



MÄNNLICHKEITS- ANFORDERUNGEN

MÄNNLICHKEITSANFORDERUNGEN

Impulse kritischer Männlichkeitstheorie für eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen

Olaf Stuve und Katharina Debus¹

Dieser Artikel spiegelt unsere Diskussionen über verschiedene Ansätze der kritischen Männlichkeits- und Jungenforschung wider und die Ideen, Versuche und Erfahrungen, diese für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen produktiv zu machen. Es geht dabei um Möglichkeiten, durch die Analyse von Männlichkeitsanforderungen und Dynamiken in Jungengruppen Verhaltensweisen von Jungen jenseits von Charakterzuschreibungen und Naturalisierungen besser verstehbar zu machen. Dies bedeutet auch, mögliche Funktionen bzw. Motivationen, mit denen diese Verhaltensweisen für die Individuen verbunden sind, ebenso sichtbar werden zu lassen wie begrenzende Rahmenbedingungen und selbst- und fremdschädigende Aspekte. Wir wollen damit Pädagog_innen Perspektiven nachhaltiger pädagogischer Umgangsweisen über Verbote oder das Hinnehmen bestimmter Gegebenheiten hinaus eröffnen und Lust auf eine Beschäftigung mit Komplexitäten und Widersprüchlichkeiten in Männlichkeiten machen.

Der Artikel beginnt mit einem Definitionsversuch dessen, was wir meinen, wenn wir von *Männlichkeit* schreiben (1) und führt anschließend in intersektionale Analysen von Männlichkeiten ein, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Jungen verschiedener gesellschaftlicher Positionierungen und Lebenslagen differenzieren (2.1). Daraufhin stellen wir mit Pierre Bourdieu's „*Ernstes Spielen des Wettbewerbs*“ (2.2) und Raewyn Connells Analyse zu Hierarchisierungen unter Jungen und Männern (2.3) zwei Ansätze der kritischen Männlichkeitstheorie vor. Anschließend beschäftigen wir uns mit Funktionen sexistischer Verhaltensweisen vor dem Hintergrund von Männlichkeitsanforderungen, um Sexismus weniger als individualisierte (oder böswillige) Verhaltensweise, sondern als einen – von verschiedenen möglichen – Bewältigungs-

mechanismus von Männlichkeitsanforderungen sichtbar werden zu lassen (2.4). Der Artikel schließt mit einem kurzen pädagogischen Resümee (3). Die einzelnen theoretischen Ansätze werden jeweils in Form separater Kästen auf den pädagogischen Kontext übertragen.

1 Ein Definitionsversuch zu Männlichkeit

Zum Einstieg in die Männlichkeitstheorie wollen wir einen Definitionsversuch bezüglich *Männlichkeit* voranstellen, auch um Missverständnissen vorzubeugen. Männlichkeit stellt für uns **nicht** die Summe dessen dar, was Jungen und Männer sind. Daher erheben wir hier nicht den Anspruch, reale Jungen (und Männer) zu beschreiben. Vielmehr handelt es sich bei Männlichkeit für uns um eine (kulturelle) Anforderung, ein (kulturelles) Muster, mit dem sich all jene auseinandersetzen müssen, die als Jungen und Männer anerkannt werden wollen oder die von ihrem Umfeld als Jungen gesehen werden – selbst wenn sie sich selbst nicht als solche empfinden. Die soziale Anerkennung als „richtiger“ Mann oder Junge ist bis heute für die einzelnen Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen davon abhängig, ob es ihnen jeweils gelingt, die bestehenden Anforderungen adäquat zu erfüllen. Es handelt sich bei den Anforderungen allerdings nicht um ein starres Gefüge. Vielmehr verändern sich Männlichkeit und damit verbundene Anforderungen ständig und sind je nach Ort, Zeit, sozialer Schicht bzw. Milieu, Lebensweise, kultureller Zugehörigkeit² etc. unterschiedlich ausgestaltet und ausdifferenziert. Wir fokussieren im Folgenden auf Männlichkeitsanforderungen, die wir in der Bundesrepublik Deutschland als gesellschaftlich zentral bzw. dominant wahrnehmen. Eine genauere Ausdifferenzierung der Anforderungen nach unterschiedlichen Linien von Differenz steht weiterhin aus.

1 In diesen Text sind Diskussionen des Teams des Projekts Jungenarbeit und Schule eingeflossen wie auch mit anderen Personen, mit denen wir uns über Bildungs- und Forschungsfragen rund um Männlichkeiten auseinandersetzen. Wir danken insbesondere Bernard Könecke und David Nax für Anmerkungen und Gegenlesen.

2 Wir verwenden einen breiten Kulturbegriff. So kann mit kultureller Zugehörigkeit Familien-, Peergroup-, Jugend-, Sub-, politische, Musik-, religiöse, nationale, ethnische, regionale, Stadt-/Land- etc. Kultur gemeint sein.

Auch Frauen und Mädchen müssen sich mit Männlichkeitsanforderungen befassen. Zum einen bildet Männlichkeit in einem System der Zweigeschlechtlichkeit für sie eine Folie der Abgrenzung, um als „weiblich“ anerkannt zu werden. Zum anderen beinhalten Männlichkeitsmuster bestimmte Versprechungen, die auch für Mädchen und Frauen von Interesse sind und damit auch von ihnen angestrebt und angeeignet werden. Männlichkeit ist in diesem Sinne also nicht notwendigerweise an ein körperliches Geschlecht gebunden (vgl. hierzu auch Böhnisch 2004). In dem Artikel „Und die Mädchen?“ (in diesem Band) wird auf jene besonderen Schwierigkeiten eingegangen, die aus den widersprüchlichen Anforderungen resultieren, wenn Mädchen und Frauen sich Männlichkeitsmuster aneignen und zugleich als „weiblich“ anerkannt werden wollen.

Trotz einiger Arbeiten über Jungen vor allem im Kontext Schule (Krebs 2008, Budde/Faulstich-Wieland 2005), gibt es bis heute nur sehr wenige empirische Studien über Lebenswirklichkeiten von Jungen, deren Sichtweisen und Selbstwahrnehmungen – zum Beispiel über ihre Vorstellungen von Männlichkeit oder Geschlecht. Hier besteht eine Aufgabe der weiteren Jungenforschung (vgl. Pech 2009), um damit eine subjektorientierte, geschlechterreflektierte Jungenpädagogik zu stärken. Wir bemühen uns um einen bewussten Umgang mit den bestehenden Schwächen in der gegenwärtigen Männlichkeits- und Jungenforschung. Und damit gelangen wir wieder zum Anfang dieses Definitionsversuchs: Wir treffen also **keine** Aussagen über Jungen, wohl aber über Männlichkeitsanforderungen im System der Zweigeschlechtlichkeit, mit denen diese sich auseinandersetzen müssen. Obwohl diese Anforderungen nicht die gesammelte Realität von Jungenleben beschreiben, haben sie dennoch Auswirkungen auf deren Leben und insbesondere auch auf ihr Verhalten in schulischen und anderen pädagogischen Kontexten. Im Folgenden gehen wir daher auf diese Männlichkeitsanforderungen ein, wie sie hervorgebracht werden, welche Dynamiken daraus folgen und welche Folgen für Jungen daraus resultieren.

2 Kritische Männlichkeitstheorie

Im Folgenden werden wir einige Ansätze vorstellen, die sich mit Männlichkeits-Anforderungen sowie zentralen Mechanismen des Umgangs mit diesen auseinandersetzen. Zentral ist dabei

unseres Erachtens in (fast) allen Lebenswelten die Anforderung, als Junge oder Mann immerwährend souverän sein zu müssen. Die Herstellung dieser Souveränität gestaltet sich allerdings je nach sozialem Umfeld sehr unterschiedlich. Ebenso variieren die Möglichkeiten zur Einlösung dieser Anforderung bzw. dieses Versprechens je nach Ausgangsbedingungen.

Um diese unterschiedlichen Voraussetzungen besser fassen zu können, stellen wir zunächst das Intersektionalitätskonzept vor (2.1), wie es seit der Einführung des Begriffs durch Kimberlé Crenshaw in den 1980er Jahren diskutiert und weiterentwickelt wird. Innerhalb dieses Konzepts werden Privilegierungs- und Diskriminierungsverhältnisse in ihrem kontextabhängig variierenden komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher gesellschaftlicher Strukturierungen nach Geschlecht, Ethnizität, sozialer Klasse etc. untersucht.

Im Weiteren fokussieren wir die Ansätze von Pierre Bourdieu und Raewyn Connell. Beide haben die Diskussionen innerhalb der Männlichkeitsforschung in den letzten 30 Jahren maßgeblich mitbestimmt und bieten produktive Anregungen für Auseinandersetzungen rund um eine geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. Pierre Bourdieus Konzeption des *Habitus* haben wir bereits im Artikel zu Geschlechtertheorie (in diesem Band) vorgestellt. Die Stärke dieses Ansatzes liegt darin, das Zusammenwirken von gesellschaftlichen Strukturen und individuellen Handlungsweisen beschreibbar zu machen. In diesem Abschnitt werden wir uns näher mit seiner Analyse der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* befassen, in denen ein *männlicher Habitus* angeeignet wird (2.2). Sie können als „Strukturübungen“ (Bourdieu nach Meuser 2006: 164) angesehen werden, in denen die Struktur von Männlichkeit (in Abgrenzung zu Weiblichkeit) eingeübt wird. Für Bourdieu sind die *ernsten Spiele* ein grundlegender Bestandteil männlicher Sozialisation.

Raewyn Connells Ansatz der *doppelten Relationalität von Männlichkeit* (Connell 1999) stellt eine machttheoretische Betrachtung von Männlichkeit dar, mit der das Verhältnis von Männern gegenüber Frauen sowie insbesondere unter Männern und Jungen als Über- und Unterordnungsbeziehungen herausgearbeitet werden kann. Mit Hilfe dieses Konzepts können Dynamiken unter Jungen in gemischten und Jungengruppen besser verstehbar gemacht werden (2.3). Abschließend werden wir uns mit Funktionen sexistischer Verhaltensweisen vor dem Hintergrund

der beschriebenen Männlichkeitsanforderungen beschäftigen (2.4) und dabei Sexismus als Bewältigungsform bestimmter Männlichkeitsanforderungen in den Blick nehmen.

