalten erleben, was ihre

Motive und Gründe sind, das zu tun, was ihnen als „typisch männlich“ zugeordnet wird, kann ... nur im Rahmen von Untersuchungen geklärt werden, die den Anspruch einer sinnverstehenden Jugendforschung ernst nehmen“ (Scherr 1997b: 214).

Darüber hinaus gibt es nicht „den“ Jungen, sondern eine Vielfalt von Entwicklungsprozessen, wie auch Sielert (1998b) konstatiert: „Es gibt eine Vielfalt männlicher Lebensentwürfe und damit auch verschiedene Jungentypen. Sie sind nicht alle frei wählbar, hängen ab von den eigenen sozialen Lebensressourcen, also den Zugängen zu Bildung und Finanzen, Anregungsmilieus oder Personen sowie von kommunikativen Kompetenzen“ (Sielert 1998b: 90).

Über diese Vielfalt gibt es aber kaum gesicherte Erkenntnisse: „Es fehlen uns viele empirische Befunde, um Aussagen darüber machen zu können, wie Jungen heute ihre Geschlechtsidentität finden und erleben, um Konsequenzen für sinnvolles pädagogisches Begleiten darauf zu beziehen.“ (Sielert 1996: 16). Diese ist aber wichtig, wenn nicht pauschale Programme entworfen werden sollen, sondern der Vielfalt individueller Entwicklung Rechnung getragen werden soll. Zugespitzt lässt sich formulieren:

These 2: Es gibt keine Wissenschaft ohne Praxisrelevanz.

Auch wenn Wissenschaft nicht als praxisrelevant deklariert wird bzw. sein will, hat dies Konsequenzen für die Praxis. Die Praktiker stehen dann nämlich mit bestimmten Fragen allein im Regen. Dabei soll nicht die strukturelle Distanz zwischen Wissenschaft auf der einen und Praxis auf der anderen Seite negiert werden. In der Praxis muss gehandelt, müssen Entscheidungen vorbereitet, getroffen und umgesetzt werden. Hier steht der vorherrschende Handlungs- und Entscheidungsdruck im Zentrum, hier kann nicht gewartet werden, bis die Wissenschaft bestimmte Dinge geklärt hat – oder auch nicht. Die Wissenschaft braucht dagegen gerade Freiheit und Distanz, Zeit und die Möglichkeit einer distanzierten Beobachtung, um ihre gestaltende Kraft und innovative Kompetenz wirksam einzubringen und ihre kritische Funktion wahrzunehmen. Wissenschaft kann Praxis auch nicht direkt anleiten. Sie kann jedoch differenziertes Wissen zur Verfügung stellen, das praktisch nützlich ist. In den angeführten Projekten bildet das abbild- und tätigkeitstheoretische Modell männlicher Persönlichkeitsentwicklung, das auf der Basis einer historisch-logischen Bestimmung von Geschlechtlichkeit entwickelt wurde (Herschelmann 2002), die theoretische Grundlage. Sie ist eine weitere und vertiefende Ausarbeitung der materialistischen Subjekttheorie und abbildtheoretischen Entwicklungspsychologie wie sie vor allem Wolfgang Jantzen

(1987) in der Weiterentwicklung der Theorie der Kulturhistorischen Schule (Vygotskij, Leontjew, Luria) erarbeitet hat. In dieses Modell wurden psychoanalytische Annahmen zur Spätadoleszenz (Bohleber 1993) und narrationspsychologische Erkenntnisse zur Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (Mey 1999) integriert. Zusammengefasst wird in diesem Modell die Entwicklung männlicher Persönlichkeit als stufenweise Herausbildung eines individuellen und sozialen Bewusstseins seiner selbst im System der gesellschaftlichen Geschlechterbeziehungen verstanden. Sie umfasst die stufenweise Herausbildung des „für sich Seins“ in einer sozial vermittelten, je individuellen Geschichte, in Auseinandersetzung mit bedeutsamen Anderen, der gegenständlichen Welt und sich selbst. In der individualgeschichtlichen Entwicklung wird so auf der Basis der Entwicklung einer Kerngeschlechtsidentität in der frühen Kindheit zunächst in der Kindheit eine individuelle (verallgemeinerte) und später in der Adoleszenz eine soziale (selbst-reflexive) Geschlechtsidentität vom Subjekt in sozialen Bezügen aktiv hergestellt (Herschelmann 2002).

Wissenschaft muss sich aber dazu auch auf die Fragen der Praxis einlassen oder irgendwann sich auch wieder auf sie beziehen. Tut sie das nicht, verspielt sie ihre Gestaltungsmöglichkeiten – und das hat auch Auswirkungen auf die Praxis. Und: die professionell Handelnden selbst bilden den Ort der Verbindung von Theorie und Praxis (Dewe et al. 1993). Deshalb ist die (Selbst)Reflektion besonders wichtig.

Reflektieren:

So ist schließlich bei solchen Projekten auch die kritische Selbstreflektion und Evaluation von besonderer Bedeutung. Dann stellt sich z.B. die Frage:

- Was kommt bei den Jungen wirklich an?
- Habe ich meine Ziele erreicht und waren sie überhaupt realistisch zu erreichen?
- Was bewirke ich eigentlich und was bewirke ich zugleich, ohne es zu wollen oder zu merken? Also welche ungewollte Nebenwirkungen hat unter Umständen meine Arbeit?
- Was erreiche ich in 3-Tages-Projekten, was, wenn ich ein halbes Jahr arbeite?
- Wo sind meine blinden Flecke, also Dinge, die ich übersehe oder nicht sehen will?

Auch dies findet viel zu wenig statt, weil solche Fragen schwer (oder auch gar nicht) zu beantworten sind. Oft aber auch, weil die dazu notwendigen Ressourcen in der Praxis nicht zur Verfügung stehen oder damit Ängste verbunden sind. Macht man(n) sich aber auf den Weg und fängt mit kleinen, gangbaren Schritten an, in dem man(n) z.B. die Jungen selbst nach so einem Projekt befragt, dann zeigen sich oft erstaunliche Resultate. Die Jungen in diesem „Crazy“-Projekt z.B. antworteten auf die Frage, was sie im Projekt gelernt haben, dass sie nun wissen was sexuelle Belästigung und sexueller Mißbrauch an Jungen ist, dass beim Mädchen kennen lernen ein Korb viele Gründe haben kann, dass sie dabei keine Rolle spielen brauchen und „echt“ sein sollen und dass es doch besser ist ein Kondom zu benutzen. Sie konnten auch konkret sagen, dass sie fünf Tage für das Projekt besser gefunden hätten, dass sie es noch einmal mitmachen würden und es auch empfehlen könnten (was sie auch schon hatten). Sie würden sich in einem weiteren Projekt eine Phase zusammen mit Mädchen wünschen, dann aber auch wieder alleine, denn sie hätten sich nicht so getraut, wenn ein Mädchen dabei gewesen wäre. Auch berichteten sie über Reaktionen von anderen Jungen in der Schule, die vordergründig das Projekt lächerlich machten, dann aber ein großes Interesse hatten zu erfahren, was denn da gelaufen sei und eigentlich auch mitmachen wollten. Zum Teil berichteten sie, dass ihre erste Motivation war, drei Tage keine Schule zu haben, dass sie es jetzt aber richtig gut gefunden haben. Solche Antworten sind natürlich erfreulich, erstaunen aber auch, weil immer wieder die Frage ist, was mit solchen Projekten wirklich erreicht werden kann. Es gibt auf Seiten des Pädagogen möglicherweise auch eine Unsicherheit und Angst, manche Jungen zu überfordern oder vor Gruppendruck – z.B. beim Erzählen von Geschichten über das 1. Mal – nicht ausreichend schützen zu können. Und manchmal beschleicht einen die Befürchtung, dass sie durch die Projekte erst auf Ideen gebracht werden, die sie vorher gar nicht hatten. Genaueres darüber zu erfahren ist nicht einfach. Und die Wissenschaft ist auch an diesem Punkt nicht bzw. noch nicht hilfreich: So machen nahezu alle Expertisen zu Mädchen- und Jungenarbeit die für den 11. Kinder- und Jugendbericht erstellt wurden machen deutlich, dass das empirische Eis auf dem Aussagen getroffen werden dünn ist und es in Zukunft eine große Herausforderung sein wird, „repräsentative Studien durchzuführen, die sowohl die Tatsache oder Nichttatsache als auch die Wirkung geschlechtsreflektierender Konzepte in der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick nehmen.“ (Werthmanns-Reppekus/Böllert 2002: 11). Solche Erkenntnisse und die vielfältigen praktischen Erfahrungen können aber wiederum als

Grundlage einfließen in die Analyse und die Planung weiterer und neuer Projekte, so dass sich der Kreis schießt.

Erneut zugespitzt formuliert:

These 3: Praktisches Handeln und wissenschaftliches Reflektieren und Forschen sind besser miteinander zu verzahnen.

Ob gewollt oder nicht: Wissenschaft und Praxis sind keine sich völlig getrennt gegenüberstehenden Pole oder gar „Welten“, sondern stehen vielfach in enger Wechselbeziehung. Praktisches Handeln und wissenschaftliche Forschung kann aber auch noch stärker miteinander verzahnt werden – und zwar im Interesse der Jungen! Dazu müssen aber Schnittstellen und Kooperationen gesucht werden.

In den skizzierten Anforderungen an Praxis und Wissenschaft in diesen drei Bereichen, sollte deutlich geworden sein, dass es eine Vielzahl von Kooperationsmöglichkeiten gibt, in denen Praktiker und Wissenschaftler an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten können, z.B. bei der Untersuchung der Wirksamkeit von Jungenarbeit, wiederum als Grundlage für die Planung weiterer Angebote. Zum Schluss soll auf eine Schnittstelle aufmerksam gemacht werden und ein konkreter Vorschlag unterbreitet werden, wie ein in der Praxis umgesetztes Projekt mit Grundlagenforschung so verzahnt werden kann, dass Hilfen auf dem Weg zum Mann-Sein weiterentwickelt werden können.

Autobiographisches Erzählen als gemeinsamer Gegenstand von Praxis und Wissenschaft

Eine subjektorientierte Jungenarbeit muss nach Scherr (2000) berücksichtigen, dass eine zentrale Problematik der Jugendphase darin besteht, Selbstachtung, Selbstwertgefühl und Selbstbewusstsein zu entwickeln. Gerade darin sind Jugendliche aufgrund der Bedingungen dieser Phase jedoch noch instabil; und sie sind sehr leicht zu verletzen und zu demütigen. Eine Möglichkeit Selbstbewusstsein herzustellen ist für Herriger (2001) der Weg über Selbstnarrationen und den biographischen Dialog. Dies ist ein methodischer Baustein des Empowerment-Konzeptes, das für ihn eine Alternative zum Präventionsparadigma darstellt und dessen Aporien und Denkkurzschlüsse überwindet (vgl. auch Freund/Lindner 2001). Er knüpft hier an aktuelle Diskussionen um „narrative Identität“ und „biografisches Arbeiten“ an, in denen zunehmend davon ausgegangen wird, dass Identität narrativ, also in und

durch – insbesondere autobiographische – Erzählungen, hergestellt wird und sich entsprechend re-konstruieren lässt (vgl. Bruner 1997, Mey 1999, Keupp et al. 1999). Menschen konstruieren danach „Lebenskohärenz“, d.h. „die sichernde Erfahrung der Sinnhaftigkeit der eigenen Lebensgeschichte und das Wissen um die Authentizität der eigenen Lebenswege, in Selbsterzählungen (Selbstnarrationen)“ (Herriger 2001: 109). Indem Menschen prägende Lebensereignisse erzählend sortieren und mit anderen kommunizieren, konstruieren und rekonstruieren sie „Lebenssinn“. In der pädagogischen Arbeit im Sinne des Empowerment geht es daher darum, „Gelegenheitsräume aufzuschließen, in denen junge Menschen in diskursiver Konstruktion die für sie identitätsrelevanten Ereignisse der eigenen Lebensgeschichte aufzuarbeiten und in der sozialen Präsentation dieser Lebenserzählungen Selbstakzeptanz, Selbstwertschätzung und ein Gefühl von Lebensgelingen entwickeln können.“ (ebd.).

Dieses autobiographische Erzählen ist aber nicht nur ein Feld der praktisch-pädagogischen Arbeit, sondern auch ein spannendes Forschungsgebiet (Kreher/Sierwald 2001: 40).

Autobiographische Erzählungen sind forschungslogisch eine Möglichkeit, Identität „zugleich als (Zwischen-)Produkt und Prozess beschreibbar und verstehbar zu machen“ (Mey 1999: 111), indem sie von außen analysiert werden. Denkbar wäre daher ein gemeinsames biographieorientiertes Projekt z.B. mit dem Titel „Liebe, Sexualität, Mannsein – ein Forschungsprojekt nur für Jungen“, das von Praktikern, Wissenschaftlern und Jungen zusammen durchgeführt wird. In diesem Projekt hätten die Jungen, durch die Praktiker im Sinne von Bildung und Erziehung organisiert, die Möglichkeit, sich Wissen und Kompetenzen zu diesen Themen und über sich selbst anzueignen.. In dem vorgestellten Schulprojekt wurde mit „Crazy“ eine solche autobiographische Erzählung als Beispiel genutzt, um den Jungen einen solchen Gelegenheitsraum zur Selbstreflexion aufzuschließen. Ausgangspunkt war die erzählte Lebensgeschichte von Benjamin. Von ihr aus wurde mit der Übung „Meine männliche Lebensgeschichte“ von Sielert (2002: 175f), in der Jungen aufgefordert werden sich zu erinnern, was in ihrer bisherigen Lebensgeschichte ihr Jungesein geprägt hat, und positive wie negative Erlebnisse in einer Lebenskurve einzutragen, eine Brücke zu ihren eigenen Lebensgeschichten gebaut. Für die Jungen in diesem Projekt waren solche Erlebnisse vor allem negative Schulerfahrungen und Schulwechsel, sexuelle Erlebnisse, Unfälle/ Krankheiten, die erste Liebe, erste Partnerschaften und Freund-

schaften. Aber auch das erste geklaute Fahrrad, der erste PC, erste Tacs bzw. Graffitis und erlebte oder ausgeübte Gewalt. In einem gemeinsamen Projekt mit Wissenschaftlern würden sie sich so vorbereitet gleichzeitig freiwillig für biographische Interviews zur Verfügung stellen, die von den Wissenschaftlern dann genutzt werden können, um Erkenntnisse über die Lebens- und Entwicklungssituation von Jungen zu gewinnen, die wiederum von den Praktikern zur Weiterentwicklung solcher Projekte genutzt werden können.

Im Ergebnis geht es in einer solchen subjektorientierten Jungenarbeit zentral darum, die Jungen als Subjekte in den Mittelpunkt zu rücken. Und das sollte auch das Ziel wissenschaftlicher Reflexion und Forschung in diesem Bereich sein. Es geht dann in Praxis wie Wissenschaft gleichermaßen und vielleicht gemeinsam um das Sinnverstehen der Jungen in ihrer historischen Gewordenheit.

Literatur

- Bange, Dirk (2003): Täterprävention: Ein vernachlässigtes Thema. In: KjuG. 48. Jg. H. 2, S. 39-44
- Boehme, Ulfert (2002): Jungen als Opfer. In: Bange, D./ Körner, W. (Hrsg.): Handwörterbuch Sexueller Missbrauch. Göttingen u.a., S. 245-253
- Bohleber, Werner (1993): Seelische Integrationsprozesse in der Spätadoleszenz. In: Leuzinger-Bohleber, M./ Mahler, E. (Hrsg.): Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz. Opladen, S. 49-63
- Brenner, Gerd (1999): Stichwort: Jungenarbeit. In: dt.jugend. 47. Jg. H. 2, S. 85-90
- Bruner, Jerome (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität: Zur Kulturpsychologie des Sinns. Heidelberg
- BzGA (Hrsg.) (1995): Sexualpädagogische Jungenarbeit: eine Expertise. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Red.: Mundig, R. Köln
- BzGA (Hrsg.) (2001): Jugendsexualität. Wiederholungsbefragung von 14- bis 17-Jährigen und ihren Eltern. Ergebnisse der Repräsentativbefragung aus 2001. Köln
- Dewe, Bernd/ Ferchhoff, Wilfried/ Scherr, Albert/ Stüwe, Gerd (1993): Professionelles soziales Handeln. Soziale Arbeit im Spannungsfeld zwischen Theorie und Praxis. Weinheim
- Die Kinderschutz-Zentren (2004): Beziehungshungrig und grenzenlos – sexuell aggressive Jungen zwischen Hilfe und Sanktion. Köln
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik. 28. Jg. H. 1, S. 4-84
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./ Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München
- Freund, Thomas/ Lindner, Werner (2001): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen

- Herschelmann, Michael (2001): Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen. Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen. Dargestellt am Beispiel des Unterrichtsprojektes „Liebe-Freundschaft-Sexualität“ an der Hauptschule Ofenerdick. Oldenburg
- Herschelmann, Michael (2002): Das abbild- und tätigkeitstheoretische Modell männlicher Persönlichkeitsentwicklung auf Grundlage einer historisch-logischen Bestimmung von Geschlechtlichkeit. Unveröffentlichtes Manuskript. Oldenburg
- Herschelmann, Michael (2004a): Geschlechtergerechte Gewaltprävention – je früher, desto besser: Angebote für Jungen und Männer entlang des Lebenslaufes. Überarbeitete und ergänzte Fassung des Workshopbeitrags auf dem frauenfachforum 2003 „Halt Gewalt!“ am 13.10.2003 in Magdeburg. (www.sachsen-anhalt.de)
- Herschelmann, Michael (2004b): Prävention sexueller Gewalt mit männlichen Jugendlichen. In: prävention 3/04, S. 13-15
- Herriger, Norbert (2001): Prävention und Empowerment. Brückenschläge für die pädagogische Arbeit mit Jugendlichen. In: Freund, T./ Lindner, W. (Hrsg.): Prävention. Zur kritischen Bewertung von Präventionsansätzen in der Jugendarbeit. Opladen, S. 97-111
- Hoffmann, Berno (1993): „Ich weiß doch nun langsam, daß ich ein Mann bin“. Warum das Jugendbild der feministischen Jugendarbeit patriarchatstradierende Momente enthält – Über die fehlende empirische Relevanz der Persönlichkeitskonstrukte sogenannter Mädchen- und Jugenarbeit. In: Pädextra H. 1, S. 10-16
- Jantz, Olaf/ Grote, Christoph (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Opladen
- Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd.1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel
- Kade, Susanne (2003): Jungen- und männerzentrierte Prävention sexueller Gewalt. Ein Überblick. In: Z.Sexualforsch. 16, S. 32-50
- Keupp, Heiner u.a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg
- Kindler, Heinz (1995): Entwicklungspsychologische Aspekte der Jungen- und Männerarbeit. In: BZgA (Hrsg.): Learn to love: Dokumentation der

1. Europäischen Fachtagung „Sexualaufklärung für Jugendliche“ der BZgA. Köln, S. 113-117
- Kreher, Simone/ Sierwald, Wolfgang (2001): „Und dann bin ich ja ins Kinderdorf gekomm ...“. Biografisches Erzählen in Forschung und Sozialer Arbeit. In: Sozialpädagogisches Institut (SPI) (Hrsg.): SOS Dialog – Jung und chancenlos? München, S. 40-47
- Lebert, Benjamin (1999): Crazy. Roman. Köln
- Mey, Günter (1999): Adoleszenz, Identität, Erzählung. Theoretische, methodologische und empirische Erkundungen. Berlin
- Neutzling, Rainer/ Fritsche, Burkhard (1992): „Ey Mann, bei mir ist es genauso“. Cartoons für Jungen, hart an der Grenze vom Leben selbst gezeichnet. Köln
- Rose, Lotte/ Scherr, Albert (2000): Der Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick. In: dt. Jugend. Jg. 48. H. 2, S. 65-74
- Scherr, Albert (1997a): Subjektorientierte Jugendarbeit. Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik. Weinheim, München
- Scherr, Albert (1997b): Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt. In: dt. Jugend. Jg. 45. H. 5, S. 212-219
- Scherr, Albert (2000): Wie Jungen zu Männern gemacht werden, sich selbst zu Männern machen ... und was Jungenarbeit dazu beitragen kann, Chance der bewußten Auseinandersetzung mit Männlichkeiten zu eröffnen. Grundlagen einer subjektorientierten Jungenarbeit. In: Landschaftsverband Rheinland (Hrsg.): Dokumentation der Konferenz „Praxis der Jungenarbeit“ 28.09.1999. Köln, S. 25-45
- Scherr, Albert (2002): Situation und Entwicklungsperspektiven geschlechtsdifferenzierender Jungenarbeit. In: Werthmanns-Reppekus, U./ Böllert, K. (Hrsg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht. Bd. 3. München, S. 297-316
- Sielert, Uwe (1995a): Prävention: Erfahrungen, Mythen und Möglichkeiten. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Prävention von sexuellem Mißbrauch und sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Dokumentation der Fachtagung. Soest, S. 11-16.

- Sielert, Uwe (1995b): Neuere Konzepte und Leitgedanken der Sexualerziehung und der geschlechtsbewußten Arbeit mit Mädchen und Jungen. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Prävention von sexuellem Mißbrauch und sexueller Gewalt gegen Mädchen und Jungen. Dokumentation der Fachtagung. Soest, S. 90-104
- Sielert, Uwe (1995c): Die Entdeckung der Männlichkeit als soziales Problem: Herausforderungen an die Sozialpädagogik. Problemstellung und erste Praxiseindrücke. In: KJuG. Jg. 40. H. 2, S. 45-49
- Sielert, Uwe (1996): Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. Die Vertreibung aus dem Programm traditioneller Männlichkeit. In: BZgA-Forum-Sexualaufklärung. Nr. 2/3, S. 13-17
- Sielert, Uwe (1998a): Jungenarbeit – Zeitgeistthema oder Perspektive für die Jugendarbeit? In: Projekt Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/ Saarland (Hrsg.): Die Jungen im Blick. Dokumentation 2. Fachtagung zur geschlechtsbewussten Jungenarbeit. Mainz, S. 8-15
- Sielert, Uwe (1998b): Jungen – Wer sind sie?. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): Handbuch offene Jugendarbeit. 2. Aufl.. Münster, S. 90-96
- Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit. Teil 2. 3. völlig überarbeitete Auflage. Weinheim, München
- Spanjaard, Han/ ten Hove, Olga (1993): Prävention sexueller Gewalt gegen Jungen und Mädchen. Landesjugendamt. Münster
- Sturzenhecker, Benedikt (2002): „Kannze nich oder willze nich?“ – Zum Stand der Jungenarbeit in Deutschland. In: Werthmanns-Reppekus, U./ Böllert, K. (Hrsg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3. München, S. 317-338
- Strüver, Peter (1999): Knotenpunkte einer entwicklungslogischen Didaktik und Methodik in Erziehungswissenschaft und Sozialarbeit mit einer Option auf die Behindertenpädagogik. Ein kritischer Diskurs. In: Behindertenpädagogik. 38. Jg. H. 1, S. 49-62
- Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (2002): Praxis der Jungenarbeit. Weinheim, München
- Tiemann, Rolf (1999): Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand. In: dt.jugend. 47. Jg. H. 2, S. 76-84

- Vierzigmann, Gabriele/ Rudeck, Reinhard (1998): Jungenarbeit – Auf dem Weg zu einer geschlechtsbewußten Jugendhilfe. In: SOS-Dialog. Fachmagazin des SOS-Kinderdorf e.V. 4. Jg, S. 4-7
- Werthmanns-Reppekus, Ulrike/ Böllert, Karin (2002): Die Kategorie Geschlecht in der Kinder- und Jugendhilfe – eine Einführung. In: dies. (Hrsg.): Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. Materialien zum 11. Kinder- und Jugendbericht, Bd. 3. München, S. 9-17
- Zimmermann, Peter (1998): Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund

Kontakt

Kinderschutz-Zentrum Oldenburg
Präventionsprojekt
Friederikenstr. 3
26135 Oldenburg
Tel.: 0441-4852689
E-mail: ksz-pp@nwn.de

Olaf Jantz
Ignazio Pecorino

Multikulturelle Gruppen – Monokulturelle Jungenarbeit? *Pädagogische Antworten auf die bereits bestehende Interkulturalität in der Jungenarbeit¹*

Wir leben in einer Gesellschaft, die sehr bunt, geradezu unüberschaubar vielfältig zu sein scheint. Sie bietet eine Menge an unterschiedlichsten Erfahrungen, Werdegängen, Ideen, Träumen, Zwängen, Freuden, Frusterlebnissen, Trauergefühlen, Kräften usw.; eine Gesellschaft also von IndividualistInnen, die zunächst einmal nur dadurch verbunden sind, dass sie in einem bestimmten Land zu einer bestimmten Zeit leben und sich dort mit den jeweiligen Regeln des Landes auseinandersetzen (müssen). Wer aber denkt, dass diese Beschäftigung mit Normen und Konventionen eines Landes allein Menschen mit Migrationshintergrund betrifft, der täuscht sich. Die kritische Betrachtung von Lebensregeln ist Zeichen einer selbstreflexiven und damit angemessenen Entwicklung für jede Gesellschaft und zwar für die ganze Bevölkerung. Das haben sämtliche Jugendkulturen von der politisch bewegten Couleur bis hin zur angeblich „unpolitischen“ Techno-Szenerie immer wieder eindrucksvoll bestätigt.

Für männliche Jugendliche bzw. junge Männer mit Migrationshintergrund kann diese Auseinandersetzung dennoch heftiger auftreten, als bei anderen Gruppen von Jugendlichen.

1 Wir gehen von folgender Definition von Jungenarbeit aus: *Jungenarbeit ist die pädagogisch organisierte Begegnung von Männern mit Jungen, zur bewussten Jungenarbeit wird sie erst dann, wenn auch hinterfragt wird, unter welchen Bedingungen die Begegnung zustande kommt und was dies mit Männlichkeit(en) zu tun hat. Form und Methoden sind dabei offen gestaltbar.* Die pädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen ist genau so wichtig. Sie stellt jedoch einen anderen pädagogischen Raum mit anderen Chancen und Grenzen dar, der gesondert reflektiert werden müsste. Vgl. exemplarisch: Juventa Verlag / ISA Münster (Hrsg.): *Betrifft Mädchen*, Heft 1-2005. Thema: *Kleine Helden im Boot!?* – Jungenarbeit (be-)trifft Mädchenarbeit. Weinheim Januar 2005.

Diese Jungen befinden sich in einer Phase des sich Orientierens zwischen

- *biografischer Werteprägung*, die überwiegend durch solche Hauptbezugspersonen geformt sind, die dem enormen Wertewandel der letzten 30 Jahre in sämtlichen modernen Staaten ausgesetzt waren und noch sind,
- *gesellschaftlicher Wertvorstellung* in Schule, Vereinen und anderen öffentlichen Einrichtungen, die an Traditionen anknüpfen oder gar festhalten, wie etwa der Sport oder die Feuerwehr,
- *eigener Wertebildung*, die vielmehr aus den tagtäglichen gemachten Erfahrungen resultiert,
- *einer Rollenfindung*, die aus der produktiven Verarbeitung vorgegebener Sozialisationsbedingungen in Schule, Ausbildung, Arbeitslosigkeit, Familie und Freizeit entwickelt wird.

Diese männlichen Jugendlichen und zwar alle, denken deutsch, handeln italienisch, essen türkisch und können als „lebhaftes Prototypen“ für die extreme Heterogenität und Individualität innerhalb der Jungengruppen gesehen werden. Wie reagieren wir aber auf diese Vielfalt? –

Meistens gar nicht. Diese zumeist stark heterogenen Gruppen (sowohl im Bezug auf Herkunft als auch hinsichtlich der eigenen Sozialisation) von Jungen werden ganz oft in schulischen und außerschulischen Institutionen durch einen monokulturellen Trichter geschleust. Und dennoch haben sich sämtliche Jugendlichen hier einzufügen, so sie denn eine Chance zur gesellschaftlichen Partizipation erhalten. Es wird festgelegt, wie sie sich zu verhalten haben, wie sie sich anziehen sollen, wie sie übergeordneten Menschen zu antworten oder zu begegnen haben. *Und es werden Präsentationen von Männlichkeit(en) erwartet, die eher dem Bild der Erwachsenen entsprechen, als ihren eigenen Wünschen.*

Nicht selten wird dabei ein „Identitätsdilemma“ behauptet, das aus der Erwartungskollision familiärer Gepflogenheiten mit dem aufgeklärten Anspruch der aufgeklärten deutschen Soziosphäre entspringen soll. Zerrissen zwischen den vorgelebten Traditionen in der Herkunftsfamilie und dem an sie herangetragenen Veränderungsdruck auf dem modernen Arbeitsmarkt präsentierten männliche Migranten v.a. rigide, grenzverletzende Vorstellungen von Männlichkeit.

Doch zumeist verschwindet in dieser Betrachtung derjenige machtvolle Einfluss, den die maßgeblichen Sozialisationsagenten auf deren Wertebildung

bereits besitzen. Der Teilnahmewunsch, die Veränderungsbereitschaft, die innere Mobilität und die bereits statt findenden Integrationen von Jungen werden gar nicht erst betrachtet.

Unsere Reaktion in der Jungenarbeit sollte dementsprechend dahin gehen, dass wir die unterschiedlichen Bedürfnisse, Fähigkeiten, Probleme, Schätze und Vorstellungen dieser Menschen aufspüren und wertschätzen; dass wir die individuellen Facetten deutlich machen und dass wir unsere Methoden und Materialien dahin überprüfen, ob sie für eine multikulturell zusammengesetzte Gesellschaft tauglich sind.

Von einer „zufällig“ multikulturell „zusammengewürfelten“ Gesellschaft zu einer interkulturell agierenden Gesellschaft

„Die Entdeckung der anderen ist die Entdeckung von Beziehungen, nicht von Hindernissen“ (Claude Lévi Strauss)

Sprechen wir von Menschen, die „anders aussehen“ und eine andere Herkunft haben als wir, dann sprechen wir über sie mit einem gewissen Unterton (natürlich bestätigen die Ausnahmen wie immer die Regel):

Kommt der- oder diejenige aus privilegierten Ländern (mit „privilegiert“ definieren wir die Länder, die immer gleich oder sogar etwas über dem eigenen Land oder aber auch über der Provinz oder der Region stehen), dann sind wir stolz oder akzeptieren den oder die Neue zumindest schneller. In der Schule würde das so aussehen: „Ach, du sprichst englisch? Toll! Kinder, habt ihr das gehört? Er kann Englisch sprechen, was für eine tolle Sache und deutsch lernst du hier mit uns.“

Kommt das Kind aus einem nicht privilegiertem Land, sieht das Ganze anders, vielleicht so, aus: „Was, du sprichst türkisch? Nein, nein, so kommen wir nicht weiter. Ab jetzt wird deutsch gesprochen.“

Wir haben im Laufe unserer Zivilisation einen defizitären Blick entwickelt, der uns oft hindert, mit anderen Menschen auf einer Ebene der gegenseitigen Akzeptanz und der echten Toleranz in Kontakt zu treten.

In sämtlichen pädagogischen Bemühungen geht es also zentral darum, diese Ebene der Verständigung zu stärken. Dies können wir nur durch eine stets selbstkritische Auseinandersetzung mit unseren Verhalten- und Denkmustern leisten. Der Blick auf Neues sollte in diesem Zusammenhang neue Möglichkeiten entdecken und nicht Hindernisse. Grundvoraussetzung für eine inter-

kulturelle Kompetenz ist also die Schaffung eines „eigenkulturellen Selbstbewusstseins“.

Nur ein Beispiel eines interkulturellen Missverständnisses in der Jungenarbeit

Aus dem zentraleuropäischen Blick wird so z.B. bei jugendlichen Arabern zumeist Aggressivität mit Offensivität verwechselt und dann folgerichtig als „mackerhaft“ missgedeutet: Die expressive Ausrichtung der arabischen Sprache, verbunden mit einer stark ausgeprägten Mimik, erzeugt zunächst den Eindruck, als würden sich Araber gerne streiten. Dazu kommt, dass man sich auf Arabisch schneller und nachdrücklicher bespricht. Darüber hinaus hat die körperliche Berührung unter Jungen und Männern eine lange Tradition im arabischen Raum, und zwar sowohl in der zärtlichen Begegnung als auch in der Schaffung von Verbindlichkeit in Auseinandersetzungen. So sind viele Europäer erstaunt, wie viele Schwule es in Nordafrika zu geben scheint, wenn man die hohe Anzahl an Jungen und Männern beobachtet, die Hand in Hand durch die Straßen flanieren.

Viele arabische (und auch türkische Jungen) haben den Eindruck, dass ihnen deutsche Pädagogen gar nicht richtig in die Augen sehen können. Für sie flüchten auch viele Jungenarbeiter aus der Begegnung, indem sie angeblich alles verstehen. „Die halten ihre Meinung hinter dem Berg, da weiß ich nie, wo ich dran bin! Das sind echte Luschen und haben ja nur Angst vor uns.“ (Und damit meinen muslimische, männliche Jugendliche hervorgehoben Lehrer, Sozialpädagogen und Therapeuten.)

Stellen wir uns hingegen der vehementen Expressivität dieser Jungen und ihrem Wunsch nach offener Auseinandersetzung, dann sind erfahrungsgemäß ungeahnte Austauschprozesse möglich, die unsere Einschätzungen und Bewertungen enorm ins Wanken bringen können. Auf einmal zeigen diese angeblichen Macker eine differenzierte Gefühlswelt, von der deutsch-deutsche Jungen in der pädagogischen Begleitung der Jungenarbeit enorm profitieren können. *Wir machen immer wieder die Erfahrung, dass die ureigenen Ziele der Jungenarbeit im multikulturellen Feld leichter zu erreichen sind, als im „homokulturellen“: Sensibilisierung, Kontakt zu Gefühlen und Wünschen, Aushandeln von Nähe und Distanz, Grenzerkennung und Grenzachtung, Anerkennung von Personen als integere Individuen.*

Multi oder Inter?

Darüber hinaus müssen wir begreifen lernen, dass eine Gesellschaft noch lange keine interkulturellen Austauschbeziehungen erlaubt, nur weil sich ihre Mitglieder multikulturell zusammensetzen:

Eine multikulturelle Gesellschaft bedeutet:

Unterschiedliche Kulturen, Nationen, ethnische und religiöse Gruppen, die alle in einem Bereich wohnen, dennoch nicht unbedingt interagieren.

Eine interkulturelle Gesellschaft bedeutet:

Unterschiedliche Gruppen, Kulturen, die in dem gleichen Gebiet leben, die eine Verständigung mit den anderen suchen, die Austausch fördern und sich auf der Ebene von aktiver Toleranz und gegenseitiger Anerkennung und Respekt begegnen.

Dabei kommt der Begriff *interkulturell* nachhaltig zum Tragen, denn durch ihn werden folgende Grundelemente lebbar:

Austausch, Niederreißen von Barrieren, Interaktion, Reziprozität, sowie Ziele wie alltagspraktische Solidarität, Werteverständigung, Partizipation und Integration.

Tendenzen

Welche Tendenzen stellen wir in der Jungenarbeit im Bezug auf kulturell heterogene Gruppen fest? Dafür ist es wichtig, zunächst einen Blick auf mögliche innere Zerrissenheiten zu lenken, die aus der typisch menschlichen Verarbeitung von Mobilität resultieren:

Entwurzelung der Jungen

Sehen wir die Wurzeln als die Identität eines Menschen, dann ist es unsere primäre Aufgabe diese Wurzeln zu pflegen und sie bei einer Umpflanzung zu schützen, damit sie für die eigene Entwicklung weiterhin für genug Energie sorgen können. Das bezieht sich einerseits auf die kulturelle Herkunft. Andererseits sind dabei gerade die Prägungen aus der sozialen und regionalen Herkunft von Bedeutung. Arbeiterjungen zeigen z.T. völlig andere Männlichkeitsentwürfe als „typische Gymnasiasten“. Beide sind nicht mehr oder wenig männlich machtvoll oder verständigungsorientiert, sondern schlicht anders. Doch auch hier verbleibt zumeist der oberflächliche Blick auf die

körperliche Präsenz männlicher jugendlicher in der Öffentlichkeit. Doch die unterschiedlichen Männlichkeitsentwürfe offenbaren eine erstaunliche Konsistenz eines männlichen Habitus, der lediglich Feindifferenzierungen erhält. Ob ich verbal oder körperlich Gewalt ausübe, unterscheidet lediglich das bearbeitbare Phänomen, nicht aber die Motivlage von Jungen in einer zunehmend unübersichtlich werdenden Welt von Arbeitsplatzmangel, Hartz IV, Leistungs- und Zeitdruck, erforderter Mobilität, Erosion von lebensweltlich kohärenten Milieus usw.

