



Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend



EUROPÄISCHE UNION
Europäischer Sozialfonds

Information

Neue Wege für Jungs?!

Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation
von Jungen im Übergang Schule-Beruf



Inhalt

1. Einleitung	5
1.1 Der Girls’Day, eine Erfolgsgeschichte – und die Jungen?	5
1.2 Neue Wege für Jungs	6
1.3 Expertise	7
1.4 Das Wichtigste in Kürze	8
2. Jungen und Mädchen im Übergang Schule – Beruf	13
2.1 Schule	14
2.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule	14
2.1.2 Schichtbezogene Chancen in der Schule	18
2.1.3 Ethnienbezogene Chancen in der Schule	18
2.2 Ausbildung	20
2.2.1 Veränderungen in der Berufsausbildung	20
2.2.2 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung	22
2.2.3 Übergang Schule – Berufsausbildung (erste Schwelle)	23
2.2.4 Kulturelle Geschlechterstereotype in der Ausbildungswahl	25
2.2.5 Übergang in den Beruf (zweite Schwelle)	26
2.2.6 Studium	28
2.3 Lebensplanung	29
3. Männlichkeit in der Krise?	34
3.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“	34
3.2 Welche Männlichkeiten sind in der Krise?	36
3.3 Plurale Männlichkeiten	37
3.3.1 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit	38
3.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung	41

4. Neue Wege für Jungen und Männer	44
4.1 Traditionelle Männlichkeit	44
4.2 Transformationen	52
4.3 Metrosexualität	55
5. Angemessene Förderung von Jungen	58
5.1 Gender-Mainstreaming	58
5.2 Geschlechtsbezogene Pädagogik	59
5.2.1 Jungenarbeit als ein Baustein geschlechtsbezogener Pädagogik	60
5.2.2 Vor- und Nachteile der Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen....	60
5.2.3 Inhalte geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen	62
5.2.4 Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen	63
6. Fazit und Empfehlungen	67
Literatur	71



1. Einleitung

1.1 Der Girls'Day, eine Erfolgsgeschichte – und die Jungen?

Seit 2001 wird der Girls'Day – Mädchen-Zukunftstag in Deutschland bundesweit vom Verein Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (seit 2005 Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V., Bielefeld) durchgeführt und vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, dem Bundesministerium für Bildung und Forschung sowie aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert. Darüber hinaus wird das Projekt von einem breiten Aktionsbündnis aus Wirtschaftsverbänden, Gewerkschaften und der Bundesagentur für Arbeit getragen und unterstützt.

„Das Ziel ist zum einen, die beruflichen Möglichkeiten für junge Frauen auszuweiten und ihnen damit bessere Chancen vor dem Hintergrund der sich verengenden Arbeitsmarktsituation zu ermöglichen, und zum anderen, die Potenziale, die in der Leistungsstärke der jungen Frauen liegen, besser zu nutzen.“¹

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

„An den verschiedenen Aktionsplätzen wird ihnen z. B. die Möglichkeit geboten, zu löten und zu schweißen, Bildschirmschoner zu programmieren oder Lichtschranken zu bauen, und sie lernen Berufsbilder wie z. B. das der Informatik-Kauffrau, Biophysikerin oder Tontechnikerin kennen.“²

Neben den Einblick in von Männern dominierte Berufsfelder³ erhalten Mädchen zudem die Chance, weibliche Führungskräfte, Selbstständige und Politikerinnen zu erleben, also Frauen in gesellschaftlichen Bereichen, in denen ihre Präsenz noch relativ gering ist.

¹ Frauen geben Technik neue Impulse e.V. 2004, S. 5.

² Ebd., S. 10.

³ Weiblich bzw. männlich dominiert ist laut amtlichen Statistiken ein Beruf dann, wenn höchstens 20 % Männer oder Frauen in den jeweiligen Berufen vertreten sind. Als überwiegend von Frauen/Männern besetzt gilt ein Beruf, wenn zwischen 20 % und 40 % der Beschäftigten einem Geschlecht angehören (vgl. Granato/Schittenhelm 2003, S. 1059).