2.1 Intersektionalität – Überkreuzungen von Männlichkeit mit anderen Ungleichheitsverhältnissen

Wichtige Kernaussagen des Intersektionalitätskonzepts sind: Diskriminierungen und Privilegierungen sind weder allein anhand einer einzelnen sozialen Kategorisierung beschreib- und erklärbar – es reicht also zum Verstehen von Privilegierungen und Benachteiligungen eines Individuums nicht, zu wissen, dass es sich beispielsweise

um einen Jungen handelt. Noch sind sie im Sinne einer bloßen Addition mehrerer Kategorien zu erfassen – es ergibt ein verkürztes Bild, wenn ich seine gesellschaftliche Positionierung als Junge getrennt von seiner Positionierung als Kind bildungsbürgerlicher Eltern analysiere und diese dann zusammen rechne. Menschen sind privilegiert und diskriminiert aufgrund von unterschiedlichen, gleichzeitigen Positionierungen innerhalb gesellschaftlicher Strukturen. Ein adäquater Strukturbegriff, mit dem diese Ungleichheiten gesellschaftlich analysiert werden können, ist die Voraussetzung dafür, dass wir nicht in einer Beliebigkeit münden, weil wir „unversehens auf der Ebene der zwischenmenschlichen Beziehungen“ landen (Hagemann-White 2011: 21).

Ein Junge ist beispielsweise nicht diskriminiert, nur weil er Junge ist. Vielleicht privilegiert ihn sein Geschlecht u.a. in der Ausbildung eines starken Selbstwertgefühls und einer Wehrhaftigkeit gegenüber pädagogischen Zumutungen. Oder sein Bezug auf Männlichkeit bietet ihm zumindest subjektive Handlungsspielräume – auf dem Schulhof hat er vielleicht sogar eine ganz schön machtvolle Position, während Lehrkräfte sein Handeln möglicherweise eher kritisch betrachten. Für den Jungen spielt Männlichkeit vielleicht eine besondere Rolle, vielleicht aber auch nicht.

Aber wenn der Junge in einem Stadtteil mit einem schlechten Ruf lebt, der mit Kriminalität assoziiert wird, in dem die Menschen wenig Unterstützungsmöglichkeiten in Hinsicht auf Bildung haben usw., dann ist der Junge vielleicht gerade wegen seines Geschlechts diskriminiert – zusätzlich zu und gleichzeitig mit der beschriebenen Privilegierung. Weil er aus einem sozial benachteiligenden Stadtteil kommt, werden ihm stereotype Männlichkeitsvorstellungen, Macker-Verhalten, Gewalttätigkeit und geschlechtertraditionelle Zukunftsvorstellungen zugeschrieben, die sich im aktuellen Diskurs noch verstärken, wenn ein Migrationshintergrund hinzukommt.³ Soziale Schicht und Migrationsaspekte stellen aktuell Kulminationspunkte geschlechterstereotyper Zuschreibungen dar (vgl. unsere Präsentation „Die sind eben so ...“ Debus/Stuve 2012b). Diese können sich zwar auch als Selbstzuschreibungen ausdrücken, werden aber vor allem von außen an die Jungen herangetragen und entsprechen oftmals keineswegs den Selbstbildern der Jungen (vgl. Budde/Debus/Krüger 2011; Debus/Stuve 2012a).

Ist der Junge nun diskriminiert oder privilegiert? Und wann ist er was und warum?

Je nach sozialem Kontext wirken gesellschaftliche Positionierungen unterschiedlich, manchmal gegenläufig, manchmal sich verstärkend. Dennoch sind sie im Sinne gesellschaftlicher Herrschaftspositionen benennbar, die ihre Bedeutung je nachdem verändern, auf welche Ebene bezogen wir gerade sprechen, z.B. die unmittelbaren sozialen Beziehungen, Selbstverhältnisse (Selbstwert, Umgang mit den eigenen Gefühlen und dem eigenen Körper etc.), Zugänge zu formaler und informeller Bildung, die Chancen einen (befriedigenden, gut bezahlten und/oder sicheren) Job zu

bekommen oder die Verortung in gewalttätigen Verhältnissen auf der Täter_in- und/oder der Opfer-Seite. (Mehrfach-)Zugehörigkeiten stellen sich darin nicht als bloße Summe von nebeneinander bestehenden sozialen Bezügen dar. Sie sind etwas neues Eigenes, mit dem die Menschen je unterschiedlich umgehen können. Soziale Kategorisierungen werden immer schon im Geflecht mit anderen gesellschaftlichen Unterscheidungs- und vor allem Ungleichheitslinien hervorgebracht. Mit anderen Worten: Männlichkeiten und Weiblichkeiten beinhalten immer schicht- bzw. milieubezogene Aspekte, variieren je nach ethnischen bzw. ethnisierten Zugehörigkeiten, stehen in Verbindung mit Rassismus-Erfahrungen, können kulturelle

³ Zur Bedeutung des Migrationshintergrunds in der Arbeit mit Jungen vgl. Yilmaz-Günay (2011).

Spezifika aufweisen und sind abhängig von Sexualitäten etc. (vgl. einführend in Intersektionalität Walgenbach 2012 und in Bezug auf Jungenpädagogik Busche/Cremers 2012). Es ist die Arbeit der_s Forscher_in bzw. des_der Pädagog_in, die jeweils relevanten Kategorisierungen herauszuarbeiten, welche je nach Situation variieren können.

Aus einer intersektionalen Perspektive kann sich die oben genannte Souveränitätsanforderung je nach Lebenswelt und gesellschaftlichen Ausgangsvoraussetzungen (aber auch nach persönlichem Stil) in eine Vielzahl von Praktiken übersetzen: Ironisierungen, Inselwissen, intellektuelle Überlegenheit, subtile oder plakative Zurschaustellung von Reichtum bzw. Wohlstand, Zugehörigkeit zu bestimmten (Jugend-)Kulturen, Abgrenzung von Normen, Sportlichkeit bzw. sportlicher Erfolg, politisches Engagement, Witze über andere, Abwertungen, Trinkrituale, Mutproben, Belehrungen, Paternalismen, körperliche, psychische/verbale und sexualisierte Gewalt oder Verschweigen von eigenen körperlichen, psychischen/verbalen oder sexualisierten Opfer-Erfahrungen.

2.2 Die ernstesten Spiele des Wettbewerbs

Mithilfe von Bourdieus Konzept der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* kann die Teilnahme von Jungen (und Mädchen) an kämpferischen Spielen bzw. an konkurrenzhaften Verhaltensweisen besser verstanden werden. Diese Spiele sind für den Einzelnen je unterschiedlich von Lust und Verlust gekennzeichnet, von der Aneignung von Kompetenzen und Privilegien und einer Zwangsdynamik, die als Falle beschrieben werden kann. All diese Aspekte sind eng miteinander verknüpft und lassen sich in den seltensten Fällen losgelöst betrachten. Das Ergebnis der Teilnahme an den *ernsten Spielen des Wettbewerbs* ist ein männlicher Habitus (vgl. zum Habitusbegriff den Artikel zu Geschlechtertheorie in diesem Band). In ihm materialisieren sich die „richtigen“ Handlungsweisen, die „richtigen“ Geschmäcker, die Vorlieben und Bedürfnisse „durch schlichte Gewöhnung, die explizite Unterweisung und die Strukturübung“ (Meuser 2006: 164). Die „Strukturübungen“ sind „praktisches, sinnlich-körperliches Tun in der Interaktion mit anderen. Und dies geschieht weitgehend unabhängig von intentionalen pädagogischen Bemühungen innerhalb und außerhalb der Institutionen des Bildungs- und Erziehungssystems. Es handelt sich um ein praktisches vorreflexives Lernen, in dem nicht

Zu solchen Strukturübungen gehört es, draußen stundenlang auf dem Fußballplatz bei jedem Wetter zu spielen. Sowohl die körperliche Anstrengung über Stunden als auch die Unwichtigkeit von Temperatur, Regen oder Hitze werden eingeübt und führen dazu, dass der Kälte auch mit einem T-Shirt getrotzt werden kann. Alle einzelnen Bestandteile werden nicht als Last sondern vielmehr als Lust empfunden, ebenso das körperliche Tackling, in dem eine gewisse körperliche Härte gegenüber sich selbst wie gegenüber anderen eingeübt wird. Die Lust, in eine (körperliche oder verbale) Auseinandersetzung zu gehen, stellt oftmals eine gute Grundlage für das Entwickeln von Durchsetzungsfähigkeit dar. Umgekehrt geraten all jene Jungen in Probleme, bei denen diese Mechanismen nicht oder nicht so gut funktionieren, die bei schlechtem Wetter schnell krank werden oder die keine bzw. nicht so viel Lust an Tackling, (körperlichem oder verbalem) Kräften messen und anderen Praxen der ernstesten Spiele des Wettbewerbs gewinnen (vgl. auch die Artikel zu Jungenbildern sowie Jungenarbeit in diesem Band).

Kürzlich beobachtete ich (O.S.) in dem kleinen Park um die Ecke meiner Wohnung eine mir bis dahin noch unbekanntere Regel-Variante beim Fußball-Spielen. Wenn ein Spieler von einem anderen „getunnelt“ wurde (d.h., wenn ihm der Ball durch die Beine gespielt werden konnte, was einer gewissen Schmach gleichkommt), dann wurde der „Getunnelte“ für eine kleine „Zwischendurch-Jagd“ freigegeben. Wurde der „Getunnelte“ gefangen, bekam er Schläge auf Oberarm und -schenkel. Beendet wurde die Jagd, wenn der „Getunnelte“ ein vorher vereinbartes Ziel erreicht hatte. Die Übung war von allen Beteiligten, den „Getunnelten“ eingeschlossen, scheinbar absolut akzeptiert und (mit unterschiedlicher Rollenverteilung) unterschiedlich lustvoll besetzt. Diese „Strukturübung“ zur körperlichen Abhärtung ermöglichte den Jungen auch körperliche Nähe zueinander, die ihnen mit ihren 13/14 Jahren ansonsten vielleicht „untersagt“ war. Vielleicht aber haben die Jungen alles auch nur mir zuliebe vorgeführt.

„Modelle“, sondern Handlungen der anderen nachgeahmt“ werden (Meuser 2006: 164f.).