Identitätsverlust bzw. Schaffung neuer Identitäten

Ein gutes Beispiel dafür sind die vielen Menschen, die nach sehr langem Aufenthalt in der ehemaligen Sowjetunion zurückgekehrt sind und im besonderen Maße deren Jungen. Sie fühlen sich allzu oft im Stich gelassen und als Deutsche nicht akzeptiert. Sie waren aber oft auch dort, woher sie gekommen sind, nicht akzeptiert. Als „deutsche Nazis“ gebrandmarkt war den meisten in der ehemaligen UdSSR und den nachfolgenden GUS-Staaten der Gebrauch der deutschen Sprache bei Strafe verboten. Jetzt, im aufgeklärten Deutschland, begegnet ihnen eine erneute Zuschreibung als Fremde und Andersartige, die so oder so seien.

In diesem Feld der Fremdzuschreibung sind diese Jungen erneut gezwungen, eine neue Identität zu schaffen, nämlich die des Spätaussiedlers, die eigentlich fiktiv ist. In einer BVJ-Deutschfördergruppe für kasachische und russische Aussiedlerjungen, die erst seit sehr kurzem in Deutschland wohnen, konnten wir beobachten, welche Gepflogenheiten „Russen unter sich“ haben können.² Selten haben wir so viel Lernbereitschaft, alltagspraktische Solidarität und Kontaktfähigkeit erlebt. Doch wir müssen keine Angst vor einer fundamentalen Erosion unserer Eindrücke haben: Warten wir noch 1 bis 2 Jahre, dann werden wir auch den Großteil dieser „russischen Jungs“ vor den Diskotheken Wodka saufend beobachten können. Sie werden sich prügeln und Leute anpöbeln.

Es sind genau diese Jungen, die verstärkt in Statistiken aufgrund von Drogenkonsum und delinquentem Verhalten in Erscheinung treten. Das konnten wir in den letzten 10 bis 15 Jahren immer wieder beobachten, ohne dass wir diese Karrieren wirklich hätten verhindern können. In dieser frühen Phase be-

2 Hierbei handelt es sich um eine Videobeobachtung im Berufsvorbereitungsjahr einer Göttinger Berufsschule im Rahmen eines Promotionsvorhabens.

schreiben solche Jungen zuhauf, dass sie gerne Deutsch lernen würden, indem sie einfach Dinge mit deutschen Jungen unternehmen würden. Leider nur möchte keiner mit ihnen sprechen. An der untersuchten Berufsschule waren es dann auch „nur die Türken“, die sich mit diesen „Russen“ abgaben. Hier ist es dann vielmehr möglich, dass einige Türken eine gute Kenntnis der russischen Sprache und umgekehrt „diese russischen Jungs“ eine türkische Sprachkompetenz entwickeln. Das könnte man als echte Transkulturalität bezeichnen, leider ohne deutsche Beteiligung.

Diese Tatsache verdeutlicht, dass hier ein großer Handlungsbedarf besteht. Ein wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang stellt unseres Erachtens die Förderung des Selbstvertrauens bei diesen Jungen dar. Dies wird besonders deutlich, wenn wir uns die typischen Exklusionserfahrungen von Migranten vergegenwärtigen:

Identität als soziale Randfiguren, geringer Schulerfolg bzw. Schulmisserfolg, Macht und Kämpfe um die Definitionsmacht in der Öffentlichkeit (Straße, Jugendzentrum, Schule, Sport), die gerade auch kulturell geprägt sind, Spagat zwischen übernommener Rolle und Rollenerwartung (in der Schule, in der Gesellschaft, zu Hause) aber auch die Überforderung von Familien und Pädagogen grundsätzlich im Umgang mit jungen Männern jedweder Herkunft, ...

Interkulturelle Kompetenz?

Die aktuelle Entwicklung in der Sozialpädagogik /-arbeit verlangt geradezu danach, sämtliche Konzepte und Ansätze auf ihren Nutzen zu hinterfragen: Welchen Zielgruppen bringt welche Maßnahme welchen Gewinn? Insofern werden auch Qualitätsentwicklungsprozesse in der Jungenarbeit gefordert, gefördert und geleistet. Und in diesem Transformationsprozess von Pädagogik schlechthin nimmt die interkulturelle Perspektive einen aktuell notwendigen und folgerichtig zentralen Stellenwert ein. Der neuerlich auch gesellschaftlich (wieder)erstarkte Ruf nach interkulturellen Kompetenzen richtet sich dementsprechend hervorgehoben auch an die „Mehrheitspädagog(inn)en“! Die Frage dabei ist nur, was diese „neue Anforderung“ wohl beinhalten könnte. Was muss beispielsweise ein „kulturbewusster“ Jungenarbeiter wissen und können? Welches Handwerk sollte er erlernen? Dabei ist noch lange nicht beantwortet, wer von der interkulturellen Verständigung in der Jungenarbeit wirklich profitiert: Sind es in erster Linie die Jungen mit Migrationserfahrungen, die „einheimischen deutschen“ Jungen oder die Jungenarbeiter?

Im Kern einer *nicht-defizitären Jungenarbeit* geht es um die Gratwanderung, einerseits die Differenzen aufgrund unterschiedlicher Rassismus- und /oder Migrationserfahrungen bei Jungen nicht zu leugnen und andererseits Jungen „Anderer Zugehörigkeiten“ als derjenigen zur „Mehrheitskultur“ nicht mit einem von uns angefertigten Kulturstempel kulturalisierend auf das eine oder das andere Handeln festzuschreiben. Wissen kann sehr viel erleichtern, aber (vermeintlich sicheres) Wissen kann auch behindern! Interkulturelle Kompetenz in der Jungenarbeit bedeutet damit erst in zweiter, dritter oder gar in vierter Sicht das Ansammeln von Wissen über das angeblich Fremde, über religiöse Gepflogenheiten, über Familienorientierung oder kulturelle Männerbilder. Interkulturelle Kompetenz bedeutet in erster Sicht, zu lernen, sich in unvertrauten, möglicherweise unsicheren Situationen bewegen zu können. Sie deutet auf die Fähigkeit, mit möglichen Ängsten *personennah* umgehen zu lernen, ohne unnötige Bedrohungsgefühle aufkommen zu lassen. Denn die Bedrohung wächst aus der typisch männlichen Abwehr von Angst, Unsicherheit und Kontrollverlust (Und das gilt nicht nur für Jugendliche!). Interkulturelle Kompetenz bedeutet damit zu allererst, sich einlassen zu können, neugierig zu bleiben, Interesse zu zeigen und Interesse zu entwickeln. Als übergeordnete interkulturelle Zielsetzungen in der Jungenarbeit halten wir folgende Punkte für zentral:

- Wir zeichnen uns weder differenzblind noch differenzfixiert.
- Wir versuchen die Macht der Zuschreibung nicht zu wiederholen.
- Wir zeigen uns authentisch und empathisch-grenzachtend „neugierig“.
- Wir bieten Wissen an und lassen neue Erfahrungen zu.
- Wir lernen selbst, die Position des Gesichert-Seins zu verlassen.
- Wir setzen uns selbst dem als fremd Erlebten aus.
- Wir nehmen die Unterschiedlichkeit mitmännlicher Lebensentwürfe in den Blick und fragen gemeinsam, wozu so etwas überhaupt nützlich ist.
- Wir entwickeln eigene Ressourcen und versuchen diejenigen der Jungen zu aktivieren.
- Wir versuchen gemeinsam herauszufinden, wann und wozu es dem Einzelnen wichtig erscheint, erlebte Differenzen zu betonen.

Wir müssen uns fragen, ob „unsere“ Jungen nicht oftmals eher für die interkulturelle Begegnung fähig sind, als wir selbst. Deshalb sollten sich auch

Jungenarbeiter folgende Schlüsselqualifikationen aneignen bzw. vorhandene erweitern und ausbauen:³

Interkulturelle Kompetenz beschreibt zunächst die Fähigkeit, angemessen und erfolgreich in einer fremdkulturellen Umgebung oder mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren. Dazu gehört insbesondere der Erwerb von:

- Wissen über die hegemoniale Praxis von Einschluss und Ausschluss (z.B. „Gastfeindschaft“),
- eigenkulturelle Bewusstheit, Selbstsicherheit, Fähigkeit zur Identitätsdarstellung,
- Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz, Interaktionsfreudigkeit,
- Stresstoleranz, Frustrationstoleranz, die Fähigkeit, Widersprüchlichkeiten zu ertragen,
- Kenntnisse über Sprache u.a. Kulturtechniken.

Im persönlichen und institutionellen Prozess bedeutet dies im Kern, dass wir lernen müssen, die vielfältig auftretenden Ambivalenzen auszuhalten.

Das Wissen über „das Fremde“ folgt dann quasi automatisch aus der Begegnung mit den „echten“ Menschen. Angelesenes Wissen kann dabei hilfreich sein, aber zuweilen auch sehr im Wege stehen. Wir sollten die Begegnung allem gut gemeinten Wissen stets voran stellen! Doch das ist hervorgehoben für die pädagogische Profession besonders schwer zu bewerkstelligen, sollen wir doch die Jungen anleiten. *Doch interkulturelle und jungenbezogene Kompetenz heißt eben auch, sich von Jungen irritieren, anleiten und führen zu lassen, ohne selber dabei zu verschwimmen.*

Konsequenzen für Jungen

Wie also können wir auf diese besondere Situation angemessen reagieren? Auf den einzelnen Jungen mit oder ohne Migrationshintergrund und auch auf Gruppen von Jungen bezogen bedeutet dies hervorgehoben, dass wir folgende Heuristiken in der Jungenarbeit verfolgen sollten:

- Stärkung der Persönlichkeit der Jungen,

3 Ausführlicher hierzu: Jantz/Mühlig-Versen 2003.

- Hilfestellung bei der Identitätsarbeit,
- Spiegelung der unterschiedlichen sozialen Position unterschiedlicher Jungen
- Ausbau und Förderung interkultureller Kompetenzen in der Begegnung
- Förderung und Anerkennung von Herkunftssprache und Glaube als wichtigem Teil der eigenen Person,
- Förderung derjenigen Fähigkeiten, die jeder Junge individuell mitbringt,
- Begleitung zum (selbst)kritischen Dialog,
- v.a. auch durch die Offenlegung eigener Männlichkeitsideale
- gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Übernahme von Verantwortung
- Methoden zur Begegnung zwischen Anerkennung der Person und Konfrontation mit den Folgen eigenen Denkens und Handelns
- Bewusstwerdung von Vorurteilen und diskriminierenden Handlungen,
- Und der eigenen Beteiligung an sexistischer und/oder rassistischer Zuschreibung
- Gewährdung eigener Selbstethnisierungsprozesse (v.a. auch in der Herkunftsfamilie) und ihrer scheinbaren Notwendigkeiten und
- Entwicklung von Strategien zu Kommunikation und Gewaltdeeskalation.

Sind gemeinsame Werte möglich?

Über all diesem schwebt eine andere Ebene, die Voraussetzung ist für das Gelingen eines tatsächlichen Miteinanders: die Findung von neuen gemeinsamen Werten und Zielen. Erst wenn wir bereit sind, auch unsere angeblich typisch deutschen Werte und Normen zur Verhandlung zu stellen, ist unseres Erachtens eine echte Transkulturalität möglich. Pizza und Döner haben es bezüglich unserer Essgewohnheiten vorgemacht! Auf dieser Basis könnte aufgebaut werden. Wenn auch in letzter Zeit häufig das Wort Parallelgesellschaft gefallen ist, kann dies weder eine zufriedenstellende Antwort auf unsere gesellschaftliche Verantwortung sein, noch unsere Ziele wiedergeben. Vielmehr sollten unsere Bemühungen immer auf eine aktive, von Toleranz geprägte, Kommunikation gehen. Statische, starre Haltungen der Perspektivierung und der Wertebildung sollten in diesem Zusammenhang vermieden und stattdessen eine dynamische Entwicklung im Sinne von gemeinsamen Interessen und Visionen angestrebt werden, die in der Philosophie der gemeinsame Wertebildung ihren Höhepunkt erreicht. Doch wer ist schon zu

einer solchen Selbst-Veränderung bereit? Viel leichter scheint es doch zu sein, diesen Jungen unsere Werte zu vermitteln, oder?

Struktureller Druck bzw. Diskriminierung

Damit sollten wir uns vor und in der Gestaltung von Jungenarbeit stets folgende Fragen beantworten:

- Was wird von Jungen oder jungen Männern mit Migrationshintergrund in unserer Gesellschaft erwartet?
- Wie werden sie gesehen, wenn sie nicht gerade die äußerlichen Merkmale eines Westeuropäers haben?
- Wie werden sie im Hinblick auf ihre „geschätzte“ Religionszugehörigkeit gesehen?
- Inwieweit fördern bzw. hemmen die Strukturen (damit meinen wir alle öffentlichen Institutionen wie Gemeindeverwaltung, Schulen, Jugendzentren, Polizei usw., aber auch Gesetze, die das Leben um uns herum regeln) Diskriminierung?

Die kontinuierliche Weiterentwicklung eines Verständnisses für diese besonderen Sozialisationsbedingungen ist das Schlüsselement bei der Arbeit nicht nur mit männlichen Jugendlichen „anderer Herkunft“. Verständnis bedeutet aber nicht, alles gut heißen zu müssen. Das wäre auch für die lernhungrigen und integrationswilligen Migrant*innen nicht angemessen, sondern es ist vielmehr wichtig, dass wir unsere authentische Bereitschaft zur dialogischen Verständigung signalisieren. Diese basiert auf der Ebene von gegenseitigem Respekt. Wenn wir diese Respekthaltung innerhalb der Gruppe schaffen, dann fördern wir auch mehr (Selbst-)Vertrauen bei gleichzeitiger Verantwortungsübernahme durch die Jungen selbst.

Interkulturelle Jungenarbeit braucht:

- klare Arbeitskonzepte auf der Basis geschlechtsspezifischer Überlegungen und deren geförderte Evaluation
- fundierte Grundlagenforschung und Lehre
- herkunftsspezifische und herkunftsübergreifende Maßnahmen zur Formulierung neuer, gemeinsamer Ziele
- Hervorhebung und Stärkung von transkulturellen Elementen
- Kulturelle Transformation der Jungenarbeitsmethoden
- Austausch über kulturspezifische Fallstricke in der Begegnung von Mehrheitspädagog*innen mit v.a. religiös sozialisierten Jungen

– Explizierung deutscher Wert- und Rollenerwartungen.

Nur ein Beispiel aus der Praxis. In *Seminaren zur Lebens- und Berufsorientierung* bearbeiten wir üblicherweise das Spannungsfeld aus „männlicher Coolness“ und der Anforderung nach den sog. Soft Skills. Hierbei stellen wir immer wieder fest, dass Jungen Probleme zeigen, wenn es um Kooperation, Sensibilität für andere und Teamfähigkeit geht. Dafür üben wir einerseits die Selbst- und Fremdeinschätzung anhand eines Ankreuztestes, der sich auf Eigenschaften wie selbstbewusst, einfühlsam, durchsetzungsfähig, kompromissbereit usw. bezieht. Damit werden dann die Grundfähigkeiten als Basis für eine Ausbildung ermittelt und wenn möglich ausgebaut. Aufgrund der Form eines Fragebogens gibt es dann immer wieder Widerstände, „Verabredungen“, Beschwichtigungen usw. Nachdem wir ihnen jedoch klar machen, dass der heutige Arbeitsmarkt neben den handwerklichen Fähigkeiten auch so genannte soziale Kompetenzen von Jungen und Männern erwartet, lassen sich die allermeisten gut darauf ein.

Aussiedlerjungen zeigen jedoch sehr oft große Schwierigkeiten, Angaben zu machen. Bei der folgenden Gefühlspantomime, die den anderen Jungen viel Spaß macht, „versagen“ die allermeisten „Russen“. In ausführlichen Gesprächen kommt dann häufig heraus, dass das für sie keinen Sinn macht: „Was soll ich als Elektrotechniker damit anfangen? Ich verstehe gar nicht, was ich hier tun soll?“ Es gelingt zuweilen gar nicht, auch nicht mit der russischsprachigen Version des Bogens, ihnen diesen Sinn zu vermitteln. Offensichtlich haben solche Soft Skills in russischen Betrieben auf dem Lande bis heute wenn überhaupt nur eine marginale Bedeutung. Damit kommen hier zwei Barrieren zusammen: Jungen lernen eher schlecht, sich zu zeigen und sich selbst realistisch einzuschätzen. Für russische Jungen fehlt sogar das Verständnis, worum es dabei gehen soll. Es benötigt hier also vorbereitende Methoden, die bei der Verständniswelt der betreffenden Jungen ansetzt.

Auch bezüglich der *Haltung zur Initiative* gibt es kulturelle Missverständnisse. Nur ein Beispiel aus der Arbeitswelt, das jedoch nicht als Verallgemeinerung für die Eigenart aller XY-Jungen gelten soll: So kommt ein russischer Junge zum Arbeitsplatz in einer Kfz-Werkstatt und erwartet, dass jetzt jemand kommt, um ihm Aufgaben zu erteilen. Der deutsche Meister erwartet jedoch, dass er selbst die Initiative ergreift und schon mal den Müll wegbringt, den Arbeitsplatz reinigt usw. Da der Junge jedoch mit den Händen in der Tasche wartet, hält ihn der Meister für faul. Der Junge hingegen wundert sich darüber, dass es scheinbar keine Arbeit in diesem Betrieb gibt und wartet

geduldig und folgsam auf seinen Einsatz. Im begleiteten Gespräch zwischen den beiden, lässt sich eine solche Erwartungskollision gut auflösen. Nur kommt es in den seltensten Fällen dazu. Deshalb hat sich eine sozialpädagogische und kulturbewusste Begleitung für Jungen als Berufseinstieg bewährt.

Regeln für jungenbezogene Präventionsansätze im interkulturellen Setting:

Eine Jungenarbeit mit Migrant*innen kann nur gelingen, wenn sie folgendermaßen gestaltet wird:

- erlebnisorientiert
- erfahrungsbezogen
- konfrontativ und zugleich unterstützend
- (selbst-)reflexiv
- sprachlich transparent
- kulturexplicit
- damit oft auch zeitintensiv
- Ressourcen suchend, pflegend und nutzend
- netzwerkorientiert
- evaluationsfähig

Dabei sollte der Austausch von Jungenarbeitern möglichst genau und intervisuell bestimmen, was dies im Einzelnen für die jeweils spezifische Gruppe bedeutet. Eine Konfrontation einzelner Pädagogen mit diversifizierenden Jungen mag „heldenhaft“ sein, erscheint pädagogisch jedoch nicht sehr erträglich. Es braucht gerade auch die solidarisch-kritische Rückmeldung durch Kollegen, wenn wir nicht in den eigenen Konstruktionen kreisen möchten. Deshalb muss gerade auch der Vernetzung und Schaffung von Gruppen zu Supervision und Konzeptentwicklung ein Teil der beruflichen Ressourcen gewidmet werden. Beispielsweise die Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Niedersachsen (www.LAG-JuNi.de) ist dafür ein geeignetes Forum.

Peer Trainer

Mit der Definition Peergruppe ist jede Form von Menschengruppe gemeint, die zum Teil gemeinsame Strukturen aufweist und durch ähnliche Merkmale geprägt wird. Jedoch wird „Peergruppe“ oft reduziert und lediglich in Zusammenhang mit ethnischer bzw. kultureller Zugehörigkeit und/oder mit dem Alter in Verbindung gebracht.

Junge Peers (also Mitglieder einer Peergruppe) erfahren durch die Gruppe und in der Gruppe Zugehörigkeit und Schutz, einen hohen Grad an Solidarität, erleben dort meistens eine klar strukturierte Organisation und ein Regelwerk, das oft mit den Wertvorstellungen der Erwachsenen kollidiert.

Die „klassische Jungenarbeit“ kann dabei von den Kompetenzen der Arbeit von sogenannten Peertrainern enorm profitieren: Peertrainer handeln aus der Perspektive von Jugendlichen. Sie haben bereits zum Teil Erfahrungen mit Diskriminierungen oder Gewalt (direkt oder indirekt) gemacht, können Gefühle oder Emotionen, die im Raum stehen, eher als Erwachsene fühlen bzw. teilen, wirken für den Rest der Gruppe motivierend und sind gleichzeitig ein Ansporn zum Weitermachen. Sie stellen einen echten, von innen kommenden Beitrag zum Empowerment. Darüber hinaus reduzieren sie Sprach- und Kulturbarrieren und schaffen mehr Identifikationsgefühl.

Um die oben genannten Erfahrungen bzw. Fähigkeiten effektiv einsetzen zu können, benötigen die Peertrainer eine gute Ausbildung, die sowohl erfahrungsorientiert und persönlichkeitsentwickelnd ist, als auch Grundwissen über Gruppenleitungsaufgaben vermittelt.

Dies ist so bedeutsam, da zum einen eine kritische bzw. selbstkritische Reflexion ermöglicht und das Wissen über die eigenen Denkmuster geschärft wird. Somit kann der Umgang mit eigenen Vorurteilen / Stereotypen bewusst werden.

Zum anderen ist die sorgfältige Ausbildung der Peertrainer von großer Wichtigkeit, weil ihre Aufgabe darin besteht, eine Gruppe in vielerlei Hinsicht zu leiten. Hierfür sind neben der Methodenkompetenz Kenntnisse über Strategien des Lernens, über den Aufbau und die Durchführung von Projekten Voraussetzung. Naturtalente, die eben mal so aus dem Bauch eine Gruppe leiten können, sind eher selten.

Innerhalb der Ressourcenverteilung muss die Ausbildung der Trainer eine primäre Rolle erhalten. Ansonsten überlässt man den Erfolg eines Projektes stark dem Zufall.

Fazit

Pädagogen, die in öffentlichen Institutionen arbeiten, haben Vorbildfunktion. Als solche müssen sie sich aktiv an der Entwicklung von Jugendlichen be-

teiligen, die somit ihr Leben selbstbewusster und erfolgreicher meistern können.

Das kann nur funktionieren, wenn sich auch die Pädagogen selbst in Frage stellen (können), den eigenen (kulturellen) Hintergrund thematisieren und die eigenen Vorurteile oder Diskriminierungshaltungen bewusst machen.

Dies beinhaltet auch die Förderung von Sensibilität im Umgang mit Toleranz und die Fähigkeit, ein Klima der Akzeptanz von Verschiedenheit herzustellen. Weiterhin sind methodische Handlungskompetenz für die Erkennung und Begleitung von Konflikten unverzichtbar.

*Deshalb geht es v.a. um die Sensibilisierung und Weiterqualifizierung der Pädagogen als Begünstigung für eine effektive Jungenarbeit auf der Basis der Förderung von interkultureller Kompetenz. Und das ist eine primäre Aufgabe der Ausbildung an der Universität, in Fachhochschulen, den ErzieherInnenschulen und nicht zuletzt in den berufsbegleitenden Qualifizierungen. Außerdem sollte in gleicher Weise evaluiert werden, welche Kompetenzen die weiblichen Kolleginnen in Bezug auf Migrant*innen (weiter) entwickeln sollten.*

Literatur (zur Vertiefung):

- Auernheimer, Georg (1995): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt
- Betrifft Mehrheiten-Minderheiten (2004): Jungenarbeit: Ritter ohne Rüstung? Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen. Hannover H. 4
- Jantz, Olaf/ Pecorino, Ignazio (2005): Methodenhandbuch: Interkulturelles Training – Jungenarbeit – Mädchenarbeit. Wiesbaden (in Vorbereitung)
- Jantz, Olaf (2003): „Sind die wieder schwierig!“ (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma? In: Jantz, O./ Grote, Ch. (Hrsg.) (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Reihe Quersichten Band 3. Opladen, S. 125-146
- Jantz, Olaf: Jungen: immer noch gewalttätig und fremdenfeindlich? Begleitartikel zum Vortrag auf der Tagung „Jugendliche zwischen Ohnmacht und Allmacht – ...“ in Magdeburg am 13.9.2004
- Jantz, Olaf/ Mühlig-Versen, Sema (2003): Kulturelle und interkulturelle Kompetenz. Interkulturelles Lernen in der Mädchen- und Jungenarbeit als Unterstützung für Jugendarbeit und Schule. In: Aktion Jugendschutz Baden Württemberg (Hrsg.): AJS – Informationen: Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Stuttgart H. 2
- Reinert, Ilka/ Jantz, Olaf (2001): Inter, Multi oder Kulti? Inwiefern die Geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt. In: Rauw, R./ Jantz, O. et al. (Hrsg.): Perspektiven Geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Reihe Quersichten Band 1. Opladen, S. 89-110
- Welsch, Wolfgang (2000): Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung. In: Jb. Deutsch als Fremdsprache 26, S. 327-351

Home:

www.mannigfaltig.de (weitere Angebote und Materialien zur Jungenarbeit)

Kontakt:

jantz@mannigfaltig.de

I.Pecorino@erz.uni-hannover.de

Tim Rohrmann

Junge Jungen

Frühe Sozialisation von Jungen im öffentlichen Raum

„*Kita geht alle an!*“ Dieser Satz bringt auf den Punkt, was über die frühe Sozialisation von Jungen im öffentlichen Raum zu sagen ist. Formuliert wurde er kürzlich auf einer Tagung zum Thema Jungenpädagogik¹ von den TeilnehmerInnen der Arbeitsgruppe „Jungen im Kindergarten“. Zu Recht wurde kritisiert, dass sich von sieben Plenumsvorträgen keiner mit der Pädagogik im Elementarbereich befasst hatte – obwohl sowohl Titel als auch Einladungstext der Tagung bewusst breit angelegt waren.

Andererseits kann den Veranstaltern zugute gehalten werden, dass sie das Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen überhaupt berücksichtigt hatten. Es ist erstaunlich, wie wenig über Kindergarten und Hort gesprochen wird, wenn es um geschlechtsbezogene Entwicklung oder Jungenpädagogik geht. Schließlich gibt es, abgesehen von der Schule, keine Institution, die von so vielen Kindern durchlaufen wird wie der Kindergarten. Und Forschung und Theorie weisen seit langem darauf hin, wie entscheidend die Erfahrungen in den ersten Lebensjahren für die geschlechtsbezogene Entwicklung sind. Darum ist es naheliegend, geschlechtsbewusste Pädagogik nicht nur als Thema der Jugendarbeit zu sehen, sondern bereits als Aufgabe der Institutionen der Kleinkinderziehung und -betreuung.

Neben Tageseinrichtungen für Kinder gibt es zahlreiche weitere Einrichtungen, in denen mit kleinen Kindern gearbeitet wird: Frühförderung, Familienbildungsstätten, Sportvereine, Musikschulen und Freizeitvereine,... Auch hier macht es Sinn, geschlechtsbezogene Aspekte zu berücksichtigen und in ihrer Bedeutung für die jeweiligen Hilfen und Angebote zu reflektieren, was bislang kaum geschieht. Kindertageseinrichtungen haben eine besondere Bedeutung, weil sie für einen Großteil der Kinder wesentlichster Sozialisationsraum neben der Familie sind und Kinder täglich viele Stunden dort verbringen.

1 „Hilfe für die kleinen Helden – Perspektiven der Jungenpädagogik“, 12.-14.11.2004, Loccum

Chancen für geschlechtsbewusste Pädagogik und Geschlechterforschung

Die Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Zusammenhängen steht in Tageseinrichtungen für Kinder allerdings noch in den Anfängen. Die Geschlechterforschung hat sich kaum mit diesem Arbeitsfeld befasst, und anders als im Bereich der Jugendarbeit oder auch der Schule gibt es hier nur wenige Praxisansätze geschlechtsbezogener Pädagogik. Dazu kommt, und das ist insbesondere für das Thema Jungen und Jungenarbeit relevant, dass das Interesse von Männern an diesem Arbeitsbereich gering ist. Das ist bedauerlich, denn Menschen in Kindertageseinrichtungen, PraktikerInnen der geschlechtsbewussten Pädagogik und WissenschaftlerInnen im Bereich Geschlechterforschung können viel voneinander lernen.

Im Kindergartenalter gibt es mehrere zentrale Ansatzpunkte für die Beschäftigung mit geschlechtsbezogenen Themen:

- Bis zum sechsten Lebensjahr erwerben Kinder eine basale Geschlechtsidentität, ein grundlegendes Verständnis von Geschlechtsunterschieden, Geschlechtskonstanz und Sexualität sowie das Wissen von Geschlechtsstereotypen (vgl. Rohrmann/Thoma 1998; Eckes/Trautner 2000).
- Spätestens ab dem Alter von fünf Jahren bilden Jungen und Mädchen im freien Spiel häufig von selbst geschlechtshomogene Gruppen. In der neueren psychologischen und sozialwissenschaftlichen Genderforschung werden die gleichgeschlechtlichen Peergruppen als zentrale Sozialisationsinstanzen angesehen; ihr Einfluss auf geschlechtsstereotypes Verhalten wird von einigen AutorInnen inzwischen als größer eingeschätzt als der der Eltern (vgl. Maccoby 2000).
- Die Fähigkeit zu einer geschlechtsbewussten Herangehensweise kann zu einem wesentlichen Qualitätsmerkmal pädagogischer Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld werden und die Auseinandersetzung mit aktuellen Themen der Elementarpädagogik wie Konfliktverhalten, Bildungsauftrag/Bildungsprozesse oder Partizipation entscheidend bereichern.
- In der geschlechtsbewussten Weiterentwicklung des koedukativen Alltags können neben Angeboten für beide Geschlechter auch geschlechtstrennte Angebote einen sinnvollen Platz finden. In Kindertageseinrichtungen wie auch in der Grundschule wird dabei besonders deutlich, dass geschlechtsbewusste Pädagogik mit Jungen nicht mit Jungenarbeit im Sinne von „Arbeit von Männern mit Jungen“ gleichzusetzen ist: auch Frauen können und müssen geschlechtsbewusst mit Jungen arbeiten.

Erfahrungen aus der Forschung und Praxis in Einrichtungen für Kinder können daher sowohl der geschlechtsbewussten Pädagogik als auch der Genderforschung wesentliche Impulse geben. So sind viele der in Theorien beschriebenen Prozesse der Jungensozialisation, insbesondere deren Brüche und Widersprüche, in Kitas „live“ zu erleben. Die im Vergleich zur Schule offenere Struktur der Bildungsangebote gibt viel Raum für die Eigenaktivität von Kindern, auch für die Auseinandersetzung und das Spiel mit Geschlechterthemen – dem „doing gender“. Gerade für Geschlechterforscher sowie für Praktiker aus der geschlechtsbezogenen Arbeit können Kindergarten und Hort sehr spannende Arbeitsfelder sein. Dies macht nicht zuletzt deshalb Spaß, weil Mädchen und Jungen im Kindergarten oft leicht für neue Angebote und Themen zu begeistern sind. Unabhängig davon, ob Jungenarbeit in Kindertageseinrichtungen pädagogisch sinnvoll ist oder nicht – die Jungen werden begeistert sein!

Die Ausgangslage: viele „blinde Flecken“ und Widerstände

Wie sieht nun die Situation in der Praxis aus? Eine geschlechtsbewusste Haltung ist in Tageseinrichtungen für Kinder bislang nur wenig aufzufinden (vgl. Rabe-Kleberg 2003; Kasüschke/Klees-Möller 2002, 2004). Selbst dort, wo gezielte Angebote für Mädchen und Jungen gemacht werden, ist dies nicht immer mit geschlechtsbewusster Reflexion verbunden. Zum Teil werden bei derartigen Angeboten lediglich typische Interessen von Jungen und Mädchen unterstützt. Zudem fällt auf, dass im Bereich Kindertagesstätten immer wieder die Jungen mehr Aufmerksamkeit bekommen als die Mädchen. Dies ist, aber nicht nur, mit dem größeren Ausmaß von aggressiver Auffälligkeit der Jungen zu erklären. Anders als in der Jugendarbeit kann keineswegs davon ausgegangen werden, dass es in den Einrichtungen bereits eine reflektierte Haltung zu Mädchensozialisation oder gar Ansätze der Mädchenarbeit gibt. Im Gesamtzusammenhang geschlechtsbezogener Arbeit ist es wichtig, bisherige Ansätze der Mädchenförderung um jungenspezifische Sichtweisen und Angebote zu erweitern. In Kindertageseinrichtungen kann die Ausrichtung des Blicks auf Jungen zum Problem werden, wenn sie mit unreflektierten Tendenzen zur Bevorzugung von Jungen einhergeht.

In den übergeordneten Institutionen, insbesondere bei Fachberatungen, ist das Interesse an geschlechtsbezogenen Fragen größer. Insgesamt ist das Geschlechterthema aber auch hier noch ein Randthema, das vereinzelt in Fortbildungen aufgegriffen, aber nur sehr selten als grundlegende Angelegenheit

thematisiert wird. Dabei fällt immer wieder auf, dass es eher Frauen sind, die sich für Geschlechterfragen und auch für Jungenentwicklung und Jungenarbeit interessieren. Obwohl auf Vorgesetzten- und Fachberaterebene der Männeranteil deutlich höher ist als in den Kindertageseinrichtungen selbst, wirken hier die gleichen Widerstände, die generell und insbesondere auf Seiten von Männern in Bezug auf Geschlechterthemen festzustellen sind.

Auf der Ebene der Aus- und Fortbildung sowie in der wissenschaftlichen Frühpädagogik sieht es nicht besser aus. Fundiertes Fachwissen zu geschlechtsbezogenen Fragen in der Elementarpädagogik ist in diesen Bereichen nur vereinzelt anzutreffen und in Deutschland auf einen kleinen Personenkreis beschränkt.

Hinzu kommt als zweites grundlegendes Problem die generell geringe Wertigkeit des Elementarbereichs in unserer Gesellschaft. Dies zeigt sich unter anderem

- in der Haltung vieler Eltern, die den Kindergarten nach wie vor in erster Linie als Betreuungseinrichtung wahrnehmen;
- in dem im europäischen Vergleich niedrigen Ausbildungsniveau von ErzieherInnen;
- in der geringen Entlohnung der Fachkräfte im Elementarbereich;
- in den erheblichen Defiziten im Bereich der Forschung zu frühkindlicher Entwicklung und Bildung.

Die in den letzten Jahren stürmisch aufgekommene Bildungsdebatte im Kindergarten (siehe unten) hat darauf aufmerksam gemacht, dass der Bereich der frühkindlichen Bildung in Deutschland von Forschung und Praxis lange vernachlässigt worden ist. Im Vergleich mit den USA und anderen europäischen Ländern gibt es erhebliche Defizite in der Forschung zum Zusammenhang von frühkindlicher Entwicklung und pädagogischen Konzepten. Laewen vermutet sogar, dass dies „mit einem Desinteresse der pädagogischen Forschung selbst zu tun haben mag, sich dem Themenkreis der vorschulischen Bildung überhaupt zuzuwenden“ (2002: 19f.). Die beiden geschilderten Probleme – mangelhafte Genderkompetenzen der Fachkräfte und Vorgesetzten einerseits, mangelnde Wertschätzung des ganzen Arbeitsbereiches andererseits – wirken dann zusammen und erschweren eine Weiterentwicklung der pädagogischen Praxis.