Während am ersten bundesweit durchgeführten Aktionstag 39 Veranstaltungen stattfanden, an denen ca. 1.800 Mädchen teilnahmen, stieg die Zahl im Jahr 2005 auf über 120.000 Plätze für Teilnehmerinnen, die von über 7.000 Organisationen zur Verfügung gestellt wurden, damit die Schülerinnen sich über unterschiedliche Berufs- und Studienmöglichkeiten informieren konnten. Ausgangspunkt der inhaltlichen Konzeption des Aktionstags war und ist einerseits die Erweiterung der geschlechterstereotypen⁴ Berufsorientierung der Mädchen, die traditionell eher auf den sozialen und kommunikativen Bereich ausgerichtet ist, während gerade den innovativen technologischen Arbeitsbereichen in Deutschland die Nachwuchskräfte ausgehen. Andererseits will der Aktionstag langfristig einen Beitrag zur Verwirklichung geschlechtergerechter Arbeitsteilung leisten und sensibilisiert alle Beteiligten im Berufswahlprozess für die Potenziale junger Frauen im Hinblick auf die wirtschaftliche und technologische Zukunftsgestaltung.

1.2 Neue Wege für Jungs

Die breite Wahrnehmung des Girls' Day Mädchen-Zukunftstags in der Öffentlichkeit und seine organisatorischen Möglichkeiten wurden in den vergangenen Jahren zunehmend auch für die Durchführung von Jungenveranstaltungen genutzt. So wurden beispielsweise in Hamburg an verschiedenen Schulen geschlechtsdifferenzierte Unterrichtsangebote zur Berufsorientierung und Lebensplanung für Jungen entwickelt. In Aachen wurden Praktikumsstellen für Jungen in von Frauen dominierten Berufsfeldern akquiriert. Diese Entwicklung folgt der Erkenntnis, dass Jungen in der Berufswahl ebenfalls geschlechterstereotyp Präferenzen haben.

Zudem stellt sich an den Schulen die pragmatische Frage, welche Angebote den Jungen gemacht werden, während die Mädchen am Girls' Day teilnehmen. Bereits seit 2002 stellte die Bundeskoordinierungsstelle Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag auf der zentralen Website www.girls-day.de Vorschläge und didaktische Materialien für mögliche Projekte einer jungengerechten Berufs- und Lebensplanung für Interessierte zur Verfügung. Im Evaluationsbericht von 2003 (Hrsg. Frauen geben Technik neue Impulse e.V.) wurden auch die Schulleitungen und Lehrende angeregt, Konzepte für eine genderorientierte⁵ Strategie in der schulischen Berufswahl zu entwickeln, die die unterschiedlichen Bedürfnisse sowohl von Mädchen als auch von Jungen berücksichtigt.⁶

Im Jahr 2005 hat das Bundesministerium für Frauen, Senioren, Familie und Jugend ein Pilotprojekt für Jungen initiiert, das in der Praxis und vor Ort entstandene Ansätze einer jungengerechten Begleitung im Übergang Schule – Beruf – angeregt durch den jährlichen Girls' Day – bündeln, begleiten und weiter ausbauen soll. Das im Frühjahr 2005 gestartete Pilotprojekt **Neue Wege für Jungs** versteht sich als Service-Büro für Multiplikatoren und Multiplikatorinnen – ebenfalls in Trägerschaft des Kompetenzzentrums Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V. in Bielefeld.

Der Name **Neue Wege für Jungs** wurde bewusst in Abgrenzung zur Bezeichnung „Boys' Day“ gewählt, da die Konzeption des Girls' Day Mädchen-Zukunftstags nicht eins zu eins übernommen werden kann, wenn geschlechtstypische Bedürfnisse und Lebenslagen von Jungen Ausgangspunkt ihrer Förderung in der Berufs- und Lebensplanung sein sollen. Ein eigenständiges Format für Jungen, das sich an ihrer subjektiven

4 Der Ausdruck „geschlechterstereotyp“ zeigt an, dass eine bestimmte Denk- oder Handlungsweise häufig oder überwiegend bei einem Geschlecht auftritt, ohne dass es dafür eine biologisch-physiologische Grundlage gäbe. Im Unterschied dazu weist der Begriff „geschlechtsspezifisch“ auf anlagebedingte Unterschiede (z.B. Menstruation) hin, die ausschließlich bei einem Geschlecht vorkommen (vgl. exemplarisch Rendtorff 2006, S. 10).