Für Bourdieu sind diese *ernsten Spiele des Wettbewerbs* einer der zentralen Mechanismen männlicher Sozialisation, in denen Jungen und Männer die Logik der konkurrenzhaften Auseinandersetzung erlernen, darin Durchsetzungsfähigkeit trainieren und lernen, souverän zu sein (und sein zu müssen). Gemeinsam ist den *ernsten Spielen*, dass in ihnen unter Inkaufnahme körperlicher, emotionaler und/oder strafrechtlicher Risiken Prestige erworben wird. Dabei kann es sich um so unterschiedliche Praktiken wie sportliche Wettkämpfe, Computerspiele, Teilnahme an Debattierclubs, intellektuelles Kräfteressen, Trinkrituale, Mutproben, berufliche Konkurrenz, Battlen im Rap oder verbale Schlagabtausch handeln.

Trotz – oder vielleicht besser wegen – des konkurrenzhaften, tendenziell kämpferischen Charakters der *ernsten Spiele* wirken sie auf das Verhältnis unter (den teilnehmenden) Männern und Jungen **nicht** trennend. Vielmehr entsteht umgekehrt **eine besondere Bindung zwischen den Teilnehmern**, die darauf beruht, dass sie sich in den *ernsten Spielen* gegenseitig als Jungen bzw. Männer anerkennen (male bonding). Ein erster Schritt auf dem Weg der gegenseitigen Anerkennung zeigt sich bereits in der

Bereitschaft zur Teilnahme an den Spielen selbst. Die erste Erwartung an einen „richtigen Jungen“ besteht darin, sich den konkurrenzhaften Auseinandersetzungen zu stellen. Sich ihnen zu entziehen wird umgekehrt mit der Drohung des Entzugs der Männlichkeit besetzt, tendenziell über den Prozess der Effeminierung (Verweiblichung). Dieses Bedrohungsszenario wird unter anderem durch den tendenziellen Ausschluss von Mädchen und Frauen aus den *ernsten Spielen* abgestützt. Sie dürfen nicht mitspielen – oder sie gewinnen in der modernisierten Form trotz ihrer Beteiligung in der Regel nicht dasselbe Prestige und werden nicht in dieselben Formen des male bonding aufgenommen.

Es wohnt den *ernsten Spielen* vor diesem Hintergrund etwas Zwanghaftes inne, sie stellen sich gleichzeitig als Mittel des Lustgewinns und der Aneignung von Kompetenzen wie auch als **Falle** dar, da es Jungen schwer fällt, sich ihnen zu entziehen, selbst wenn selbst- oder fremdschädigende körperliche, psychische, schulische oder strafrechtliche Konsequenzen damit einhergehen. Bourdieu beschreibt den Fallen-Charakter der *ernsten Spiele* dahingehend, dass Männer es sich selbst schuldig zu sein meinen, hier ihre Männlichkeit zu beweisen und dass ihnen der Blick auf Ausstiegsoptionen und Risiken häufig verstellt ist (Bourdieu 1997).

Auch aus Sicht von Jungen stellen sich die Dynamiken von Jungengruppen bei allem Sachverstand, den sie an den Tag legen, sich in ihnen kompetent zu bewegen, bisweilen wie von „Geisterhand“ gelenkt dar. Sie weisen in Einzelgesprächen oft darauf hin, dass sie selbst häufig nicht wissen, warum sie sich zum Beispiel so konkurrenzhaft und ätzend abwertend gegenüber anderen verhalten. Andreas Krebs (2009) gibt Jungen sinngemäß so wieder, dass sie sich selbst kaum wiedererkennen, wenn sie ihr Verhalten im Kontext Schule mit dem außerhalb der Schule mit einzelnen Freunden vergleichen. Auch von Pädagog_innen kennen wir die Beschreibung, dass die Jungen einzeln toll, in der Gruppe jedoch kaum zu ertragen seien. Für uns sind diese „Phänomene“ aus den Dynamiken der *ernsten Spiele* zu erklären, die genau darauf abzielen sich gegenseitig herauszufordern und sich miteinander in Konkurrenz zu setzen sowie sich unter keinen Umständen der Konkurrenz zu entziehen.

Es ist pädagogisch wichtig, diejenigen Jungen, die sich nicht an den *ernsten Spielen* beteiligen, zu stützen. Sich von bestimmten Dynamiken in der Gruppe von Jungen zu distanzieren kann genau einer Einsicht folgen, dass diese nicht den eigenen Interessen und Wünschen entsprechen. Es sollte den Jungen vermittelt werden, dass es völlig in Ordnung ist, sich da rauszuziehen und dass sie dadurch nicht „unmännlich“ werden. Aufforderungen, sich wie die anderen und damit wie ein „richtiger“ Junge zu verhalten, sind ausdrücklich zu vermeiden.

Auch Jungen, die scheinbar problemlos an den ernstesten Spielen teilnehmen, sind Ausstiegsoptionen anzubieten. Ein in unseren Fortbildungen häufig besprochenes Dilemma stellt der Umgang mit Schulhofraufereien dar. Selbstverständlich sollen alle Kinder und Jugendlichen die Option haben, sich freiwillig mit anderen freiwillig Beteiligten körperlich miteinander auch im Raufen zu erproben. Gleichzeitig stellt es für Jungen ein besonderes Problem dar, vor sich selbst und anderen zuzugeben, wenn diese Raufereien über ihre Grenzen gehen. Pädagogische Nahelegungen, „Jungen raufen halt gerne“, machen unsichtbar, dass Jungen die häufigsten Opfer körperlicher Gewalt im öffentlichen Raum wie in der Familie darstellen und es ihnen häufig schwer möglich ist, Hilfe zu suchen (vgl. Jungnitz u.a. 2007). Es gilt, sich Umgangsweisen mit körperlichen Auseinandersetzungen anzunähern, die diese weder tabuisieren noch das Recht von Jungen auf körperliche Integrität vernachlässigen.

Vor allem sollten die Wege der Kontaktaufnahme über Konkurrenz, die vielen Jungen besonders eingängig sind, durch andere Möglichkeiten des Kontakts ergänzt werden. Hier sind häufig pädagogische Angebote nötig. Eine generelle Reduktion von Konkurrenz-Orientierung im pädagogischen Alltag setzt einen wichtigen Gegenpol, der sich auch im Umgang mit Benotung und Bewertung ausdrücken sollte. Je schärfer der pädagogische Ton der Konkurrenz und des Gesichtsverlusts für „Loser“ ist, desto stärker werden dadurch (selbst- und fremdschädigende) Dynamiken des Wettbewerbs befördert.

Traditionell ist Mädchen durch ihren Ausschluss aus den *ernsten Spielen* der Zugang zu einer dominanten Haltung (Habitus) tendenziell versperrt. Zum Prestigeerwerb bzw. zur Teilhabe an machtvollen Positionen bleibt ihnen in dieser Logik vor allem der Weg über „ihre“ Männer bzw. Jungen. Modernisierungen und Veränderungen dieser Verhältnisse sind weiter zu beobachten. Häufig stützen Frauen und Mädchen diese Struktur ab, indem sie eine Haltung der **„schmeichelnden Spiegel“** einnehmen – was zum Beispiel heißt, dass sie bewundernd auf (ältere) Jungen aufschauen, deren Anerkennung sie sich (z.B. als Freund) wünschen und deren Status in der männlichen Peergroup sie hierdurch bestätigen. Der Umstand, dass Mädchen häufig ältere Jungen anheben, wird meistens als Ausdruck früherer Entwicklung bzw. Reife von Mädchen im Verhältnis zu Jungen gelesen. Dies kehrt sich leicht in ein Trainieren von Unterlegenheit um, wenn sie den älteren Jungen bewundernd gegenüber treten und sich mit viel Anpassungsbereitschaft und Fürsorglichkeit bemühen, trotz des Altersunterschieds mithalten zu können und der Ehre des Begehrt-Werdens durch ältere Jungen gerecht zu werden. So verkehrt sich der mögliche Selbstvertrauensgewinn durch die wahrgenommene eigene Stärke im Verhältnis zu gleichaltrigen Jungen in die Einübung von Unterlegenheit durch die Wahl älterer bzw. ranghöherer Partner bzw. Objekte des Begehrens.

Unter Jungen und männlichen Jugendlichen werden die *ernsten Spiele des Wettbewerbs* häufig mit **riskanten Praktiken** (Meuser 2006) in Verbindung gebracht. Dabei kann es um das Einüben körperlicher Überlegenheit und um verschiedene Formen der Selbstbeherrschung gehen. Sie können in gewalttätigen Auseinandersetzungen auf dem Schulhof münden, die von Beteiligten auch als „Spaßprügeln“ (ebd.: 166) bezeichnet und von außen als Formen „geselliger Gewalt“ (vgl. ebd.) gefasst werden. Sie können aber ebenso gut in mehr oder weniger geregelten sportlichen Auseinandersetzungen stattfinden. Mutproben stellen eine Form der *ernsten Spiele des Wettbewerbs* dar, in denen darüber entschieden wird, ob einem Einzelnen erlaubt wird, in der Gruppe der Jungen/Männer mitzuspielen. Gemeinsame Trinkrituale gehören ebenso in diesen Kontext. All diese *ernsten Spiele* sind mehr oder weniger ritualisiert, ihre Regeln sind selten explizit und folgen dennoch einer Art „Ehrenkodex“.

Um das Verständnis der Funktionsweise dieser *ernsten Spiele* zu vertiefen, geht Michael Meuser auf ein pädagogisches Missverständnis bezüglich riskanter Praktiken ein: „Mag das Risikohandeln mitunter unter starkem Gruppendruck erfolgen, so bekräftigt die Anerkennung, die ein Riskieren des eigenen Körpers hervorruft, den geschlechtlichen Status. Im pädagogischen Diskurs über männliches Risikohandeln wird dieses vielfach als Ausdruck

einer essentiellen Unsicherheit hinsichtlich der geschlechtlichen Identität der männlichen Akteure interpretiert.“ Als kompensatorische Handlungsweisen sind die „riskanten Praktiken“ jedoch völlig missverstanden, stellen sie doch vielmehr den Modus dar, in dem Männlichkeit tagtäglich angeeignet wird. Unsicher ist Männlichkeit nur insofern, als dass sie niemandem ohne weiteres zukommt, sondern „durch bestimmte Praktiken, zu denen Risikohandeln gehört, situativ hergestellt werden muss“ (ebd.: 169).