Mein Eindruck ist, dass die Tendenz zur Abwertung bzw. Ausblendung des Elementarbereichs auch bei „Jungenarbeitern“, also geschlechtsbewusst arbeitende Pädagogen anzutreffen ist. Obwohl in gängigen Theorien der Jungenentwicklung die ersten Lebensjahre wesentlichen Raum einnehmen und der Mangel an Männern in den Lebenswelten kleiner Jungen (und Mädchen) immer wieder nicht nur beklagt, sondern auch als Ursache von problematischen Entwicklungen angesehen wird, setzen Bemühungen der Jungenarbeit meist erst bei pubertierenden Jugendlichen ein – dann, wenn sie Probleme machen, oder anders gewendet: wenn „mann“ etwas mit ihnen anfangen kann. Möglicherweise wirkt auch auf Fachmänner aus der Jungenarbeit die starke Emotionalität von kleinen Jungen verunsichernd, weil sie zu sehr an die Höhen und Tiefen der eigenen Jungengefühlswelt erinnert.

Eine weitere mögliche Ursache der Unbeliebtheit des Themas Jungen im Elementarbereich auch bei Fachmännern der Jungenarbeit ist, dass es zu kontinuierlicher Auseinandersetzung und Verständigung zwischen Männern und Frauen zwingt – und nicht in reinen Männerzusammenhängen mit nur gelegentlichen Kontakten zu Frauen bearbeitet werden kann. Auch in der Familie ist gemeinsame Erziehung nicht leicht zu verwirklichen und wird daher oft vermieden – von Müttern, indem sie die Väter subtil an den Rand des Familienalltags drängen, von Vätern, indem sie sich in die Arbeitswelt zurückziehen. Persönliche Konflikte in Partnerschaft und Familie können sich wiederum auf die fachliche Arbeit mit Mädchen und Jungen und auf das Miteinander von Frauen und Männern im Team auswirken. Im Arbeitsfeld Kindertageseinrichtungen führt die Angst vor entsprechenden Auseinandersetzungen dazu, dass Frauen die Beschäftigung von Männern vermeiden oder (oft unbewusst) erschweren, Männer sich gar nicht für den Bereich interessieren bzw. in eher männerdominierte Arbeitsbereiche ausweichen.

Schließlich können Maßnahmen zur geschlechtsbewussten Pädagogik in Kindertageseinrichtungen kaum ohne Beteiligung und gemeinsame Lernprozesse mit Eltern durchgeführt werden, weil diese – anders als in der Jugendarbeit – mit ihren Einstellungen und Erwartungen zum Kindergartenalltag dazugehören. Dies kann auf Seiten der Fachkräfte unangenehme Erfahrungen mit den eigenen Eltern wachrufen oder zu Loyalitätskonflikten führen, insbesondere wenn Kinder offener für neue Ideen sind als ihre Eltern. Ziele und Ideale geschlechtsbewusster Pädagogik können nicht einfach in die Begegnung mit den Kindern eingebracht, sondern müssen mit den Eltern ausgehandelt wer-

den – und das ist nicht selten schwieriger als die eigentliche Arbeit mit den Kindern.

Strukturelle Aspekte: Der Kindergarten als „gendered institution“

Bei der Einführung einer geschlechtsbewussten Perspektive in die Pädagogik in Tageseinrichtungen für Kinder kann man sich auf die Bundesregierung berufen. Seit 1996 ist Gender Mainstreaming durch die EU-Verträge (Artikel 2 und 3) und durch die Charta der Grundrechte der Europäischen Union (Artikel 23 Nr. 1) zur Durchsetzung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern in allen EU-Mitgliedsstaaten verbindlich. Zielrichtung dabei ist, Gender Mainstreaming auf allen Aktionsfeldern zu berücksichtigen. Diesen Grundsatz hat sich auch die Bundesregierung in ihrer Stellungnahme zum 11. Kinder- und Jugendbericht zu eigen gemacht, indem sie herausstellt, „dass Gender-Mainstreaming – wie in allen anderen Politikfeldern – auch in der Kinder- und Jugendhilfe handlungsleitend sein soll“ (BMFSFJ 2002: 6). Die Kommission des 11. Kinder- und Jugendberichts fordert eine differenzierte Sichtweise von Geschlecht von allen Akteuren, auf allen Ebenen und für alle Entscheidungsprozesse. Die besonderen Lebenslagen von Mädchen und Jungen sollen überall berücksichtigt, Angebote und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe geschlechtsgerecht ausgerichtet und Mädchen- und Jungenarbeit gefördert und evaluiert werden. Neben dem gezielten Betrachten der Kategorie Geschlecht sollen durch eine Entdramatisierung der Geschlechterdebatte auch andere Kategorien ins Blickfeld geraten wie z.B. Alter, Nationalität oder Schicht. Um diese Ziele zu erreichen, sollen alle am Prozess beteiligten Personen ihre Sichtweisen und Haltungen vor dem Hintergrund der eigenen biografischen Erfahrungen neu bestimmen.

Analysen des Kindergartens als „gendered institution“ (Rabe-Kleberg 2003) machen allerdings deutlich, dass dieser in seiner etablierten Form kaum in der Lage ist, geschlechtstypischen Festlegungen grundlegend entgegenwirken zu können.

Dies zeigt sich schon bei der Frage, welche Funktion Kindertageseinrichtungen für die Situation von Frauen und Männern in der bundesdeutschen Gesellschaft haben. Dienen sie der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, ermöglichen sie Müttern eine sinnvolle berufliche Tätigkeit und fördern die Beteiligung von Vätern an der Kindererziehung? Die große Verbreitung von Halbtageseinrichtungen sowie der Mangel an Krippen- und Hortplätzen zei-

gen, dass der staatlichen Planung im Bereich der Kinderbetreuung nach wie vor ein Familienmodell zu Grunde liegt, das schlechte berufliche Möglichkeiten für Frauen mit verursacht, zumindest ihnen aber nicht entgegenwirkt (Faulstich-Wieland 2001: 122; in anderen Ländern sieht dies anders aus, vgl. Mansfeld 2003). Dies hat sich mit dem Recht auf einen Kita-Platz nicht geändert, im Gegenteil: Im Zuge der Bereitstellung von mehr Kindergartenplätzen wurden zum Teil sogar Hort- und Krippenplätze abgebaut. Damit fördern Kitas das Modell der „Versorgerehe“, in der der Mann arbeiten geht und die Frau bestenfalls „hinzuverdient“. Aktive Initiativen zur Beteiligung von Vätern an der Kindererziehung gehen von Kindertageseinrichtungen nur selten aus.

Beim Blick auf das Personal fällt zunächst ins Auge, dass die meisten Beschäftigten im Kita-Bereich Frauen sind. Der Männeranteil an allen Beschäftigten in Kitas betrug 2002 im Bundesdurchschnitt 3,84%. In Niedersachsen lag er mit 4,26% etwas, in Schleswig-Holstein mit (6,76%), Hamburg (8,57%) und Bremen (10,82%) deutlich über dem Durchschnitt. Allerdings arbeitet über ein Drittel der in Kitas tätigen Männer im wirtschaftlichen und technischen Bereich. Im pädagogischen Bereich ist der Männeranteil im Bundesdurchschnitt daher noch niedriger (2,67%). Im Krippenbereich ist er verschwindend gering (0,88%), am höchsten ist er in Integrationsgruppen (9,61%) sowie im Hort (7,53%). Die Annahme, dass Männer „meistens“ schnell in Leitungspositionen aufsteigen, stimmt übrigens nicht: der Anteil der Männer an der Gesamtzahl der Führungskräfte ist mit 4,8% nur wenig höher als der Männeranteil insgesamt. Bei den Gruppenleitungen sind Männer sogar unterrepräsentiert (alle Angaben lt. Statistisches Bundesamt 2002; vgl. Rohrmann 2005). Erst bei den übergeordneten Instanzen (Träger, Fachberatungen, zuständige Amts- und Mandatsträger) ist dann der Männeranteil höher.

Problematisiert wird weiter das geringe Niveau der Ausbildung und damit die Beschränkung der fachlichen und beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten der in Kitas beschäftigten Fachkräfte. Rabe-Kleberg weist darauf hin, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Anteil von akademisch Ausgebildeten am Fachpersonal in der Kinder- und Jugendhilfe insgesamt verdoppelt worden ist, sich im Bereich des Kindergartens aber kaum etwas geändert hat. Der Anteil der akademisch qualifizierten Personen ist hier verschwindend klein – nur jede fünfzigste Mitarbeiterin hat einen akademischen Abschluss (Rabe-Kleberg 2003: 40). Geschlechtsbezogene Fragen werden in der Ausbildung

kaum und auch in der Praxis oft nur am Rande berücksichtigt. Es fehlen aber auch empirische und theoretische Grundlagen für eine entsprechende Weiterentwicklung. – Dabei ist es nicht so, dass überhaupt keine Erkenntnisse über die Situation von Jungen in Kindertageseinrichtungen vorliegen.

Geschlechterforschung in Kindertageseinrichtungen

Bereits 1995 thematisierte eine Studie des Deutschen Jugendinstituts im Hort die „Gleichheitsideologie“ von Erzieherinnen, d.h. das Ausblenden von Geschlechtsunterschieden (Permien/Frank 1995). Hier wie auch im Modellprojekt „Mädchenarbeit im Hort“ des Deutschen Roten Kreuzes Nordrhein (Klees-Möller 1998) wurden allerdings die Benachteiligungen von Mädchen in den Vordergrund gestellt und die Situation von Jungen nur wenig differenziert dargestellt.

Im Rahmen des EU-Projekts „Gleichheit teilen“ wurde in Luxemburger Kindergärten das Projekt „Erziehung zur Gleichheit“ durchgeführt und durch das Charlotte-Bühler-Institut (Wien) wissenschaftlich begleitet (Charlotte Bühler-Institut 1997-2000). Hier stand das Bemühen um Chancengleichheit im Vordergrund; Fragen männlicher Identität wurden kaum berücksichtigt.

Im Gegensatz dazu untersuchte das Forschungsprojekt „Mannsbilder – Jungen in Kindertagesstätten“ an der FH Braunschweig/Wolfenbüttel anhand von Interviews, Videobeobachtungen und Kinderbildern ausdrücklich die Situation von Jungen und Erzieherinnen in sechs Braunschweiger Kindertageseinrichtungen (Thoma/Baumgärtel/Rohrman 1996; vgl. Rohrman/Thoma 1998).

Die Hessische Stiftung für Friedens- und Konfliktforschung führte in vier Kindertageseinrichtungen die Fortbildungsstudie „Haus Europa – Gleichstellung von Jungen und Mädchen“ durch (Büttner/Nagel 2003). Sie stand im Kontext der Entwicklung von Fortbildungsstudien als Forschungsstrategie auf der Grundlage psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer und handlungstheoretischer Ansätze (vgl. Büttner 2002).

In Trägerschaft der Bundesvereinigung Ev. Tageseinrichtungen für Kinder erprobte und dokumentierte das Praxisprojekt „Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen“ zahlreiche Praxisansätze der Arbeit mit Jungen in zwölf Kindertageseinrichtungen in Berlin und Brandenburg (Bienek/Stoklossa 2002). Mit einem bundesweiten Anschlussprojekt sollten

die Erfahrungen weitervermittelt und vervielfältigt werden (vgl. Bienek/Stoklossa 2004).

Mit einem dreijährigen Modellprojekt wurde in Wien ein Kindertagesheim mit dem Schwerpunkt „Geschlechtssensible Pädagogik“ eingeführt, das inzwischen in den Regelbetrieb überführt wurde (Frauenbüro der Stadt Wien 2003). Die während des Modellversuchs umfangreich dokumentierten Erfahrungen und Beobachtungen wurden leider bislang nicht ausgewertet. Ein weiteres entsprechendes Projekt wird 2005 in Linz begonnen.

Im Projekt „STEP – Entwicklung einer pädagogischen Konzeption und Praxis in der Arbeit mit Jungen und Mädchen in Tageseinrichtungen für Kinder“ wurde in neun Kindergärten in Essen ein pädagogisches Konzept entwickelt, erprobt und evaluiert, das ausdrücklich „Bildungsförderung“ in den Mittelpunkt stellt. Träger war das Comenius Institut Münster in Kooperation mit dem Diakoniewerk Essen (Krieg 2004).

Im Auftrag des Senatsamtes für die Gleichstellung der Stadt Hamburg wurden im Rahmen des Aktionsforschungsprojekts „Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen“ Jungen und Mädchen aus 19 Hamburger Kitas zu ihrer Sicht auf Jungen, Mädchen und Konflikte befragt. Eine im Projekt entwickelte und durchgeführte Langzeitfortbildung wurde mit quantitativen und qualitativen Verfahren evaluiert (van Dieken/Rohrman/Sommerfeld 2004).

Die Ergebnisse dieser Forschungs- und Praxisprojekte zum Thema haben bislang kaum Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs gefunden – und noch nicht einmal in aktuelle Expertisen, die einen Überblick über den Stand des Arbeitsfeldes geben sollen (Faulstich-Wieland 2001; Kasüschke/ Klees-Möller 2002, 2004; Rabe-Kleberg 2003;). Bis auf die anfangs erwähnten Projekte von Permien/Frank (1995) und Klees-Möller (1998) ist in diesen Veröffentlichungen keines (!) der genannten Projekte aufgeführt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass die meisten Projekte nicht an Hochschulen durchgeführt wurden und wesentlich auf Veränderungen in der Praxis hin orientiert waren. Beiträge über Forschungsergebnisse wurden oft in Fachzeitschriften für Kindertageseinrichtungen publiziert, die an Hochschulen nicht zur Kenntnis genommen werden.

Zu wünschen ist, dass in Forschung und Lehre an Fachhochschulen und Universitäten das Bewusstsein für die Bedeutung, Themen und Besonderheiten der Bereiche frühe Sozialisation, Kleinkinderziehung, Kindertagesstätten und

Grundschule wächst. Nicht zuletzt geht es dabei um kritische Beiträge auch zur theoretischen Diskussion um geschlechtsbezogene Entwicklung, geschlechtsbewusste Pädagogik und Gender Mainstreaming. Diese soll um eine Perspektive bereichert werden, die von den Lebenserfahrungen von Mädchen, Jungen und PädagogInnen in Institutionen der Erziehung kleiner Kinder ausgeht. Ein möglicher Schlüssel dafür ist meines Erachtens die aktuelle Bildungsdiskussion.

Ansätze für die Praxis: Bildungsthemen in Kindertageseinrichtungen

Bildung ist zur Zeit das zentrale Thema im Elementarbereich: vom „Weltwissen der Siebenjährigen“ (Elschenbroich 2001) über neuere Forschungen zu Bildungsprozessen im Kindesalter bis hin zu diversen Kriterienkatalogen und Bildungsplänen im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Kindertageseinrichtungen. In den letzten Jahren setzt sich dabei zunehmend ein Verständnis durch, das die aktive Rolle hervorhebt, die Kinder selbst für ihre Bildungsprozesse haben: „Bildung ist Selbstbildung von Anfang an“ (vgl. Laewen/Andres 2002; Schäfer 2003).

Laewen/Andres greifen den Bildungsbegriff von Humboldt auf, der von der „Aneignung der Welt“ und von der „Anregung der Kräfte“ im Menschen spricht, und leiten davon eine Unterscheidung von Bildung und Erziehung ab: Der Begriff *Bildung* bezeichnet eine Tätigkeit des Kindes: die *Aneignung der Welt*. Sie ist damit immer *Selbst-Bildung*. Sie ist das „größte Abenteuer“: die Konstruktion einer ganzen Welt in Kopf und Körper. Der Begriff *Erziehung* bezeichnet die Tätigkeit der Erwachsenen: die *Anregung der Kräfte*. Die Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte besteht

- in der *Gestaltung der Umwelt* des Kindes, insbesondere der räumlichen Umwelt;
- in der *Gestaltung der Interaktionen* zwischen Erwachsenen und Kindern; dazu gehört wiederum zweierlei: die *Zumutung von Themen* sowie die *Beantwortung der Themen der Kinder*.

Laewen/Andres fassen zusammen: „Erziehungsziele können nur in dem Maß Bildungsziele werden, wie sie vom Kind als eigene Ziele akzeptiert oder aus eigener Initiative als Ziele seiner Konstruktionsleistungen gesetzt werden“ (Laewen/Andres 2002: 100).

Dass auch und gerade Bildung viel mit dem Geschlecht zu tun hat, ist offensichtlich geworden, seit auf manchmal sehr dramatisierende Weise auf die schlechten Schulleistungen der Jungen hingewiesen wird. Die PISA-Studie hat dabei den Blick insbesondere auf die schlechten Ergebnisse von Jungen im Lesen gelenkt. In diesem Zusammenhang gerät nun der Elementarbereich in den Blick: die Defizite der Jungen insbesondere im sprachlichen Bereich werden mit mangelnder Förderung im Kindergarten in Verbindung gebracht. In den letzten Jahren wurden daher mit großem Aktionismus und erheblichem finanziellen Einsatz Programme zur Sprachförderung im Elementarbereich breit implementiert – die allerdings die Geschlechterdifferenz in keiner Weise berücksichtigen.

Ob dieser Aktionismus angemessen ist, ist mehr als fraglich. Interessanterweise hat die Grundschulstudie IGLU ganz andere Ergebnisse als PISA ergeben. Zum einen haben die deutschen Kinder im internationalen Vergleich deutlich besser abgeschnitten, zum anderen waren die Geschlechtsunterschiede geringer als in den meisten anderen beteiligten Ländern (vgl. Bos et al 2003: 102 u. 115). Es ist daher nahe liegend anzunehmen, dass die Probleme von Jungen in erster Linie mit Problemen des Jugendalters sowie strukturellen Aspekten des deutschen Schulsystems zusammenhängen, insbesondere mit der frühen Selektion und den Zuständen in der Sekundarstufe I. Während aber das Infragestellen des traditionellen dreigliedrigen Schulsystems nach wie vor auf massive ideologische Tabus stößt, ist bei Kritik am statusniedrigen Elementarbereich kaum Widerstand zu erwarten. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass zum einen den MitarbeiterInnen fachliche Kompetenzen fehlen, mit denen sie sich in die Debatte einmischen könnten, zum anderen der Bereich der frühkindlichen Bildung in der deutschen Wissenschaft derart unterrepräsentiert ist, dass auch von hier nur wenig kritische Stellungnahmen zu erwarten sind.

Dennoch spielen geschlechtsbezogene Aspekte bei vielen Bildungsthemen im Elementarbereich natürlich eine wichtige Rolle. In der Bildungs- und Qualitätsdiskussion im Elementarbereich werden sie aber bislang nur wenig berücksichtigt. Lediglich der Bayerische Bildungsplan (Bayerisches Staatsministerium 2003) sowie die im Rahmen des Situationsansatzes (Preissing 2003) entwickelten Qualitätskriterien widmen dem Geschlechterthema ein ausführliches Kapitel. Was weitgehend fehlt, ist ein geschlechtsbewusster Blick auf einzelne Bildungsbereiche im Sinne von Gender Mainstreaming als Querschnittsaufgabe.

Beispielhaft seien dazu vier zentrale Bildungsthemen herausgegriffen:

- Die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes;
- Die Erforschung der Dinge;
- Die Entwicklung der Sprache;
- Das Erlernen von Konfliktfähigkeit.

Die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes

Die Entdeckung des Geschlechtsunterschiedes ist natürlich ein Bildungsthema. Kinder müssen dabei zunächst lernen,

- dass es zwei Geschlechter gibt, dass sie zu einem dieser beiden Geschlechter gehören und dass sich dies nicht mehr ändern wird;
- dass für das Kinderkriegen in der Regel beide Geschlechter gebraucht werden – dass dies ein Bildungsthema ist, zeigen Untersuchungen zum Sexualwissen von Kindern: Viele Jungen und Mädchen wissen nicht über den männlichen Anteil an der Zeugung Bescheid. Ein Viertel der in einer Untersuchung von Renate Volbert befragten Vorschulkinder nannte soziale Aufgaben, insbesondere, dass er das Geld verdienen müsse (vgl. Volbert 1998: 6).
- dass in unserer Gesellschaft viele Eigenschaften und Verhaltensweisen den Geschlechtern auf unterschiedliche Weise zugeschrieben werden, dies aber nicht für alle Jungen und Mädchen, Männer und Frauen gelten muss.

Gerade der letzte Punkt ist für pädagogische Fachkräfte oft eine Gratwanderung zwischen dem Bemühen um Chancengleichheit und eine möglichst breite Persönlichkeitsentwicklung einerseits, dem Anerkennen vorhandener Geschlechtsunterschiede andererseits. Die Beschäftigung mit Geschlechtsunterschieden als Bildungsthema aufzugreifen bedeutet dabei weit mehr als die Aufhebung von möglichen Benachteiligungen von Mädchen oder Jungen. Es bedeutet, die Fragen von Kindern nach der Bedeutung des Geschlechtsunterschiedes aufzugreifen und sie auf der Suche nach weiblicher bzw. männlicher Identität zu begleiten und zu unterstützen (vgl. Rohrman 2003b).

Die Erforschung der Dinge

Dass „die Erforschung der Dinge“ ebenfalls ein Geschlechterthema sein soll, leuchtet auf den ersten Blick weniger ein. Schließlich sind die meisten Räume, Angebote und Spielmaterialien in Kindertageseinrichtungen sowohl für

Mädchen und Jungen da. Wie viel der Bezug, den Kinder zu den Dingen ihrer Umwelt aufbauen, mit dem Geschlecht zu tun hat, zeigt sich aber in ihren unterschiedlichen Interessen und später nicht zuletzt in ihren Berufswünschen und -zielen. Zukunftsperspektiven bzw. Lebensplanung vieler Mädchen und Jungen sind nach wie vor sehr geschlechtstypisch, wie Befragungen von Hortkindern zeigen: da wollen viele Mädchen Ärztin, Tierärztin, Krankenschwester, Erzieherin oder Lehrerin werden, viele Jungen dagegen Polizist, Soldat, Feuerwehrmann, Pilot, LKW-/Bus-/Baggerfahrer oder Computerfachmann. Die Anzahl geschlechtsuntypischer Berufswünsche war dagegen insbesondere bei den Jungen deutlich geringer (vgl. Permien/Frank 2001).

Grundlagen für solche Orientierungen werden früh gelegt, zum Beispiel wenn sich bereits im Kindergarten Jungen und Mädchen unterschiedlich auf Angebote und Räume verteilen. Das bekannteste Beispiel dafür sind Bauecke und Puppenecke im traditionellen Gruppenraum. Die „offene Arbeit“, einer der aktuellen Ansätze der Elementarpädagogik (vgl. Kühne/Regel 2000 sowie www.open-education.de), bietet viele Möglichkeiten, solche Stereotypen zu überwinden – aber sie garantiert dies keineswegs. Auch Funktionsräume können geschlechtstypisch genutzt werden: der Bewegungsraum ist „eigentlich“ ein Jungenraum, im Atelier dominieren die Mädchen...

Wenn Mädchen und Jungen bei der Erforschung der Dinge gleiche Bildungschancen haben sollen, dann müssen sie Gelegenheit haben, unterschiedlichste Dinge kennen zu lernen. Das kann auch bedeuten, Jungen bzw. Mädchen Themen zuzumuten, die ihnen zunächst eher fern sind oder auf die sie nicht unbedingt Lust haben – und die jeweils anderen für eine Zeitlang aus dem Raum zu verbannen (vgl. van Dieken/Rohrmann 2003).

Die Entwicklung der Sprache

Schon zu Schulbeginn gibt es große Unterschiede im typischen Wortschatz von Mädchen und Jungen, und die verbalen Fähigkeiten von Mädchen sind im Durchschnitt besser (außer, wenn es um Schimpfworte mit sexuellen Untertönen geht). Die PISA-Studie hat gezeigt, dass Defizite beim Verstehen von Texten insbesondere bei Jungen festgestellt wurden. Die Ergebnisse „weisen darauf hin, dass Bemühungen um einen Ausgleich von Benachteiligungen der Jungen insbesondere an der Lesemotivation und an den Leseaktivitäten ansetzen müssen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001: 266). Andere Untersuchungen betonen die Zusammenhänge von verbalen Fähigkeiten und

Emotionen. So fanden Bosacki/Moore (2003) in einer Studie mit Vorschulkindern Hinweise darauf, dass bei Jungen, nicht aber bei Mädchen verbale Fähigkeiten mit emotionalem Verstehen zusammenhängen.

Angesichts der Tatsache, dass Sprachförderung im Kindergarten im Moment überall ganz oben auf der Agenda steht, ist es schon erstaunlich, wie wenig bei der Entwicklung entsprechender Programme auf Geschlechtsunterschiede eingegangen wird. Tatsächlich ist eine wichtige Frage, welche Anregungen insbesondere Jungen im Kindergarten für die Entwicklung ihrer verbalen Fähigkeiten bekommen.

Das Erlernen von Konfliktfähigkeit

Die Zusammenhänge zwischen Geschlecht und Konfliktverhalten haben wir in einem Aktionsforschungsprojekt in Hamburger Kindertageseinrichtungen erforscht (vgl. van Dieken/Rohrmann/Sommerfeld 2004). Um es mit den Worten eines Mädchens aus dem Hort zu sagen: „Mädchen sehen schöner aus und streiten und boxen nicht so viel und sagen nicht so schlimme Wörter und kriegen nicht so viel Ärger“. Dass das Konfliktverhalten von Mädchen und Jungen unterschiedlich ist, z.B. Jungen Auseinandersetzungen häufiger körperlich austragen, wird kaum bestritten. In Befragungen von Grundschulkindern kritisieren die Mädchen immer wieder aggressives und dominantes Verhalten von Jungen (vgl. Permien/Frank 1995; Klees-Möller 1998; Milhoffer 2000). Andererseits wurde in unseren Beobachtungen und Gesprächen sehr deutlich, dass pauschale Beschwerden über „die aggressiven Jungen“ die Wirklichkeit von Jungen und Mädchen nicht angemessen wiedergeben. Die Aufgabe von Forschung besteht darin, Zusammenhänge von Konflikt, Aggression und Geschlecht in der Kindheit differenziert zu untersuchen und die Ergebnisse Fachkräften in Kindertageseinrichtungen zugänglich zu machen.

Plädoyer für geschlechtsbewusste Pädagogik in Tageseinrichtungen für Kinder

Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen ist eine Chance dafür, eine geschlechtsbewusste Grundhaltung als Querschnittsaufgabe in die Praxis der Arbeit mit Kindern einzuführen (vgl. Rohrmann 2003a; Walter 2005). Auslöser für die Beschäftigung mit Geschlechterfragen auf Studientagen oder Fortbildungen sind oft Probleme mit Verhaltensweisen von Jungen. Im Verlauf solcher Veranstaltungen stellt sich dann nicht selten

heraus, dass es mindestens genau so wichtig ist, die Situation von Mädchen und den pädagogischen Umgang mit ihnen in den Blick zu nehmen. Wiederholt stellen Erzieherinnen auf Fortbildungen zu Jungen in Kitas fest: „Ich glaube, ich muss mich häufiger mal zu den Mädchen an den Basteltisch setzen!“ Geschlechtsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen sollte daher immer beide Geschlechter berücksichtigen.

Es macht Sinn, Gender Mainstreaming in den Zusammenhang der Qualitätsentwicklung in Tageseinrichtungen für Kinder zu stellen. Ziel ist dabei die Verankerung von grundlegenden Standards für geschlechtsbewusste Pädagogik in Kitas – oder, umgekehrt formuliert: Die Fähigkeit zu einer geschlechtsbewussten Sichtweise ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal pädagogischer Tätigkeit in diesem Arbeitsfeld. Die letzte Formulierung macht deutlicher, dass es nicht um ein spezifisches Angebot geht, das bestimmten Qualitätskriterien genügen und dann flächendeckend eingeführt werden sollte, sondern um eine Reflexion und Weiterentwicklung der gesamten Alltagspraxis.

Vor diesem Hintergrund lassen sich in Zukunft Qualitätskriterien entwickeln, die in die Aus-, Fort- und Weiterbildung von PädagogInnen, in aktuelle Diskussionen um den Bildungsauftrag von Kindertagesstätten und Schulen sowie in deren Konzeptionen einfließen werden. Grundsätzlich ist in diesem Zusammenhang eine Anhebung der Erzieherausbildung mindestens auf Fachhochschulniveau zu fordern, damit ErzieherInnen den neuen Aufgaben allgemein besser begegnen können.

Ein wesentlicher Punkt ist der Einsatz für die Beschäftigung von mehr Männern in diesen Bereichen. Dies ist allerdings ein zu Recht kontrovers diskutiertes Thema. In der Jungenarbeit ist der Satz „Jungen brauchen Männer“ inzwischen fast zum Glaubenssatz geronnen. Die empirischen Belege dafür sind dürftiger als es die große Verbreitung dieser Behauptung vermuten lässt. Zwar stimmt es, dass Jungen in Kindergarten und Grundschule oft sehr begeistert auf Männer reagieren. Ob und inwiefern sich die Anwesenheit männlicher Pädagogen in Kitas und Grundschule aber tatsächlich positiv auf die Entwicklung von Jungen auswirkt, ist bislang nicht systematisch untersucht worden. Die Betonung gleichgeschlechtlicher Bezüge in der Mädchen- wie Jungenarbeit hat zudem lange Zeit den Blick darauf verstellt, dass auch Mädchen von der Anwesenheit von Männern profitieren können, möglicherweise im selben Ausmaß wie Jungen.

Auf der anderen Seite wird auch von negativen Folgen der Beschäftigung von Männern berichtet. Im Modellprojekt zum geschlechtssensiblen Kinder-

garten in Wien, in dem in fast allen Gruppen je eine Frau und ein Mann beschäftigt sind, gab es besonders anfangs erhebliche Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit, z.B. mangelnde Kompetenzen und Verantwortungsübernahme auf Seiten der Männer. Andernorts wird aus der Praxis berichtet, dass geschlechtstypisches Verhalten oft zunimmt, wenn Männer und Frauen zusammenarbeiten (vgl. Rohrman 2001). Es ist anzunehmen, dass manche Konflikte auch strukturell begründet sind, da die konkrete Hierarchie im Kindergarten gegenläufig zur gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie steht. Dies illustriert ein Beispiel, in dem ein Kindergartenhelfer zu seiner Gruppenleiterin sagt: „Du formulierst es nett, aber ich halte es einfach nicht aus, wenn du sagst, dass ich Geschirr spülen soll“ (Buch, persönliche Mitteilung). Die Beschäftigung von Männern setzt daher eine geschlechtsbewusste Qualifizierung dieser Männer genauso voraus wie eine Auseinandersetzung mit Widersprüchen und möglichen Problemen, die gemeinsame Erziehung durch Frauen und Männer mit sich bringen kann.

Um Männer verstärkt für das Arbeitsfeld zu gewinnen, müssen diese gezielt und frühzeitig beworben und im Berufsalltag im „Frauenbereich“ Kindertageseinrichtung begleitet werden. Viele männliche Erzieher fühlen sich als Männer im Arbeitsfeld Kindertagesstätten isoliert und sehen dort für sich keine langfristige Perspektive. Nicht zuletzt die Erwartung, den Mangel an männlicher Orientierung in den Lebenswelten vieler Jungen auszugleichen, stellt eine erhebliche Überforderung dar, wie es eine Arbeitsgruppe auf einer Fachtagung der Ev. Kirche Oldenburg formuliert: „Ich bin nicht bereit, diese Pionierarbeit zu leisten, Vatersersatz für alle Kinder zu sein!“. Hier besteht ein deutlicher Handlungsbedarf in Aus- und Fortbildung (vgl. Engelhardt 1998; Rohrman 2001), aber auch in der Forschung zur Bedeutung männlicher Bezugspersonen für die Entwicklung von Jungen und Mädchen(!).

Zur Professionalisierung von Aus- und Fortbildung, Alltag und Beratung beim Thema geschlechtsbewusste Pädagogik schlagen wir vier Schritte vor (vgl. Rohrman/Thoma 1998: 33f.):

– *Bei sich selbst anfangen*

Ausgangspunkt für Qualifizierungsmaßnahmen ist die eigene Person der Erziehenden, weil diese ihr wichtigstes „Handwerkszeug“ ist. Individuelle Kompetenzen im Umgang mit geschlechtsbezogenen Fragen sind dabei entscheidend durch eigene Lebenserfahrungen bestimmt. Die besondere Bedeutung der Auseinandersetzung von Erzieherinnen mit der eigenen Biografie und beruflichen Identität wird nicht zuletzt durch neuere

Forschungen zu Selbstbildungsprozessen von Kindern in Kindertageseinrichtungen hervorgehoben (vgl. Musiol 2002).

– *Mehr über Jungen und Mädchen wissen*

Um Jungen und Mädchen besser verstehen zu können, ist es nötig, mehr über geschlechtsbezogene Entwicklung, Geschlechterverhältnisse und die besonderen Lebensfragen von Jungen und Mädchen zu erfahren. Dabei müssen neuere Ergebnisse der Geschlechterforschung berücksichtigt werden, in denen betont wird, dass es „das“ Mädchen und „den“ Jungen nicht gibt und bei der Einschätzung geschlechtstypischen Verhaltens die jeweiligen Lebenslagen der Kinder berücksichtigt werden müssen. Besonders in Bezug auf Jungen besteht bei vielen Pädagoginnen großer Informationsbedarf, weil sie den Eindruck haben, als Frauen Jungen schlechter zu verstehen. Die Unkenntnis von Männern in Bezug auf die Entwicklung von Mädchen ist allerdings oft noch größer – und das Interesse geringer.

– *Den Alltag bewusst gestalten*

Für die Professionalisierung der alltäglichen Arbeit braucht es zunächst einmal Zeit für Beobachtung und Reflexion. Dies schließt die Analyse von Situationen mit der „Geschlechterbrille“ ein. Geschlechtsbewusste Pädagogik bedeutet, im Alltag im Blick zu behalten, dass Befindlichkeiten von Mädchen und Jungen etwas mit ihrem Geschlecht zu tun haben können. Wichtiger als spezifische Angebote sind daher geschlechtsbewusste Beobachtungs- und Reflexionsmöglichkeiten. So kann untersucht werden: Wer nutzt welche Räume und Angebote? Wessen Wünsche und Bedürfnisse werden im Alltag mehr berücksichtigt? Wo gibt es deutliche Unterschiede im Verhalten von Mädchen und Jungen? Was sind mögliche geschlechtsbezogene Hintergründe für auffälliges Verhalten? Dies gehört zunächst zum pädagogischen Auftrag der Fachkräfte in den Einrichtungen, kann aber durch den „Blick von außen“ im Rahmen von Forschung wesentlich bereichert werden – vorausgesetzt, Forschungsstrategien werden mit den Beteiligten entwickelt und Ergebnisse kontinuierlich gemeinsam ausgewertet.

– *Neue Wege einschlagen*

Wer sich länger mit geschlechtsbewusster Pädagogik befasst, stellt fest, dass entscheidende Ansatzpunkte für Veränderungen oft struktureller Natur sind und nicht die Überschrift „Mädchen- und Jungenarbeit“ tragen: zum Beispiel Experimente mit Öffnung, Bewegung oder einer Lernwerkstatt, die Auseinandersetzung mit Konfliktlernen und Aggression, oder

Eltern- und insbesondere Väterarbeit (hierzu vgl. Verlinden 2001; Richter/Verlinden 2002). Veränderungen in Einrichtungen für Kinder ziehen oft Auseinandersetzungen mit Eltern oder Trägern nach sich – hier ist Konfliktbereitschaft gefragt. Leitungen und Träger von Kindertageseinrichtungen, Fachberatungen und Fortbildungsabteilungen, Grundschulen und übergeordnete Behörden, Ausbildungseinrichtungen für ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen müssen für geschlechtsbewusste Sichtweisen sensibilisiert werden.

„Jungenarbeit“ im Sinne von speziellen kontinuierlichen Angeboten für Jungen hat in diesem Zusammenhang einen anderen Stellenwert als in der Jugendarbeit. Sie macht nur Sinn, wenn in den Einrichtungen eine geschlechtsbewusste Grundhaltung verankert ist. In jedem Fall hilfreich sind dagegen Experimente mit zeitweiser Geschlechtertrennung, z.B. „Jungentage“ und „Mädchentage“ in Bewegungsräumen. Das Wesentliche dabei ist, dass die dabei gemachten Beobachtungen die Fachkräfte für geschlechtsbezogene Phänomene sensibilisieren. Die Zukunft geschlechtsbewusster Arbeit sehe ich im Kontext von Partizipation: in der gemeinsamen verantwortlichen Gestaltung von Alltag und Lebensperspektiven mit Jungen und Mädchen.