5 Der Begriff „genderorientiert“ bezeichnet die in der Geschlechterforschung häufig verwendete Trennung zwischen „sex“ (biologischem Geschlecht) und „gender“ (sozialem Geschlecht). Die feministische Theorie verwendete das Sex-Gender-Konzept aus politisch-strategischen Überlegungen. Soziale Ungleichheit sollte nicht mehr mit einem Hinweis auf die biologische Geschlechterdifferenz naturalisiert bzw. essentialisiert werden können, da der Feminismus die jeweiligen Geschlechtsrollen und -identitäten als ein historisches, gesellschaftlich-kulturelles Produkt und keineswegs als Ausdruck der biologischen Geschlechterdifferenz betrachtete.

6 Vgl. Frauen geben Technik neue Impulse e.V. 2003, S. 86.

Erlebniswelt und ihren Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmustern orientiert, muss erst noch entwickelt und erprobt werden. Die inhaltliche Schwerpunktsetzung des Pilotprojekts **Neue Wege für Jung**s liegt deshalb in der Unterstützung von Jungenangeboten, die einen Beitrag zur Erweiterung des Berufswahlspektrums, zur Flexibilisierung männlicher Rollenbilder und zur Stärkung sozialer Kompetenzen leisten. **Neue Wege für Jung**s versteht sich als eine Plattform für den fachlichen Dialog und Austausch sowie als Vernetzungsangebot für diverse Akteure und unterstützt damit Engagierte in Schule, Jugendarbeit und Berufsberatung bei der Umsetzung von adäquaten Angeboten für Jungen. Auf der Website www.neue-wege-fuer-jungs.de stellt das Projekt Informationen, Hintergrunddaten und konkrete Materialien zur Durchführung von Projekten bereit und dokumentiert Workshopergebnisse, um erfolgreiche Konzepte zu verbreiten und eine kritische Reflexion zu ermöglichen. Die wissenschaftliche Begleitforschung der Aktivitäten soll neue Erkenntnisse und Empfehlungen für eine gezielte Jungenförderung an der Schnittstelle Schule – Arbeitswelt hervorbringen.

Neue Wege für Jungs richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte und soziale Fachkräfte, die mit Jungen der Jahrgangsstufen fünf bis zehn pädagogisch arbeiten. In diesem Alter befinden sich Jungen in einer Phase der intensiven Auseinandersetzung mit der Geschlechterthematik und der Konfrontation mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeiten. In der Adoleszenz sind geschlechtliche Konstruktionsprozesse besonders akut, da es in dieser Entwicklungsphase nicht nur um eine geschlechtsangemessene, sondern auch um eine altersangemessene Darstellung geht, weshalb Jugendliche häufig in Bezug auf ihre Darstellungsformen verunsichert sind.⁷

„Es geht um die interaktive Erarbeitung, praktische Einübung und bildhafte Darstellung und Inszenierung von

Orientierungen und Praktiken, die eine Selbstrepräsentation ermöglichen, die von anderen als gelungen, als alters- und geschlechtsangemessen wahrgenommen und bestätigt wird.“⁸

Deshalb sollte das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass das Alter ebenso wie andere soziale Kategorien zu unterschiedlichen Inszenierungen von Geschlecht führt.⁹ Sinnvoll ist daher der Vorschlag von Reinhard Winter, nicht mehr allgemein von „Jungen“, sondern zum Beispiel von „sechsjährigen deutschen Jungen im Kindergarten“ oder von „männlichen Jugendlichen über 16 Jahren mit Migrationshintergrund, die in ländlichen Regionen aufwachsen“ zu sprechen.¹⁰

1.3 Expertise

Die vorliegende Expertise zur Situation von Jungen im Übergang Schule – Beruf als Teil der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts **Neue Wege für Jung**s ist ausführlicher geworden als zunächst geplant. Die Datenlage beweist, dass die geschlechtersegregierte Berufswahl nicht nur durch Selektionsmechanismen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes, sondern auch durch kulturell verankerte Geschlechterstereotype der jungen Frauen und Männer hervorgerufen und kontinuierlich reproduziert wird. Um dem Kreislauf der Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt zu entgehen und den Erfolg von Förderprogrammen zur stärkeren Partizipation von Mädchen und Jungen in so genannten Männer- und Frauenberufen zu gewährleisten, dürfen neben den arbeitsmarktinternen Strukturen geschlechtsimmanente Aspekte nicht vernachlässigt werden.