Für Jungen sind im Gegensatz zu Mädchen **externalisierende** anstatt **internalisierende** Verhaltensweisen charakteristisch (vgl. zum Begriff der Externalisierung Böhnisch/Winter 1993, Böhnisch 2004). So sind häufig von Jungen präferierte Sportarten eher kämpferischer Art, es wird „Härte [...] am eigenen Körper praktiziert, sie ist aber auch gegen andere Körper gerichtet“ (ebd.: 166). Viele Jungen lernen diese Spiele zu lieben und ziehen viele Ressourcen und Kompetenzen aus ihnen. Allerdings ist der sich dabei herausbildende männliche Habitus tendenziell auch von einem Verlernen der Wahrnehmung von Gefühlen (mit Ausnahme von Wut und Aggression), von Schwächen, Schmerzen, dem Verlust einer Sensibilität für die eigenen Grenzen und denen anderer sowie von einem Verlust von Potenzialen homosexuellen Begehrens gekennzeichnet. In diesem Prozess der Aneignung eines männlichen Habitus, mit dem eine ganze Reihe von Kompetenzen verbunden ist, gehen den Jungen also **auch** viele Fähigkeiten verloren bzw. werden nicht entwickelt, was für sie zugleich einen Verlust an Lebensqualität und Beziehungsfähigkeit bedeutet und die Wahrscheinlichkeit gewalttätigen Handelns gegenüber anderen und die Inkaufnahme selbstgefährdender Risiken erhöht (vgl. Debus/Stuve 2012a).

Daraus schlussfolgernd ist es in der Arbeit mit Jungen wichtig, dass sie über ihre Gefühle zu sprechen üben, lernen ihre eigenen Grenzen und die anderer wahrzunehmen, zu akzeptieren, dass sie auch etwas nicht schaffen können, sie Angst haben dürfen und nicht die Angst in Lust umwandeln müssen.

Gleiches trifft auf die **verbalen Formen der Auseinandersetzung** zu, die im pädagogischen Feld oftmals als Alternative zu körperlichen Auseinandersetzungsformen angesehen werden. Dagegen ist prinzipiell gar nichts einzuwenden, wenn im Blick behalten wird, dass verbale Schlagfertigkeit mindestens ebenso wie körperliche Schlagkraft zum Repertoire der Männlichkeitsanforderungen gehört und ebenfalls zu gravierenden Verletzungen und Verlusten von Empfindungsfähigkeit führen kann. Diese Übungen verbaler Schlagfertigkeit nehmen zum einen die Gestalt der Strukturübungen an, die auf eine smarte, souveräne und eloquente Argumentationsweise hinauslaufen und nötig sind, um sich in Business-Kreisen zu bewähren. Oder sie stellen sich als Übungen der Schlagfertigkeit bezüglich des Austausches von Beschimpfungen und Beleidigungen dar, in denen Wiederholungen oder Verstummen (black out) das Schlimmste darstellen. Der (verbale) Schlagabtausch wird in beiden Fällen eher gesucht als vermieden.

Eine **intersektionale Perspektive** ermöglicht es, zu differenzieren, welche Einübung von Männlichkeitsanforderungen mit dem Versprechen gesellschaftlicher Überlegenheit/Dominanz belohnt wird und welche ggf. eine „feldspezifisch normative Männlichkeit“ darstellt (siehe Abschnitt 2.3), die zwar in der Lage ist, sich im sozialen Nahbereich Dominanz und damit normative Wirkmächtigkeit zu verschaffen, aber bereits nach der Schulzeit beruflich wohl eher in eine unterlegene Position münden wird. Daraus lässt sich vielleicht auch erklären, weshalb manche Jungen während ihrer Jugend eher alles auf eine Risiko-Karte setzen und die „coole Position“ während dieser Zeit auskosten, da nach deren Ende sowieso nur noch eine untergeordnete Position (z.B. auf dem Arbeitsmarkt) zu erwarten ist. Andere Jungen hingegen üben sich vielleicht eher in „affektkontrollierteren“ Formen von Männlichkeit, eben weil sie den Gewinn aus ihrer Position in der Zukunft bereits erahnen.

So ist die Teilnahme an den unterschiedlichen Spielen des Wettbewerbs je nach Hintergründen mit unterschiedlichen Mitteln und Wegen und damit auch unterschiedlichen Risiken verbunden. Sie stellen sich mit den je verschiedenen Perspektiven auch in unterschiedlicher Weise als gleichzeitige Aneignung von Privilegien und Herausbildung von Fallen dar. Die Eckpunkte der *ernsten Spiele* sind also: Privileg – Falle – Lust – Verlust – Aneignung/

Kompetenzgewinn. Alle Aspekte müssen jeweils pädagogisch mitberücksichtigt werden und in diesem Zusammenhang ist wichtig, dass auch die Beweggründe, aus denen Jungen sich in riskante Praktiken hineinbegeben, sehr unterschiedlich sein können (May 2011: 131f.). Michael May benennt als mögliche Motive, ohne diese näher auszuführen, etwa die Verwandlung von „Angst in Lust“ und sieht in riskanten Praktiken Signale, die auf zurückliegende traumatisierende Erfahrungen hinweisen können, sowie auch Verweise auf erlebte Demütigungen.

Scheinen diese „Strukturübungen“ ziemlich allgemeingültig, so wissen wir auch, dass es z.B. in Schulklassen immer auch diejenigen **Jungen gibt, die sich den konkurrenzhaften**

Spiele des Wettbewerbs entziehen können und dennoch ganz gut in der Klasse anerkannt sind. Sie kommen mit allen irgendwie ganz gut klar, ohne sich die vorherrschende Dynamik zu eigen zu machen. Sie machen ihr eigenes Ding. Mit der Pluralisierung von Männlichkeiten und der Herausbildung geschlechtsbezogener Identität quer zu zweigeschlechtlichen Gegenüberstellungen mögen sich hier Ausstiegsmöglichkeiten aus den beschriebenen Männlichkeitsdynamiken erhöhen. Sind solche Ausstiege jedoch nicht möglich, so ergibt sich unserer Beobachtung nach die Dynamik, dass viele Jungen sich eher in die Rolle des Opfers innerhalb der Gruppe von Jungen begeben, als dass sie ganz außerhalb von ihr stehen wollten.

Für eine geschlechterreflektierte Pädagogik ist uns an dieser Stelle wichtig zu betonen, dass es die „homosoziale Gruppe“ ist, in der Männlichkeit maßgeblich hervorgebracht wird, wenn auch in ständiger Abgrenzung von Weiblichkeit. Jürgen Budde und Hannelore Faulstich-Wieland benennen verschiedene Strategien von Statusaushandlungen innerhalb von Jungengruppen: Konkurrenz und Kumpanei, symbolische Verweiblichung und Entwertungen sowie Sexualisierungen (Budde/Faulstich-Wieland 2005: 41ff). Die unterschiedlichen Strategien basieren darauf, dass innerhalb der Gruppe von Jungen unterschieden wird zwischen „männlichen“ und „nicht-männlichen“ Jungen. Anhand dieser Grenzziehung entscheidet sich der Grad des Einschlusses in die Gruppe der Jungen; sie selbst stellt also ein zentrales Moment dar, an dem sich eine gegenseitige Anerkennung der Jungen als männlich festmacht.

Aus den Dynamiken der ersten Spiele des Wettbewerbs und ihrer zentralen Funktion für die Herausbildung eines männlichen Habitus ergibt sich die Frage, ob die (vermeintlich) geschlechtshomogene Jungengruppe einen geeigneten Ort für eine geschlechterreflektierte Jungenpädagogik darstellt (zu weiteren Aspekten von Gruppenteilungen nach Geschlecht vgl. Artikel zu Dramatisierung in diesem Band). Wie wird in der Jungengruppe gewährleistet, dass sie nicht vor allem der Logik der ersten Spiele folgt? Eine pädagogisch angeleitete Jungengruppe sollte nicht vorzugsweise auf Wettkämpfe und Übungen zur Verbesserung der Schlagfertigkeit aufbauen. Das heißt nicht, dass sie nicht auch entsprechende Praktiken der Jungen aufgreifen kann. Umgekehrt sollte sie dann aber auch nach den Motiven und den Ängsten hinter den „coolen Praktiken“ fragen. Es geht dabei nicht darum, Jungen lustvolle Praxen madig zu machen oder diese zu verbieten. Es kann aber durchaus darum gehen, einen geeigneten Moment herzustellen, in dem Ambivalenzen zugelassen und besprochen werden können. Mit Benedikt Sturzenheckers „Beer Education“ soll hier darauf verwiesen werden, dass es sehr sinnvoll sein kann, mit Jungen über die hinter ihren riskanten Praktiken steckenden Motive ins Gespräch zu kommen, ohne dabei die Praktiken selbst zu bewerten (vgl. Sturzenhecker 2002: 217ff). Das richtungsgebende Stichwort dabei ist die **Entlastung von Männlichkeitsanforderungen**. Außerdem ist es wichtig, alternative Umgangsweisen aufzuzeigen bzw. gemeinsam zu entwickeln, weil ansonsten immer wieder die naheliegenden Praxen wiederholt und weiter eingeübt werden.

2.3 Hierarchisierungen unter Jungen und Männern

Raewyn Connells machttheoretisches Konzept der *doppelten Relationalität von Männlichkeit* (Connell 1999) schließt in vielerlei Hinsicht direkt an Bourdieus Überlegungen an. Auch für Connell ist Männlichkeit sowohl von einer Überlegenheit von Männern gegenüber Frauen gekennzeichnet als auch von einem hierarchischen Binnenverhältnis der Über- und Unterordnung innerhalb der Gruppe der Männer. Vor allem letztere Binnenrelationen liefern uns Anregungen für ein besseres und kritisches Verständnis von Jungengruppen und Verhaltensweisen von Jungen in gemischten Gruppen und deren Dynamiken. Es ist dabei zentral, dass es sich bei Connells Analyse von verschiedenen „Männlichkeiten“ nicht um (Persönlichkeits-)Typen handelt, sondern um Positionen in von Dominanz und Unterordnung gekennzeichneten Dynamiken.