Die Verwirklichung geschlechtsbewusster Pädagogik ist immer ein Abenteuer, eine Reise ins Ungewisse. Mit den Worten eines Teilnehmers am Aktionsforschungsprojekt Konfliktlösungsverhalten von Mädchen und Jungen: „Ich kann nicht hundertprozentig sagen, ob alles so richtig ist. Ich habe meinen Horizont erweitert und probiere es halt aus. Das ist nicht das endgültige Ergebnis, ‚so ist es und nicht anders‘ – das kann man ja nie sagen!“

Literatur

- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik München (Hrsg.) (2003): Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. Entwurf für die Erprobung. Weinheim
- Bienek, Bernd/ Stoklossa, Detlef (2004): Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Projektdokumentation 2001-2003. Hg. von der Bundesvereinigung Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder, Stuttgart, und der Diakonischen Akademie Deutschland, Berlin
- Bienek, Bernd/Stoklossa, Detlef (2002): Heldenspiele(r). Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen. Dokumentation Projekt Fachtagung Berlin-Brandenburg 1998-2001
- Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bosacki, Sandra Leanne/ Moore, Chris (2004): Preschoolers' understanding of simple and complex emotions: links with gender and language. In: Sex Roles: A Journal of Research, 4/2004
- Büttner, Christian (2002): Forschen – Lehren – Lernen. Anregungen für die pädagogische Praxis aus der Friedens- und Konfliktforschung. Frankfurt
- Büttner, Christian/ Nagel, Gudrun (Hrsg.) (2003): Alles Machos und Zicken? Zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. TPS Profil. Seelze
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ; Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe. Bonn
- Charlotte Bühler-Institut (Hrsg.) (1997-2000): Jahresberichte der wissenschaftlichen Untersuchung zum Projekt „Erziehung zur Gleichheit“ des Frauenministeriums Luxemburg im Rahmen des 4. mittelfristigen Aktionsprogramms der Europäischen Gemeinschaft für die Chancengleichheit von Frauen und Mädchen. Wien

- Eckes, Thomas/ Trautner, Hanns M. (2000): The developmental social psychology of gender. Mahwah, NJ
- Engelhardt, Walter Josef (1998): „Onkel Tante Helmut“ oder „Wo bleiben sie denn, die Männer in den Kindertagesstätten?“. In: Kindertagesstätten KiTa aktuell Ausgabe BY 10/98, S. 200-203.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Gender Mainstreaming im Bereich der Kindertagesstätten. In: von Ginsheim, G./ Meyer, D. (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin, S. 121-132
- Frauenbüro der Stadt Wien (Hrsg.)/ Orner, Daniela/ Buch, Maja/ Meier, Elisabeth/ Rosenlechner, Karin/ Ruthofer, Mario/ Kronlachner, Elisabeth (2003): Geschlechtssensible Pädagogik im Kindergarten. Projektbericht aus dem Kindertagesheim fun&care Brunhildengasse. Wien
- Kasüschke, Dagmar/ Klees-Möller, Renate (2004): Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Theoretische Modelle, Jugendhilfepraxis und Forschungsbedarf. In: Bruhns, K. (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 187-202
- Kasüschke, Dagmar/ Klees-Möller, Renate (2002): Mädchen und Jungen in Kindertageseinrichtungen. Zum Stand der Umsetzung geschlechtsbezogener Handlungsansätze. In: Werthmanns-Reppekus, U./ Böllert, K. (Hrsg.): Materialien zum elften Kinder- und Jugendhilfebericht. Bd. 3: Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung. München, S. 59-73
- Klees-Möller, Renate (1998): Mädchen in Kindertageseinrichtungen. Erfahrungen, Ergebnisse und Praxisanregungen aus dem Modellprojekt „Mädchenarbeit im Hort“. Düsseldorf
- Krieg, Elsbeth (Hrsg.) (2004): Jungen und Mädchen im Kindergarten. STEP-Kitapaxis, Band 4. Münster
- Kühne, Thomas/ Regel, Gerhard (Hrsg.) (2000): Bildungsansätze im offenen Kindergarten: Erzieherinnen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Hamburg
- Maccoby, Eleanor (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart

- Mansfeld, Cornelia (2003): Das Leben mit Widersprüchen verstehen. Vom Nutzen interkultureller Begegnung. In: Büttner, C./ Nagel, G. (Hrsg.): Alles Machos und Zicken? Seelze-Velber, S. 96-102
- Milhoffer, Petra (2000): Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim
- Musiol, Marion (2002): Lebensgeschichte und Identität im Erzieherinnenberuf. In: Laewen, H.-J./ Andres, B. (Hrsg.): Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, S. 285-299
- Permien, Hanna/ Frank, Kerstin (1995): Schöne Mädchen – Starke Jungen? Gleichberechtigung: (k)ein Thema in Tageseinrichtungen für Schulkinder. Freiburg
- Preissing, Christa (Hrsg.) (2003): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Weinheim
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Reihe Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim
- Richter, Robert/ Verlinden, Martin (2002): Vom Mann zum Vater. Praxismaterialien für die Bildungsarbeit mit Vätern. Hg. vom Sozialpädagogischen Institut NRW. Münster
- Rohrmann, Tim (2003a): Gender Mainstreaming in Kindertageseinrichtungen. In: Kindertageseinrichtungen Kita aktuell, Ausgabe ND, Teil 1: 11/03, S. 224-227; Teil 2: 12/03, S. 248-252
- Rohrmann, Tim (2003b): „Was ist Sexen?“ Geschlecht. Liebe und Sexualität als Bildungsthemen im Kindergarten. In: Forum Sexualaufklärung und Familienplanung, 4/2003, S. 3-5
- Rohrmann, Tim (2005): Männer in Kindertageseinrichtungen: Immer noch eine kleine Minderheit. In: Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit, 17 (4-5), Nr. 169, S. 20-21
- Rohrmann, Tim (2001): Wofür ein Mann gebraucht wird... In: Kindertageseinrichtungen aktuell KiTa spezial, Nr. 2/2001, S. 35-38
- Rohrmann, Tim/ Thoma, Peter (1998): Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg

- Thoma, Peter/ Baumgärtel, Werner/ Rohrman, Tim (1996). „Manns-Bilder“ – Jungen in Kindertagesstätten. Abschlußbericht des AGIP-Forschungsprojekts. Wolfenbüttel
- Verlinden, Martin (2001): Zur besonderen Rolle von Vätern bei der Erziehung von Mädchen und Jungen im Kindergarten. In: Kindertageseinrichtungen KiTa spezial, Nr. 2 2001, S. 32-35
- van Dieken, Christel/ Rohrman, Tim (2003): Raum und Räume für Mädchen und Jungen. Angebote und Raumnutzung unter geschlechtsspezifischen Aspekten. In: Kindergarten heute, 33 (1), S. 26-33
- van Dieken, Christel/ Rohrman, Tim/ Sommerfeld, Verena (2004): Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern. Freiburg
- Walter, Melitta (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch. Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München

Kontakt

Wechselspiel – Institut für Pädagogik und Psychologie
Kirchstraße 1 a, 38321 Denkte
Telefon 05331/881713
Telefax 05331/881715
rohrmann@wechselspiel-online.de
www.wechselspiel-online.de

Die Wissenschaft von der Männlichkeit

Kurt Möller

Männliche Sozialisation und Gewalt

Was wissen wir und welche pädagogischen Konsequenzen sind zu ziehen?

Argumentative Ausgangspunkte

Eine Antwort auf die im Titel gestellte Frage tut gut daran, an vier Stellen ihre Ausgangspunkte zu nehmen. Diese seien hier als Thesen formuliert und markieren gleichzeitig die Klärungsschritte, die wir im folgenden zu absolvieren haben:

1. Ein Großteil sog. „sozialer Probleme“, an denen sich u.a. Pädagogik und Soziale Arbeit abarbeiten, besteht genauer betrachtet in „Männlichkeits-Problemen“. Wenn wir uns im folgenden ihnen widmen, reden wir von den Problemen, die Männer bzw. Jungen *machen*.
2. Männliche Sozialisation sieht sich zunehmenden Belastungen ausgesetzt. Anders formuliert: Jungen und junge Männer machen nicht nur Probleme, sie *haben* auch welche! Und die Probleme, die sie machen, hängen mit denen, die sie haben, zusammen.
3. Strukturelle Wandlungsprozesse einer sich stetig modernisierenden Gesellschaft müssen als sozialer Hintergrund dieser Problematiken gesehen werden, denn sie lassen überkommene Männerrollen und Männlichkeitsvorstellungen an Bedeutsamkeit verlieren oder gleich ganz obsolet werden, so dass sich auch Fragen nach neuen Bezugspunkten für männliche Identität stellen.
4. Adäquate, d.h. den Phänomenen gerecht werdende wie ihre Ursachen bearbeitende praktische Ausgangspunkte für pädagogische Jungen- bzw. Männerarbeit lassen sich erst vor dem Hintergrund einer auf diese drei Aspekte bezogenen Analyse skizzieren.

Soziale Probleme als Männlichkeitsprobleme – eine Auswahl

Fokussieren wir hinsichtlich des oben zuerst genannten Gliederungsaspektes ausschnittsweise einige zentrale einschlägige Phänomene: soziale Auffälligkeit, Gewalt, Kriminalität und Straffälligkeit, Rechtsextremismus und illegalen Drogenkonsum! Nur einige Schlaglichter dazu:

1. Sozial auffällige Kinder und Jugendliche sind meist männlichen Geschlechts. Dies gilt schon für kleine „Sandkastenrocker“ im Kindesalter und Störer im Schulunterricht (vgl. Enders-Drägässer/Fuchs 1989), verschärft sich aber noch für Jugendcliquen und -szenen, die durch Pöbeleien, Krawalle, Sachbeschädigungen und Gewaltsamkeiten die Aufmerksamkeit von Öffentlichkeit wie Pädagogik, Polizei und Sozialarbeit auf sich lenken.
2. Bei der gewaltnahen Subkultur der Skinheads finden sich über 85% Jungen und junge Männer (vgl. Heitmann 1997).
3. Die am Rande von Fußballspielen gewaltförmig in Erscheinung tretende Hooligan-Szene besteht zu nahezu 100% aus Jungen bzw. jungen Männern.
4. Rd. 80% der Gesamtkriminalität und 90% der polizeilich registrierten Gewaltkriminalität geht von männlichen Akteuren aus. Im Bereich sexueller Gewalttaten gegen Kinder und Erwachsene nähert sich ihr Anteil noch deutlicher an 100% (vgl. die alljährliche Neuauflage der Polizeilichen Kriminalstatistik).
5. Während Männer schon immer seit Bestehen der Bundesrepublik Deutschland rd. 2/3 der Wählerschaft rechtsextremer Parteien, Organisationen und Listen ausmachen und zu 80% bis 90% – je nach rechtsextremem Zusammenschluss – deren Mitgliederlisten dominieren, sind sogar rd. 95% der in den letzten Jahren polizeibekannt gewordenen rechtsextremen Straf- und GewalttäterInnen männlichen Geschlechts.
6. (Junge) Männer stellen die weitaus größte Gruppe (rd. 95%) an Verurteilten und Strafgefangenen.
7. Bei Drogenerfahrenen ist der Anteil der Männer doppelt so hoch wie der der Frauen. Abgesehen vom Medikamentenmissbrauch sind Männer beim Konsum illegaler Drogen wie z.B. von Haschisch und Marihuana, aber auch von Alkohol und Tabak deutlich in Führung (vgl. die Statistischen Jahrbücher).

Sollen wir aus unübersehbaren und offensichtlich schon lang andauernden Tatsachen wie diesen etwa den Schluss ziehen, große und kleine Jungs seien von Natur aus „böse Onkelz“, bloß eben jung gebliebene? Wohl kaum. Denn für eine Erklärung der Symptomatik kann sich eine an pädagogischen Folgerungen interessierte sozialisationstheoretische Analyse nicht mit einfachen biologischen Erklärungen zufrieden geben. Wie immer man den Einfluss von Erbfaktoren und hormonalen Dispositionen bemessen mag, es gilt: Gene, Chromosomen und Hormone mögen über die jeweilige organismische Ausstattung Männer und Frauen in unterschiedliche Richtungen drängen, die Gesellschaft jedoch ist in der Lage, diese Unterschiede zu verstärken oder zu glätten. Insofern muss die Suche nach Erklärung aus sozial-, erziehungs- und sozialarbeitswissenschaftlicher Sicht den Blick auf die Besonderheiten männlicher Sozialisation richten.

Männliche Sozialisation und Gewalt in der maskulin hegemonialisierten Gesellschaft

Auf der Suche nach den Eigenheiten männlicher Sozialisation stoßen wir innerhalb männlich hegemonialisierter Gesellschaften wie der unseren zunächst auf Männlichkeitstraditionen, die so dauerhaft, ja fast monolithisch erscheinen, dass sie sich nahezu überall und zu jeder Zeit finden. Sie sind aus einem historischen und kulturellen Vergleich unterschiedlicher Gesellschaften herausdestillierbar. Männlichkeitsfunktionen beziehen sich demnach in männlich hegemonialisierten Gesellschaften (vgl. Gilmore 1991) primär auf drei Aufgabenbereiche:

- Erzeugen,
- Versorgen und
- Beschützen.

In diesen Funktionsgebieten gilt es, sich als Mann zu beweisen und entsprechende Leistungen vorzuweisen.

Das Erzeugen bezieht sich auf die Zeugung von Nachwuchs. Versorgen meint die Zuständigkeit für die Ernährung der Familie bzw. Sippe (allerdings nur das Besorgen von Nahrung, Wohnmöglichkeit etc., nicht ihre Herrichtung). Beschützen ist eine Aufgabe, die sich auf die Verteidigung jenes Lebensbereichs erstreckt, der als das eigene Territorium – bspw. Staat, Amazonas-Dorf oder (Groß-)Stadtteil – bzw. das eigene soziale Umfeld – z.B. Familie, Ehefrau, Clan – definiert wird. Wo Männlichkeit so bestimmt wird, kann

sie nicht als naturgegeben verstanden werden; vielmehr muss sie unter besonderen Anstrengungen erst errungen werden: Eine unbezweifelbare heterosexuelle Potenz muss herausgestellt werden, die materielle Reproduktion der eigenen sozialen Einheit muss sichergestellt und möglichst auf ein sukzessive erweitertes (Wohlstands-)Niveau ausgebaut werden, Kampfbereitschaft muss – vorgeblich zum Erhalt der Sicherheit im öffentlichen Raum – demonstriert und nötigenfalls in möglichst siegreiches tatsächliches Handeln transformiert werden.

Fast archaisch anmutende Leitbilder wie diese schildern gerade für die nachwachsende männliche Generation den Weg zum „echten“ Mann aus. Jungen sind altersspezifisch noch nicht oder noch kaum in der Lage, entsprechende Nachweise auf den Feldern der Zeugung, der materiellen Versorgung und der Verteidigung der eigenen Lieben gegen Aggressionen von außen abzulegen. Deshalb sehen sie sich gezwungen, Situationen zu inszenieren, in denen sie dennoch als wahre Kerle auftreten können: Protzereien mit heterosexueller Potenz, Besitz von und sicheren Umgang mit wertvollen Gebrauchsgütern (heute insbesondere Fahrzeug- und Informationstechnik), Territorialkämpfe zur Reviermarkierung um Straßenzüge, Parkflächen und sonstige öffentliche Plätze. Deren moralische Legitimität wird u.a. eben gerade durch die subjektive Verteidigungs-Mentalität von Selbstbehauptung sowie durch das traditionelle Bild des männlichen Beschützers von Frauen und Kindern zu sichern gesucht. Rituale, Mythenbildungen und Symboliken von Maskulinität dienen als zusätzliche Stabilisierungsfaktoren.

Zentrales Aktionsmedium von Mannhaftigkeits- und Mannbarkeitsbeweisen im Jugendalter ist nach unseren Forschungen für zahlreiche Jungen – vor allem für solche mit unbefriedigenden Familien- und Schulerfahrungen¹ – 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. Bei gewaltorientierten Jugendlichen gehört zu seinen wichtigsten Spezifika:

1. Es handelt sich um einen cliquenförmigen Zusammenschluss in jugenddominierten und – vor allem bei Gemischtgeschlechtlichkeit – auch altershierarchischen Gruppen.

1 Genauer, aber kurz dazu: Möller 2002; ausführlicher: Möller 2001.

2. Man hält sich vorzugsweise an öffentlichen Orten auf (Einkaufszentren, Bahnhofsvorplätze, Bushaltestellen etc.).
3. Die Beziehungsstruktur der Angehörigen dieser Cliques wird wesentlich definiert über geteilte jugendkulturelle Vorlieben und die Gemeinsamkeit von Aktivitäten, nicht bspw. über die Kommunikativität und Unterstützungsfunktion hinsichtlich persönlicher Probleme.
4. Die Rollenmuster sind eher uniplex als multiplex; d.h. ein einzelner Aspekt ist es, der jemanden zum Freund oder zum Feind macht. Es herrscht meist ein hoher Konformitätsdruck.
5. Vor allem aber: Interaktionen untereinander wie nach außen in Richtung auf andere peers folgen dem traditionellen Männlichkeitsstil interpersonaler Dominanz (vgl. Connell 1999). Bei diesem wiederum ragen bei gewaltorientierten Jungen drei Kennzeichen hervor:
 - die Bezeugung des persönlichen Selbstbehauptungswillens über violente Wehrhaftigkeit,
 - die Demonstration von Durchsetzungsfähigkeit über Macht- und Territorialkämpfe sowie
 - die Normalisierung von Gewaltanwendung.

Die violente Wehrhaftigkeit als jungentypisches Muster von Gewaltaffinität rührt auch von einem Gefühl permanenten Angegriffenseins her, eines Angegriffenseins in der männlichen „Ehre“, bei dem schon ein vermeintlich „schiefer“ Blick eines potentiellen Gegners als unzulassbare Provokation begriffen wird („Was guckst Du?“). Dies gilt zumindest dann, wenn man(n) die persönliche „Ehre“ auf jenen drei Feldern „beschmutzt“ sieht, die den Gilmoreschen Männlichkeitsfunktionen entsprechen:

1. wenn Kampfesmut abgesprochen wird, also die Beschützer-„instinkte“ in Frage gestellt werden, weshalb Beschimpfungen wie „Du feige Sau!“, „Angsthase!“ oder „Hosenscheißer“ Anlässe für das gewaltförmig auf-tretende Beweisen des Gegenteils bieten,
2. wenn die heterosexuelle Potenz, also die prinzipielle Fähigkeit des „Erzeugens“ mit Anwürfen wie „Du schwule Sau!“ oder „Du Wichser!“ an-griffen wird und
3. wenn die „Familienehre“, mithin die Ver- bzw. Besorgerrolle, „besudelt“ erscheint (z.B. „Dein Vater säuft ja nur, liegt den ganzen Tag auf dem Sofa und lebt von ‚Stütze‘, während Deine Mutter ne Hure ist.“).

Solche Provokationserfahrungen produzieren subjektive Verteidigungshaltungen („Der andere hat ja angefangen“), in denen in reaktanter, also reflexiv nicht bzw. kaum mehr einholbarer Weise, physische Gewalt als Mittel zur Sicherung männlicher Identität eingesetzt wird. Dieses Mittel ist aus der Sicht der Betroffenen heraus so fungibel, weil – wie nicht zuletzt Historie und (Alltags-)Empirie dokumentieren – es nahezu exklusiv maskulin konnotiert ist, wogegen verbale Gegenwehr ein Verhalten wäre, das auch Mädchen zeigen (könnten). Da man(n) nicht immer mit dem Rücken zur Wand stehen will, geht diese Defensivhaltung oft auch in die Offensive über. Je häufiger Erfahrungen mit entsprechenden Händeln vorliegen, sucht man(n) seine Durchsetzungsfähigkeit, Unbesiegbarkeit und Unantastbarkeit von vornherein zu demonstrieren, ohne erst Provokationen der anderen abzuwarten. Das Problem der Reinhaltung der männlichen Ehre treibt deutsche wie ausländische Jungen (und Männer) um, islamisch geprägte jedoch noch in einer spezifischen, hier aus Platzgründen nicht detaillierter zu beschreibenden Weise (vgl. dazu z.B. Schiffauer 1983, Tertilt 1996, Atabay 1998, Khanide 1999).

Auch wenn Jungen bzw. junge Männer nicht auf Gewalt „abfahren“: Traditionelle Männlichkeitszumutungen der beschriebenen Kontur erzeugen einen sozialisatorischen Druck, unter dem sich in fast jedem Fall ein unter Unmännlichkeitsverdacht geratener Junge gezwungen sieht, sich mindestens durch Absetzung von einem gegenteiligen Orientierungsmuster männliche Identität zu sichern. Er lernt mindestens dreierlei nicht zu sein oder entsprechende Tendenzen wenigstens nicht öffentlich zu zeigen, nämlich

- nicht schwul,
- nicht weiblich bzw. „weibisch“ und
- nicht kindlich bzw. „kindisch“ zu sein.

Mit diesen Kennzeichnungen nämlich sind Verhaltensweisen verbunden, die den maskulinistischen Traditionen von erzeugen, besorgen und beschützen und den damit zusammenhängenden Interpretationen von sog. „normaler“ und leistungsfähiger Sexualität, männlicher Schaffenskraft und körperlicher Stärke diametral entgegenlaufen.

Böhnisch und Winter (1993) haben auf gut nachvollziehbare Weise emotionale Bewältigungsstrategien der damit verbundenen Zumutungen als Grundmuster männlicher Sozialisation differenziert:

- Externalisierung: die Verlagerung von Wahrnehmung und Handeln in die Außenwelt des Subjekts, verbunden mit einem Mangel an Bezogenheit zum eigenen Inneren (Action, Erleben, Machen)
- Gewalt als Durchsetzungsmedium und Unterdrückungsmechanismus eigener prosozialer Emotionalität (z.B. Zuneigung zeigen; fürsorglich sein)
- Benützung: instrumenteller Umgang mit umgebenden Dingen und Personen (zugespißt: Prostitution)
- Stummheit: die Unfähigkeit, Kontakt zu sich selbst zu finden und das Innere kommunizierbar zu machen. Ein Beispiel ist das Nicht-Thematisieren von Beziehungsproblemen.
- Alleinsein als Ideal: Innere Einsamkeit und das Pochen auf unbedingte Eigenständigkeit im Sinne einer Kompetenz, sich als Einzelkämpfer durchschlagen zu können. Leitfigur ist der „lonesome cowboy“.
- Körperferne: Intimitätsvermeidung durch Funktionalisierung des eigenen und fremder Körper und Ignoranz den eigenen Körper-Signalen gegenüber („Schnupfen, Kopfschmerzen? Da musst Du durch, Mann! Die Arbeit wartet!“)
- Rationalität: Abspaltung nicht-rationaler Lebenssegmente zugunsten einer Dominanz von Logik und Machbarkeit („Bloß keine Gefühlsduselei!“)
- Gefühls- und Beziehungskontrolle („Bleib cool, man“).

Schlagwortartiger formuliert: Jungen haben der – von den amerikanischen Autoren Deborah David und Robert Brannon aufgestellten – Vierer-Formel zu gehorchen:

- no Sissy stuff: bloß nichts Weibisches an mir haben!
- the big wheel: Mich muss man ernst nehmen, ich bin ein wichtiger Typ!
- the sturdy oak: Ich stehe festverwurzelt wie eine (deutsche) Eiche!
- Give ‘em hell: Jag’ sie alle zum Teufel! Mir kann keiner was!

Dass solches „Härte-Design“ nicht gerade soziale und emotionale Sensibilität stimuliert, liegt auf der Hand. Es produziert eher Trotzigkeit, Leichtsinn, rigorosen Durchsetzungswillen, demonstrative Schmerzresistenz als Nachgiebigkeit, Reflexivität, Fürsorglichkeit und Sanftheit. Dies gilt aber nicht nur für Außen-Aktivitäten, sondern nicht minder auch für den Umgang mit sich selbst. Herb Goldbergs (1986) sieben maskuline Imperative lassen erahnen, wie viel in Kauf genommen werden muss, um die Maskulinitäts-Fassade aufrechtzuerhalten. Sie heißen:

Ich bin um so männlicher,

- je weniger Schlaf ich brauche,
- je mehr Schmerzen ich aushalte,
- je mehr Alkohol ich vertrage,
- je weniger ich mich um die Qualität meines Essens kümmere,
- je seltener ich um Hilfe bitten muss,
- je rigider ich meine Gefühlswelt kontrolliere,
- je weniger ich auf meinen Körper achte.

Männliche Problembelastungen

Die Kostenseite der genannten Anforderungen ist in den der männlichen Sozialisation inhärenten Belastungen unübersehbar. Zur Plausibilisierung sollen ausschnitthaft drei wichtige Belastungsbereiche aufgezeigt werden: gesundheitliche, schulische und psychosoziale Probleme.

a) Gesundheitliche Probleme:

Nach der ärztlichen Statistik über Vorsorgeuntersuchungen bei Kindern liegen die Jungen bis acht Jahren bei 28 von untersuchten 32 Krankheitsbildern vorn. Bei den meisten psychischen und psychosomatischen Störungen (klare Ausnahmen: Depressionen und Anorexia nervosa) übertreffen sie die Betroffenheit von Mädchen bei weitem. So weisen sie achtmal häufiger als diese ein hyperaktives Syndrom auf, stottern viermal so häufig, sind ebenfalls viermal so häufig von Zwangsvorstellungen geplagt und zeigen zweimal so häufig motorische Ticks. Im Erwachsenenalter häufen sich bei Männern Erkrankungen wie Herzinfarkt, Magengeschwüre und ähnliche Stress bedingte Symptome. Die pädagogische und soziale Arbeit hat, vor allem seit den späten 70er Jahren, auf die besonderen gesundheitlichen Belastungen von Mädchen und Frauen durch die Einrichtung von bspw. Frauen- und Mädchen-Gesundheitsläden reagiert. Gäbe es nicht ausreichend Veranlassung, ähnliche Initiativen im Bereich der Sicherung der Jungen- und Männer-Gesundheit folgen zu lassen, wie dies etwa schon vor einigen Jahren in Stuttgart geschehen ist?

b) Schulische Probleme:

Jungen machen nicht nur in der Schule Probleme, sondern haben auch welche mit und in ihr. Zwar ziehen Jungen zwei Drittel der Aufmerksamkeit der

Lehrpersonen auf sich, aber Jungen erzielen im Durchschnitt die schlechteren Noten. Unter Sitzenbleibern sind sie überproportional vertreten. Unverhältnismäßig hoch ist ihr Anteil an Hauptschulen und Sonderschulen. Zu recht hat die feministische Forschung in den 70er und 80er Jahren auf die Benachteiligung von Mädchen im schulischen Bereich verwiesen und entsprechende Mädchen-Förderungen verlangt. Das Argument für entsprechende Unterstützungen von Mädchen und jungen Frauen war und bleibt richtig: Geschlechtsspezifische Ungleichgewichte bei schulischen Leistungen und dem Erreichen höherer Bildungsniveaus hängen nicht mit natürlichen Begabungsdefiziten zusammen, sondern mit strukturellen Benachteiligungen. Genau deshalb ist aus Jungen- und Männersicht heute zu fragen: Welche schulischen Strukturen hindern Jungen daran, ähnlich erfolgreich zu sein wie ihre Altersgenossinnen? In dieser Hinsicht müssen auch die Disziplinlosigkeiten von Jungen nicht nur als Störmanöver im Unterricht wahrgenommen, sondern auch als Hinweise auf Probleme mit der Organisation schulischen Lernens gedeutet werden. Der weit verbreitete Lehrer-Kommentar für entsprechendes Verhalten – „Dir geht’s wohl zu gut“ – stimmt offenbar gerade nicht.

c) Psycho-soziale Probleme

Dass Jungen und Männer – wie oben aufgewiesen – die deutliche Mehrzahl an Tätern insbesondere im Bereich von Kriminalität und Gewalt stellen, bedeutet nicht, dass sie nicht auch zu Opfern von Gewalthandlungen würden. Von hier nicht weiter auszuführenden Formen gesamt-gesellschaftlicher struktureller Gewalt, die beide Geschlechter treffen, einmal abgesehen, muss registriert werden, dass Männer und Jungen auch 2/3 der Opfer von Gewalttaten stellen. Die Opfergefährdung von adoleszenten Jungen im Deliktbereich Raub und räuberische Erpressung ist lt. polizeilicher Kriminalstatistik immerhin zehnmal so hoch wie die ihrer Altersgenossinnen. Das violente Konkurrenzgebaren und die krampfhaften Maskulinitätsinszenierungen bilden also Quellen von Leiden. Für den Bereich des sexuellen Missbrauchs gehen ExpertInnen davon aus, dass ein Drittel der Betroffenen Jungen sind (vgl. z.B. Lenz 2000). Zunehmend leiden Jungen und Männer auch unter sexuellen Problemen, vor allem unter Versagensangst. Hier handelt es sich offenbar um eine Folge jener sexuellen Mythen, die Bernie Zilbergeld (1994) so treffend beschreibt und die sich in der Anforderung an das Organ des ultimativen Maskulinitätsnachweises zusammenfassen lassen: „Er ist einen halben Meter lang, hart wie Stahl und macht die ganze Nacht nicht schlapp“. Die Pornografisierung der Gesellschaft scheint ihre Auswirkungen zu zeitigen (vgl. auch

Projektgruppe sexware 2001). Jungen sind überproportional als Klienten in Erziehungsberatungsstellen, Verhaltenstherapien und psychiatrischen Einrichtungen vertreten. Ihre Suizidrate (nicht die Rate der Suizidversuche) übertrifft im Alter zwischen 10 und 20 Jahren die der Mädchen um das dreifache (vgl. polizeiliche Kriminalstatistik). Auf den überproportional hohen männlichen Drogenkonsum wurde bereits verwiesen.

Mit den genannten Daten soll nicht die Problembelastung des männlichen Geschlechts gegen die des weiblichen aufgerechnet werden. Unbestritten bleibt, dass wir weiterhin in einer männlich hegemonialisierten Gesellschaft leben, in der Männer im Durchschnitt die Gewinner sind. Daher bleibt Mädchen- und Frauenförderung weiterhin sinnvoll und nötig. Andererseits darf aber auch nicht übersehen werden, dass auch Männer und Jungen unter den maskulin-hegemonialen Strukturen leiden.

Die Verunsicherung, insbesondere von Jungen und jungen Männern, ist groß, auch wenn oder gerade weil sie nicht selten hinter einer Fassade von Großkotzigkeit und ostentativer Selbstgewissheit versteckt gehalten wird. Das Ziel eines jeden Jungen, ein „richtiger“ Mann zu werden, verliert die alten Konturen. Modernisierungs- und Individualisierungstendenzen zeitigen nämlich ihre Auswirkungen.

Männlichkeit im Spannungsfeld struktureller Wandlungsprozesse der Gesellschaft

Ulrich Beck hat (1986) die gesamt-gesellschaftlichen Wandlungsprozesse der letzten Jahrzehnte in ihrer Auswirkung auf sozial und kulturell dominierende Gestaltungsweisen von Zwischenmenschlichkeit bekanntlich in dreifacher Dimensionierung beschrieben. Er unterscheidet die Freisetzungs-, die Entzauberungs- und die Re-Integrationsdimension:

- Freisetzungsdimension: Damit ist gemeint, dass die Subjekte zunehmend aus traditional gewachsenen Sozialformen und -bindungen herausgelöst werden (z.B. Normalfamilie, Nachbarschaft) und die von ihnen getragenen bzw. die durch sie geprägten sozialmoralischen Milieus aufweichen, ja abschmelzen und somit an Orientierungskraft verlieren. Das einzelne Subjekt wird immer stärker selbst zum Architekten seiner Lebenswelt, zum Planungsbüro des eigenen Lebenslaufs und seiner Identität.
- Entzauberungsdimension: Diese Dimension bezieht sich auf den Umstand, dass nicht nur die klassischen Sozialformationen unter Auflösungsdruck

geraten sind, sondern auch überkommene Wissensbestände, Glaubenssätze und Überzeugungssysteme ihre normative Verbindlichkeit verlieren, zumindest ihren Zauber einbüßen. Vererbte Quellen von Sinnstiftung scheinen zu versiegen (etwa die kirchlich-konfessionelle Christlichkeit), Weltanschauungsgebäude (etwa das des „realen Sozialismus“) bröckeln oder stürzen gar ein.

- Re-Integrationsdimension: Individualisierung ist keinesfalls mit einer Atomisierung der Gesellschaft und einer Monadisierung der Subjekte gleichzusetzen. Da Gesellschaft ohne Bindemittel auseinanderfallen würde, vergewissert sie sich ihrer Weiterexistenz mittels Kohäsions-Medien, die an die Stelle des „alten“ lebensweltlich geprägten sozialen Kitts treten. Der Kontext von Werbung, Warenkauf und Medien bildet das augenfälligste dieser Reintegrations-Mittel.

Durchmustern wir nun diese Dimensionen in Hinsicht auf ihre Auswirkungen auf das Leben von Jungen und Männern, so lassen sich Erosions- wie Re-Integrations-Erscheinungen traditioneller Männlichkeiten darin wieder finden. Was heißt dies etwa im Blick auf familiäre Prozesse?

Freisetzungsdimension:

Auflösungstendenzen der bürgerlichen Kleinfamilie und die Pluralisierung der privaten Lebensformen haben zu einer Veränderung des Zuschnitts geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung bei Haushaltsführung und Kindererziehung geführt. Das alte Grundmuster verblasst: Der Mann geht raus ins feindliche Leben, verdient dort seine Brötchen, versorgt mit seinem Verdienst sich und seine Familie, während die Frau das Heimchen am Herd spielt, eine züchtige Hausfrau abgibt, treusorgend sich um die Kinder kümmert und dem von der Arbeit ermattet heimkehrenden Mann häusliche Gemütlichkeit und sozio-emotionale Entlastung bietet. Die Rolle eines außerhäusigen Familienmanns wird modernisierten (Beziehungs-)Verhältnissen selbst in noch halbwegs funktionierenden „Normalfamilien“ nicht mehr gerecht. Da aber gleichzeitig das Ideal einer heterosexuellen Partnerschaft, übrigens von beiden Geschlechtern, nahezu unbefragt bleibt, können Männer auf diese Rollen-Freisetzung dauerhaft nicht mit Negierung oder Flucht reagieren, sondern sehen sich aufgefordert, neue Arrangements zu treffen.

Entzauberungsdimension

Die familiären Rollen-Freisetzungen führen dazu, dass auch die normative Dominanz von Männern innerhalb der privaten Lebensformen sukzessive abschmilzt, zwar insgesamt zäh und nicht in jedem Einzelfall, aber gesamtgesellschaftlich und historisch betrachtet doch unübersehbar. Deutlicher noch als ihre reale Position innerhalb der privaten Lebensformen, verschwimmt das Bild, das eine Orientierung für die Jüngeren abgeben könnte. Anders ausgedrückt: Auch wenn Väter und Großväter ihre Privilegienplätze noch nicht geräumt haben, wird doch immer klarer, dass das männliche Geschlecht sie nicht auf Dauer innebehalten kann (und will). Das Leitbild traditioneller Männlichkeit(en) verliert an Konturenschärfe. Die Vorstellung vom Mann als zentraler Figur der Familie, als alles und allein entscheidender Haushaltsvorstand und autonome Persönlichkeit, die sich mit (Ehe-)Frau und Kindern garniert, vielleicht gar als Pascha, hat an Überzeugungskraft für alle Beteiligten verloren, nicht nur für Frauen. Identitätsstiftung kann gerade für den männlichen Nachwuchs über dieses Leitbild nicht mehr verlaufen.