Die Datenlage, die Netzwerkveranstaltungen, die ersten Ergebnisse der quantitativen Befragungen im Rahmen der Evaluation, die mediale Berichterstattung über das Pilotprojekt und die Diskussionen im Fachbeirat haben

⁷ Vgl. Böhnisch/Winter 1997 und King/Flaake 2005.

⁸ Jösting 2005, S. 12.

⁹ Zur Herstellung von Jugend und Jugendlichkeit in Verbindung mit Geschlecht vgl. ausführlich Breitenbach 2001 und Jösting 2005.

¹⁰ Vgl. Winter 2004, S. 354.

gezeigt, dass die Expertise zusätzlich zur reinen Datenglage auch Auskünfte aus der Geschlechterforschung und der geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen enthalten sollte.

Die wissenschaftlichen Ausführungen dienen folgenden Zielen: Zum einen sollen Akteure und Akteurinnen, die mit Jungen an der Schnittstelle Schule – Beruf arbeiten, in die Lage versetzt werden, angemessene Strategien zu entwickeln, die die Partizipation von Jungen in Berufen fördern, in denen quantitativ betrachtet Frauen dominieren. Zum anderen soll der Blick auf gesellschaftlich anerkannte Konzepte von Männlichkeiten gelenkt werden, um diese mit den Jungen gemeinsam in einer angemessenen Weise zu reflektieren.¹¹ Ziel hierbei sollte es auch sein, mit den Jungen die Gewinn- und Verlustseiten männlicher Konstruktionen zu thematisieren und sie dabei zu unterstützen, Konstruktionsfelder für sich zu entdecken, die aufgrund von historisch-kulturellen Prozessen weiblich konnotiert sind.¹²

1.4 Das Wichtigste in Kürze

Schule

- Der Bildungsweg von Kindern und Jugendlichen ist seit längerer Zeit dadurch gekennzeichnet, dass Jungen im Durchschnitt deutlich größere Schwierigkeiten in der Schule haben als Mädchen. Dies betrifft sowohl die Schulleistungen und Abschlüsse als auch die Konsequenzen für Disziplinlosigkeit und Unterrichtsstörungen (vgl. Kapitel 2.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Die Bildungschancen im deutschen Schulsystem verteilen sich einerseits nach Schichtzugehörigkeit, andererseits nach staatlicher bzw. ethnischer Zugehörigkeit. Die Qualifikationspotenziale von Schülern und Schülerinnen mit Migrationshintergrund oder ohne deutsche Staatsangehörigkeit werden am wenigsten angemessen entwickelt. Das „katholische

Arbeitermädchen vom Land“, das in den siebziger Jahren in der Bundesrepublik noch als Prototyp der schulischen Bildungsverliererin galt, ist mittlerweile vom „Migrantensohn aus einer bildungsschwachen Familie“ abgelöst worden (vgl. Kapitel 2.1.3 Ethnienbezogene Chancen in der Schule).