In Connells Konzeption von Männlichkeit werden vier unterschiedliche Männlichkeitspositionen beschrieben. Darin bezeichnet **hegemoniale Männlichkeit** eine Position, die am meisten Macht gegenüber Mädchen, Frauen wie auch

Jungen und anderen Männern gewährleistet und nur von einer kleinen Gruppe von Männern eingenommen wird. Sie setzt einen Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen wie beispielsweise ökonomischen Privilegien voraus. Diese Macht bzw. die Überlegenheit der entsprechenden Männer erscheint ihnen selbst wie auch der Mehrheit der anderen Beteiligten als legitim und wohl verdient. Mit welchen Praxen und Fähigkeiten sich diese Position verbindet, variiert historisch und regional. Derzeit stellen sich (in der BRD und ähnlichen Gesellschaften) Männer in dieser Position in hohem Maße als leistungsfähig und -bereit, belastbar, entscheidungs- und durchsetzungsfähig dar. Zentral für die Position *hegemonialer Männlichkeit* ist ein selbstsicherer, sachkundiger Umgang mit der eigenen Machtposition. Männer in dieser Position bieten wenige Angriffsflächen für Kritik und die Strategien des Umgangs zur Durchsetzung der Machtposition sind unter anderem Charme, Eloquenz, Ironie und Effizienz. Viel weniger wird auf unmittelbare Gewaltandrohung bzw. -anwendung zurückgegriffen, wie es früheren hegemonialen Männlichkeiten vielleicht eher angemessen schien.

Wir schreiben bislang von Männern und eine solch mächtige Position hegemonialer Männlichkeit wird unseres Erachtens vor allem von erwachsenen Männern eingenommen.⁴ Dennoch stellt sie für Jungen einen Orientierungspunkt dar und auch diese messen sich in dem Prozess des Männlichkeit-Übens immer wieder an hegemonialer Männlichkeit bzw. werden daran gemessen.

Jungen üben sich in Praxen hegemonialer Männlichkeit und können – unter Jugendlichen – eine Position **jugendlich-hegemonialer Männlichkeit** erreichen. Mittel dieser Position sind unter anderem Charme, Redegewandtheit, Ironie, intellektuelle Überlegenheit und Durchsetzungsfähigkeit. Sie setzen in der Regel einen Familienhintergrund voraus, in dem solch subtile Mittel der Herstellung von Überlegenheit vermittelt werden (kulturelles Kapital, vgl. Bourdieu 1987). Dabei dürfen diese Mittel nicht „übertrieben“ angewandt werden, sie müssen „normal“ rüberkommen. Diese Eigenschaften werden von Pädagog_innen nicht nur geschätzt, sondern häufig ganz aktiv eingefordert. Dabei wird oft übersehen, dass mit dieser hegemonialen Männlichkeit eine Unterordnung und Ausbeutung anderer einhergeht und sie bei Jungen und Männern, die nicht mit den gleichen Mitteln mithalten können, andere Verhaltensweisen hervorruft, welche nicht isoliert zu betrachten sind.

Für den pädagogischen Kontext heißt das nicht, auf die Entwicklung der aufgezählten Fähigkeiten und Eigenschaften zu verzichten. Allerdings ist mit Sorgfalt darauf zu achten, inwieweit die damit verbundenen Kompetenzen auf Kosten anderer eingesetzt werden. Im pädagogischen Kontext geraten eloquente Formen der Abwertung anderer schnell aus dem Blick, wenn andere, „offensichtlichere“ und den Unterrichtsablauf unmittelbarer störende, Verhaltensweisen ins Rampenlicht der skandalisierenden Öffentlichkeit gezogen sind.

4 Unter anderem weist Böhnisch (2004) darauf hin, dass die Position hegemonialer Männlichkeit mittlerweile nicht mehr notwendigerweise an das Körpergeschlecht gebunden ist, wenn es auch immer noch mehrheitlich Männer sind, die diese Position einnehmen.

Neben der hegemonialen Männlichkeit differenziert Connell weiter in die **komplizenhafte Männlichkeit**. Diese Form von Männlichkeit stützt die hegemoniale Männlichkeit ab, übt keine Kritik an Männlichkeitsnormen und ver-

hält sich nicht solidarisch mit den Jungen/Männern und Mädchen/Frauen, die unter Männlichkeitspraxen leiden. So – gewollt oder ungewollt – sichert sie hegemoniale Männlichkeit ab.

In einer Jungengruppe wird **komplizenhafte Männlichkeit** eingeübt, indem bei Späßen des „Ansagers“ (Voigt-Kehlenbeck 2009) gelacht wird, auch wenn sie auf Kosten anderer gehen. Vielleicht werten Jungen in dieser Position besonders andere Jungen ab, die sich „unmännlich“ verhalten oder zum Beispiel sexistisches Verhalten kritisieren, gerade weil sie darin die beste Garantie dafür sehen, nicht selber in die gefährlichen „Gefilde der Loser“ (vgl. ebd.: 127) abzurutschen. Sie wollen vielleicht auch vom Glanz der Ansager profitieren und stellen sich diesen dafür über verbale Anerkennung oder aber auch als Erfüllungsgehilfen verbaler, körperlicher oder sexualisierter Angriffe auf andere Jungen und/oder Mädchen zur Verfügung, sodass die Ansager sich die Hände nicht (alleine) schmutzig machen müssen. Für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen ist es also besonders wichtig, das Verhältnis zwischen dem „Kumpel“ und dem „Ansager“ zu reflektieren und nicht nur den Jungen in der komplizenhaften Position in seinen möglicherweise (weniger subtilen) abwertenden Verhaltensweisen zu kritisieren, den eloquenten Ansager jedoch womöglich zu stärken, was die Lage für ersteren zuspitzt.

Untergeordnete Männlichkeiten stellen die Gegenbilder zur hegemonialen Männlichkeit dar. Dabei spielen (vermeintlich) homosexuelle Männlichkeiten eine zentrale Rolle: „Durch diese Unterdrückung geraten homosexuelle Männlichkeiten an das unterste Ende der männlichen Geschlechtshierarchie. Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwulsein zugeordnet“ (Connell 1999: 99). Bei aller – und zum Teil als Reaktion auf – Pluralisierung spielt in der Arbeit

mit Jungen die Abwertung von männlicher Homosexualität auf jeden Fall weiterhin eine große Rolle. Der Verdacht, schwul zu sein bzw. die „Beschimpfung“ als schwul ist noch immer einer der stärksten Angriffe auf „richtige Männlichkeit“. Nach wie vor zählt heterosexuelle Attraktivität bzw. Aktivität zu den Kernanforderungen von Männlichkeit. Homosexuelle und queere Jugendliche haben in hohem Maße unter dieser Anforderung zu leiden, wie Thomas Kugler und Stephanie Nordt aufzeigen (Kugler/Nordt 2012).

Für die pädagogische Praxis resultiert daraus, viele unterschiedliche (sexuelle) Lebensweisen selbstverständlich nebeneinander zu präsentieren, ohne zum Beispiel homosexuelle Lebensweisen dabei als etwas Abweichendes/Besonderes darzustellen, das im Schulbuch unter dem Kapitel Minderheiten behandelt wird. Wichtig ist zu vermitteln, dass zärtliche Kontakte zwischen Jungen nicht automatisch mit Homosexualität gleichgesetzt werden – viele Jungen haben Angst davor, festgeschrieben zu werden. Wir haben in unseren Fortbildungen häufiger mitbekommen, dass vor allem männliche Pädagogen Jungen auffordern, nahe, zärtliche Kontakte untereinander besser zu unterlassen, weil sie damit Gefahr liefen, für schwul gehalten zu werden. Hier liegt in einer vermeintlich schützenden Geste ein Verbot nicht-normativen Umgangs unter männlichen Jugendlichen und Männern. Unter Umständen wird hier auch ein ungeklärtes, unsicheres Verhältnis der Pädagog_innen zu Homosexualität deutlich. Ein weiteres Argument, mit dem wir uns auseinander gesetzt haben, war die Annahme, sich pädagogisch mit Schwulenfeindlichkeit nicht auseinandersetzen zu müssen, da man keine schwulen Jungen in der Klasse habe. Jenseits der Frage, wie die Bedingungen sein müssten, damit schwule Jungen sich outen können, wird damit völlig verkannt, dass alle Jungen von Heteronormativität und Schwulenfeindlichkeit betroffen sind, da ein Homosexualitätsverbot, also die Angst davor, von anderen als schwul bezeichnet zu werden, Verhaltensweisen der meisten Jungen reguliert (vgl. zur Frage, was für die „normalen Jungen“ relevant sei auch den Artikel „Häufige Missverständnisse“ in diesem Band).

Aber auch andere Verhaltensweisen oder Eigenschaften von Jungen (und Männern), die als „unmännlich“ wahrgenommen werden, können zu einer Position untergeordneter Männlichkeit führen, die insbesondere in der Jugend eine Fülle an körperlichen, psychischen

bis hin zu sexualisierten Gewaltwiderfahrnissen (vgl. Jungnitz u.a. 2007) mit sich bringt. Nicht zuletzt sind auffällige und schwierige Verhaltensweisen von Jungen dem Bestreben geschuldet, eine solche Position zu vermeiden.

In der Schule können neben einer (vermeintlichen) homosexuellen Orientierung u.a. folgende Eigenschaften und Verhaltensweisen Jungen in eine *untergeordnete Position* bringen: unsportlich sein, schnell weinen, sich in der Schule eifrig und fleißig bemühen, sexistische und andere diskriminierende Verhaltensweisen anderer kritisieren, „uncool“, ängstlich oder „empfindlich“ sein, mit Mädchen befreundet sein, eine enge Bindung zur Mutter haben, weiblich konnotierte Hobbies haben oder Kleidung tragen etc. Für den pädagogischen Kontext ist es wichtig, zu erkennen und zu verstehen, in welchem Ausmaß die Furcht der Jungen, in eine untergeordnete Position abzurutschen, diese beständig unter Druck setzt. Nicht zuletzt können viele Handlungsweisen auch als Vermeidungsstrategien gegenüber einer solchen untergeordneten Position angesehen werden, die neben anderen genannten Funktionen auch einen Aspekt von Selbstschutz innerhalb der Binnenrelationalität von Männlichkeit beinhalten. Mit anderen Worten: Es geht den Jungen unter Umständen einfach darum, nicht in das „Gefilde der Loser“ (Voigt-Kehlenbeck 2009) abzugleiten. Wird in der Arbeit mit Jungen nur das Verhalten der einzelnen Jungen adressiert, ohne diese Verhältnisse zu thematisieren und Ausstiegsmöglichkeiten aus den Dynamiken zu schaffen, so werden die Jungen unter Umständen nur in größere Nöte gebracht.