Ursächlich für diesen augenscheinlichen „Wertverlust“ im innerfamiliären Raum scheinen vor allem Veränderungen in der Arbeitswelt zu sein: Wachsende Arbeitslosigkeit, die Auflösung von Normalarbeitsverhältnissen und die Normalisierung berufsbiographischer Diskontinuität stellen die zentrale Ernährer-Rolle des Mannes infrage. Wo Berufsqualifikationen zunehmend für Kopf- statt für Handarbeit entwickelt werden, wo Durchsetzungsfähigkeit sich in Nadelstreifen kleidet, die überdies nicht nur als Anzugs-, sondern auch als Kostümmuster zu finden sind, werden Muskeleinsatz und Körperkraft als zentrale Voraussetzungen des klassischen ‚guten Arbeitmannes‘ entwertet. Hinzu kommt eine wachsende Berufstätigkeit der Partnerinnen. Sie untergräbt die Exklusivität der maskulinen Versorger-Funktion. Sie löst Frauen aus der materiellen Abhängigkeit des (Ehe-)Mannes – mindestens tendenziell. Und sie untermauert damit den Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt sozio-ökonomisch. Wenn der überlieferten Dominanz des Mannes in Partnerschaft und Familie derart der reale Boden entzogen wird, wirkt die Aufrechterhaltung der Vorstellung vom männlichen Familienoberhaupt anachronistisch, ja lächerlich.

Re-Integrationsdimension

Die Entwicklung ist nicht einfach in Begriffen wie Erosion, Auflösung, Verlust u.ä. beschreibbar. Denn neben Erscheinungen einer sozialen Zersetzung

von Männerrollen und -identitäten zeigen sich auch neue Formen der Re-Integration.

In Bezug auf die privaten Lebensformen lassen sich zarte Pflänzchen einer Neubestimmung der Männerrolle durchaus finden. Einige Schlaglichter: Die Zahl der Männer, die Hausarbeit verrichten, wächst, der Zeitumfang, den Männer im Durchschnitt in Haushaltstätigkeiten investieren ebenfalls – wenn auch noch längst keine gleichgewichtige Verteilung der Haushaltsführung hinsichtlich des Zeitaufwands und der Qualität der verrichteten Arbeiten zu registrieren ist. Väter übernehmen selbstverständlicher als früher Aufgaben im Bereich der Kinderpflege und -erziehung – wenn auch noch längst nicht im gleichen Ausmaß wie Mütter. Der kinderwagenschiebende und windelwechselnde Vater gewinnt an sozialer Akzeptanz. Er steht nicht mehr von vornherein unter dem Verdikt der Unmännlichkeit. Eine wachsende Minderheit von Männern übernimmt – teils durch Arbeitslosigkeit verursacht gezwungenermaßen und auch biographisch gesehen eher vorübergehend – Hausmänner-Rollen. Das Interesse männlicher Arbeitnehmer an Teilzeit-Beschäftigung steigt. Unkonventionelle Formen von Vaterschaft und Partnerschaft sind im Anwachsen begriffen. Die Sensibilität für geschlechtshierarchische Beziehungsverhältnisse steigt.

Im Erwerbsarbeitsbereich sind vergleichsweise noch wenige Veränderungen feststellbar. Auch hier nur wenige Schlaglichter: Die faktische Zahl von Männern in Teilzeit-Beschäftigung bleibt gering (3%). Bei vielen von ihnen dürfte eher die schlechte Arbeitsmarktlage als der Wunsch, Entlastung für mehr Familienarbeit zu erhalten, ausschlaggebend für dieses Beschäftigungsverhältnis sein. Erziehungszeit wird immer noch kaum von Vätern wahrgenommen (ca. 5%). Selbst wenn der Wunsch dazu da ist, sprechen häufig ökonomische Gründe der Sicherung des Familienunterhalts dagegen: Männer verdienen meist mehr als Frauen; der Ausfall ihres Verdienstes kann somit schwerer kompensiert werden. Hinzu kommt: Männer haben weiterhin soziale Berufe kaum für sich entdeckt. In erzieherischen und (sozial)pädagogischen Berufen stellen sie weiterhin eine Minderheit. In der Masse haben sie sich bis heute nicht aus der Zentrierung auf Naturwissenschaft, Technik, Administration und Ordnungskräfte gelöst.

Fazit: Reale Freisetzungsprozesse sind zwar erkennbar, aber nicht in gleichem Maße wie die Erschütterung überlieferter Werte- und Normensysteme von männlicher Normalität. Noch hat sich in den realen Geschlechter-Verhältnissen weniger getan als in den Vorstellungen von Geschlechter-, „Norma-

lität“. Trotz mancher weitergehender Gegenbewegungen bleibt es auf Seiten der Männer einerseits bei der rhetorischen Anerkennung gleichberechtigten Zusammenlebens und Äußerung von Veränderungswillen, aber andererseits bei der faktischen Beharrung auf eingespielten Rollen und Dominanz. Das Hauptproblem, das Jungen und Männer bei der Gestaltung ihrer geschlechtsspezifischen Identität gegenwärtig zu bewältigen haben, besteht so gesehen zum einen darin, dass die herkömmlichen männlichen Geschlechtsstereotype in einer sich stetig modernisierenden Gesellschaft dysfunktional werden, ohne dass sich ihnen zum anderen lebbare und zugleich sozial anerkannte Perspektiven „neuer“ Männlichkeit darbieten.

Konsequenzen für pädagogische Arbeit

Aus dieser skizzenhaft angerissenen Analyse ergeben sich einige zentrale, sicher ergänzungsbedürftige Zielsetzungen, Anforderungen und Desiderate für pädagogische Jungen- und Männerarbeit. Neun davon will ich anführen:

1. Geschlechtsspezifische Arbeit wird im Bereich von Jugend- und Erwachsenenarbeit vielerorts immer noch mit Mädchen- und Frauenarbeit gleichgesetzt. Ursache dafür ist wesentlich die Tatsache, dass Sensibilisierungen für die Problematiken des Geschlechterverhältnisses vor allem von jenen ausgingen, die unter seiner Hierarchisierung leiden: den Frauen und Mädchen. Dass unter den Bedingungen hegemonialer Männlichkeit aber auch die meisten Männer und Jungen von patriarchalen Strukturen in Mitleidenschaft gezogen werden, ist eine Erkenntnis, für die Sensibilisierungen nur teilweise vorhanden sind und größtenteils noch geschaffen werden müssen. Dass männliche Sozialarbeiter und Pädagogen häufig z.B. in die Familien-Rollen von großen Brüdern oder von Vaterersatz gedrängt werden, zeigt, wie wichtig das Überdenken des geschlechtsspezifischen Arbeitsanteils ist; auch da, wo man gar nicht explizit an Jungenarbeit denkt. Es gilt daher geschlechtsreflektierendes Arbeiten mit männlichem Klientel als querschnittliches Arbeitsprinzip und nicht nur als Arbeitsfeld zu begreifen.
2. Wenn die ursprünglich von Herman Nohl stammende (sozial-)pädagogische Grundeinsicht richtig ist, dass gute Praxis an den Problemen ansetzt, die die KlientInnen haben und nicht an jenen, die sie schaffen, dann lassen sich die männlich dominierten Problembereiche sozialer Arbeit nicht ohne Wissen um ihre Verankerung in der Spezifik sozialer Erfahrungen erklären und angehen. Aus dieser Perspektive entschleiern

sich Jungen- und Männerprobleme zu wesentlichen Anteilen als ungelinkte Bewältigungsformen von geschlechtsspezifischem Anforderungsdruck. Im Klartext: Nach dem überlieferten Geschlechtsrollenstereotyp werden Jungen und Männer mit der Erwartung konfrontiert, die gegenüber Mädchen und Frauen in jedem Fall Überlegenen, die Besseren zu sein, insbesondere in zentralen Leistungsbereichen der Gesellschaft, also z.B. in Schule und Arbeitswelt. Je weniger sie in der sich modernisierenden Gesellschaft auf ihre Körperkraft und zugestandene Exklusivitätsrechte bauen können, desto schwerer muss ihnen die Einlösung solcher Erwartungshaltungen erscheinen. Hinzu kommt, dass sie meinen, auch im privaten Bereich einem durch mediale Vorbilder ständig „höhergehängten“ Männer-Mythos nachlaufen zu müssen. Versagen und Versagensängste sind damit gleichsam schon vorprogrammiert. Wichtige Aufgabe pädagogischer Jungen- und Männerarbeit wäre es demnach, an Männlichkeits-Mythen zu arbeiten, sie vom Sockel zu stoßen und neue Wege lebbarer Männlichkeit erfahrbar werden zu lassen. In dieser Hinsicht empfiehlt sich die Suche nach Ausnahmen von gemeinhin geltenden Männlichkeits-Reproduktionen. Dazu muss das breite Spektrum von Männlichkeiten präsent gehalten werden.

3. Althergebrachte Privilegien und Rollenzuweisungen müssen aber nicht nur deshalb aufgegeben werden, weil sie in Zukunft immer weniger funktional sind und ihre Verteidigung aussichtslos ist. Wäre dies das einzige Motiv für eine Umorientierung des nur vordergründig „starken Geschlechts“, so würde es vorrangig darum gehen, Verluste in Grenzen zu halten. Man lieferte gleichsam Rückzugsgefechte. Genau umgekehrt geht es jedoch darum, den ökonomischen Druck durch den strukturellen sozialen Wandel und den politischen Druck durch die Frauenbewegung als Herausforderungen dafür zu erkennen, dem Jungen- und Männerleben neue, interessante, bisher vernachlässigte Seiten abzugewinnen. Was gibt es für Jungen und Männer zu gewinnen? Dies wäre die entscheidende Frage.

Pädagogen, die bereit sind, hierauf Antworten zu suchen oder gar anzubieten, sind am ehesten in der Lage, sich auf geschlechtsreflektierende pädagogische Arbeit einzulassen.

4. Veränderungen bei Jungen ausgerechnet im Rahmen von geschlechtshomogener Gruppenarbeit bewirken zu wollen, dürfte ein besonders schwieriges Geschäft sein. Zwar hat sich analog zu und anknüpfend an

geschlechtsreflektierendes Arbeiten mit Mädchen und Frauen Gruppenarbeit zum Standard von Jungenarbeit aufgeschwungen, andererseits verweisen aber gerade die oben erwähnten Befunde der Gewaltforschung auf die problematische Funktion der peers für die Reproduktion traditioneller Männlichkeitsmuster. Pädagogik mit Jungen sollte deshalb vermehrt darüber nachdenken, wie mit Einzelnen und in Zweier- und Dreier-Konstellationen geschlechtsreflektierend gearbeitet werden kann.

5. Die Bezeichnung, die sich Jungen- und Männerarbeit gibt, ist eher zweitrangig, nicht aber die programmatische Orientierung, die sich u.U. darin ausdrückt. Insofern erscheint zweifelhaft, ob z.B. eine „geschlechtsspezifische“ Jungen- und Männerarbeit auch geschlechtsübergreifende Aspekte beinhalten kann, ob eine „feministische“ Arbeit mit Männern und Jungen überhaupt auch die Interessen und Anliegen des männlichen Geschlechts verfolgen kann, ob eine „antisexistische“ Arbeit in der Lage ist, ein Pro der Veränderung der männlichen Geschlechterrollen, gleichsam ihr „Wohin“ zu formulieren, ob eine „emanzipatorische“ Jungen- und Männerarbeit imstande ist, in ihrer Praxis einen Emanzipationsbegriff zu verfolgen, der keine schlichte Blaupause dieses Begriffs der Frauenbewegung darstellt. Es müssten vielmehr die ganz unterschiedlichen Ausgangsbedingungen von Frauen- und Mädchenarbeit einerseits und Jungen- und Männerarbeit andererseits berücksichtigt werden; zu fragen wäre zudem, ob eine „geschlechtsbewusste“ Arbeit auch die unbewussten Anteile der Geschlechtskonstitution beinhaltet, ob eine „geschlechtsbezogene“ Arbeit auch die Art und Weise des Bezugs anzugeben vermag, ob eine „geschlechtsreflektierte“ Arbeit tatsächlich auf einer bereits erfolgten Reflexion, wie das Partizip Perfekt es unterstellt, aufbauen kann und aufbauen sollte. Insofern wird für den hier skizzierten Ansatz der Begriff „geschlechtsreflektierende“ Arbeit vorgeschlagen. Er versteht Reflexion als einen kognitiven wie somatisch spürbaren und emotional angelegten Prozess, der in der Arbeit selber stattfindet und nicht vorgängig ist (vgl. auch Möller 1997).
6. Männer und Jungen haben sich durch die Eingebundenheit in die Strukturen hegemonialer Männlichkeit in spezifische Abhängigkeitsverhältnisse vom anderen Geschlecht hineinmanövriert – vielleicht ohne es recht zu merken. Diese betreffen vor allem die Verrichtungen zur Reproduktion des familiären Alltags und das Austarieren des sozio-emotionalen Gleichgewichts. Indem die Reproduktionsarbeit (also etwa Haus-

haltstätigkeiten) vornehmlich dem weiblichen Geschlecht zugewiesen wurde und Männer sich davon entkoppeln konnten, haben sie vielfach verlernt, für sich selber zu sorgen. Sie sind angewiesen auf Mütter und Partnerinnen. Solche Abhängigkeiten passen eigentlich nicht zum Bild des autonomen Mannes. Sich in die Lage zu versetzen, traditionell „weibliche“ Aufgaben auch selbst übernehmen zu können, bedeutet mit-hin auch, ein Stück Unabhängigkeit und Selbständigkeit zurück zu gewinnen. In Bezug auf Jungenarbeit hat dies die Konsequenz, auf Seiten von Jungen Kompetenzen für Haushaltsverrichtungen zu wecken bzw. zu stärken, sie also etwa auch bei Seminaren in Bildungsstätten (z.B. von vornherein durch eine Buchung von Selbstversorgungshäusern) entsprechend einzubinden.

Zum anderen gehört zur Chance auf eine autonome Lebensführung auch, emotional mit sich selbst im Gleichgewicht zu sein. Zu gleichberechtigter Partnerschaft gehört auch, emotionale Beziehungen entwickeln zu können; Und zwar so, dass die Partnerin mehr ist als der emotionale Fluchtpunkt daheim, ohne dessen Kompensationsleistungen man(n) unter den Belastungen des (Berufs-)Alltags zusammenbrechen würde. Nicht nur Geborgenheit und emotionale Sicherheit, ja Wärme einfordern zu wollen, sondern sie auch vermitteln zu können, wäre ein anzustrebendes Lernziel. Warum sollte man ihm nicht besonders nahe in der noch unüblichen pädagogischen Arbeit mit jugendlichen Pärchen kommen können?

7. Unabhängig davon, ob man Beziehungen unter Frauen und Mädchen für weniger konkurrenzbetont als Jungen- und Männerbeziehungen hält oder auch hier subtile Rivalitäten erkennt, eines steht fest: Jungen- und Männerbeziehungen sind in erheblichem Maße konkurrenzbetont. Diese Konkurrenz abbauen zu wollen, ist ein hehrer Anspruch, der freilich nur schwer einzulösen ist. Denn: Das Leben ist keine Puppenstube. Knufflige Plüsch-Teddies kommen darin nicht zurecht. Stark zu sein, ist lebenswichtig. Pädagogisches Ziel kann deshalb nicht sein, dass sich die verunsicherten Geschlechtsgenossen beim nächsten Konflikt ängstlich-betroffen in der Softie-Ecke verkuscheln. Aber: Es geht zentral darum, die Anwendung von Macht durch verantwortliche Durchsetzungsfähigkeit zu ersetzen. Nach Max Weber meint „Macht“ „die Chance, bei einem anderen Menschen gegen dessen erklärten Willen Gehorsam zu finden“. Macht-Ausübung ist also auf Machtmittel im Sinne von Sanktion, Unterdrückung oder Gewalt angewiesen. „Durchsetzungsfähigkeit“

meint demgegenüber hier die Fähigkeit, „etwas bewirken zu können“, „etwas zustande zu bringen“. Ziel ist dabei nicht, den Willen des jeweils anderen zu brechen.

8. Geschlechtsreflektierende Arbeit ist nicht nur in geschlechtshomogenen Kontexten vorstellbar. Sicher sind sie für die Erarbeitung einer Reihe von Themen und in bestimmten Situationen, vor allem auch in der Anfangsphase der Arbeit unerlässlich. Darüber hinaus ist aber an der Frage zu arbeiten, wo, wann und wie mit geschlechtsreflektierender Mädchen- und Frauenarbeit zu kooperieren ist. Zumindest für bestimmte Fragestellungen bietet sich ein gemeinsames Konzept an, das im Wechsel von geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Gruppen durchführbar ist. Dies gilt insbesondere für Inhalte, die das Geschlechterverhältnis im Sinne eines Familien- bzw. Partnerschaftsverhältnisses betreffen. Entsprechende gegenseitige Erwartungen etwa sind nur mittels Austausches abklärbar.
9. Voraussetzung für eine individuell und sozial verträgliche neue Männlichkeit ist die Erkenntnis, dass individuelle Probleme mit der Männlichkeit mit dem gesellschaftlichen Problem, ein Mann zu sein/zu werden aufs Engste zusammenhängen. Noch so gut gemeinte pädagogische Innovationen bleiben daher so lange bestenfalls Strohfeuer wie nicht die strukturellen Anteile der jeweiligen Problemlage in den Lebensbereichen der privaten Lebensformen, der Familien, der Ausbildung, des Berufs etc. erkannt und bearbeitet werden.

Familien- und vor allem Gleichstellungspolitik wird bislang weitgehend mit Frauenpolitik ineingesetzt. Schon weil Familien- und Gleichstellungspolitik immer auch eine Politik der Geschlechterverhältnisse ist, vor allem aber, weil Erscheinungsformen männlicher Verunsicherung unübersehbar werden, steht an, sie gegenüber Jungen- und Männerpolitik zu öffnen. Paradoxaerweise geht – außer von der Schwulenbewegung – der größte Druck in dieser Richtung von Frauen aus – trotz aller Vorbehalte, wie eine jungen- und männerorientierte Gleichstellungspolitik finanziert werden kann, ohne Ressourcen aus den Töpfen der Mädchen- und Frauenförderung abzuziehen. Man kann den Eindruck gewinnen: Männer lassen nicht nur lieben, zusätzlich lassen sie sich auch noch emanzipieren. Eine moderne Version der passiven Pascha-Rolle scheint auf: Männer kriegen ihre Emanzipation geschenkt und können das Glück im Unglück nicht fassen.

Literatur

- Atabay, Ilham (1998): Zwischen Tradition und Assimilation. Die zweite Generation türkischer Migranten in der Bundesrepublik. Freiburg
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Frankfurt
- Böhnisch, Lothar/ Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Weinheim, München
- Bundeskriminalamt (Hrsg.) (1999ff.): Polizeiliche Kriminalstatistik. Wiesbaden
- Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen
- Enders-Drägässer, Ursula/ Fuchs, Claudia (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim, München
- Gilmore, David (1991): Mythos Mann. Rollen, Rituale, Leitbilder. München
- Goldberg, Herbert (1986): Mann bleibt Mann. Reinbek
- Heitmann, Helmut (1997): Die Skinhead-Studie. In: Farin, K. (Hrsg.): Die Skins. Mythos und Realität. Berlin, S. 69-95
- Khanide, Marina (1999): Seminarunterlagen zu Ehre und Geschlecht – Sexualerziehung im Spannungsfeld verschiedener Kulturen. München
- Lenz, Hans-Joachim (Hrsg.) (2000): Männliche Opfererfahrungen. Problemlagen und Hilfeansätze in der Männerberatung. Weinheim, München
- Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim, 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. Befunde und Ursachen. In: Kammerer, B./ Kammerer-Pröbß, A. (Hrsg.): recht extrem.de. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus – Konzepte und Projekte der politischen und historischen Bildung. Nürnberg, S. 112-122
- Möller, Kurt (2004): Jungengewalt – empirisches Wissen, theoretische Erklärungen und Prävention. In: Bruhns, K. (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven. Wiesbaden, S. 233-257

- Projektgruppe sexware (2001): Generation Sex? Jugendliche zwischen Romantik, Rotlicht und Hardcore-Pornos. Berlin
- Schiffauer, Werner (1983): Die Gewalt der Ehre. Erklärungen zu einem türkisch-deutschen Sexualkonflikt. Frankfurt
- Tertilt, Hermann (1996): Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande. Frankfurt
- Zilbergeld, Bernie (1994): Die neue Sexualität der Männer. Tübingen

Michael Meuser

Junge Männer

Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit¹

Als Träger sozialer Veränderungen und gesellschaftlicher Innovation gilt sowohl im common sense als auch in der sozialwissenschaftlichen Beobachtung und Analyse sozialen Wandels insbesondere die jeweils nachwachsende Generation. Karl Mannheim (1970: 531) unterscheidet „zwei wesentlich verschiedene *Typen des ‚neuartigen Zugangs‘* zum sozialen Raum und zu dessen Gehalten“. Der eine gründet auf „sozialen Verschiebungen“, der andere auf einem Generationswechsel. Gegenwärtig junge Männer haben ihre primäre und sekundäre Sozialisation zu einer Zeit erfahren, die durch gravierende „soziale Verschiebungen“ des gesellschaftlichen Ordnungsgefüges charakterisiert ist. Die heute 20- bis 30-Jährigen sind in einer Epoche der Transformation der Geschlechterordnung aufgewachsen, gleichsam zeitgleich mit der Etablierung der zweiten Frauenbewegung. Anders als für die Generation ihrer Väter sind für sie berufstätige Mütter nicht die Ausnahme, sondern die Regel, und ihre Schwestern durchlaufen typischerweise die gleichen Institutionen der formalen Bildung wie sie selbst und können inzwischen auf mindestens gleiche, wenn nicht größere Bildungserfolge verweisen. Als eine neue Generation haben die jungen Männer „einen *neuen Zugang* zum akkumulierten Kulturgut“ (Mannheim 1970: 530), das selbst wiederum in Folge einer Verschiebung im Ordnungsgefüge der Geschlechter deutlich in Bewegung geraten ist. Wenn auch die soziale Ungleichheit der Geschlechter auf der Ebene habitualisierter Alltagspraxis weiterhin in hohem Maße reproduziert wird, so ist doch unverkennbar, dass die kulturellen Codierungen von weiblich und männlich ihre vormaligen polaren Eindeutigkeiten verloren haben und brüchig geworden sind (vgl. Gildemeister 2000: 222f.). Und wenn auch die gesellschaftliche Dominanz des Mannes nach wie vor die Strukturen des Geschlechterverhältnisses bestimmt, so ist doch Pierre Bourdieus (1997b:

1 Der Vortrag von Michael Meuser orientierte sich an dem hier vorliegenden Aufsatz. Erstveröffentlichung in: Becker, Ruth; Kordendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2004. Abdruck mit freundlicher Genehmigung des Verlags.

226) These nicht von der Hand zu weisen, „daß sich die männliche Herrschaft nicht mehr mit der Evidenz des Selbstverständlichen durchsetzt“. Sie hat in vielen sozialen Feldern Bestand, muss aber in wachsendem Maße verteidigt und gerechtfertigt werden.

Junge Erwachsene: Orientierungen und Einstellungen

Vor dem Hintergrund der Transformation der Geschlechterordnung ist es eine sinnfällige Erwartung, dass sich veränderte, nontraditionale Männlichkeitsmuster eher bei jungen als bei älteren Männern beobachten lassen. Untersuchungen, die nach Einstellungen und deren Wandel fragen, bestätigen diese Erwartungen. So erreicht laut Zulehner und Volz (1998: 53), die eine breit angelegte Umfrage unter deutschen Männern und Frauen durchgeführt haben, der Anteil der von ihnen als „neue Männer“ bezeichneten Befragten, der insgesamt bei 20 Prozent liegt, in der Kohorte der 20- bis 30-Jährigen den Höchstwert von 29 Prozent. „Neue Männer“ zeichnen sich durch Einstellungen aus, die eine Abkehr vom die tradierte Geschlechterordnung prägenden Orientierungsmuster der „hegemonialen Männlichkeit“ (vgl. Connell 1987, 2000) erkennen lassen. Andere Studien kommen zu ähnlichen Befunden. Geissler (1998: 118) zufolge sind in dieser Lebensphase die Gemeinsamkeiten zwischen den Geschlechtern stärker ausgeprägt als die Unterschiede, so dass man diese Zeit „als *Moratorium* im Prozeß der *Herstellung von Geschlechterhierarchie*“ betrachten könne. Winter und Neubauer (1998) haben bei Jungen und männlichen Jugendlichen traditionelle Einstellungen in nur geringem Maße gefunden: „hierarchische Abgrenzungen und Unterscheidungen gegenüber Mädchen und Frauen fallen kaum ins Gewicht“ (ebd.: 154).

Der Beitrag behandelt den Stellenwert, der dem Muster der hegemonialen Männlichkeit bei Aneignung und Reproduktion von Männlichkeit unter jungen Männern gegenwärtig, d.h. in der skizzierten Umbruchsituation, zukommt. Die Kategorie der jungen Männer ist hier nicht so sehr durch exakte Altersangaben definiert, sondern bezieht sich auf eine Lebensphase, die sich – nicht nur bei Männern – in den letzten Jahrzehnten in wachsendem Maße gleichsam zwischen Jugend- und Erwachsenenstatus geschoben hat. Eine Erkenntnis der Lebenslaufforschung ist, dass „das junge Erwachsenenalter als eine neue Lebensphase“ entstanden ist. Ausschlaggebend hierfür sind „die Ausdifferenzierung der Bildungs- und Ausbildungsangebote, [...] Umwege im Übergang in den Arbeitsmarkt und [...] steigende Ansprüche an das

Niveau des Berufs“ (Geissler 1998: 117f.). Die zeitliche Ausdehnung dieser Phase variiert in Abhängigkeit von insbesondere milieuspezifischen Lebenslagen. Die anstehenden biografischen Aufgaben sind Berufseinmündung, Partnerschaftsbildung und Familiengründung. Gegenüber klassischen Identitätstheorien (vgl. Erikson 1973), die den Prozess der Identitätsentwicklung mit dem Ende der Adoleszenz für im Wesentlichen abgeschlossen betrachten, betonen Keupp u.a. (1999: 82ff.) im Anschluss an die jugendsoziologische Forschung, dass Identitätsbildung auch im Erwachsenenalter stattfindet und im Grunde ein endloser Prozess ist. In die Phase des jungen Erwachsenenalters fällt für den Mann die Aufgabe der Aneignung einer erwachsenen Männlichkeit. Interviews mit männlichen Jugendlichen zeigen, dass sich dies nicht nur der sozialwissenschaftlichen Analyse dergestalt darstellt. In der biografischen Vorausschau bringen diese den „Begriff Mann und das Mannsein stark mit dem Erwachsensein und dem Erwachsenenalter in Verbindung“ und knüpfen den Erwachsenenstatus klar an Berufsarbeit (Winter/ Neubauer 1998: 153).

Das junge Erwachsenenalter ist üblicherweise die Lebensphase, in der erste feste Partnerschaften aufgebaut werden. Junge Männer müssen sich, so sie denn heterosexuelle Partnerschaften suchen – und das tun die weitaus meisten – mit Frauen ins Vernehmen setzen, die sich von einem „Dasein für andere“ (Beck-Gernsheim 1983) verabschiedet haben und männlichen Hegemonieansprüchen kritisch begegnen. Zieht man Ergebnisse aus neueren Erhebungen zu Einstellungen von jungen Männern heran, so scheinen die Voraussetzungen hierfür eher günstig sein. Die Studie von Zulehner und Volz (1998: 53) weist für die Kohorte der 20- bis 30jährigen neben dem bereits erwähnten Anteil von 29 Prozent so genannter „neuer Männer“ einen Anteil von lediglich elf Prozent traditionell orientierter Männer aus (des Weiteren 27 Prozent „pragmatisch“ orientierte und 33 Prozent „unsichere“ Männer).

Lässt sich aus der Tatsache, dass in Einstellungsuntersuchungen Hegemonieansprüche unter den Männern kaum noch vorzufinden sind, folgern, diese Männer hätten in ihrem Alltag das Orientierungsmuster der hegemonialen Männlichkeit gründlich verabschiedet? Mit dieser Frage soll weder die Gültigkeit der Ergebnisse der Einstellungsstudien in Frage gestellt noch soll den interviewten Männer unterstellt werden, sie hätten sich im Interview verstellt und gleichsam im Sinne einer (angenommenen) sozialen Erwünschtheit geantwortet. Vielmehr ist zum einen zu beachten, dass Einstellungen und alltägliche Handlungspraxis stark auseinander klaffen können. Und das scheint,

wie u.a. die Studien von Hochschild (1993) und Koppetsch und Burkart (1999) zur Organisation der Arbeitsteilung im Haushalt eindrucksvoll zeigen, im Arrangement der Geschlechter in hohem Maße der Fall zu sein. Zum anderen zeitigen Untersuchungen, die Männer nicht individuell nach ihren Einstellungen fragen, sondern jene im homosozialen Gruppenkontext betrachten, deutlich andere Ergebnisse (vgl. Winter/Neubauer 1998: 62).

Homosozialität, Geschlechtsidentität und hegemoniale Männlichkeit

Dem Gruppenkontext eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken ist angezeigt, da die Aneignung von Männlichkeit in hohem Maße innerhalb von homosozialen Kontexten stattfindet (vgl. Meuser 2003c). Homosozialität meint die wechselseitige Orientierung der Angehörigen eines Geschlechts aneinander, „the seeking, enjoyment, and/or preference for the company of the same sex“ (Lipman-Blumen 1976: 16). Kimmel (1996: 7) begreift männlich-homosoziale Handlungsfelder als diejenigen sozialen Räume, in denen die männliche Geschlechtsidentität ausgebildet und verfestigt wird: „Masculinity is largely a homosocial enactment.“ Bourdieu (1997a: 203) zufolge wird der männliche Habitus „konstruiert und verändert [...] nur in Verbindung mit dem den Männern vorbehaltenen Raum, in dem sich, *unter Männern*, die ernstesten Spiele des Wettbewerbs abspielen“. Bei diesen Spielen handelt es sich um „Machtspiele“; die geschlechtliche Sozialisation zielt darauf, die Männer darauf zu orientieren, „die Machtspiele zu lieben“ (ebd.: 201). Zwei miteinander verbundene Eigenschaften homosozialer Handlungsfelder sind für die männliche Identitätsbildung und die Konstitution des männlichen Geschlechtshabitus von strategischer Bedeutung: die Distinktion gegenüber der Welt der Frauen und auch gegenüber (bestimmten) anderen Männern sowie die Konjunktion unter Männern. Diese *doppelte Distinktions- und Dominanzstruktur* von Männlichkeit ist auch mit dem von Carrigan, Connell und Lee (1985, vgl. auch Connell 1987, 2000) entwickelten Konzept der „hegemonialen Männlichkeit“ angesprochen.

Von zentraler Bedeutung für die Einübung der Distinktion ist die *peer group* der männlichen Jugendlichen, die lebensgeschichtlich gewöhnlich der erste homosozial geprägte soziale Raum ist. Hier wird die Strukturlogik des männlichen Habitus gleichsam spielerisch angeeignet, wird die hegemoniale Männlichkeit in ihrer doppelten Gestalt als die Norm bekräftigt, auf die Männer verpflichtet werden – unabhängig von einem möglicherweise abweichenden individuellen Selbstverständnis (vgl. Bird 1996). In Gruppendiskus-

sionen mit Männern finden sich Beispiele aus ganz unterschiedlichen Lebenszusammenhängen, die zeigen, wie einzelne Männer von der homosozialen Gemeinschaft an die Gültigkeit der Norm der hegemonialen Männlichkeit erinnert werden (vgl. Meuser 1998a). Das kann z.B. dadurch geschehen, dass Arbeitskollegen einen jungen Mann, der regelmäßig ohne Verpflegung zur Arbeit kommt, fragen, ob seine Frau ihm denn keine Pausenbrote zubereiten würde, oder dergestalt erfolgen, dass ein Student, der während einer Gruppendiskussion mehrfach versucht, seine Freundin telefonisch zu erreichen, von seinen Freunden die Frage gestellt bekommt, wer denn eigentlich in der Partnerschaft „die Hosen anhabe“, er oder seine Freundin (zu letzterem vgl. ausführlich Meuser 2001a). Homosoziale Männergemeinschaften fungieren als Verstärker hegemonialer Männlichkeit. Davon sind gerade auch solche Männer betroffen, die non-traditionale, an Egalitätsnormen orientierte Einstellungen vertreten. Diese werden beständig, auf mehr oder minder subtile Weise, auf die Gültigkeit des hegemonialen Ideals hingewiesen. Die homosoziale Männergemeinschaft agiert gleichsam als ein kollektiver Akteur der Konstruktion von Differenz und der Bekräftigung von Distinktion.

Konfliktkonstellationen

Den in der homosozialen Männergemeinschaft perpetuierten männlichen Hegemonieansprüchen stehen die oben skizzierten Gleichheitserwartungen junger Frauen entgegen. Dessen sind sich die jungen Männer durchaus bewusst (vgl. Meuser 1998b). Es entsteht eine Konfliktkonstellation in Gestalt einer mehr oder minder starken Diskrepanz von Erwartungen. Der Wandel der Geschlechterverhältnisse sorgt dafür, dass die Erwartungen in zunehmendem Maße auseinander klaffen, während in der Generation der Väter dieser jungen Männer die Erwartungssysteme noch stärker kongruent waren bzw. immer noch sind (vgl. Meuser 1998a: 183ff., 277ff.).

Eine einseitige Auflösung des Konfliktes im Sinne einer Orientierung an nur einem der konkurrierenden Erwartungskomplexe ist keine probate Strategie. Insoweit sie daran interessiert sind, heterosexuelle Partnerschaften einzugehen und aufrecht zu erhalten, können die jungen Männer die Erwartungen der Frauen nicht ignorieren. Angesichts der skizzierten Bedeutung homosozialer Welten für die Ausbildung der männlichen Geschlechtsidentität und die Konstitution des männlichen Habitus können aber auch die dort gültigen Erwartungen nicht unberücksichtigt bleiben. Eine Konsequenz dieser Diskrepanz sind oftmals recht unterschiedliche Handlungsweisen in hetero- und ho-

mosozialer Interaktion und eben auch unterschiedliche Äußerungen, je nachdem, ob man die jungen Männer individuell interviewt oder im homosozialen Gruppenkontext über Männlichkeit reden lässt. Partnerschaftliche, der Tendenz nach egalitäre Arrangements in der heterosexuellen Beziehung können durchaus einhergehen mit Frauen abwertenden Äußerungen in der Männergemeinschaft, z.B. in Gestalt von „sexual talk“.

Die skizzierten Diskrepanzen damit zu erklären, dass der gewiss vorhandene Gruppendruck die jungen Männer im homosozialen Kontext nötige, sich zu verstellen, also ein Selbstbild zu präsentieren und eine Männlichkeit zu inszenieren, die nicht ihrem ‚wirklichen‘, ‚wahren‘ oder ‚authentischen‘ Selbstverständnis entsprechen, wäre nur dann möglich, wenn man erstens von dem Vorhandensein oder doch zumindest der Möglichkeit einer kohärenten, widerspruchsfreien Identität ausgeht und zweitens den privaten Lebensbereich als das strukturgebende Zentrum der personalen Identität annimmt.

Zu der Frage, welcher Lebensbereich das strukturgebende Zentrum männlicher Identitätsbildung ist, so es denn ein solches überhaupt gibt, halten die vorliegenden Studien zu männlichen Orientierungen unterschiedliche Auskünfte bereit. Wenn es ein Zentrum des männlichen Selbst gibt, dann sind es – und dies nahezu ungebrochen – der Beruf und die Erwerbsarbeit. Zwar hat sich die Berufswelt insoweit gravierend verändert, als dort eine Vielzahl traditionell männlich geprägter Berufsfelder ihren homosozialen Charakter verloren hat, doch bedingt die Inklusion von Frauen keineswegs zwangsläufig eine Auflösung der männlichen Dominanzkultur (vgl. Fine 1987, Kanter 1987). In Gruppendiskussionen mit Männern kommt immer wieder zum Ausdruck, dass die Männer die Männergemeinschaft als einen Ort der Authentizität wahrnehmen. Das gilt für ältere wie für jüngere Männer gleichermaßen. In der Abgrenzung gegenüber dem anderen Geschlecht erscheint die homosoziale Gemeinschaft als das Handlungsfeld, in dem der Mann gewissermaßen bei sich ist. Hier müsse er sich nicht verstellen (vgl. auch Winter/ Neubauer 1998: 285f.). In Einzelinterviews bezeichnen Männer die Familie allerdings als den für sie wichtigsten Lebensbereich, wichtiger noch als der Beruf und das Zusammensein mit Freunden, und die in einer Ehe oder partnerschaftlichen Gemeinschaft lebenden Männer äußern ein hohes Maß an Zufriedenheit mit der Partnerschaft (vgl. Zulehner/Volz 1998: 84, 117f.). Partnerschaft und Familie werden als Ort der Geborgenheit wahrgenommen.