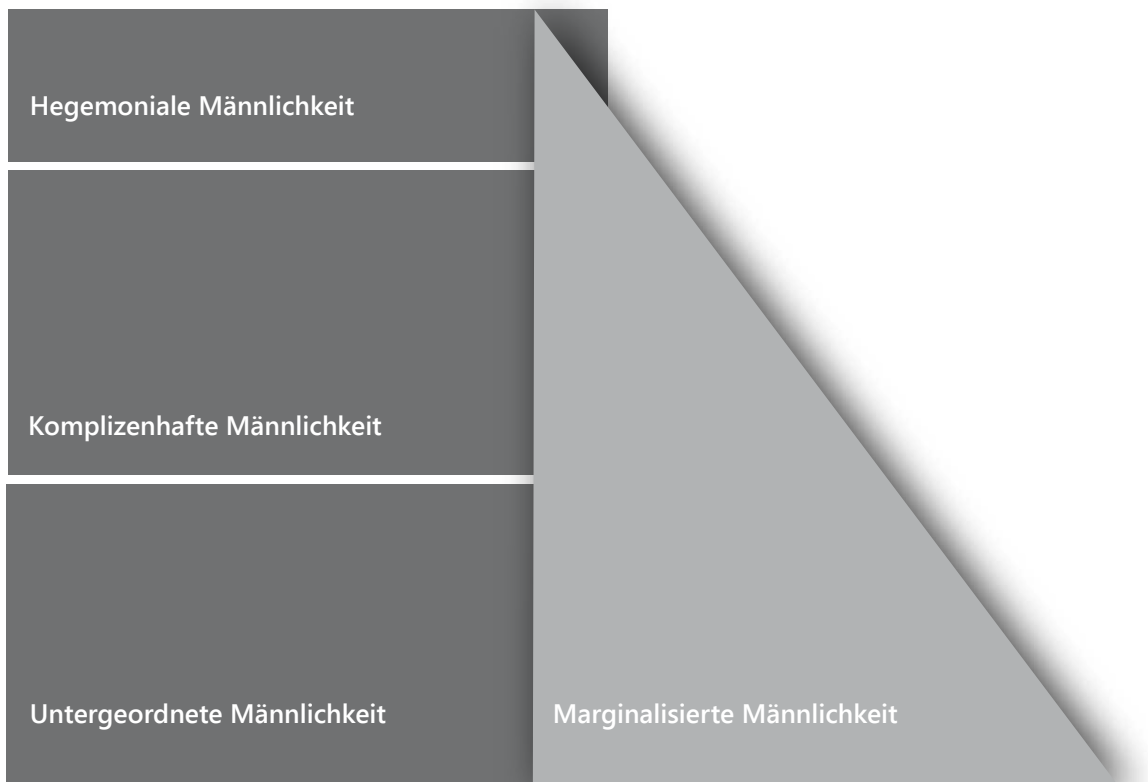
Als vierte Kategorie von Positionen in Männlichkeitsdynamiken führt Connell die *marginalisierten Männlichkeiten* ein. Hiermit ist eine Position gemeint, die aufgrund anderer gesellschaftlicher Ausschlüsse kaum bzw. nur unter sehr erschwerten Bedingungen Zugang zu einer hegemonialen Männlichkeitsposition erlangen kann. Jungen mit marginalisierter

Position können eher unterschiedliche Positionen komplizierter und untergeordneter Männlichkeit einnehmen, aber auch dies unter erschwerten Bedingungen. Connell denkt bei den *marginalisierten Männlichkeiten* vor allem an Ausschlüsse anhand rassistischer und sozialer Ungleichheitslinien sowie aufgrund von Behinderungen.

So haben beispielsweise Jungen, die bildungsbürgerliche Sprachcodes nicht beherrschen, kaum eine Chance, in der Schule mit subtilen Mitteln intellektueller Überlegenheit und Ironisierung eine dominante Position einzunehmen und gehen in der Regel nicht selbstverständlich davon aus, dass sie später mal eine gesellschaftlich mächtige und/oder einflussreiche Position einnehmen werden. Sie nehmen eine Position *marginalisierter Männlichkeit* ein. Sie können sich entweder mit einer weniger dominanten Position abfinden oder aber andere – Unterricht und Lehrkräfte häufig störendere – Mittel zur Erlangung einer Dominanzposition anwenden. Nischen der Anerkennung und des Aufstiegs sind dabei bisweilen die Felder des Sports und der Musik.

Das genaue Verhältnis von marginalisierten Männlichkeiten zu den anderen drei Positionen ist weiter zu klären. Wir gehen derzeit von einer Schnittmenge unter erschwerten Vorzeichen

aus, die durch weitere spezifischere Umgangsweisen mit dieser besonderen (und weit verbreiteten) Position ergänzt werden müssen (s. Grafik).



Positionen in Männlichkeit dynamiken

Die Grafik ist so zu verstehen, dass ein einzelner Junge oder Mann nicht seinen festen Platz hat, sondern seine Position zwischen den verschiedenen Kästen bedingt beweglich ist – er kann auf- oder absteigen. Je länger eine Person in einer dieser Positionen (sei sie untergeordnet, komplizenhaft oder hegemonial) lebt, desto mehr wird die Erfahrung dieser Person anhaften und desto schwerer oder unwahrscheinlicher ist ein Wechsel. Neue Orte oder Lebenswelten bieten tendenziell höhere Chancen für Veränderungen als der selbe Lebensort.

Eine besondere Form des Umgangs mit einer marginalisierten Männlichkeits-Position stellt die **protestierende Männlichkeit** dar (Connell 1999: 132), auf die wegen ihrer Bedeutung in der Arbeit mit „schwierigen Jungen“ eingegangen werden soll.

Häufig werden im pädagogischen Kontext besonders anstrengende und vielleicht als bedrohlich wahrgenommene Jungen fälschlicherweise mit der Position der hegemonialen Männlichkeit in Verbindung gebracht, wobei sie sich im Connell'schen Sinne eher protestierend männlich verhalten. Daher ist es uns wichtig, das Verhältnis von hegemonialer und protestierender Männlichkeit zu beleuchten. Noch mal zur Erinnerung: Hegemoniale Männlichkeit ist häufig in ihrer Machtposition unauffällig und bezieht sich auf gesamtgesellschaftliche Zugänge zu Macht. Jungen, die z.B. durch aggressives und/oder widerständiges

Auftreten versuchen, als „richtige Männer“ anerkannt zu werden, sind besonders auffällig. Protestierende Männlichkeit liegt gerade darin begründet, dass sie, um ein mit Männlichkeit verknüpftes Überlegenheitsversprechen einzulösen, kämpfen muss und sie gerade nicht scheinbar naturgegeben eine dominante Position innehat. Sie ist insofern eine Reaktion auf hegemoniale Männlichkeit; sie will das, was die anderen auch haben, was aber gleichzeitig nicht mit denselben Mitteln zu erlangen ist. Eine Kritik an Männlichkeit, die sich lediglich auf Eigenschaftsmuster und Handlungsstrategien *protestierender Männlichkeit* bezieht, verfehlt ihr Ziel, da sie die Ursachen für das auffällige Verhalten der „schwierigen“ Jungen, wie es aus der Binnenrelationalität von Männlichkeit entsteht, übersieht und *hegemoniale Männlichkeit* unangetastet lässt.

Ein Beispiel für männliche Jugendliche in der Position *protestierender Männlichkeit* benennt Stefan Wellgraf (2011). Er beschreibt, wie leicht es einer Gruppe männlicher Hauptschüler fällt, den Unterricht ihrer 10. Hauptschulklasse mit sexistischen, ironisierenden, abwertenden Sprüchen gegenüber fleißigen Mitschüler_innen und Lehrer_innen zu boykottieren bzw. völlig unmöglich zu machen. Weder sie noch die anderen können etwas lernen, außer der Herstellung männlicher Überlegenheit. Wellgraf zeigt, welche Kritik das „protestierende“ Verhalten darstellt gegenüber einem ausbleibenden Bildungsversprechen sowie einer gesellschaftlich produzierten Verachtung ihnen (als Hauptschülern) gegenüber. Mit ihrem „protestierenden“ Verhalten berufen sie sich allerdings auf einen Anspruch männlicher Überlegenheit und nehmen für sich das Recht in Anspruch, andere in der Klasse (die Lehrer_innen eingeschlossen) abzuwerten und zu bedrohen. Sie mobilisieren dafür Ressourcen, die mit einem männlichen Habitus angeeignet werden und über die Mädchen häufig nicht in gleicher Weise verfügen.

Bei all diesen Verhaltensweisen ist zu beachten, dass sie eine Funktion haben: Sie haben das Ziel, das mit Männlichkeit verbundene Versprechen auf und die Anforderung an Souveränität und Überlegenheit einzulösen. Sie sind in individuell je unterschiedlichem Maße mit Lust und Verlust, Fallen bzw. Zwanghaftigkeiten, der Aneignung von Kompetenzen und Prestige und der Angst vor Unterordnungen verbunden. Die Teilnahme beruht häufig nicht auf einer kognitiven Entscheidung und Verbote helfen daher nur begrenzt. Jungen erzählen in Einzelgesprächen häufig, dass sie selbst gar nicht verstehen, warum sie sich in Gruppen manchmal so ätzend und nervig verhalten und sie mögen sich darin auch gar nicht (vgl. Krebs 2009). Insofern geraten sie regelrecht in eine Falle. Es ist pädagogisch notwendig, sich mit der Gesamtdynamik von Männlichkeit auseinanderzusetzen, um Jungen Ausstiegsmöglichkeiten aus diesen Formen der Männlichkeitspraxis zu ermöglichen.

Wir selbst haben in Auseinandersetzung mit Connells Modell und dessen Bezug auf unterschiedliche Konstellationen von Jungengruppen im schulischen Kontext und in Bezug auf Jugendkulturen die Frage aufgeworfen, wie eine Form von Männlichkeit zu fassen ist, die in einem spezifischen sozialen Kontext (zum Beispiel einer Hauptschulklasse oder einer extrem rechten Gruppierung) dominant ist und mit teilweise erheblicher Sanktions- und Normierungsmacht einhergeht, ohne jedoch gesamtgesellschaftlich hegemonialen Status zu haben bzw. erreichen zu können. In geringer qualifizierenden Schularten wie auch ökonomisch ärmeren Lebenswelten nehmen häufig protestierende Männlichkeiten diese Position ein. In den Dis-

kussionen über dieses Benennungsproblem hat sich dabei für uns der Begriff der **feldspezifisch normativen Männlichkeit** herauskristallisiert.