Identität kann unter den Bedingungen spätmoderner Lebensformen nicht mehr schlüssig als widerspruchsfreie Einheit konzipiert, sondern muss als

spannungsreicher Prozess verstanden werden. Identitätsarbeit besteht v.a. in der Bewältigung von Ambivalenzen (vgl. Keupp u.a. 1999). Mannsein ist für junge Männer eine ambivalente Angelegenheit geworden, die ein hohes Maß an Balance zwischen diskrepanten Erwartungen erfordert.

„Neujustierungen“ von Männlichkeit?

Will man beurteilen, welche Möglichkeiten junge Männer haben, die spannungsreichen Ambivalenzen aufzulösen, so muss man zunächst das schon erwähnte Wegbrechen von immer mehr homosozialen Räumen in Rechnung stellen. King (2000: 98) weist auf die Konsequenzen dieser Entwicklung für die männliche Identitätsbildung hin: „Sie implizieren eine Aushöhlung tradierter Männlichkeitskonstruktionen etwa als ‚Mann unter Männern‘ in der Sphäre des Beruflichen, der Politik oder der Öffentlichkeit im Allgemeinen. Sie bedeuten für männliche Adoleszente [und auch für junge Männer, M.M.], nun auch im öffentlichen Raum mit der Notwendigkeit und Möglichkeit der Kooperation wie auch der Konkurrenz mit jungen Frauen konfrontiert zu werden.“ Das mag, wie King annimmt, junge Männer veranlassen, ihre Männlichkeitsentwürfe über tradierte Muster hinaus zu erweitern, es mag aber auch Spannungen verstärken und zu Verunsicherungen führen. Wo letzteres sich ereignet, erweisen sich die v.a. im außerberuflichen Bereich immer noch zahlreich vorhandenen homosozialen Männergemeinschaften insbesondere für junge Männer als ein Refugium, in dem Verunsicherungen aufgefangen und Maßstäbe ‚zurecht gerückt‘ werden können (vgl. Meuser 2003a).

Es ist eine empirisch offene Frage, ob als Folge der Transformation der Geschlechterordnung, die nicht zuletzt in einer mehr oder minder weit gehenden Auflösung tradierter Männerdomänen besteht – nachdem Frauen den Zutritt zu den kämpfenden Einheiten der Bundeswehr erstritten haben, bleibt als eine der letzten großen ‚Männerbastionen‘ nur noch der katholische Klerus –, die alltägliche Erfahrungsbasis von Geschlechterbeziehungen und -verhältnissen sich à la longue derart verändert, dass der Stellenwert, der homosozialen Erfahrungsräumen für die Ausbildung geschlechtsbezogener Orientierungen zukommt, geringer wird. Winter und Neubauer (1998: 279f.) konstatieren als ein Ergebnis der von ihnen mit männlichen Jugendlichen geführten Interviews eine „abnehmende oder zumindest veränderte Bedeutung der Clique als Gesellungsform von Gleichaltrigen“. An deren Stelle träten individualisiertere Beziehungs- und Gesellungsformen. Ob deren Charakter weni-

ger homosozial geprägt ist als der einer Clique lässt sich auf der Basis der von Winter und Neubauer vorgelegten Studie freilich nicht sagen.

Wenn man mit Böhnisch und Winter (1993: 93f.) die Phase des jungen Erwachsenenalters als eine „offene“ Lebensphase“ betrachtet, in der Neujustierungen der Geschlechtsidentität möglich sind, dann dürfte von entscheidender Bedeutung dafür sein, in welche Richtung die Neujustierungen erfolgen, wie die jungen Männer die skizzierten Diskrepanzen, Spannungen und Ambivalenzen bewältigen. Gegenwärtig lassen sich sowohl Ansätze einer ‚Modernisierung‘ von Männlichkeit beobachten als auch Beharrungstendenzen im Sinne einer Verteidigung tradiertes, aber gefährdeter Privilegien – und das mitunter in ein- und demselben Kontext. Eine Parallelität von Kontinuität und Wandel lässt sich v.a. bei massenmedial erzeugten und verbreiteten Männlichkeitsbildern beobachten (vgl. Gauntlett 2002: 152ff., Meuser 2001b, Zurstiege 2001). Veränderungen gegenüber tradierten Männlichkeitsmustern, die hauptsächlich von jungen Männern getragen werden, sind v.a. in zwei Dimensionen festzustellen: in einem gewandelten Verständnis von Vaterschaft und in einer (ästhetisierenden) Bedeutungsaufwertung des männlichen Körpers.

Neuere Untersuchungen über Vaterschaft zeigen übereinstimmend, dass (junge) Väter sich nicht mehr mit der – von der traditionellen Männerrolle vorgesehenen – Funktion des Ernährers der Familie begnügen wollen. Sie wollen sich im Sinne einer „aktiven Vaterschaft“ an der Erziehung ihrer Kinder beteiligen, die Erziehungsfunktion erscheint ihnen wichtiger als die des Brotverdieners (vgl. Fthenakis 1999, Fthenakis/Minsel 2001, Walter 2002). Die Untersuchungen zeigen aber auch, dass mit diesen veränderten Einstellungen mehrheitlich keine entsprechend veränderte Alltagspraxis korrespondiert, wie u.a. das nur geringe Maß der Inanspruchnahme von Erziehungsurlaub bzw. Elternzeit durch Männer dokumentiert (vgl. Schneider/Rost 1998). Ein wichtiger Grund sind die Grenzen, die von den Strukturen des Arbeitsmarktes und der Beschäftigungsverhältnisse gesetzt werden (vgl. Born/Krüger 2002).

Mit Blick auf einen in den 1980er Jahren einsetzenden „Körperboom“ spricht die kulturwissenschaftliche Forschung von der Entwicklung einer „somatischen Kultur“, in der über den Körper kulturelles Kapital akkumuliert werden kann (vgl. Featherstone 1991, Rittner 1999, Turner 1996). An dieser Entwicklung partizipieren vermehrt auch Männer. Einen ‚perfekten‘ Körper zu haben und diesen ‚richtig‘ zu präsentieren wird zu einem anerkannten Attri-

but von Männlichkeit. Männer sind in wachsendem Maße den Anforderungen – oder, wenn man so will den Zumutungen – der Körperästhetik unterworfen. Die herkömmliche exklusive Gleichsetzung von Weiblichkeit mit Körperlichkeit beginnt sich aufzulösen (vgl. Meuser 2003b).

Ausblick

Die sozialwissenschaftliche Forschung zu männlichen Lebenslagen ist (in Deutschland) noch zu wenig entwickelt, um empirisch fundiert einschätzen zu können, ob und in welcher Hinsicht die benannten Veränderungen tradierter Männlichkeitsmuster einen Bedeutungsverlust hegemonialer Männlichkeit implizieren oder ob sich darin lediglich ein Gestaltwandel im Sinne einer modernisierten hegemonialen Männlichkeit andeutet. Auch wissen wir nur wenig darüber, wie sich Männlichkeitsmuster in Abhängigkeit vom Lebenslauf verändern (vgl. Brandes/Menz 2002: 45ff.). So lässt sich nicht prognostizieren, ob die sich andeutenden ‚Neujustierungen‘ von Männlichkeit bei jungen Männern, wie sie insbesondere in Einstellungsuntersuchungen festzustellen sind, in späteren Lebensphasen Bestand haben werden oder ob, wenn die heute jungen Männer die Schritte von Berufsfindung und Familiengründung vollzogen haben werden, eine Retraditionalisierung der Einstellungen und Orientierungen erfolgen wird, im Zuge derer z.B. das Verständnis des Mannes als Ernährer und Oberhaupt der Familie, das bei den jungen Männern keine starke Verbreitung hat, an Bedeutung gewinnen wird. Um hier fundierte Aussagen machen zu können, müsste genauer untersucht werden, inwieweit die Orientierungen der jungen Männer generationstypisch und damit auch für die Zukunft prägend sind oder ob es sich mehr um entwicklungs- oder lebensphasentypische, gleichsam episodale Erscheinungen handelt, die mit dem Übergang in eine andere Lebensphase ihre Bedeutung verlieren.

Literatur

- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1983): Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“ – Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: *Soziale Welt* 34, S. 307-341
- Bird, Sharon R. (1996): Welcome to the Men's Club. Homosociality and the Maintenance of Hegemonic Masculinity. In: *Gender & Society* 10, S. 120-132
- Böhnisch, Lothar/ Winter, Reinhard (1993): *Männliche Sozialisation*. Weinheim, München
- Born, Claudia/ Krüger, Helga (2002): Vaterschaft und Väter im Kontext sozialen Wandels. Über die Notwendigkeit der Differenzierung zwischen strukturellen Gegebenheiten und kulturellen Wünschen. In: Walter, H. (Hrsg.): *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Gießen, S. 117-143
- Bourdieu, Pierre (1997a): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, I./ Kraus, B. (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt/M., S. 153-217
- Bourdieu, Pierre (1997b): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke. In: Dölling, I./ Kraus, B. (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt/M., S. 218-230
- Brandes, Holger/ Menz, Wolfgang (2002): Männliche Identität. Generation und Lebensalter. In: Brandes, Holger: *Der männliche Habitus*. Bd. 2: *Männerforschung und Männerpolitik*. Opladen, S. 135-159
- Carrigan, Tim/ Connell, Robert W. / Lee, John (1985): Toward a New Sociology of Masculinity. In: *Theory and Society* 14, S. 551-604
- Connell, Robert W. (1987): *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge
- Connell, Robert W. (2000): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen, 2. Aufl.
- Erikson, Erik H. (1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt/M.
- Featherstone, Mike (1991): The Body in Consumer Culture. In: Featherstone, M./ Hepworth, M./ Turner, B.S.: *The Body*. London, S. 170-196

- Fine, Gary Alan (1987): *One of the Boys: Women in Male-Dominated Settings*. In: Kimmel, M. (Hrsg.): *Changing Men. New Directions in Research on Men and Masculinity*. Newbury Park, S. 131-147
- Fthenakis, Wassilios E./ Minsel, Beate (2001): *Die Rolle des Vaters in der Familie*. Berlin
- Fthenakis, Wassilios E. (1999): *Engagierte Vaterschaft. Die sanfte Revolution in der Familie*. Opladen
- Gauntlett, David (2002): *Media, Gender and Identity. An Introduction*. London, New York
- Geissler, Birgit (1998): *Hierarchie und Differenz. Die (Un-)Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die soziale Konstruktion der Geschlechterhierarchie im Beruf*. In: Oechsle, M./ Geissler, B. (Hrsg.): *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis*. Opladen, S. 109-129
- Gildemeister, Regine (2000): *Geschlechterforschung (gender studies)*. In: Flick, U./ von Kardorff, E./ Steinke, I. (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek, S. 213-223
- Hochschild, Arlie Russel (1993): *Der 48-Stunden-Tag. Wege aus dem Dilemma berufstätiger Eltern*. München
- Kanter, Rosabeth Moss (1987): *Some Effects of Proportions on Group Life: Skewed Sex Ratios and Responses to Token Women*. In: Deegan, M./ Hill, M. (Hrsg.): *Women and Symbolic Interaction*. Boston, S. 277-301
- Keupp, Heiner et al. (1999): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek
- Kimmel, Michael (1996): *Manhood in America. A Cultural History*. New York
- King, Vera (2000): *Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandlungen und Kontinuitäten von Familien- und Berufsorientierungen*. In: Bosse, H./ King, V. (Hrsg.): *Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis*. Frankfurt a.M., New York, S. 92-107
- Koppetsch, Cornelia/ Burkart, Günter (1999): *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich*. Konstanz

- Lipman-Blumen, Jean (1976): Toward a Homosocial Theory of Sex Roles. In: *Signs* 1, S. 15-31
- Mannheim, Karl (1970): *Wissenssoziologie*. Neuwied; Berlin, 2. Aufl.
- Meuser, Michael (1998a): *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen
- Meuser, Michael (1998b): Gefährdete Sicherheiten und pragmatische Arrangements. Lebenszusammenhänge und Orientierungsmuster junger Männer. In: Oechsle, M./ Geissler, B. (Hrsg.): *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis*. Opladen, S. 237-255
- Meuser, Michael (2001a): „Das heißt noch lange nicht, daß sie die Peitsche in der Hand hat“. Die Transformation der Geschlechterordnung und die widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit. In: *Diskurs* 1/2001, S. 44-50
- Meuser, Michael (2001b): „Ganze Kerle“, „Anti-Helden“ und andere Typen. Zum Männlichkeitsdiskurs in neuen Männerzeitschriften. In: Döge, P./ Meuser, M. (Hrsg.): *Männlichkeit und soziale Ordnung. Neuere Beiträge zur Geschlechterforschung*. Opladen, S. 219-236
- Meuser, Michael (2003a): Wettbewerb und Solidarität. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Männergemeinschaften. In: Arx, S. et al. (Hrsg.): *Koordinaten der Männlichkeit. Orientierungsversuche*. Tübingen, S. 82-98
- Meuser, Michael (2003b): Bekommt der Mann einen Körper? Geschlechtersoziologische und modernisierungstheoretische Aspekte der Körperaufwertung in aktuellen Männlichkeitsdiskursen. In: Alkemeyer, Th./ Boshert, B./ Schmidt, R. (Hrsg.): *Aufs Spiel gesetzte Körper*. Konstanz
- Meuser, Michael (2003c): Homosexuality. In: Aronson, A./ Kimmel, M. (Hrsg.): *Encyclopedia on Men and Masculinities*. Santa Barbara, Cal.
- Rittner, Volker (1999): Körper und Identität: Zum Wandel des individuellen Selbstbeschreibungsvokabulars in der Erlebnisgesellschaft. In: Homfeldt, Hans-Günther (Hrsg.): *„Sozialer Brennpunkt“ Körper. Körpertheoretische und -praktische Grundlagen für die Soziale Arbeit*. Baltmannsweiler, S. 104-116
- Schneider, Norbert F./ Rost, H. (1998): Von Wandel keine Spur – warum ist Erziehungsurlaub weiblich? In: Oechsle, M./ Geissler, B. (Hrsg.): *Die*

ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen, S. 217-236

Turner, Bryan S. (1996): *The Body and Society*. London, 2. Aufl.

Walter, Heinz (Hrsg.) (2002): *Männer als Väter. Sozialwissenschaftliche Theorie und Empirie*. Gießen

Winter, Reinhard/ Neubauer, Günter (1998): *Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen*. Köln

Zulehner, Paul M./ Volz, Rainer (1998): *Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen. Ein Forschungsbericht*. Ostfildern

Zurstiege, Guido (2001): *Im Reich der großen Metapher – Männlichkeit und Werbung*. In: Döge, P./ Meuser, M. (Hrsg.): *Männlichkeit und soziale Ordnung. Neuere Beiträge zur Geschlechterforschung*. Opladen, S. 201-217

Corinna Voigt-Kehlenbeck

Seitenblick. Oder: Was gehen Frauen die Jungen an?

Ein Beitrag zur Relevanz von Erkenntnissen aus der kritischen Männerforschung für die Mädchenarbeit bzw. die Frauen- und Geschlechterforschung

Aufgefordert einen Seitenblick als Frau auf dieser Tagung zu wagen, werde ich mit diesem Beitrag die These vertreten, dass es an der Zeit ist, die neueren Erkenntnisse aus der kritischen Männerforschung in ihrer Relevanz für die Genderpädagogik auszuwerten. Nach der Einführung des Gender Mainstreaming in der Mädchen- und der Jungenarbeit scheint es dringend an der Zeit über einen wissenschaftlich fundierten Dialog der Geschlechter auf adäquatem Niveau nachzudenken. Die Mädchenarbeit hat mit Sorgen um Ressourcenreduzierungen zu kämpfen, die Jungenarbeit erlebt zur Zeit eine gewisse Aufwertung – u.a. durch das Gender Mainstreaming, aber auch durch populärwissenschaftliche Beiträge über die Frage, ob die Mädchen die Jungen überholt haben. Diese Blickwinkel haben das Verhältnis zwischen der Mädchen- und Jungenarbeit in letzter Zeit nicht unwesentlich belastet. Das Gender Mainstreaming wird aber auch als politisches Instrument gewertet, dass einen neuen Anspruch, nämlich den eines Dialoges der Geschlechter, formuliert (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2003). Bis heute ist jedoch auch in der Genderpädagogik wenig darüber nachgedacht worden, mit welchen wissenschaftlichen Bezügen dieser Dialog gestaltet werden könnte.

Genderpädagogik – neu (politisch) begründen

Der letzte erkenntnistheoretische Impuls, der Dekonstruktivismus, war für die pädagogische Praxis nicht leicht verwertbar. Er konnte seine Relevanz für eine veränderte Alltagsarbeit mit Jungen und Mädchen deshalb nur bedingt entfalten.

Die Mädchenarbeit argumentiert bis heute mit Bezug auf patriarchatskritischen Theorien. Nachweislich wird dies für die Mädchenarbeit problematisch, weil die veränderten Lebenswelten der Mädchen und Jungen neue Perspektiven und Konflikte erzeugen, die mit den patriarchatskritischen Bezügen

alleine nicht erfasst werden können. Die Mädchenarbeit weiterhin auf dieser alleinigen theoretischen Basis zu begründen ist daher offenkundig nicht zukunftsfähig.

Dies jedoch weniger, weil sich – wie manche DekonstruktivistInnen hofften – das Geschlechterverhältnis entdramatisiert hat, sondern viel eher, weil sich die Geschlechterzuschreibungen unter dem Einfluss der hegemonialen Männlichkeit entgrenzt (Böhnisch 2003) haben. Diese Entwicklung in ihrer Relevanz für die genderpädagogischen Angebote der Jugendarbeit auszuloten bedeutet auch, die Arbeit in gemischt- und gleichgeschlechtlichen Gruppen neu politisch zu verorten. Denn es mangelt an theoretischen Bezugssystemen, die genderpädagogische Angebote politisch überzeugend auf gegenwärtige Entwicklungen rückbeziehen. Dieser Mangel an einer theoriegeleiteten Begründungsstruktur bedroht nicht nur die Mädchenarbeit existentiell – sie tangiert auch die Etablierung von Angeboten der Jungenarbeit. Denn die Jungenarbeit etabliert keine eigene politische Begründung ihrer Arbeit, auch sie korreliert ihre Argumentationen oftmals eher mühevoll mit den patriarchatskritischen Traditionen der Mädchenarbeit.

Die kritische Männerforschung legt nun Studien vor, die sich durchaus eignen für eine neue wissenschaftlich fundierte Plattform, auf der eine Begegnung von Frauen und Männern stattfinden könnte, die sich in der Mädchen- bzw. Jungenarbeit oder auch in einer geschlechterreflexiven Kinder- und Jugendhilfe engagieren wollen. Diese Plattform soll mit diesem Beitrag begründet und umrissen werden.

Bausteine für einen neuen Dialog der Geschlechter

Es wird also die These vertreten, dass die kritische Männerforschung erhebliche Relevanz besitzt für die Weiterentwicklung qualifizierter pädagogischer Arbeit. Sie wird als zentrale Bereicherung gewertschätzt, um aktuelle Entwicklungen und Studien über Veränderungen in der Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit kenntlich werden zu lassen.

Das Neue an dieser Perspektive läge darin, dass sich Frauen erstmals mit den neueren Erkenntnissen aus der Männerforschung auseinandersetzen, um die eigene Betroffenheit im Veränderungsprozess der Geschlechterverhältnisse aus neuem Blickwinkel zu betrachten. Meines Erachtens ist dadurch auch die Frage nach der Beteiligung von Frauen an Stagnationen bzw. unerwarteten Entwicklungen innerhalb der dargestellten Entwicklungen und Veränderun-

gen neu zu stellen. Bausteine für einen kritischen Dialog der Geschlechter – der nicht nur an Verständigung und Austausch über unterschiedliche Betroffenheiten ausgerichtet ist, sondern darüber hinaus gemeinsame politische Interessen auslotet, profitiert meines Erachtens grundlegend von den neueren Studien über veränderte hegemoniale Männlichkeitsnormen.

Um Einblick in diese Forschung zu gewähren, wird eine Zusammenschau der „Essentials der Männerforschung“ (entnommen aus den Forschungen von Robert Connell) vorangestellt. Connell hat sehr deutlich herausgearbeitet, wie diese Geschlechterkonnotationen, die ausgehen von hierarchisierten Normen und Wertungen, für beide Geschlechter Wirksamkeit entfalten. Wenn es richtig ist, dass eben diese Zuschreibungsprozesse unvermindert fort wirken und Hegemonien festigen, dann ist – allen Veränderungen im Geschlechterverhältnis zum Trotz – das Augenmerk nicht mehr nur auf die Veränderung der Verhältnisse der Geschlechter zu richten, sondern darüber hinaus auf die Reproduktion von Wertungen und Gewichtungen (Baustein 1). Für pädagogische Kontexte bedeutet dies, dass sich, noch einmal anders als bisher, professionelle Erwachsene auseinandersetzen müssen mit den geschlechtsbezogenen Wertigkeiten und Normierungen, die Jungen und Mädchen in ihrer Persönlichkeitsentfaltung begrenzen.

Die Befunde der neueren Männerforschung zeigen, wie die perfide Wandlung der Geschlechterzuschreibungen im „digitalen Kapitalismus“ (Böhnisch 2003) neue Widersprüchlichkeiten erzeugt, die das *Dilemma der Geschlechter* zuspitzen (Baustein 2). Enttäuscht wird in gewisser Weise die Hoffnung auf eine stetige Veränderung zum Guten. Klarer werden zugleich aber auch generationenbedingte, veränderte Blickwinkel, so dass erklärlicher wird, worin die neuen Anstrengungen in den Selbstinszenierungen von Mädchen und jungen Frauen, Jungen und jungen Männern liegen (Baustein 3). Dadurch, dass alte Problematiken neu gewandet, neue Konflikte zur Unkenntlichkeit verdeckt werden, sind die veränderten *Herrschaftsverhältnisse* zu analysieren. Es gilt aufzuzeigen worin sich die *Zugewinne von neuen Wahlfreiheiten* abzeichnen, es gilt zu fragen, worin sich die *Vielfalt der Lebensweisen* wirklich als Neuerung zeigt und ob es wirklich dazu kommt, dass (Geschlechter-) Parodien sich (wie es die Dekonstruktionsdiskussionen so sehr prophezeit haben) als Sprengsätze der Dichotomien erweisen.

Um die hier reproduzierten neuen Entgrenzungen in ihrer Relevanz für die je unterschiedlichen männlichen und weiblichen Lebenswege erkennen zu können, ist eine umfassendere Auseinandersetzung mit den Zuschreibungspro-

zessen erforderlich. Es werden abgewertete (vermeintlich weibliche) ebenso tradiert wie die (vermeintlich männlichen) aufgewerteten Konnotationen – nur sind sie *geschlechterunabhängiger* geworden, da sie längst nicht mehr an männliche Personen gebunden sind. Die hegemonialen Männlichkeitsnormen werden von (an der Macht interessierten) Frauen tradiert¹ – eine neue Diskussion scheint gerade für die Entwicklung von pädagogischen Fragestellungen unausweichlich (Baustein 4).

Männerforschung – aus drei unterschiedlichen Perspektiven differenziert

Um die Ergebnisse der Männerforschung in ihrer Relevanz für die Genderpädagogik auswerten zu können, soll die aktuelle Männerforschung durch eine Unterscheidung in drei unterschiedliche Perspektiven differenziert werden. Hiermit folge ich einem Vorschlag von Sylka Scholz (2004), die die Männerforschung in folgende drei Gruppen untergliedert:

Erstens gibt es Männerforschung, die sich auf die Subjektivität männlichen Daseins und männlicher Erfahrung unter dem Gesichtspunkt einer Neubestimmung von Männlichkeit in der heutigen Gesellschaft ausrichtet und damit Erfahrungen, Visionen und Suchbewegungen von „Neuen“ bzw. „Bewegten Männern“ kenntlich macht. Im Gegensatz zu diesen Forschungsansätzen unterscheidet Scholz einen zweiten Ansatz, der Forschungsperspektiven herausstellt, in denen durch „Sensibilisierungs- und Bewusstwerdungsprozesse“ bisher allgemeine (also *genderblinde*) theoretische Entwürfe und empirische Arbeiten um die Kategorie Geschlecht erweitert werden. So werden beispielsweise Forschungen erweitert um Sozialstrukturanalysen – wie z.B. in der Familiensoziologie, der Organisationssoziologie oder auch in Bereichen der Wissenschafts- und Techniksoziologie –, in denen nicht nur Fragen zum Geschlechterverhältnis oder zu Frauen, sondern explizit auch Fragen über männliche Lebensbereiche beleuchtet werden. Es werden männliche Lebenssituationen beforscht, die bislang durch den vermeintlich verallgemeinernden, faktisch androzentrischen Blickwinkel nicht erkannt und beforscht wurden. Dieser Forschung ist es in letzter Zeit mit durchaus provozierenden Thesen (vgl. z.B. Volz/Döge 2004) gelungen, soziologisch fundierte Fakten

1 Dies kann nicht ausbleiben, wenn Frauen z.B. Mädchen ermutigen wollen, sich auch auf Führungspositionen hin zu orientieren. Das Dilemma ist vorprogrammiert – in der Auseinandersetzung mit Männern (im genderpädagogischen Dialog) werden diese und ähnliche Implikationen weiblicher Förderpolitik jedoch zu diskutieren sein

über Veränderungen in den Alltags- und Lebensweisen von Männern aufzuzeigen und den Geschlechterdiskurs stärker aus dem Bereich von Spekulationen über männliches Leben herauszuheben.

Der dritte Forschungsbereich richtet sich explizit auf die Erforschung der Konstruktion von Männlichkeiten, d.h. hier werden Männlichkeit(en) selbst theoretisiert. Mit dieser Forschung wird intendiert, bestehende soziologische Theorien weiter zu entwickeln – und nicht nur (wie z.B. die zweite Gruppe) soziologische Forschung um die Dimension männlichen Lebens zu erweitern.

Zum Verhältnis von Frauen zur Männ(lichkeits)erforschung – ein historischer Streifzug

Vergegenwärtigen wir uns eingangs noch einmal die historische Ausgangssituation der Männerforschung: Am Anfang der Frauenbewegung standen bekanntlich ausschließlich Frauen im Mittelpunkt der geschlechterbezogenen Forschung. Frauen wollten die Verhältnisse ändern und sie sahen die Möglichkeiten für eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse darin, dass Frauen kollektiv aufbegehrten gegen ihre Unterdrückung. Als dann einige Frauen anfangen, sich auch mit *Männlichkeiten* zu beschäftigen, entbrannte anfangs heftiger Streit². Manchen Frauen schien der veränderte Blickwinkel eine Abkehr von dem eigentlichen Ziel – nämlich reales Frauenleben, jenseits der Konstruktion von vermeintlicher Weiblichkeit, sichtbar zu machen. Erst der Paradigmenwechsel in der Geschlechterforschung, bezogen auf die Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit als ein sich wechselseitig bedingendes System, eröffnete mit den 90er Jahren endgültig neue Dimensionen für die komplexe Thematik. Erstmals wurde es auch den engagierten Frauen einsichtig, dass die Einflüsse von Männern und Frauen – ihre Beteiligung an Unterdrückungen und der Herstellung von Gewalt und Ungerechtigkeit – in die Betrachtungen einfließen müssten. Der Blick auf die Konstruktion von Männlichkeiten aber wurde erst allmählich transparenter: Bis Mitte der 90er Jahre interessierte im deutschsprachigen Raum vor allem die Forschung zur Bedeutung von Männern in der Herstellung von Herrschaftsverhältnissen und physischen Gewaltverhältnissen. Für die breitere Fachöffentlichkeit wurde

2 Vgl. die historisch gewordenen Diskussionen, dokumentiert in dem Sammelband „Frauen-Männerbilder“ hg. von Maria Rerrich und Carol Hagemann-White (1988), die durch den dort ebenfalls dokumentierten Beitrag von Lerke Gravenhorst über „Private Gewalt von Männern und feministische Sozialwissenschaften“ auf dem Soziologenkongress der DGS in Dortmund 1984 aufgelöst wurden.

durch den Bestseller „Kleine Helden in Not“ von Dieter Schnack und Rainer Neutzling (1990) der Diskurs erweitert. Diese bis heute als Einstiegsliteratur für Pädagoginnen und Pädagogen, Mütter und Väter für zentral titulierte Publikation erhielt paradigmatische Bedeutung für die sog. Pädagogische Beratungsliteratur. Interessant an der Provokation durch „Kleine Helden in Not“ ist ein Blick auf den Zeitgeist der damaligen Frauenbewegung. Denn es war die Epoche der Provokationen der Opfer-Täterperspektiven:

Bereits Ende der 80er Jahre hatte die Auseinandersetzung um die Mittäter-schaft von Frauen an Gewalt- und Machtverhältnissen durch die Schriften von Christina Thürmer-Rohr (1989) die Frauenbewegung nachhaltig erschüttert. Mit der veränderten Sicht auf das Schicksal von Jungen wurde eigentlich nur noch eine weitere – zugegebenermaßen auch recht unerwartete Opferperspektive – von Männern artikuliert. Deutlich geworden war nun, dass nicht nur Frauen mit der doppelten Perspektive umgehen lernen mussten. Auch Männer hatten einen Opferstatus und einen Anteil der Beteiligung, ein Mitverschulden an Herrschaftsverhältnissen – zu verarbeiten. Das komplexe Bedingungsgefüge von Opfer- und Täterperspektiven begann sich zu entfalten.

Die Frage nach Täter- und Opferanteilen von Männern und Frauen im System der kulturell gesetzten Zweigeschlechtlichkeit ist bis heute eines der komplexesten Themen des Geschlechterdiskurses: Bis heute ist es uns Frauen leichter zugänglich, die Anteile der Opferperspektive zu bezeichnen – obwohl viele von uns sowohl durch die Auseinandersetzung um die Mittäter-schaft von Frauen in Gewaltverhältnissen (und dies nicht nur im *NS Regime*) als auch durch die Diskussionen zur Dekonstruktion die Komplexität der bewussten oder unbewussten Beteiligung von Frauen an Herrschaftsverhältnissen zur Kenntnis genommen haben. Dennoch werden diese Aspekte – vor allem im Dialog mit Männern – gerne vernachlässigt. Näher liegt es uns, das andere Geschlecht auf die *patriarchale Dividende* (Connell 1999) zu verweisen und – bei allem Verständnis für den Preis, den auch Männer zahlen – eher auf die fortbestehenden Ungleichheitsverhältnisse aufmerksam zu machen.

Auch in der Jungenarbeit wird, vor allem von Kollegen aus der Fort- und Weiterbildung zur Jungenarbeit, dieses Phänomen beschrieben: auch sie erzählen, dass Männern die Arbeit mit Jungen immer erst einmal von der Opferseite her zugänglich ist. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Anteilen, der Beteiligung an den geschlechtsbedingten Gewaltverhältnissen und möglichen Täterperspektiven ist uns Menschen naturgemäß unangenehm, mit

Scham besetzt und von daher natürlich auch schwerer zugänglich. Dennoch wird ein qualifizierter Dialog der Geschlechter um eine Auseinandersetzung mit diesem komplexen Thema nicht herumkommen. Gerade um nicht in Strukturen der Schuldzuweisung und moralischer Vorwürfe zu verfallen, ist eine gemeinsame theoriegeleitete Plattform so bedeutsam.

Konzeptualisierung von Männlichkeiten – ein Prozess, der Veränderungen unterliegt

Zentrale erkenntnistheoretische Bausteine, die den Diskurs über die Verhältnisse der Geschlechter in den letzten Jahren belebten, lieferte zweifelsohne die Dekonstruktionsdebatte. Für die Praxis Aufsehen erregend war sicherlich die Frage nach der Mitbeteiligungs- und Konstituierungsstruktur der Zweigeschlechtlichkeit. Plötzlich trat die Methode der homogeschlechtlichen Gruppenarbeit (Mädchen- bzw. Jungenarbeit) selbst in den Blickwinkel der Kritik: Die Frage war zu klären, ob sich mit der Erkenntnis von der Wirkungsweise der bipolaren Anordnung des Geschlechterverhältnisses der Ansatz geschlechtsbezogener Pädagogik grundlegend wandeln müsse (vgl. Metz-Göckel 2000).

Es stellten sich – ausgelöst durch erkenntnistheoretische Studien der interdisziplinär weit ausdifferenzierten Geschlechterforschung – komplexe neue Fragen wie z.B. die von Christina Thürmer-Rohr aufgezeigte Problemstellung, dass durch Definitionen über „die Frau“ und „den Mann“ (analog zu „der Pole“, „der Jude“ etc.) Herrschaftsverhältnisse in ihrer *Singularisierung* stabilisiert werden.³ Es wurde deutlich, dass Frauen und Weiblichkeit / bzw. Männer und Männlichkeit *relationale Kategorien* sind (Connell 1999).

So wurde es zunehmend möglich, über Veränderungen im Geschlechterverhältnis in einem neuen Kontext zu diskutieren. Der Kontext der Patriarchatskritik wurde erweitert und in einen weitreichenderen analytischen Rahmen gesetzt:

Die Konstruktion „Frau und Mann“ als ein zusammengehöriges komplexes System zu interpretieren, das vom System der Zweigeschlechtlichkeit geprägt ist, bedeutete eine Erweiterung. Eine Ausgangsbasis für den Dialog der

3 Vgl. auch den Beitrag eine Colloquiums von Christina Thürmer-Rohr vom 5.6.1997: Die unheilbare Pluralität der Welt – Von der Patriarchatskritik zur Totalitarismusforschung (download unter: http://www.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte2/thuermer_rohr.htm)

Geschlechter war damit zweifellos geschaffen, die Weiterentwicklung dieses Dialoges auf der Basis wissenschaftlicher Forschung über Veränderungen seit den 90er Jahren fehlt bislang.

Anzuerkennen ist, dass sich – parallel zu den Entwicklungen von der Frauenforschung zur Geschlechterforschung – auch die Männerforschung in ihren Fragestellungen weiter qualifizierte: War im deutschsprachigen Raum noch in den 90er Jahren die Männerforschung eher marginal, differenzierten sich die *men studies* in Amerika seit den 80er/90er Jahren deutlich aus und nahmen so sukzessive Einfluss auf die Geschlechterforschungen im deutschsprachigen Raum: In den frühen 90er Jahren stellten männliche Wissenschaftler Fragen zu Männlichkeit(en) bzw. zu männlicher Identität. Diese Forschung ist verbunden mit Namen wie Heinz Bartjes (1996), Lothar Böhnisch und Rainer Winter (1993), Walter Hollstein (1992), Joachim Kersten (1997), Michael Meuser (1998), Peter Döge (2000) u.v.a.m.. Sie greift zum Teil die Erkenntnisse aus den USA auf und entwickelte auch eigene zentrale theoretische Erkenntnisse. Diese sind jedoch nur bedingt Teil des pädagogischen Mainstreams. Bis heute werden die Probleme von Jungen kaum auf die Widersprüche in der Geschlechterkonstruktion rückbezogen. Vielmehr wird – eher trivial oder populärwissenschaftlich – das Thema aus der Perspektive besorgter Mütter und Väter abgehandelt (siehe die Publikationen zum Thema in Spiegel, Fokus, Geo etc.) und dabei die sehr ernst zunehmende pädagogische Herausforderung im Sinne einer Qualifizierung von Männern und Frauen zu einem „Elterntema“ heruntergespielt.

Die Marginalisierung von Männer- und Jungenthemen in der etablierten Forschungslandschaft führt dazu, dass auch im pädagogischen Alltag (in der Praxis von Schule und Jugendhilfe (ja vielleicht sogar auch in der Jungenarbeit?)) nur einige wenige Männer sich überhaupt theoriegeleitet mit den Problemen von Jungen beschäftigen. Die wenigen Praktiker, die sich den Problemstellungen von Jungen zuwenden, finden zu wenig Zeit (so ihre Aussage) um sich mit den umfangreichen Erkenntnissen der Männer- und Jungenforschung vertraut zu machen.

Ähnlich gilt auch für die Frauen aus der Praxis der Mädchenarbeit, dass der Anspruch, über detaillierteres Wissen zur Männlichkeitsforschung verfügen zu wollen, zwar formuliert aber kaum praktiziert wird. Der theoretische Bezugsrahmen der Mädchenarbeit ergibt sich, wie gesagt, aus patriarchatskritischen Theorien. Robert Connell hat mit seinem Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* eine große Popularität erlangt. Ist es möglicherweise auch

der Eingänglichkeit seiner Forschung selbst geschuldet, dass viele pädagogisch interessierte Fachkräfte meinen, allein durch die Kenntnis des Begriffes schon seinen Gehalt erfasst zu haben?

Die Konsequenz dieses Wissens jedenfalls bleibt bislang uneindeutig. Würde man die in der pädagogischen Praxis Tätigen dazu befragen, welchen Einfluss der Terminus „Hegemonialer Männlichkeit“ auf ihre Arbeit konkret hat, werden voraussichtlich die Antworten – auch bei denen, die in der Mädchen- bzw. Jungenarbeit engagiert sind – diffus ausfallen. Dies gründet u.a. darauf, dass mit dem Theorem der hegemonialen Männlichkeit bislang wenig erkennbare reflexive Anforderungen an die Praxis der Jungenarbeit (oder der Mädchenarbeit) formuliert wurden. So verwundert es denn auch wenig, dass über Wandlungen im Männlichkeitskonstrukt bislang im genderpädagogischen Kontext kaum diskutiert wird.

Obwohl das Konzept der hegemonialen Männlichkeit inzwischen viel zitiert wird, scheint seine Tragfähigkeit zunehmend fragwürdig. Sylka Scholz hat ihren bereits zitierten Aufsatz treffend überschrieben mit dem Titel: *Hegemoniale Männlichkeit – ein innovatives Konzept oder eine Leerformel*.

Hegemoniale Männlichkeit – ein Konzept macht Karriere

Es soll im Folgenden aufgezeigt werden, was an diesem Konzept kritisiert wird und warum es sich dennoch eignet – mit all seinen Potenzen und Grenzen – den Dialog der Mädchen- und Jungenarbeit neu zu fundieren; dies allerdings nur, wenn der Ansatz in seiner Komplexität erfasst wird. Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit, das Robert Connell in den 1980er Jahren entwickelte, basiert auf einer umfassend konzipierten Soziologie der Männlichkeit (Carrigan et al. 1996) und einer komplexen Theorie der Geschlechterverhältnisse (Connell 1986). Connell qualifiziert als entscheidende Einflussfaktoren für die Organisation der Geschlechterverhältnisse die Dimensionen Macht, Produktion (Arbeit) und Sexualität. Damit definiert Connell die geschlechtliche Arbeitsteilung als fundamental für die Entwicklung von gesellschaftlichen Hierarchien und sieht die Definition von Sexualität als zentralen Anteil in der kulturellen Konstruktion der Geschlechterverhältnisse.

Diese Faktoren bedingen, so Connell, die historische Grundlegung und Reproduktion männlicher Herrschaft. Männlichkeit konstituiert sich also – so ist es jedenfalls für seine Theorie entscheidend – durch die doppelte Relation

in Bezug auf Weiblichkeiten und Männlichkeiten: Die Relation Männlichkeit zu Weiblichkeit ist durch Dominanz und Überordnung bestimmt, die zu anderen Männlichkeiten durch ein hierarchisch strukturiertes Über- und Unterordnungsverhältnis.

Besondere Bedeutung für die Pädagogik erfährt diese Theorie, weil sie aufzeigt, dass es in einer Gesellschaft unterschiedliche Männlichkeiten gibt, die in einem hierarchischen Verhältnis zueinander stehen. Systematisch können seither Machtbeziehungen und soziale Ungleichheiten unter Männern ins Auge gefasst werden – dies war mit dem Patriarchatskonzept nur bedingt möglich.

Die von Connell (1999) in neueren Veröffentlichungen noch deutlicher herausgearbeitete Besonderheit der hierarchischen Verhältnisse unter Männern sind bedingt durch verschiedene „Typen von Relationen“. Diese Weiterentwicklung ist, so hebt Scholz (2004) zu Recht hervor, deshalb so bedeutsam, weil damit die Komplexität der Theorie immer deutlicher wird. Dadurch dass Connell unterscheidet in „Hegemonien“, „Dominanz und Unterordnungen“, „Komplizenschaften“, „Marginalisierungen“ und „männliche Ermächtigungen“ (1999: 102), wird die Vielschichtigkeit der Bezüge von männlichen Zuschreibungsprozessen herausgearbeitet.

Die Tatsache, dass die Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft dieses Männlichkeitsmusters einen Nutzen hat, führt Connell in dem Begriff der Komplizenschaft aus. Darunter versteht er „Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an den vordersten Fronten des Patriarchats aussetzen“ (Connell 1999). Das besondere Verdienst von Robert Connell liegt darin, dass er für die materiellen Bezüge, Verhältnisse und Beziehungsstrukturen zwischen Geschlechtern und unter Männern sensibilisieren konnte.

Kritisiert wird sein Ansatz zunehmend, weil er die inhaltliche Dimension der hegemonialen Männlichkeit (ihre historisch verschiedenen Formen und auch aktuelle Entwicklungen) nur bedingt erfasst. Connell sieht das neuere Leitbild hegemonialer Männlichkeit in modernen, neoliberalen Gesellschaften vor allem geprägt von den Managertypen im technokratischen Milieu – er beschreibt die neuen Formen hegemonialer Männlichkeit vor allem im Kontext der „Unternehmermänner“ auf den globalen Märkten. Dieser Unternehmertypus vertritt eine Form moderner hegemonialer Männlichkeit die das Prinzip der Nachhaltigkeit missachtet, ihren Anteil am Sexhandel einspielt und einen Kampf gegen den Wohlfahrtsstaat im Namen internationaler Wett-

bewerbsfähigkeit führt (Robert Connell zitiert nach Döge 2002). Zu fragen bliebe aber, so hebt Sylka Scholz hervor (Scholz 2004: 37), ob mit diesem Leitbild die Entwicklung hegemonialer Männlichkeitsbilder inhaltlich ausreichend beschrieben ist. Unbeantwortet blieb bisher die Frage, inwieweit die Pluralisierung geschlechtsbezogener Lebensformen und kultureller Deutungsmuster von Geschlecht nicht doch nachhaltigere Veränderungen erfahren haben – die mit diesem Konzept nicht ausreichend und angemessen berücksichtigt werden.

Connells zentrale Aussage, dass „jede Gesellschaft ein hegemoniales Männlichkeitsmuster ausbildet, dem Weiblichkeit und alle anderen Formen von Männlichkeit untergeordnet sind“ (Connell zusammengefasst in Scholz 2004: 34) ist auf den ersten Blick nicht so spektakulär für die Mädchenarbeit. Weit spektakulärer aber wird diese Aussage, wenn die Relevanz der hegemonialen Männlichkeit für Mädchen und Jungen, gerade unter dem Zeichen neuerer Entwicklungen kenntlich wird. Denn die aktuellen Veränderungen verweisen darauf, dass sich heute die männlich/weiblichen Zuschreibungsprozesse, die Konnotationen von vermeintlich weiblichen und männlichen Attributen, nur verlagert – kaum aber verändert haben.

Hegemonien und ihre Einflüsse auf das Leben von Männern und Frauen

Michael Meuser hat aufgezeigt, wie sich hegemoniale Männlichkeit durch „spezifische Handlungsweisen, Stilmittel, institutionelle Arrangements und Beziehungsformen“ (Meuser 2000: 59) darstellt und ausbildet. Diese Stilformen basieren ebenfalls nicht auf starren und fixen Definitionen, sondern unterliegen auch historisch beweglichen Relationen (Connell 1999: 102).

Entscheidend für die Praxis der Kinder- und Jugendarbeit bleibt die Tatsache, dass diese Theorien verdeutlichen, dass nur eine kleine Anzahl von Männern das hegemoniale Männlichkeitsmodell in der Praxis vollständig verwirklicht. Dennoch wirkt es als verbindliches Orientierungsmuster, zu dem sich Männer (zustimmend oder abgrenzend) in Bezug setzen müssen. Auch in den Veränderungen also dominieren Modelle, die nur von wenigen real gelebt werden.

Für die Praxis der Mädchenarbeit bedeutet dies, dass wir von einer Dynamik kontextgebundener Geschlechtsidentitäten ausgehen müssen, die von Konnotationen und Wertigkeiten im Spannungsfeld hegemonialer Deutungen geprägt sind und privat und individuell jeweils ausgehandelt werden müssen. Die zu erbringende Leistung bedeutet, diese Wertungen in individuelle Pass-

formen zu bringen und sie mit dem eigenen (sub-) kulturellen Umfeld abzugleichen. Wie dabei, der typische Kontext der „Desexualisierung“ (Meuser 1998) wirksam wird, hat Michael Meuser aufgezeigt: er führt aus, dass das männliche Geschlecht im Sinne der „Hypostasierung des Männlichen als Allgemein – Menschlichen“ (Döge/Meuser 2000.) nicht als solches bezeichnet – und damit die Veränderungen hegemonialer Männlichkeit erneut nachhaltig kaschieren hilft.

Lothar Böhnisch hat ähnlich herausgearbeitet, wie sich die Ambivalenz des Ausbaus von struktureller Hegemonialität und Macht und von kultureller Entstrukturierung bei gleichzeitiger ökonomischer Intensivierung der Geschlechterhierarchie beschreiben lässt (Böhnisch 2003: 11ff). Er stellt fest, dass die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung als *Struktur* nicht verändert wurde, so dass in der historischen Entwicklung des „Industriekapitalismus“ Geschlechterordnung und Geschlechterverhältnisse „je nach den gesellschaftlichen Entwicklungsstufen“ eine unterschiedliche Rolle spielen:

„Haben wir es in der Industriegesellschaft des 19. bis hinein ins 20. Jahrhundert mit einem gesellschaftlich durchgängigen geschlechtshierarchischen Macht- und Ordnungssystem zu tun, so hat sich mit steigender Modernisierung und Demokratisierung der industriekapitalistischen Gesellschaft auch die Geschlechterordnung modernisiert und demokratisiert. Dies ist vor allem in Bereichen des sozialen Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Kultur sichtbar. Dieser Prozess wird auch mit dem Begriff der „Hegemonialisierung“ beschrieben“ (Böhnisch 2003: 10).

Da sich, so Böhnisch weiter, auch die weibliche Emanzipation „entgrenzt“ habe, gerate auch sie in den Bann der Antriebsprinzipien des „digitalen Kapitalismus“ (Böhnisch 2003: 13). Dieser Wandel verweist, so verweist Böhnisch auf ein neues historisch-gesellschaftliches Magnetfeld, in dem sich zwar „ein bisher nie gekannter Pluralismus“ des *doing* und *undoing gender* streut und Grundkräfte entfaltet, die aber nicht mehr aus der bisherigen Geschlechterperspektive fassbar sind:

„Der Geschlechterdiskurs des 20. Jahrhunderts hat sich auf ein industriegesellschaftliches Modell bezogen, das durch die Trennung und Hierarchisierung von Produktion und Reproduktion bestimmt war. Hier ließen sich Männlichkeit in Dominanz und Hegemonie, Weiblichkeit in Abhängigkeit und Emanzipation deutlich und diskriminanz zuordnen. Die ökonomisch-technologische Entwicklung des digitalen

Kapitalismus hat diese duale Matrix durcheinander gebracht. Dabei ist vor allem die Entgrenzung des Normalarbeitsverhältnisses und der daran gebundenen Männlichkeit, das zum neuralgischen Punkt der Transformation von Männlichkeit (und Weiblichkeit) geworden ist.“ (Böhnisch 2003: 13)

Böhnisch's Ausführungen lassen erkennen, dass wir von einer *Wende der Bezugsgrößen des genderpädagogischen* Diskurses – weg von der Patriarchatskritik hin zur Auseinandersetzung mit der Veränderung von Hegemonien und Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitskonstruktionen – ausgehen können: Böhnisch geht soweit, dass er sagt, im historischen Rekurs sei rückblickend, von „einer grandiosen Zeit, in der die Geschlechterfrage von der Frauenforschung immer wieder neu angestoßen worden ist“ zu sprechen. Heute scheine nun aber ein männlicher Beitrag gefordert, der nicht mehr so sehr ausgeht von der theoretischen Gleichstellungsfrage als vielmehr – „angesichts der ambivalenten Entwicklungen im digitalen Kapitalismus“ und „der Spannungen von systemischen und lebensweltlichen Prozessen“ – an einer Männerfrage ansetze, die damit zum Schlüssel für weitere Entwicklungen in den Geschlechterdiskursen werde (ebd.: 12). Gerade wegen der größeren Nähe von Männlichkeit und Männern zur ökonomisch-technologischen Struktur des Industriekapitalismus sei das Phänomen der Entgrenzung der Männlichkeit – so Böhnisch – der „strategische Ort“ von dem „die Zukunft des Mannseins und des Geschlechterverhältnisses – ‘von der Männerseite her neu thematisiert werden müsste (ebd.: 13). Und von diesem Ort müsse deshalb auch die weitere Entwicklung diskutiert werden.

Koedukative Pädagogik – Alltag von Jungen und Mädchen in gemischten Gruppen

Wie Selbstentwürfe in Kinder und Jugendgruppen wirksam werden, ist in der Fachliteratur unterschiedlich beschrieben worden (Rendtoff/Moser 2004 Voigt-Kehlenbeck 2005). Für die hier zu führende Diskussion scheint es bedeutsam, dass das spezifische Männlichkeitsideal – die männlich konnotierten Werte – im Kindes- und Jugendalter von Jungen und Mädchen angeeignet und unterschiedlich inkorporiert werden. Das heißt, das Geschlechterverhältnis wird von Mädchen und Jungen aktiv rekonstruiert – die hierarchischen Wertungen durch Kinder selbst tradiert.

Wenn also davon auszugehen ist, dass männlich konnotierte Werte wie *Zielstrebigkeit*, *Durchsetzungsvermögen* und *Rücksichtslosigkeit* nicht mehr explizit als *männlich* angesehen werden – wohl aber hochwertig konnotiert sind, bleibt es dabei, dass *Fürsorglichkeit*, und damit die *Fähigkeit zur Selbstzurücknahme* und ein *Denken in Nachhaltigkeits- bzw. Ganzheitlichkeitsbezügen* weiter gesamtgesellschaftlich Abwertung erfährt. Die vermeintlich weiblichen Konnotationen werden mit deutlichen Abwertungsnormierungen versehen – oder aber in private Aushandlungsprozesse verschoben. Heute gehen Mädchen zwar nachweislich von einer eigenen Berufstätigkeit aus – in ihrem Wunschbild einer gelingenden Liebe aber erwarten sie häufig dennoch den verlässlichen Ernährer der Familie. Thomas Gersterkamp (2004) hat jüngst- unter Bezugnahme auf den norwegischen Männerforscher Oystein Holter – auf die Auswirkungen dieser Erwartungen mit dem Begriff des *double losers* aufmerksam gemacht und darauf verwiesen, dass nachweislich junge Männer, die wenig Aussicht auf eine kontinuierliche Familienernährerrolle mit erheblichen Beziehungsschwierigkeiten zu rechnen haben – und sich auch deshalb in sekundäre Lösungen der beeindruckenden Gewaltmechanismen flüchten (vgl. auch Kommentar in der taz vom 8./9.01.2005: 11).

Für die gesellschaftliche Vermittlung und Repräsentanz von Hegemonien ist, so führt auch Böhnisch (2003) aus, von einer prägenden Mentalität des „global players“ auszugehen (von Böhnisch sehr anschaulich erläutert an der unisex Figur der *Lara Croft*). Diese Figuren sind nur noch bemüht, das *Herausragende der Tat, das Einzigartige* zu vollziehen (sie agieren unabhängig vom Geschlecht – ausgerichtet an individualistisch hegemonialen Normen).

Diese komplexe Entwicklung wirkt sich auf perfide Weise auf den Alltag von Jungen und Mädchen aus, denn durch das Internet reicht die Mentalität des global players subtil bis in die Alltagswelt der Lebenswelten von Mädchen und Jungen.

Während also die „Verfechterinnen der radikalen Dekonstruktion“ sich abmühen, die „heterosexuelle Matrix“ theoretisch auszuhebeln, analytisch gleichsam nichtig zu machen, findet die wirkliche Dekonstruktion „in den Sphären des neuen Kapitalismus statt“ (Böhnisch 2003: 14/15).

„Je mehr der digitale Kapitalismus vom Menschen und damit vom Geschlecht abstrahiert, um so mehr treibt er ihn/sie psychodynamisch in die vertraute, bewährte und doch wieder fragwürdige Matrix der Geschlechter.“ (ebd.: 15)

Aus der Gruppenarbeit mit Jungen haben wir gelernt (Bentheim u.a. 2004, Grote u.a. 2003, Sielert 2002, Winter u.a. 2001, Möller 1997, Sturzenhecker 1996), wie sich diese hegemonialen Normen in Jungengruppen vermitteln: Die Werte werden an demjenigen männlichen Teilnehmer der Gruppe orientiert, der dem entsprechenden Ideal am nächsten kommt. Damit konstituiert sich die Jungengruppe und richtet ihre Normbildungen untereinander aus. Die Mädchen reagieren auf diese Normierungen und prägen durch ihre Haltungen das System mehr oder weniger indirekt (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2004a).

Der Entwurf eines spezifischen Männlichkeitsideals ist also ein „generatives Prinzip von Männlichkeit, das als Konstrukt von Männlichkeit antizipiert wird, ohne dass es als solches vermittelt wird“ (Scholz 2004: 40). In Gruppen wird entsprechend Männlichkeit ‚ausgehandelt‘, und dies sowohl unter den männlichen Mitgliedern als auch durch die weiblichen Akteurinnen in der Gruppe verstärkt⁴. Theoretisch formuliert bedeutet dies, dass durch die Konstruktion eines spezifischen Ideals erst die Gemeinschaft sich konstituiert. Die Jungengruppe stabilisiert sich über ihre Normen und Werte, und zwar dadurch, dass sie sich „nach außen abgrenzt und sich im Innern hierarchisch strukturiert“ (ebd.: 40).

Diese Dynamik in gemischten Gruppen war zu Beginn der Mädchenarbeit das Hauptargument für die Konzeption von Mädchen- und später auch von Jungenarbeit: im Zuge der Kritik an koedukativen Lernzusammenhängen wurde bekanntlich ein Raum gesucht, der die Wirksamkeit dieser männlichen Dominanzen in Gruppenkonstellationen möglichst außer Kraft setzen sollte.

Heute stehen wir vor dem Phänomen, dass die Mädchen selbst diesen Freiraum nur noch bedingt wünschen – ja sich oftmals eher an den männlich/weiblich konnotierten Zuschreibungsprozessen orientieren.

Mit der sozialen Einbettung und „Abstrahierung von Externalisierung“ (Böhnisch 2003: 32) bei gleichzeitiger partieller Auflösung von Normalarbeitsverhältnissen, haben wir es mit einem „Ineinanderfließen von Produktions- und Reproduktionshären“ zu tun, die Familie und Arbeit neu konstituieren. Der „männliche Habitus“ ist nicht länger an „die Inkorporation durch den Mann gebunden – und ist nun auch als abstraktes Durchsetzungs- und Erfolgs-

4 Wie sich diese Dynamik in gemischten Kinder- und Jugendgruppe niederschlägt, konnte an der Landesjugendakademie im Jugendhof Steinkimmen im Rahmen eines angewandten Praxisforschungsmodellversuches aufgezeigt werden (Auswertungen dazu vgl. Voigt-Kehlenbeck 2004a und b).

modell für Frauen zugänglich“ (ebd.). Frauen können „den männlichen Habitus nun *auf ihre Art* inkorporieren und transformieren, indem sie ihn modularisieren, d.h. weibliche Anteile der Fürsorge mit männlichen Dominanzanteilen verbinden und komponieren“ (ebd.) Dieser „Gendermix“ bedeutet, Dominanz- und Machtkonstellationen zu variieren. Es bleibt Männern und Frauen überlassen, sich ihre Lebenswelten entsprechend zu gestalten. Dies ist jedoch weit weniger freiwillig, als es klingt.

„Gerade diese Entwicklung zeigt, dass die postfordistische Figur des „abstract worker“ und Männlichkeit nicht mehr zwangsläufig ineinander übergehen, sondern dass sich heute das Kapital seine Sozialform quer durch die männliche und weibliche Welt hindurch „sucht“ und es den Männern und Frauen in ihren Lebenswelten überlässt, wie sie sich darin einrichten. Die Ökonomie gibt sich gesellschaftspolitisch exkulpert, sie sucht ihren abstract worker „geschlechtsneutral“ und begegnet dem Vorwurf, sie ziehe mit ihren Prinzipien der Externalisierung und Abspaltung doch wieder stärker die Männern an und grenze Frauen eher aus mit dem Achselzucken des sozial entbetteten Sachzwangs“ (Böhnisch 2003: 33)

These: Die Abwertung von weiblich konnotierten Werten und die Aufwertung von männlich konnotierten Werten erzeugen erhebliche Konsequenzen für das Leben beider Geschlechter.

Wie sehr die Bewertungen der männlich/weiblich Zuschreibungen Einfluss haben auf das Leben von Männern und Frauen, wird nun noch mal deutlicher, wenn wir uns den Wandlungen der hegemonialen Männlichkeit in spätmodernen Gesellschaften zuwenden.

Wenn für spätmoderne Gesellschaften gilt, dass die hierarchische Ordnung von männlich/weiblich Konnotationen nach wie vor das gesellschaftliche Leben prägt, so bleibt festzustellen, dass das Geschlechterverhältnis durch die hegemoniale Männlichkeit bestimmt wird. Das heißt, dass weniger durch konkrete Herrschaftsgesten das System der Unterdrückung fortbesteht, als vielmehr durch die Aufrechterhaltung von Hegemonien – die wiederum die Kultur der Zweigeschlechtlichkeit determiniert.

„Das, was in spätmodernen Gesellschaften als männlich gilt, ist in den verschiedenen sozialen Praxen sehr unterschiedlich und kann sich teilweise sogar widersprechen, dennoch gibt es einen gemeinsamen Kern: das Männliche gilt als Norm und gegenüber dem Weiblichen als überlegen“ (Scholz 2004: 41).

Anders formuliert bedeutet dies, die männlichen und weiblichen Zuschreibungsprozesse dienen der Stabilisierung von Herrschaftsformen.

Die männliche Hegemonie vollzieht sich dabei durch das Einverständnis der Beherrschten (d.h. konkret durch das Einverständnis von Männern und Frauen!), denn die Majorität orientiert sich an diesen Vorstellungen.

Fazit: Die Hegemoniale Männlichkeit als System von Unterdrückung in spät-modernen Gesellschaften kommt ohne direkte Repressionen aus – sie ist nicht überwunden, sondern subtiler geworden!

Das Subtile an diesem Unterdrückungsmuster liegt also darin, dass dieses Einverständnis gerade nicht mehr durch Repression, Gebote, Verbote und physische Gewalt wirksam wird, sondern durch „die Bündelung von Interessen und die Herstellung von Konsens“ (Scholz 2004: 41).

Die eigentliche Wirkungsmächtigkeit der Zweiteilung der sozialen Welt in männlich und weiblich gelingt, so wissen wir seit Bourdieu (1997), weil die kognitiven Strukturen der Individuen die Vorstellung der vermeintlichen Überlegenheit männlicher Konnotationen internalisiert haben – ohne es zu registrieren. Die Vermittlung der Hierarchie der männlich/weiblich Zuschreibungen vollzieht sich über die kognitiven Aneignungsprozesse, durch das Erlernen kognitiver Strukturen (vgl. Voigt-Kehlenbeck 2005). Die Inkorporation der geschlechtsbezogenen Zuschreibungsprozesse, von Bronnyn Davies und Chas Banks in dem viel beachteten Aufsatz zur Aneignung männlicher Identitäten (1993) eindrucksvoll für männliche Kinder beschrieben, ist ebenfalls dem Schicksal der Entgrenzung anheim gefallen. Denn die globalisierte „Logik des Gewinnens und Verlierens“ (Böhnisch 2003: 33) kümmert sich nicht mehr um die Geschlechter. Nach Böhnisch (2003) ist sie eben nicht mehr darauf angewiesen, dass das übergeordnete Externalisierungsprinzip der beschleunigten globalen Entwicklung in die Massengesellschaft hinein durchgesetzt wird. Damit wird deutlich, dass „das männliche Prinzip der Externalisierung, das nun global auf die Spitze getrieben ist“ sich von den „konkreten Männern“ (ebd.) gelöst hat. Es bedarf nicht mehr „der massenweisen Verkörperung durch die Masse Mann“(ebd.). Die hegemoniale Logik ist ein „virtuelles Prinzip“ geworden. Die globalisierten Technologie- und Ökologiesysteme halten sich immer insofern doch noch an ihre „von Natur aus verfügbaren Männer“. Männer „verkörpern“ die „hegemoniale Männlichkeit der globalisierten Epoche – jedoch diskret aber effektiv“ (Böhnisch 2003: 31).

Entscheidend an dieser Veränderung aber ist ihre veränderte Vermittlung:

„Die ihnen von der Logik der internationalen Kapitalzirkulation aufgezwungene Verantwortungslosigkeit ist in die Modellanzüge der Effizienz gekleidet. Ihrem Habitus eifern viele Männer nach, obwohl sie ihn nur konsumtiv erreichen und nicht in die inneren Einflusszonen vordringen können“ (Böhnisch 2003: 31)

Aus dieser Perspektive wird die Diskussion über das Wiedererstarken des *Dandy-Typen* nachvollziehbarer. Der *Dandy-Look*, von den Massenmedien bei männlichen Jugendlichen als ‚in‘ ausgemacht, verbindet die Markenklamotten der Jugendjahre mit der begehrte Designer-Mode junger Erwachsener (vgl. zur Entwicklung des Dandy ausführlicher Erbe 2004). Im „Zeitalter der Beschleunigung, des Spektakels und der Überpräsenz von Medien“ steht offensichtlich der etwas altertümlich anmutende Dandy, der „Hero raffinierter, schlichter Eleganz“ (Erbe 2004: 39), dem Kämpfer im Gewand des *global player* gegenüber, der eher mit kämpferischer Überlegenheit und unangefochtener Siegerpose zu überzeugen versucht.

Frauenzeitschriften klagen ihn ein – den klassischen Mann. Ein Rückgriff auf die Unterscheidung und die klassischen Werte

Wie sehr Männer und Frauen sich rückbesinnen auf klassische Zuschreibungen von Männlichkeit – und damit diese quasi *gemeinschaftlich* fortschreiben und sich ungewollt beteiligen an der Zementierung der Zuschreibungen der Zweigeschlechtlichkeit – soll abschließend illustriert werden an aktuellen Beiträgen aus Frauenzeitschriften. So findet sich z.B. in der aktuellen „Freundin“ (Heft 24/2004) ein Beitrag, der überschrieben ist mit dem Titel: „Warum wir uns nach echten Männern sehnen“. Der Untertitel lautet: „*Ob Macho oder Softie – tief in unserem Herzen fliegen wir immer nur auf einen – nämlich den, der einfach echt ist*“. Hier illustriert sich, wie Frauen die erotischen Bilder der klassischen Beschützer- und Dominanzhaltungen einklagen:

Wir leben in einer Zeit – *so lesen wir in diesem Artikel* – in der wir Frauen unser Leben bestimmen können, wie wir wollen. Wir können erfolgreich sein, viel Geld verdienen oder es auch bleiben lassen. Wir können Löcher in unsere Wände bohren, und wenn nicht, bezahlen wir einen Handwerker. Wir können uns auch alle Türen selbst öffnen, unsere Zigaretten selbst anzünden und unsere Drinks bezahlen. (...) Und genau ist das Geheimnis: in Zeiten der Selbstständigkeit ist der Umgang zwischen den Geschlechtern nur noch ein

Spiel. Wir brauchen Männer, weil wir sie toll finden. Und toll kann man nur den Mann finden, der a) so anders ist als wir und b) uns das wunderbare Gefühl geben kann, weiblich, sexy und begehrenswert zu sein.

In den weiteren Ausführungen wird das Teilen bzw. Aushandeln zwischen den Geschlechtern unpopulär – ja Männer werden geradezu davor gewarnt, sich auf diese ‚Missverständnis‘ der Emanzipation zu berufen. So heißt es weiter:

„...oder es ist einfach nur uncharmant, wenn er beim ersten Date die Rechnung nimmt und freundlich sagt: „Wollen wir teilen?“ 30 Euro werden weder ihn noch sie ruinieren. Aber die Stimmung schon. Und zwar für immer.“ (...) Und jetzt kommt das zweite Geheimnis: Männer sind gern Männer. Sowohl in guten (Tür aufhalten) wie in schlechten (Komasaufen) Tagen.“

Konsequenzen für den Dialog zwischen Mädchen- und Jungenarbeitern

Die Herausforderung für die Mädchen- und Frauenarbeit läge nun darin, sich stärker mit diesen Widersprüchen zu beschäftigen.

Die Methoden der Mädchenarbeit wären neu zu überdenken, die Heranführung an Lebensplanung und Berufsentwicklung unter diesen Aspekten neu zu reflektieren und auch das Lieblingsthema von Mädchen (und Jungen!) – Liebe und Glück – ist als lebensbestimmender Wunsch anzuerkennen und zum Ausgangspunkt zu nehmen für das Erlernen von Aushandlungsfähigkeiten.

Die Herausforderung für die Jugendarbeit liegt darin, genauer nach den verdeckten Orientierungen, den Sehnsüchten nach Macht und Dominanz im Gewand von hegemonialer Männlichkeit zu suchen – und Jungen und Mädchen fit zu machen für den Dialog der Geschlechter. Was für diesen Dialog an Anerkennungskultur zu erlernen ist, sollten jedoch die Professionellen erst einmal ausloten und selbst erproben.

Als Pilotstudie würde sich, zur Schaffung von adäquaten Haltungen und Voraussetzungen bei den Professionellen, eine Auseinandersetzung zwischen Männern aus der Jungenarbeit und Frauen aus der Mädchenarbeit anbieten, die mit beiden Geschlechtern auf einer wissenschaftlich fundierten Basis mit Vorannahmen, Irrtümern, Verwirrungen und alten patriarchatskritischen Haltungen experimentiert. Hieraus könnten Modelle entstehen, auf die sich die

genderpädagogische Arbeit in dem dringend notwendigen Dialog zwischen den Geschlechtern beziehen könnte.

Ich hoffe mit diesem Beitrag einen Anschub in diese Richtung geliefert zu haben.

Literatur

- Bartjes, Heinz (1996): Der Zivildienst als Sozialisationsinstanz. Theoretische und empirische Annäherungen. Weinheim/München
- Bentheim, Alexander/ May, Michael/ Sturzenhecker, Benedikt/ Winter, Reinhard (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit, Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. Weinheim/München
- Böhnisch, Lothar (2003): Die Entgrenzung der Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesellschaftlichen Übergang. Opladen
- Böhnisch, Lothar/ Winter, Reinhard (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München
- Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft. In: Dölling, I./ Kraiss, B. (Hg). Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt/M., S. 153-217
- Davies, Bronwyn/ Banks, Chas (1993): Zum Mann werden. Die Aneignung männlicher Identitäten – eine Kindheitsperspektive: in Psychologie und Gesellschaftskritik, 17. Jg., H. 3/4, S. 5-24
- Brückner, Margrit (2004): Alte und neue Geschlechterverhältnisse, Zwischen postmoderner Vervielfältigung von Geschlechterbildern und eigentümlichem Verharren in traditionellen Strukturen. In: Sozial Extra, S. 10
- Carrigan, Tim/ Connell, Robert und Lee, John (Hrsg.) (1996): Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Hamburg, S. 38-75
- Connell, Robert (1986): Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse. In: das Argument Heft 157, S. 330-344
- Connell, Robert (1999): Der gemachte Mann. Männlichkeitskonstruktionen und Krise der Männlichkeit. Opladen
- Döge, Peter/ Meuser, Michael (2001): Männlichkeit und soziale Ordnung. Opladen
- Döge, Peter (2002): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik, Blockaden und Perspektiven einer Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Bielefeld

- Erbe, Günter (2004): Der moderne Dandy. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B 46 vom 8. 11.2004, S. 31-38
- Gersterkamp, Thomas (2004): Die Krise der Kerle. Männlicher Lebensstil und der Wandel der Arbeitsgesellschaft. Münster
- Grote, Christoph/ Jantz, Olaf (2003): Jungenarbeit. Opladen
- Herzfeld, Hella et al. (Hrsg.) (2004): Geschlechterverhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Berlin, S. 33-45
- Hollstein, Walter (1992): Die Männer. Vorwärts oder zurück. Stuttgart
- Hollstein, Walter (1999): Männerdämmerung. Göttingen
- Hollstein, Walter (2004): Geschlechterdemokratie. Opladen
- Kersten, Joachim (1997): Gut und (Ge)-schlecht. Männlichkeit, Kultur und Kriminalität. Berlin/ New York
- Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit, Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. Opladen
- Meuser, Michael (2000): Perspektiven einer Soziologie der Männlichkeit. In: Janshen, D. (Hrsg.): Blickwechsel. Der neue Dialog zwischen Männer- und Frauenforschung. Frankfurt, S. 47-55
- Thürmer-Rohr, Christina (1989): Mittäterschaft und Entdeckungslust. Berlin
- Thürmer-Rohr, Christina (1997): Die unheilbare Pluralität der Welt – Von der Patriarchatskritik zur Totalitarismusforschung Beitrag auf einem Kolloquium vom 5.6.1997: http://www.fu-berlin.de/postmoderne-psych/berichte2/thuermer_rohr.htm
- Metz-Göckel: Sigrid (2000): Sozialisation der Geschlechter: Von der Geschlechterdifferenz zur Dekonstruktion der Geschlechterdualität. In: Bührmann, A. et al. (Hrsg.): Arbeit, Sozialisation, Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen, S. 103-137
- Möller, Kurt (Hrsg.) (1997): Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit. Weinheim
- Rerrich, Maria S./ Hagemann-White, Carol (1984): FrauenMännerBilder. Männlichkeit in der feministischen Diskussion. Bielefeld
- Rendtorff, Barbara/ Moser, Vera (2004): Geschlecht als Erklärungs- oder Beobachtungskategorie. In: Döge, P. et al. (Hrsg.): Schaustelle Gender. Bielefeld

- Schnack, Dieter/ Neutzling, Rainer (1990): Kleine Helden in Not. Reinbek
- Scholz, Sylka (2004): Hegemoniale Männlichkeit – Innovatives Konzept oder Leerformel. In: Herzfeldt, H./ Schäffgen, K./ Veth, S. (Hrsg.): GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Berlin, S. 33-45
- Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit – Praxishandbuch für die Jungenarbeit, 3. völlig überarbeitete Ausgabe. Weinheim
- Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.) (1996): Leitbild Männlichkeit. Was braucht die Jungenarbeit !? Münster
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2003): Geschlechterreflexive Kinder- und Jugendhilfe und GM. In: Neue Praxis 3, S. 46-61
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2004a): „Ach, ich weiß, ich bohre in der Nase und mach auf dumme“. Geschlechterreflexive Perspektiven und jugendliche Inszenierungen. In: Herzfeldt, H./ Schäffgen, K./ Veth, S. (Hrsg.): GeschlechterVerhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis. Berlin, S. 231-242
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2004b): Genderpädagogik – eine Herausforderung für gemischte Teams. In: Sozial Extra 6/2004, S. 40-45
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005/in Druck): Inszenierung qua Geschlecht. Ein Perspektivwechsel und seine Folgen, oder: Geschlecht als Bewältigungsanforderung im Zeitalter der Entdramatisierung der Gegensätze. In: Rose, L./ Schmauch, U. (Hrsg.). Die Rede von den starken Mädchen und den schwachen Jungen. Weinheim
- Volz, Rainer/ Döge, Peter (2004): Männer – weder Paschas noch Nestflüchter, Aspekte der Zeitverwendung von Männern nach Daten der Zeitbudgetstudie 2001/2002 des Statistischen Bundesamtes. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 46, S. 13-23
- Winter, Reinhard/ Neubauer, Günther (2001): Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen

Kontakt

Gender Institut (Hamburg-Steinkimmen-Oldenburg) im Jugendhof Steinkimmen, Am Jugendhof 35, 27777 Ganderkesee, www.gender-institut.de

denken und handeln, männlich

Round table

Podium: Michael Herschelmann, Michael Meuser, Kurt Möller, Ignazio Pecorino, Tim Rohrmann, Corinna Voigt-Kehlenbeck

Moderation: Detlef Pech

Detlef Pech:

Zum Sinn dieser Runde: Unser Wunsch ist es, Ergebnisse aus dieser Tagung festhalten zu können. Dafür wollten wir parallel zum Verlauf der Tagung einige wenige Thesen aus den Diskussionen und Vorträgen herausarbeiten. Herausgekommen sind Fragen statt Thesen. Diese sollen hier in der Podiumsrunde und im Auditorium diskutiert werden.