Wir verfolgen mit diesem Begriff das Interesse, ein Verständnis der hegemonialen Männlichkeit aufrecht zu erhalten, demzufolge diese ihre selbstverständliche Überlegenheit nicht zuletzt aus ihrer gesamtgesellschaftlich dominanten Position bezieht. Uns ist es wichtig, die hegemoniale Männlichkeit nicht in einer Relativierung auf einzelne Felder unsichtbar werden zu lassen. Gleichzeitig muss es möglich sein, feldspezifisch normative Männlichkeiten, die häufig protestierende Männlichkeiten sind und damit gerade als Antworten auf den Ausschluss aus gesellschaftlicher Hegemonie entstehen, begrifflich zu fassen.

Es gilt, in jedem Kontext (Schulkultur, Schulklasse, Einrichtung der Jugendhilfe, Region, Peer-group, Jugendkultur etc.) neu zu analysieren, welche Männlichkeitspraxis in diesem Feld **feldspezifisch normativ** ist und in welchem Verhältnis diese zu gesellschaftlich hegemonialer und marginalisierter Männlichkeit steht. Es geht darum, gesellschaftliche Verhältnisse in der Pädagogik nicht zu übersehen oder zu entnennen,⁵ da sie den Rahmen pädagogischen Handelns bilden und dieses wiederum auf gesellschaftliche Verhältnisse Einfluss nimmt. Dies bedeutet im schulischen Kontext, ein möglicherweise machtvoll und/oder aggressives Verhalten bestimmter Jungen nicht nur im Kontext der Macht-Ausübung und Dominanz wahrzunehmen, sondern gegebenenfalls **gleichzeitig** als ein Ergebnis bzw. einen

⁵ Mit „entnennen“ ist das Gegenteil von benennen gemeint, also ein Sprechen bzw. eine Analyse, das oder die bestimmte Dinge oder Aspekte eines Sachverhalts unsichtbar werden lässt bzw. ausblendet.

Umgang mit gesellschaftlicher Machtlosigkeit. Hypermaskulinität kann hier eine wertvolle Ressource zum Selbstschutz darstellen, die gleichzeitig häufig problematische Züge für andere wie für das Selbst annimmt. Es gilt daher, dieses Verhalten (und die Reaktionen der Mitschüler_innen) in dieser Gleichzeitigkeit von Macht und Ohnmachtserfahrungen zu analysieren und die Gleichung nicht nach einer Seite hin aufzulösen (also entweder „Macker“ oder „Opfer der Verhältnisse“). Pädagogische Interventionen müssen daher beide Seiten des Verhältnisses berücksichtigen, einerseits Machtausübung über andere nachdrücklich begrenzen und andererseits an alternativen Umgangsformen mit gesellschaftlichen Ohnmachtserfahrungen und Perspektivlosigkeit wie auch mit der Nicht-Einlösung wirkmächtiger Männlichkeitsanforderungen arbeiten. Nachhaltige Veränderungen können nicht nur an den Individuen ansetzen, sondern müssen gleichzeitig anstreben, Männlichkeitsanforderungen auf gesellschaftlicher Ebene oder als ersten Schritt zumindest in der Institution und Peergroup zu entkräften und Diskriminierungen und Benachteiligungen abzubauen (vgl. den Artikel zu Neonazismusprävention und Männlichkeit in diesem Band).

Zu diesen feldspezifischen Männlichkeiten verhalten sich Jungen – ebenso wie für die hegemoniale Männlichkeit beschrieben – Komplizenhaft und können in eine untergeordnete Position geraten. Die Dynamiken funktionieren unseres Erachtens ähnlich wie oben beschrieben. Genauere Differenzierungen zwischen Komplizenhaftem Verhalten zu hegemonialen und feldspezifisch dominanten Männlichkeiten wie auch von Unterordnungserfahrungen und Auf- und Abstiegen in beiden Formen stehen noch aus. Inwieweit solche feldspezifisch normativen Männlichkeiten eine Rolle spielen, ist gerade auch deshalb von Bedeutung, da sie auf die Situation (nicht nur) von Kindern und Jugendlichen einen mindestens ebenso großen Einfluss haben wie eine, persönlich gesehen, vielleicht weit entfernte hegemoniale Männlichkeit.

Nicht alle Jungen nehmen eine der beschriebenen Positionen in Männlichkeitsdynamiken dauerhaft ein. So beschreibt Connell eine Politik des Ausstiegs aus den mit Männlichkeitsanforderungen verbundenen Hierarchisierungen gegenüber anderen Jungen/Männern bzw. gegenüber Frauen/Mädchen (Connell

1999). Dabei kann Connell zufolge allerdings ein „geschlechtsbezogenes Schwindelgefühl“, eine Orientierungslosigkeit entstehen, wenn dieser Ausstieg alleine und nicht in einem gemeinschaftlicheren, kollektiveren Rahmen der Verschiebung von Bedeutungen entsteht. Wir haben in Jungengruppen darüber hinaus Konstellationen beobachtet, in denen einzelne Jungen – u.a. über kulturelles Kapital, gute familiäre Unterstützung, einen eigenen anderen Freundeskreis, jugendkulturelle Bezüge, besondere/außergewöhnliche Hobbies und Fähigkeiten etc. – sich der beschriebenen Unterordnungsdynamik relativ fernhalten konnten. Allerdings ist ein solches Fernhalten immer bedroht, mit Sanktionen überzogen zu werden und bedarf daher der aufmerksamen Beobachtung. Darüber hinaus finden wir immer wieder Mechanismen der Inselbildung, wo eine kleine Gruppe von Jungen sich (ggf. zusammen mit Mädchen) gemeinsam den Dynamiken entzieht, ihr eigenes Ding macht und von den anderen weder als Bedrohung noch als Objekte möglicher Unterordnungs- bzw. Dominanz-Gesten wahrgenommen wird.

Pädagogisch ist es uns auf Grundlage dieser Ausführungen ein zentrales Anliegen, das Verhalten einzelner Jungen nicht isoliert zu betrachten – auch wenn psychologische Ansätze ergänzend hilfreich bis notwendig sein können – sondern dieses auch als Ergebnis von Unterordnungsdynamiken unter Jungen und Männern zu begreifen. Wenn es also in einer Lerngruppe Jungen mit besonders „problematischen“ Verhaltensweisen gibt – seien sie besonders störend, gewalttätig oder zurückgezogen bzw. werden zum Opfer –, steht es an, die Gesamtdynamik in den Blick zu nehmen. Pädagogisch gilt es, dieser Form des ständigen Männlichkeitsbeweises einerseits Entlastungen von Männlichkeitsanforderungen entgegen zu setzen und andererseits eine Arbeit an alternativen Formen des solidarischen Kontakts, in denen die Solidarität gerade nicht auf Ausschluss und Unterordnung anderer gründet sondern auf einer (möglicherweise erst zu erarbeitenden) Beziehungsfähigkeit, Interesse aneinander, Wahrnehmung eigener und fremder Grenzen und Konfliktfähigkeit.

2.4 Funktionen von Sexismus

Wir wollen abschließend Sexismus als einen Handlungsmodus betrachten, der nicht primär wohlüberlegt und absichtsvoll abwertend ausgeübt wird, sondern seine Funktion in der Erfüllung von Männlichkeitsanforderungen (wie auch Weiblichkeitsanforderungen⁶) hat. Sexismus fassen wir dabei als ein Verhalten, welches Frauen/Mädchen und/oder weiblich konnotierte Eigenschaften und Verhaltensweisen implizit oder explizit abwertet bzw. anderweitig Begegnungen auf Augenhöhe verunmöglicht, indem beispielsweise Frauen oder Mädchen weniger als mögliche (Spiel-, Freundschafts-, Liebes-, Arbeits-)Partnerinnen betrachtet werden denn als Objekte.

Eine mögliche Ursache solcher Verhaltensweisen von Jungen und Männern⁷ besteht darin, dass das mit klassischen Männlichkeitsanforderungen einhergehende Weiblichkeitsverbot im Widerspruch mit möglichen Wünschen von Jungen nach egalitären Kontakten, gemeinsamen Interessen und Nähe zu Mädchen steht. Diesen Wünschen nachzugehen kann für Jungen schwierig sein, da dies mit einer Gefahr der symbolischen Verweiblichung einher gehen kann („Der Adrian ist kein so richtiger Junge, der ist anders als die anderen, der spielt auch eher mit den Mädchen.“). Eine solche Position ist tendenziell mit Unterordnung verbunden und kann Gewalt durch andere Jungen mit sich bringen. Erotisierungen und Sexualisierungen des Kontakts und/oder ständige Überlegenheitsbeweise („Ich mache immer Gruppenarbeit mit Mädchen und sage denen dann, was sie tun sollen.“) können hier zur Absicherung der eigenen Männlichkeit dienen.

Eine weitere Möglichkeit der Absicherung eigener Männlichkeit besteht in der Projektion eigener weiblich konnotierter Interessen auf Mädchen oder Frauen („Meine Freundin will immer kuscheln [in leicht spöttischem Tonfall geäußert]. Ich mach das dann ihr zuliebe.“), sodass ihnen nachgegangen und dennoch Überlegenheit bewiesen werden kann, indem man sich selbst als galant-nachgiebig darstellt. Auch sich mit Frauen oder Mädchen zu umgeben, die häufig Schwächen zeigen (und stark auftretende Mädchen oder Frauen zu meiden), kann zur Inszenierung eigener Überlegenheit beitragen. Nicht zuletzt hilft eine Projektion möglicher eigener Schwächen auf Mädchen, diese nach außen zu verlagern und sich selbst vor einem „Rückfall“ zu bewahren und symbolisch davon abzugrenzen. Solche Verhaltensweisen werden selbstverständlich nicht von allen Jungen oder Männern praktiziert, wie in den Ausführungen zu einer Definition von Männlichkeit bereits dargelegt wurde. Wir sind bisher in allen Jungengruppen Jungen begegnet, die sich nicht sexistisch verhalten und bei geeigneter pädagogischer Einbettung wurden Widersprüche gegen sexistisches Verhalten immer auch offen von Jungen formuliert, wobei sie damit je nach ihrer Position in der Gruppenhierarchie mehr oder weniger Gehör fanden. Es geht uns an dieser Stelle also weder um eine Verallgemeinerung noch um eine Schuldzuweisung an einzelne Jungen. Pädagogisch relevanter ist es, die Funktionen von zum Beispiel Sexualisierungen und Erotisierungen als mögliche sexistische Handlungsstrategien zur Erfüllung von Männlichkeitsanforderungen zu verstehen, um an genau diesen Funktionen ansetzen zu können.