Die drei Fragen, die Heike Fleßner und ich im Laufe des Tages festgehalten haben, möchte ich nun kurz vorstellen:

Die erste Frage lautet: „*Jungenarbeit ist Männerarbeit. Oder: Jungenarbeit ist Männer- **und** Frauenarbeit. Was gilt?*“

Dies ist eine Frage, die unseres Erachtens gerade in den Diskussionen nach den Vorträgen sehr präsent war.

Die zweite Frage ist: „*Männlichkeit ist im Wandel – Jungenarbeit auch?*“ Der Wandel von Männlichkeit bzw. Männlichkeiten ist mehrfach angeklungen. Welche Konsequenzen dieser Wandel für die Jungenarbeit hat, ist indes unseres Erachtens weitestgehend unbeantwortet geblieben.

In der dritten Frage haben wir den Titel der Tagung nochmals aufgegriffen. Sie lautet: „*Der Dialog von Praxis und Wissenschaft der Jungenarbeit – Wie kann er stattfinden? – Wie können wir ihn voranbringen?*“

Für uns geben die Fragen zentrale Punkte der heutigen Diskussion wieder. Mag jemand vom Podium beginnen?

Kurt Möller:

Ich beginne deshalb gerne, weil mich einiges an diesen Aspekten herausfordert. Ich frage mich, ob es denn strategisch überhaupt klug ist, wenn Jungenarbeit sich im wesentlichen weiterhin verstehen sollte als *Jungengruppenarbeit*? Unsere Forschungsergebnisse laufen darauf hinaus, dass die Peergroup im Jugendalter, sei es die männlich dominierte oder die rein männliche Peergroup, Plattform der Reproduktion traditioneller Männlichkeitsstile der inter-personalen Dominanz ist. Dies fand sich auch im Vortrag Michael Meusers wieder, nämlich dass in den homosozialen Gruppen nicht nur als Spiele zu verstehendes, sondern auch manchmal in Ernst umschlagendes Konkurrenzgebaren des traditionellen Zuschnitts läuft. Ich frage mich, ob man mit der Orientierung an den Jungengruppen nicht an der schwierigsten Stelle überhaupt anfängt. Vielleicht meinte man in den Anfängen der Jungenarbeit, eventuell unbewusst, jene Arbeitsformen übernehmen zu müssen, die in der Mädchenarbeit selbstverständlich waren und hat dabei aber übersehen, dass zumindest teilweise in den Mädchengruppen *andere* Dynamiken zu finden sind als in den Jungengruppen. Zumindest aber müsste man sich fragen, ob eine solche Übertragung nicht eine Verengung des Verständnisses von Jungenarbeit ist. Wo bleibt zum Beispiel die Einzelarbeit? Kann ich mit einzelnen Jungen nicht auch jungensbewusst, geschlechtsreflektierend – oder welche Begrifflichkeiten wir da auch immer jetzt präferieren – arbeiten? Kann ich nicht gerade geschlechtsreflektierend arbeiten im Wechselspiel von geschlechtshomogenen und geschlechtsheterogenen Gruppen? Ich mache solche Erfahrungen eigentlich schon lange, nämlich dass gerade solche Wechselspiele an bestimmten Stellen und auf bestimmte Situationen oder thematische Konstellationen bezogen interessant und wichtig sind.

Schließlich noch: Müssen wir nicht stärker das zentrale Interesse, das Jüngendliche umtreibt, die Jungen genauso wie die Mädchen zwischen dreizehn und achtzehn Jahren, viel stärker aufgreifen in der geschlechtsreflektierenden Arbeit, nämlich das Interesse am anderen Geschlecht? Müssten wir nicht so etwas machen wie Beziehungsarbeit aus einem ganz anderen Verständnis als wir in der traditionellen Pädagogik Beziehungsarbeit verstehen? Müssten wir nicht Beziehungsschulung machen, Partnerschaftsschulung machen? Müssten wir nicht vielleicht gar auch an so etwas wie Pärchenarbeit denken? Müssten wir nicht gerade da geschlechtsreflektierend arbeiten? Dies allerdings würde dann bedeuten, dass wir dann so etwas bräuchten wie eine *alltagseingelagerte* Jungenarbeit, die sich auch auf Aspekte bezieht, an denen sie sich gar

nicht unbedingt bewusst als Jungenarbeit konturieren und verstehen muss. Im Jugendhaus situativ adäquat reagieren zu können, wenn Situationen von ‚dirty talk‘ auftauchen beispielsweise, wenn Abwertungen zwischen den Geschlechtern erfolgen, *das* ist doch *auch* Jungenarbeit! Wenn aber das Jungenarbeit ist, wenn wir also eine alltagsorientierte im Sinne einer alltagseingelagerten Jungenarbeit brauchen, dann ist es auch zwangsläufig – und damit komme ich auf die erste These –, dass auch die *weibliche* Fachkraft in solchen Situationen adäquat reagieren muss. Also gerade im Sinne von alltagseingelagerter Jungenarbeit muss man davon ausgehen, dass auch Frauen in der Lage sein müssen „geschlechtsreflektierend“ – jetzt spreche ich nicht von Jungenarbeit – mit Jungen zu arbeiten. Dies würde dann bedeuten, dass wir Jungenarbeit weniger, schon *auch*, aber eben nicht vorrangig als Arbeitsfeld, sondern als *Prinzip* verstehen. So wie wir Geschlechtsreflektion als Prinzip verstehen sollten, sollten wir Jungenarbeit und Mädchenarbeit *nicht nur* als sich ergänzende Arbeitsfelder sehen.

Corinna Voigt-Kehlenbeck:

Ich würde mich gern insofern anschließen, als ich glaube, es tut Not, dass wir für die Diskussion klären, worüber wir sprechen. Wenn wir Jungenarbeit automatisch denken als ein Setting, dann sprechen wir zum Teil, glaube ich, von unterschiedlichen Dingen. In der Literatur wird Jungenarbeit von vielen Kollegen auch als Ausbildung einer *Haltung* deklariert. Das finde ich zentral. Sonst könnten wir es für die Jugendhilfe nicht anwenden, sondern nur für die offene Jugendarbeit als Angebot von Gruppenarbeit nutzen. Das heißt, wenn wir fragen, ob wir *Jungengruppenarbeit* in Frage stellen müssen, dann verengen wir die Diskussion. Für die Klärung ist es weit interessanter darüber nachzudenken, was das denn dann heißt „Haltungen zu entwickeln“? Die Mädchenarbeit hat sich lange abgearbeitet an diesem sperrigen Begriff der „parteilichen Mädchenarbeit“. Das war auch ein Versuch die Haltung zu klassifizieren, mit der Frauen in der Mädchenarbeit tätig sind. Vielleicht müssen wir diese Haltungen in der Mädchenarbeit und in der Jungenarbeit noch mal klarer fassen, wenn wir über die Frage nachdenken wollen: Können Frauen mit Jungen arbeiten und es dann Jungenarbeit nennen? Müssen wir es *anders nennen*? Oder worum handelt es sich eigentlich bei dieser Frage? Wir haben in meinen Arbeitszusammenhängen seit vielen Jahren überlaufene Seminare mit der Frage „Wenn Frauen mit Jungen arbeiten“. Die sind immer ausgebucht. Das heißt, da „boomt“ eine Problematik: viele Frauen sind mehr

oder weniger freiwillig mit Jungen konfrontiert in ihrer Arbeit, viele Frauen machen diese Arbeit gerne, manche sagen sogar „ich arbeite lieber mit Jungs als mit Mädchen“. Ich denke, es ist notwendig für die Bestimmung einer geschlechter-reflexiven Haltung *gemeinsam* zu klären, welche Konsequenzen aus der Konstruktion qua Geschlecht wir überhaupt für eine sensible reflexive Haltung antizipieren wollen? Das halte ich für interessanter als die Frage, in welchen methodischen Konstellationen sich das dann auswirkt. Denn eine Frau, die mit Jungen arbeitet und sagt „ja, ich mag aber Jungs und dann mache ich das auch; ich hab auch verstanden, dass die zu wenig Väter haben“ ist für mich noch nicht legitimiert, das „Jungenarbeit“ zu nennen. Da ist vermutlich Konsens. Aber auch wenn dies Frauen formulieren, die sich mal einen Vortrag über Männlichkeit angehört und auch begriffen haben, dass Jungen ein Problem haben und dann meinen, sie könnten das jetzt geschlechtersensibel anwenden, bleibt es *immer noch* problematisch. Nach meiner Erfahrung haben auch wir Frauen uns damit auseinanderzusetzen, dass wir in der Problematik der Inszenierung von Jungen innerhalb hegemonialer Männlichkeit Grenzen haben, diese Männlichkeitswidersprüche aufzubrechen. Wenn *ich* einem jungen Mann sage: „Mensch, benimm dich doch nicht so machomäßig, kriegst doch voll den Männlichkeitsstress“, nützt das gar nichts, das ist lächerlich! Wenn ein männlicher Kollege das sagt, ist eine völlig andere Botschaft im Raum – und *das* meine ich.

Ignazio Pecorino:

Noch mal zu dieser ersten Frage: Ich meine, dass wir kommen nicht drumherum, dass Frauen auch diesen Wandel vollziehen. Also wir können nicht darüber diskutieren, ob das eine Frauensache ist, sondern wir müssen eher diskutieren, über welche Kompetenzen sollen diese Frauen, über welche Kompetenzen sollen überhaupt die Pädagogen, die diese schwierige Aufgabe meistern sollen, verfügen? Und inwieweit ist hier die universitäre Ausbildung relevant, inwieweit können wir hier auf der Theorieebene durch fundiertes Wissen diese Lücken schließen, inwieweit können wir diese Kompetenzen dann vermitteln? Das ist eher die Frage. Wichtig ist dieses Bewusstmachen für die Inhalte dieser Arbeiten. Ich leite Fortbildungskurse für die vorschulische Sprachförderung mit deutschen Kollegen und versuche ich denen zu erzählen, wie sie Deutsch unterrichten sollen. Aber Sie haben das gemerkt: ich mache ganz viele Fehler, ne? Ich wäre ein Kandidat für Sprachförderung! Das ist eben dieser springende Moment. Als Frau habe ich vielleicht ein

Defizit, weil ich kein Mann bin, weil ich bestimmte Dinge in der Arbeit mit Jungen so nicht rüberbringen kann wie ein Mann, aber ich kann trotzdem die Kompetenzen haben und kann ich trotzdem, das was ich erreichen will rüberbringen. Das ist wichtig zu wissen: *wie* mache ich das und wie kann eine Universität mir da helfen auf diesem Weg.

Tim Rohrmann:

Ich will auch dem beipflichten, was Herr Möller am Anfang gesagt hat und zwei Aspekte noch ergänzen: Die eine Sache ist, dass wir, bei dieser Frage der geschlechtshomogenen Arbeit sehr genau nach dem Alter gucken müssen. Das eine sind die Kinder, die von sich aus sich geschlechtshomogen sortieren. Das ist in Ordnung, dass sie das tun, und wir können jeweils schauen, ob wir das aufgreifen wollen. Die zweite Ebene sind die Jugendlichen, über die wir heute am meisten geredet haben, und die dritte Ebene sind wir selber als Erwachsene. Ich habe manchmal die etwas ketzerische Vermutung, dass die, die es am meisten brauchen, sich in geschlechtshomogenen Gruppen aufzuhalten, die Pädagogen sind. Und möglicherweise auch beim derzeitigen Stand der Diskussion eher die Pädagogen als die Pädagoginnen, einfach weil vielleicht die Pädagoginnen es schon länger gemacht haben und die Pädagogen jetzt erst anfangen. Dies ist zu bedenken, wenn es um eine Vergewisserung über die eigene Haltung zum Thema geht und um Entscheidungen über den Ort einer solchen Arbeit. Dafür sind manchmal die geschlechtshomogenen Gruppen ganz gut geeignet. Bei Sozialpädagogen, Lehrkräften oder Erziehern habe ich auch nicht solche Sorgen, dass dies zur Festigung von irgendeiner tradierten Männlichkeit führt. Da bin ich auf Grund meiner Erfahrung ganz optimistisch, dass anderes möglich ist. Der zweite Punkt, um der Frage „Wo ist Jungenarbeit Männersache? Und wo ist es Männer- und Frauensache?“ näher zu kommen, ist eine ganz einfache Frage, die ich sehr spannend finde in Fortbildungszusammenhängen oder für Arbeitskreise: „Wozu brauchen Jungen eigentlich Männer, wozu brauchen sie Frauen?“ – dasselbe auch für Mädchen. Wenn man diese einfache Frage stellt, erhält man interessante Antworten. Erstens zeigt sich oft eine große Unsicherheit. Es ist gar nicht so einfach, diese Frage zu beantworten. Zweitens zeigen sich dann oft eine Menge Klischees, also: „Jungen brauchen Männer, damit sie mit ihnen Fußball spielen, raufen und Technik machen“ und dann denkt man: „Moment mal, stopp: war's das?“ Und erst in der weiteren Reflexion zeigt sich dann, dass wir eigentlich schon deutlich weiter sind. Es ist nicht eine

Sache des „entweder – oder“ wie es ja in der ersten Frage formuliert ist, sondern „wann?“, „wofür?“, „an welcher Stelle?“ oder auch „in welchem Kontext?“. Für mich ist dies eine sehr einfache und praktische Frage, die man wirklich ganz konkret stellen kann, z.B. auch in Fallbesprechungen: „Dieser Junge, in dieser Situation, wo braucht er jetzt einen Mann? Und *wofür* genau?“ Da bedarf es eines genauen Blicks in der Praxis, bspw. wenn eine Frau in der Arbeit mit einem schwierigen Jungen den Eindruck hat, dies müsste jetzt von einem Mann übernommen werden. Eine solche Situation kann auch zur postmodernen Version traditioneller Geschlechterverhältnisse werden im Sinne eines „Wenn Papa nachhause kommt, werd’ ich es ihm erzählen..., dann sorgt er dafür...!“.

Detlef Pech:

Ein Einwurf aus dem Publikum, bitte.

(Mann aus dem Publikum) :

Direkt dazu. Ich kann das ja einigermaßen nachvollziehen, aber wenn ich Jungenarbeit als Präventionsarbeit in der Schule, der außerschulischen Pädagogik etc. betreibe und nicht als Arbeit am Problem, das gerade eklatant ist, dann bleiben trotzdem die aktuellen Probleme. Zum Beispiel, wenn man feststellt, dass Jungen überproportional bei Sitzbleibern vertreten sind, dass Jungen sich überproportional an Schulen befinden, die zu einem niedrigen formalen Qualifikationsniveau führen, sprich Sonderschulen und Hauptschulen, wenn man feststellt, dass Jungen inzwischen auch nicht mehr die Mehrheit stellen bei denjenigen, die ein Studium anfangen, wenn man feststellt, dass Jungen im Schnitt die schlechteren Noten einfahren als die Mädchen, dann müsste man wiederum dieses Argument bemühen und sagen, dass kann jetzt auch nicht mit den Begabungsdefiziten sozusagen qua Natur von Jungen zusammenhängen, sondern es hängt mit den strukturellen Bedingungen von *Schule* zusammen. Schule unter den gegenwärtigen Bedingungen ist offenbar nicht jungenförderlich. Also müssen wir neben der weiterhin bleibenden, erforderlichen Mädchenförderung so etwas wie *Jungenförderung* haben. Der Lehrerkommentar, den wir oder den Sie vielleicht so ähnlich erlitten haben wie ich auf entsprechende Mätzchen, die wir Jungs in der Schule gemacht haben, hieß „Dir geht’s wohl zu gut!“ Der stimmt gerade *nicht*. Das Gegenteil ist der Fall. Und ich denke, wenn man auf dieser Argumentationsebene auch junge Lehrer oder Lehrer in der Ausbildung ansprechen würde, dann

würden vielleicht auch diese Vorbehalte, die Sie eben so signalisiert haben gegenüber Jungenarbeit in der Schule, ein wenig fallengelassen werden. Weil man sieht, das ist ein *strukturelles* Problem und das können wir natürlich dann auch nicht nur pädagogisch lösen. Heute hat glaube ich noch niemand gesagt, dass Jungenarbeit natürlich auch des Flankenschutzes von Jungenpolitik bedarf. Ich bin dann derjenige, der das jetzt hier wenigstens noch gegen Ende einbringen will. Also das heißt, dass wir auch ein erweitertes Verständnis von Gleichstellungspolitik brauchen. Gleichstellungspolitik ist nicht nur Frauen- und Mädchenpolitik, sondern ist dann natürlich auch Jungen- und Männerpolitik, auch im Sinne von Bildungspolitik. Im Grunde ist natürlich Gleichstellungspolitik noch *mehr* als die Addition von sozusagen Weiblichkeits- und Männlichkeitspolitik, nämlich der Versuch den Weg zu beschreiten hin zur Geschlechterdemokratie.

(Frau aus dem Publikum):

Das fängt ja auch schon früher an, z.B. in der Erzieherinnenausbildung. Ich arbeite im Kindergarten und erlebe, Jungen *sind* anders als Mädchen, die nehmen sich mehr raus, die sind eher auffällig. Und ich erlebe auch, dass Erzieherinnen eher Ängste haben vor dem Verhalten der Jungen. Ich denke, das ist auch ein Punkt, der zur Zeit überhaupt nicht thematisiert wird in diesem Arbeitsbereich. Dabei läuft da ja schon ganz viel auch an Abwertung seitens der Jungen, nicht unbedingt direkt der Mädchen, aber der Dinge, die Mädchen *tun*. Ein Beispiel ist Musik und Tanzen – „blöd, machen Mädchen“, sagen da die Jungen oft. Es fängt also nicht bei den Lehrern an, sondern noch weiter „unten“. Die Bewusstmachung für die geschlechtsspezifischen Unterschiede, diese einfach wahrzunehmen, ist notwendig. Vor allem auch für uns selber als Frauen, die in Kindertagesstätten hauptsächlich arbeiten. Da kommen wir zudem noch an einen anderen Punkt: welchen Anspruch habe *ich* denn an einen Mann, der dort arbeitet? Ich habe auch einen Kollegen, aber ist er der richtige Mann, der Mann, den ich da eigentlich haben will? Ich will den eigentlich ganz anders haben als der ist. Damit fängt's schon an!

(Mann aus dem Publikum):

Ich würde gern etwas sagen zu dem Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft, wobei ich jetzt herausgehört habe, dieser müsste bereits in der Ausbildung anfangen. Ich denke, dass das gerade im Studium ein Knackpunkt ist, denn da gehört sehr viel mehr Praxis rein. Denn Theorie kann man sich erar-

beiten, auch sehr viel Wissen aneignen, aber es ist ein Arbeitsfeld, das man *erleben* muss und dazu gehört *Praxis*. Ich denke in der Ausbildung könnte Wissenschaft und Praxis sehr viel besser und *müsste* auch sehr viel besser miteinander kommunizieren.

(Mann aus dem Publikum):

Ich würde gern etwas zu der dritten Frage sagen. Also zum einen ist ja heute auf dem Podium eine Form von Wissenschaft vertreten, die sehr praxisnah ist. Das ist das eine, so dass dieser Elfenbeinturm Wissenschaft mich als Praktiker gar nicht mehr so sehr abschreckt. Mir ist heute deutlich geworden, dass wir hier in Oldenburg eigentlich in der Praxis ziemlich weit entwickelt sind. Wir haben hier Leitlinien, die eine Drittelung der Mittel verbindlich vorsehen für Jungen und Mädchen in koedukativer Arbeit und für Jungenarbeit wird auch nicht nur Gruppenarbeit überlegt. Es gibt einen verbindlichen Dialog, diesen Ansatz auch in andere Arbeitsfelder zu bringen, nicht nur in Jugendzentren, sondern eben auch in die Primärerziehung, in alle anderen Bereiche, in denen die gesetzliche Grundlage ja seit 1991 da ist. Und ich denke, um da noch mal anzuknüpfen, man muss einfach das nutzen, was auch vor Ort *da* ist, seien es eben die Arbeitskreise, sei es die FH, die Universität oder auch der Bereich, in dem Frau Voigt-Kehlenbeck arbeitet. Ich denke, das Vorhandene ist ausbaufähig, das muss ja nicht neu erfunden werden.

Michael Herschelmann:

Zu dieser letzten, dritten Frage möchte ich auch etwas sagen. Ich würde gerne einen Vorschlag machen, wie man Praxis und Wissenschaft nicht nur im Studium oder in der Ausbildung schon gut miteinander verbinden kann, sondern auch später, wenn wir wie ich aktiv in der Praxis sind. Und zwar mit einem Thema, das nicht leicht ist, aber das ganz hilfreich sein kann. Das ist das Stichwort „Evaluation“. Damit sind immer wieder viele Bedenken verbunden. Als ich aber angefangen habe zu evaluieren, da habe ich gemerkt, dass ich erst mal konkrete Ziele formulieren muss und dafür brauche ich Hilfe. Vor allem brauche ich Methoden, die auch anwendbar sind, mit denen ich dann gucken kann, was bewirke ich und was nicht. Wissenschaft kann mir sowohl helfen bei der Formulierung von Zielen als auch bei der Wahl der Methoden. An diesem Punkt in Austausch zu treten und die Kompetenzen, die an Universitäten im Wissenschaftsbereich vorhanden sind, als Werkzeug zur Verfügung zu haben, kann eine Menge bringen für die Weiterentwick-

lung von Jungenarbeit sowohl für Qualität, aber auch für das Offenlegen von Kriterien, Maßstäben und ähnlichem. Evaluation also als eine Möglichkeit, Dialog von Praxis und Wissenschaft voran zu treiben.

Michael Meuser:

Auch von mir Anmerkungen zu dem Punkt Wissenschaft und Praxis. Ich möchte auf einen Aspekt hinweisen. Sie haben es zum Schluss schon angedeutet, nämlich die Unterschiede von Praxis und Wissenschaft. Ich möchte darauf abheben, dass man diese Unterschiede, die Tatsache, dass es sich um unterschiedliche Systeme handelt, auch fruchtbar nutzen kann. Eine wichtige Aufgabe der Wissenschaft besteht für mich darin auf implizite, teilweise gar nicht präsenste und ausgesprochene Annahmen und Prämissen der Praxis oder in diesem Fall speziell der Jungenarbeit zu reflektieren. Und dies eben aus einer wissenschaftlichen Distanz heraus. Das bedeutet für mich auch, dass es immer auch darum gehen muss, dass die Wissenschaft eben nicht *nur* die Probleme der Praxis aufnimmt, sondern dass es ihr Potential ist – auch für den Dialog mit der Praxis –, dass die Wissenschaft andere Fragen stellt als die Praxis. Lassen Sie mich das in ein, zwei Beispielen verdeutlichen: In der pädagogischen Literatur zu Jungen- und Männerarbeit lese ich oft, gerade wenn es um die Situation von gewalttätigen männlichen Jugendlichen geht, „es kann nicht sein, dass die sich wohl fühlen dabei“. Und da denke ich, da zeigt die wissenschaftliche Forschung: doch, die fühlen sich wohl dabei! Das ist so eine implizite pädagogische Annahme, die sich oft findet, ein Denken in Defizitkategorien. Auch jener Buchtitel von Schnack und Neutzling „Kleine Helden in Not“: das gibt es sicherlich partiell, aber das ist doch nicht das gesamte Bild. Es ist eine ganz entscheidende Sache, an diesen Punkten erst mal eine Empirie bereitzustellen, die die Breite der Ausdrucksformen verdeutlicht, damit sich die pädagogische Praxis nicht an Illusionen orientiert. Noch ein zweites Beispiel, das mir wichtig ist. Es ist gerade in der ganzen pädagogischen Arbeit aber auch in der Literatur beim Thema „Gewalt“ oft die Rede davon, dass den Jungen kein Bezug zum eigenen Körper gegeben sei, dass sie keinen Zugang zu eigenen Gefühlen hätten und so weiter. Hier findet sich ein Aspekt, der vielleicht grundsätzlicher diskutiert werden könnte: Ist da nicht eine implizierte Feminisierung der Deutungsmuster was „Körperlichkeit“ und was „Emotionalität“ heißt am Werke? Dass also ein weibliches Körperverständnis, ein weibliches Emotionsverständnis zur normativen Basis gemacht wird, das generalisiert wird. Denn, nur als ein knapper Ein-

wand: Was ist körperlicher als Gewalt? Es ist eine spezifische Form von Körperlichkeit, die sich ausdrückt und auch eine Form von körperlicher Nähe, die da über Gewalt hergestellt wird. Ebenso Emotionalität: Gehen Sie auf einen Fußballplatz! Was ist da an Emotionen zu spüren! Da ist es eben auch die Aufgabe der Wissenschaft, sich gewissermaßen von den Problemen der Praxis erst mal zu lösen, das aus der anderen Perspektive zu betrachten und dann wieder zurückzuspielen an die Praxis.

Detlef Pech:

Frau Voigt-Kehlenbeck hat vorhin die Reihe der Vorträge beendet und jetzt hat sie auch in dieser Runde das letzte Wort.

Corinna Voigt-Kehlenbeck:

Das ist schade, denn ich wollte eigentlich eine Frage stellen. Ich würde ja ungerne nach Hause gehen, ohne zu wissen, wie die hier anwesenden Fachmänner, im Publikum genauso wie auf dem Podium, antworten auf die zweite gestellte Frage „Wenn Männlichkeit im Wandel ist – ist dann Jungenarbeit im Wandel?“, denn darauf wäre ich neugierig. Es beschäftigt mich, dass wir mit dieser in Anführungsstrichen alten pädagogischen Haltung: „Wir müssen Vorbilder sein“, „veränderte Männlichkeit“, „feministische Weiblichkeit“ etc., von den jungen Menschen aufgrund der veränderten Sozialisationsbedingungen nicht immer ernst genommen werden, sage ich mal ganz vorsichtig. Das heißt die Selbstermächtigungsstrukturen, in denen sich Jugendliche bewegen, sind eine Herausforderung für veränderte pädagogische Haltungen. Wir werden eher zu MöglichkeitseröffnerInnen, wie es so schön in der Literatur heißt, denn zu Vorbildern. Die Vorbilder suchen sich die Jugendlichen, wie wir auch aus der peer education gelernt haben, woanders. Sie nehmen nicht uns. Also insofern wäre es für mich interessant gewesen: Wie antwortet denn ihr in der Auseinandersetzung, in der praktischen Arbeit mit den Jungen? *Muss* sich auch Jungenarbeit ändern oder *verändert* sich Jungenarbeit bereits unter den Bedingungen einer im Wandel befindlichen Zweigeschlechtlichkeit oder eben auch Männlichkeit? Das hätte ich sehr spannend gefunden.

Detlef Pech:

Das allerletzte Schlusswort habe natürlich ich mir selber herausgenommen.

Und das ist gerade ziemlich durcheinander geraten, denn es war exakt jener zweite Punkt, auf den ich auch noch mal hinweisen wollte, da wir diesen in unserer Abschlussdiskussion ziemlich weit ausgeblendet haben. Das ist mir genommen und präziser formuliert worden.

Normalerweise steht am Ende einer solchen Tagung ein Schluss wie „Das war ein wichtiger erster Schritt“, „Das waren spannende Ergebnisse“ – das *weiß* ich alles *nicht!* Ich bin noch am Denken und eben das ist eigentlich ein Zeichen dafür, dass eine Menge passiert ist im Laufe des Tages. Was mir sehr viel Spaß gemacht hat an diesem Tag, war die Lebendigkeit der Nachfragen und Diskussionsbeiträge. Ich fand es für eine Tagung begeisternd, wie intensiv hier gefragt wurde und die Runde sich beteiligte an den Vorträgen.

Schließt man eine Tagung mit einem kritischen Aspekt? Ich mache das einmal: Was mich mehrfach verwundert hat, ist wie *wenig* hier noch *gestritten* wurde. Es ist die Frage, ob wir das nicht mehr brauchen, wenn wir über geschlechtsdifferenzierende Ansätze reden, und ob Jungenarbeit eigentlich nicht mehr kontrovers gesehen werden kann oder gesehen werden muss?

Das war jetzt wirklich der Abschluss und ich bedanke mich noch mal ganz herzlich bei den Referenten und der Referentin und bei Ihnen und wünsche einen guten Nachhauseweg.

Beteiligte an diesem Band

Heike Fleßner, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik; geschäftsführende Sprecherin des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG); Lehre und Forschung im Bereich Gender und Soziale Arbeit; Mitbegründerin des Studiengangs Frauen- und Geschlechterstudien an der Universität Oldenburg

Michael Herschelmann, Diplom-Pädagoge, seit 1997 tätig im Kinderschutz-Zentrum Oldenburg sowie in verschiedenen nationalen und internationalen Projekten zur Prävention von sexueller Gewalt mit den Schwerpunkten Jungerarbeit, Väterarbeit und Evaluation. Zusätzlich Lehrbeauftragter und Doktorand an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Olaf Jantz, Diplom-Pädagoge/Medienpädagoge, Jungenbildungsreferent bei mannigfaltig e.V. und wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hannover, Sprecher der Landesarbeitsgemeinschaft Jungerarbeit Niedersachsen, Promotionsvorhaben zum Thema „Ressourcenaktivierung Jungen nicht-deutscher Herkunft“

Michael Meuser, PD Dr., Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Politischen Wissenschaft, tätig an den Hochschulen/Universitäten Koblenz, Bremen, Dortmund, Duisburg-Essen (Wissenschaftlicher Mitarbeiter), Wien (Gastprofessur) und Siegen (Vertretungsprofessur), zur Zeit Vertretung der Professur für Soziologie an der Universität Siegen

Kurt Möller, Dr. phil., Professor am FB Sozialwesen der Fachhochschule Esslingen; Schwerpunkte in der Lehre: Jugendarbeit, Jugendpolitik, Kultur- und Bildungsarbeit; Schwerpunkte in der Forschung: Gewalt, Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit, männliche Sozialisation und Jungen- bzw. Männerarbeit, politische Sozialisation

Detlef Pech, Dr. phil., Diplom-Sozialwissenschaftler, Diplom-Pädagoge, derzeit Vertretung einer Professur für Erziehungswissenschaft an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt, seit 2001 Wissenschaftlicher Ange-

steller an der Universität Lüneburg, Arbeitsschwerpunkte u.a. Jungenarbeit und männliche Sozialisation, politische und historische Bildungsarbeit mit Kindern

Ignazio Pecorino, Lehrer für muttersprachlichen Unterricht bei der Bezirksregierung Hannover, seit 1998 Fachberater für interkulturelle Bildung und Moderator für die Vorschulische Sprachförderung, Trainer des Anti-Diskriminierungsprogramms „Eine Welt der Vielfalt“, Lehrbeauftragter an der Universität Hannover.

Tim Rohrmann, Diplom-Psychologe und Autor, Vater zweier Töchter. Freiberuflich tätig in Fortbildung und Beratung sowie in Forschungsprojekten zu Entwicklung und Pädagogik im Vor- und Grundschulalter. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Geschlechtsbewusste Pädagogik, Bildung und Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen und Grundschule, Konfliktlernen und Prävention.

Corinna Voigt-Kehlenbeck, Dr., Sozialwissenschaftlerin, Lehramt für Förderschulen, bis 2000 Hochschulassistentin am Institut für Sozialpädagogik, Berlin, bis 2004 Bildungsreferentin im Jugendhof Steinkimmen, Mitbegründerin des Gender Instituts (Hamburg-Steinkimmen-Oldenburg)

Tagung

Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft.



Donnerstag, 18. November 2004 - 9.30-17.30 Uhr
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Bibliothekssaal (BIS)

Die Praxis mit der Männlichkeit

(9.45-12.30 h)

Michael Herschelmann
(Kinderschutzzentrum Oldenburg)
„Crazy“: Hilfen für männliche Jugendliche auf dem
Weg zum Mann

Olaf Jantz
(Medium e.V.; LAG Jungenarbeit, Hannover)
Interkulturalität in der Jungenarbeit. Die
Uneindeutigkeit von Männlichkeit(en) - auch bei den
Pädagogen

Tim Rohrmann
(Wechselspiel, Inst. f. Pädagogik und Psychologie,
Denkte)
Junge Jungen - frühe Sozialisation von Jungen im
Kindergarten und im öffentlichen Raum

Die Wissenschaft von der Männlichkeit

(13.30-16.20 h)

Kurt Möller
(FH Esslingen)
Männliche Sozialisation und Gewalt - Was wissen wir
und welche pädagogischen Konsequenzen sind zu
ziehen?

Michael Meuser
(Essener Kolleg f. Geschlechterforschung,
Uni Duisburg-Essen)
Abschied von Hegemonieansprüchen? Die
widersprüchliche Modernisierung von Männlichkeit

Corinna Voigt-Kehlenbeck
(Jugendhof Steinkimmen)
Seitenblick - Die Bedeutung von Jungenarbeit und
kritischer Männerforschung für Mädchenarbeit und
Frauen- und Geschlechterforschung

denken und handeln, männlich

(16.30-17.30 h)

„Round table“ mit allen Beteiligten des Tages

Die Tagung richtet sich an alle, die an einem Praxis-
Theorie-Austausch interessiert sind, im Besonderen
an Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe, an
Studierende und an Forschende.

Anmeldung bis zum 05.11.2004:
ZFG, Cvo Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg
fon 0441-7984316 - fax 0441-7985869
zfg@uni-oldenburg.de

Unkostenbeitrag 20 Euro pro Person (erm. 10 Euro)

Veranstaltet vom:
Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG)
Unterstützt durch
Institut für Pädagogik an der Cvo Universität Oldenburg
Gewerkschaft Erziehungswissenschaft, Bez. Verb. Weser-Ems
Schulreferat im AstA der Cvo Universität Oldenburg
Kooperationsstelle Hochschule-Gewerkschaften
In Kooperation mit
Jugendwerk der Arbeiterwohlfahrt Niedersachsen
Institut für integrative Studien, Universität Lüneburg



Tagungsprogramm

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Herausgegeben vom
Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG)

Carl von Ossietzky-Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg

Tel.: (0441) 798-4316

Fax: (0441) 798-5869

E-mail: zfg@uni-oldenburg.de

Internet: www.uni-oldenburg.de/zfg

ISSN 1614-5577

Band 1

Dorothee Noeres und Almut Kirschbaum (Hrsg.)

Promotionsförderung und Geschlecht.

Ergebnisse einer empirischen Studie und Folgerungen für die Praxis

Oldenburg: September 2004

Band 2

Detlef Pech, Michael Herschelmann und Heike Fleßner (Hrsg.)

Jungenarbeit.

Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft

Oldenburg: Dezember 2005

Band 3

Luzia Moldenhauer, Annika Freundt und Karin Baumann

(Der Band setzt sich mit der Situation von Frauen im Konzentrationslager
Bergen-Belsen auseinander)

Erscheint voraussichtlich Anfang 2006