Pädagogisch folgt hieraus, dass an den Männlichkeitsnormen aller Jungen sowie den Abwertungen gegenüber als „unmännlich“ markierten Jungen kritisch gearbeitet werden muss. Ein besonderes Augenmerk muss hier auf Möglichkeiten der nicht-sexistischen, gleichwertigen Kontaktaufnahme und Kontaktpflege zwischen Jungen und Mädchen auch jenseits erotischer und sexueller Kontakte gelegt werden.

Eine Grundlage dabei ist es, sexistischen Verhaltensweisen klare Grenzen zu setzen und zugleich mit den Jungen ins Gespräch zu kommen, die solche Verhaltensweisen zeigen. Dabei sollte eine Haltung bestehen, die diese Jungen nicht persönlich beschuldigt, sondern Sexismus als einen Bewältigungsmechanismus von Männlichkeitsanforderungen ansieht und dennoch die Jungen in die Verantwortung nimmt, daran etwas zu ändern.

6 Auch Mädchen oder Frauen können sich sexistisch verhalten, indem sie andere Mädchen oder Frauen sexistisch abwerten.

7 Sexistische Verhaltensweisen von Frauen und Mädchen bedürfen einer gesonderten Analyse. Ebenso sind Funktionen jungen- bzw. männerabwertender Äußerungen gesondert zu analysieren. Ein Aspekt der Funktion von Äußerungen wie „Männer sind halt so“ oder „Jungen denken immer nur an das eine“ ist im Artikel „Und die Mädchen?“ in diesem Band besprochen.

Jungen, die Wert auf gleichwertige Kontakte mit Mädchen legen und sich sexistischen Äußerungen entgegen stellen, nehmen häufig untergeordnete Positionen unter Jungen ein und sind daher besonders zu unterstützen. Wenn ein solches Verhalten weniger mit Gewalt und Ausgrenzung bedroht ist, wird es auch für andere Jungen realisierbarer. Die beschriebene analytisch-verstehende Haltung gegenüber sexistischen Verhaltensweisen sollte jedoch keinesfalls Mädchen oder als „unmännlich“ abgewerteten Jungen abgefordert werden – ihnen sind Formen des Sich-Wehrens gegen Abwertungen und Kränkungen zuzugestehen. Sie sind keine Pädagog_innen und es bestätigt bestehende Geschlechterhierarchien, ihnen diese Rolle zuzuschieben. Auch als Pädagogin, die direkt von Jungen sexistisch angegangen wird („Darf ich heute Nacht zu Ihnen aufs Zimmer kommen?“), ist es immer eine offene Frage, wie weit ich mich selbst in diese Auseinandersetzung begeben will und ab wann ich finde, dass die möglicherweise vorhandenen männlichen Kollegen jetzt am Zug sind.

3 Pädagogisches Resümee

Eine theoretisch-analytische Beschäftigung mit Männlichkeit ist für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen wichtig, weil viele individuell oder natürlich gegeben erscheinende Verhaltensweisen sich aus der Anordnung verschiedener Männlichkeitspositionen und deren Aneignung in den *ernsten Spielen des Wettbewerbs* ergeben. Wenn die Strukturen und Dynamiken, die daraus entstehen, nicht mit in die pädagogische Arbeit einbezogen werden, wird Jungen eine nicht zu bewältigende Aufgabe individualisierter Anpassungsleistungen aufgebürdet. Eine zentrale Aufgabe geschlechterreflektierter Arbeit mit Jungen liegt in der Entlastung von Männlichkeitsanforderungen, wie sie aus diesen Verhältnissen entstehen (vgl. Artikel zu Jungenarbeit in diesem Band) und wie Jungen sie selbst mitproduzieren.

Es geht darum, Jungen in ihren Bedürfnissen und Wünschen ernst zu nehmen, die Potenziale in ihren Verhaltensweisen zu erkennen und weiterzuentwickeln, gerade auch wenn diese zunächst als störend erscheinen mögen, und zu erkennen, welche Kompetenzen in diesen Verhaltensweisen angeeignet und welche legitimen Interessen damit verfolgt werden. Gleichzeitig geht es aber auch darum, die Ängste zu sehen, Fallen und Selbstschädigungspotenziale zu erkennen und Alternativen aufzuzeigen. Dabei ist der Blick auf alle Jungen des eigenen Arbeitssettings zu richten, auf die Auffälligen wie auf die Unauffälligen, auf die Widerständigen und die Kooperativen, auf die typisch und die untypisch auftretenden und all diese polarisierenden Unterscheidungen sind wiederum in Frage zu stellen. Pädagogische Kraft kann gerade aus der Neugier kommen, sich auf all diese unterschiedlichen

Jungen, ihre Interessen, Bedürfnisse, Lebenslagen, Stärken und Schwächen einzulassen, sie gleichzeitig zu unterstützen aber auch für ihr eigenes Handeln in die Verantwortung zu nehmen und nicht zuletzt kollektive Änderungsprozesse der begrenzenden institutionellen wie gesellschaftlichen Bedingungen, in denen dieses Handeln stattfindet, anzustoßen.

Literatur

Böhnisch, Lothar (2004): *Männliche Sozialisation. Eine Einführung*. Weinheim.

Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1992): *Sozialer Raum und symbolische Macht*. In: Derselbe: *Rede und Antwort*. Frankfurt a. M., S. 135-154.

Bourdieu, Pierre (1997): *Die männliche Herrschaft*. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt a. M., S. 218-230.

Bourdieu, Pierre (2005): *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt a.M.

Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011): „Ich denke nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ *Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit*. In: *Gender. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 3, S. 119-127.

Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): *Jungen zwischen Männlichkeit und Schule*. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M., S. 37-53.

- Busche, Mart/Cremers, Michael (2012): *Jungenarbeit und Intersektionalität*. www.portal-intersektionalitaet.de.
- Butler, Judith (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a.M.
- Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1993): *Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf*, Weinheim/München.
- Connell, R.W. (1999): *Der gemachte Mann*. Frankfurt a.M.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012a, i.V.): *Geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen als Prävention rechtsextremer Einstellungen und Handlungsmuster*. In: Radvan, Heike (Hrsg): *Gender und Rechtsextremismusprävention*. Berlin.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2012b): „Die sind eben so...“ – Klasse und Rassismus als Kulminationspunkte geschlechtsbezogener Vorurteile. Präsentation auf dem Fachtag „Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen in Schule und Jugendarbeit. Konzepte – Erfahrungen – Perspektiven“, eine Kooperation des Projekts *Jungenarbeit und Schule und des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg* am 01.06.2012, www.jungenarbeit-und-schule.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Tagungsdokumentation/Die_sind_eben_so....pdf.
- Hagemann-White, Carol (1984): *Sozialisation: Weiblich - männlich?* Opladen.
- Hagemann-White, Carol (2011): *Intersektionalität als theoretische Herausforderung für die Geschlechterforschung*. In: Smykalla, Sandra/Vinz, Dagmar (Hrsg): *Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit*. Münster.
- Jungnitz, Ludger u.a. (2007): *Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland*. Opladen.
- Krebs, Andreas (2008): *Jungen erleben Schule. Personenzentrierte Jungenforschung: Methodik, Ergebnisse und Perspektiven für schulische Jungenarbeit*. München.
- Krebs, Andreas (2009): „Wir Jungs sind halt nicht so eine Gemeinschaft“. *Personenzentrierte Jungenforschung als Zugang zu psychosozialen Erfahrungswissen jugendlicher Schüler*. In: Budde, Jürgen/Mammes, Ingelore (Hrsg): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden, S. 103-114.
- Kugler, Thomas/Nordt, Stephanie (2012): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Handreichung für Fachkräfte der Kinder- und Jugendhilfe des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg und Bildungsinitiative QUEERFORMAT. Berlin. Bestellbar unter info@queerformat.de.
- May, Michael (2011): *Risikante Praktiken von Jungen*. In: Forster, Edgar/Rendtorff, Barbara/Mahs, Claudia (Hrsg): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart, S. 127-143.
- Meuser, Michael (2005): *Männliche Sozialisation und Gewalt*. In: *Berliner Forum Gewaltprävention* 24, www.berlin.de/imperia/md/content/lb-lkbgg/bfg/nummer24/06_meuser.pdf?start&ts=1252306764&file=06_meuser.pdf.
- Meuser, Michael (2006): *Risikante Praktiken. Zur Aneignung von Männlichkeit in den ersten Spielen des Wettbewerbs*. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg): *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Opladen, S. 163-178.
- Pech, Detlef (Hrsg) (2009): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler.
- Sturzenhecker, Benedikt (2002): *Beer Education – zur Kultivierung von Alkoholtrinken mit Jungen*. In: Sturzenhecker, Benedikt/Winter, Reinhard (Hrsg): *Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern*. Weinheim und München, S. 217-228.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): *Gender Crossing – Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehungen*. In: Pech, Detlef (Hrsg): *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Hohengehren.
- Walgenbach, Katharina (2012): *Intersektionalität - eine Einführung*. www.portal-intersektionalitaet.de.
- Wellgraf, Stefan (2011): *Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung*. Bielefeld.
- Yılmaz-Günay, Koray (2011): *Gefährliche Jungen? Zur Bedeutung des Migrationshintergrundes in der Arbeit mit Jungen*. In: *Berliner Fachrunde Jungenarbeit* (2011): 3. *Berliner Fachtag Jungenarbeit: Jungenarbeit in Bewegung. Reflexion, Diskussion, Neue Ansätze. Dokumentation*. Berlin, S. 16-28. www.dissens.de/de/dokumente/berliner-jungenfachtag2010-dokumentation.pdf.