- Die Gründe für die schlechteren Schulleistungen und Bildungslaufbahnen der Jungen sind empirisch kaum belegbar. Im Kontext der Diskussion um die PISA-Ergebnisse wurde die These populär, dass eine „verweiblichte“ Schulkultur für die schlechteren Schulleistungen der Jungen verantwortlich sei. Die Tatsache, dass Mädchen in den alten Bundesländern und in der DDR bereits bessere Schulleistungen erbrachten, als der Anteil an männlichen Lehrkräften noch wesentlich höher lag, stellt diese Interpretation der Daten zumindest in Frage (vgl. Kapitel 2.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Neben der grundsätzlich fleißigeren Arbeitshaltung der Mädchen scheinen weitere fortbestehende geschlechtstypische Sozialisationsbedingungen mitverantwortlich für die Schwierigkeiten zu sein. Jungen stehen in vielen Situationen unter dem Druck, ihre Männlichkeit zu beweisen. Von ihnen wird erwartet, „cool“, „witzig“ und „faul“ zu sein, weshalb sie häufig dem widerständigen und sozial auffallenden Schülertypus entsprechen (vgl. Kapitel 2.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule).
- Der „Männlichkeitsdruck“ scheint in der Schule besonders hoch zu sein. Die Jungen sehen selbst einen Zusammenhang zwischen der Institution Schule und ihrem Verhalten und weisen explizit darauf hin, dass viele Jungen sich in Bezug auf Freundlichkeit bzw. Respektlosigkeit anders verhalten würden, wenn sie sich einzeln, privat und außerhalb der Schule begegneten als in der teilöffentlichen Situation einer Gruppe an der Schule bzw. in der Klasse (vgl. Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit).

¹¹ Zur gesellschaftlichen Anerkennung von Männlichkeitskonzepten vgl. Scheer 1998, S. 3ff.

¹² Zur historischen Herstellung von Geschlecht vgl. Hausen 1976; Duden 1991a und 1991b; Honegger 1991; Laqueur 1993; Hirschauer 1993.

Duale und vollzeitschulische Ausbildung

- Bereits in der Kindheit entwickeln Mädchen und Jungen Vorstellungen von ihrem späteren Beruf. Je früher Kinder danach befragt werden, desto geschlechtstypischer sind die Antworten (vgl. Kapitel 2.2.2 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung).
- Jugendliche orientieren sich auf der Suche nach einem Beruf an den Möglichkeiten, die ihnen ihr Schulabschluss bietet, und passen sich den Bedingungen des Arbeitsmarkts an. Die Entwicklung der letzten Jahre, vor allem im dualen Ausbildungssystem, zeigt, dass aufgrund der Verknappung des Lehrstellenangebots in der Wirtschaft kaum noch von einer freien Berufswahl die Rede sein kann (vgl. Kapitel 2.2.1 Veränderungen in der Berufsausbildung).
- Junge Frauen werden vorwiegend in sozialen und kommunikativen Berufen des Dienstleistungssektors und junge Männer in handwerklich-technischen Bereichen ausgebildet. Die meisten Ausbildungsgänge sind entweder einseitig von Frauen oder von Männern dominiert, wobei die Zahl der Ausbildungsgänge, die einseitig männlich besetzt sind, deutlich höher ist als die Zahl der Ausbildungsgänge, die von Frauen dominiert werden. Das Berufswahlspektrum junger Männer ist weniger begrenzt als das junger Frauen: Ca. 70 % der jungen Frauen und 50 % der jungen Männer konzentrieren sich auf jeweils 20 Berufe (vgl. Kapitel 2.2.2 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung).
- Beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung (erste Schwelle) lässt sich eine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts nicht mehr eindeutig feststellen. Einerseits wird männlichen Jugendlichen trotz schlechterer Schulabschlüsse häufiger die Möglichkeit geboten, sich im dualen System ausbilden zu lassen. Dies führt zu einem vergleichsweise besseren Zugang zu relativ gut bezahlten und tarifvertraglich abgesicherten Ausbildungsberufen, womit zudem bessere Einstiegschancen ins Erwerbsleben verbunden sind. Andererseits müssen junge Männer häufiger an berufsvorbereitenden und berufsgrundbildenden Maßnahmen teilnehmen, damit sie überhaupt den Qualitätsanforderungen des Ausbildungsmarktes entsprechen (vgl. Kapitel 2.2 Ausbildung).
- Für junge Frauen ist die längere Verweildauer an allgemein bildenden Schulen einerseits mit qualifizierteren Schulabschlüssen verbunden. Andererseits absolvieren sie weit häufiger als junge Männer vollzeitschulische Ausbildungen (z. B. im Gesundheitssektor), was sich angesichts des Wandels von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft langfristig als die berufsstrategisch richtige Wahl erweisen könnte (vgl. Kapitel 2.2 Ausbildung).
- Die Auslagerung der traditionell männlich dominierten Sektoren Bergbau, Industrie, Land- und Forstwirtschaft aus Deutschland im Zuge der Globalisierung, die gestiegenen Qualifikationsansprüche und der stetige Abbau der dualen betrieblichen Ausbildung, die steigende Zahl der Arbeitsplätze im weiblich konnotierten Dienstleistungssektor und die schlechteren Schulabschlüsse der Jungen haben dazu geführt, dass junge Männer bis 24 Jahre häufiger von Jugendarbeitslosigkeit betroffen sind als junge Frauen gleichen Alters (vgl. Kapitel 2.2 Ausbildung).
- Beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf (zweite Schwelle) haben weibliche Absolventen größere Schwierigkeiten als männliche Absolventen. Junge Frauen mit guten Schulabschlüssen konnten ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zwar deutlich verbessern und werden im Vergleich zu entsprechend ausgebildeten Männern häufiger übernommen und unbefristet weiterbeschäftigt. Dennoch sind männliche Absolventen insgesamt weniger von höheren Schulqualifikationen abhängig, da sie trotz schlechterer Schulabschlüsse insgesamt häufiger ein Übernahmeangebot bekommen (vgl. Kapitel 2.2.5 Übergang in den Beruf).
- Wie schon in der Schule verteilen sich auch im deutschen Ausbildungssystem die Chancen nach Schicht- und staatlicher bzw. ethnischer Zugehörigkeit. Die jungen Männer mit Migrationshintergrund nähern sich zunehmend der dauerhaft schlechten Ausbil-

dungssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund an (vgl. Kapitel 2.2.1 Veränderungen in der Berufsausbildung).

Studium

- An den Fachhochschulen und Hochschulen studieren nahezu gleich viele Frauen und Männer. Obwohl junge Frauen häufiger als Männer über eine Studienberechtigung verfügen, ist der Männeranteil an den Studierenden mit 50,5% noch knapp höher als der Frauenanteil. Bei Promotionen, Habilitationen und Professuren liegen Männer weiterhin vorne (vgl. Kapitel 2.2.6 Studium).
- In den naturwissenschaftlichen Studiengängen, den Ingenieurwissenschaften und den Studiengängen der Fertigungstechniken ist der Frauenanteil weiterhin sehr gering. Dafür sind in den Bereichen Sozialwesen, Erziehung und Sprachen wesentlich weniger männliche Studenten zu finden. Angeglichen hat sich hingegen der Anteil in den Fächern BWL und Jura (vgl. Kapitel 2.2.6 Studium).
- Unabhängig von fachbezogenen Interessen spielen für Frauen bei der Wahl des Studienfachs soziale Gründe (anderen helfen, Kontakt zu Menschen) eine größere Rolle, während für Männer das wissenschaftliche Interesse, Selbstständigkeit und Karriere-möglichkeiten im Vordergrund stehen (vgl. Kapitel 2.2.6 Studium).

Arbeitsmarkt

- Stellt man die Erfolge der Mädchen und Jungen im Bildungssystem und den Verlauf ihrer beruflichen Entwicklungen nebeneinander, zeigen sich deutliche Differenzen zwischen den Ausgangslagen für den Berufseinstieg und der anschließenden Berufskarriere. Der nach Geschlechtern segregierte Arbeitsmarkt, die Bewertung der jeweiligen Tätigkeiten (horizontale Segregation), der Zugang zu Führungspositionen aller gesellschaftlichen Bereiche (vertikale Segregation), die ungleiche Einkommenssituation von Männern und Frauen, die Verteilung von Teilzeitarbeit, Elternzeit und Familienarbeit sind nach wie vor Kennzeichen

ungleicher Bedingungen, von denen die Mehrheit der Männer profitieren und nur wenige Frauen nicht betroffen sind (vgl. Kapitel 3.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“).

- Frauen sind weiterhin zu einem geringeren Anteil erwerbstätig als Männer. Die Verschiebung von der Industrie- zur Dienstleistungsgesellschaft leistet allerdings der Beschäftigung von Frauen Vorschub. Die Männererwerbstätigkeit ist hingegen tendenziell rückläufig (vgl. Kapitel 3.2 Welche Männlichkeiten sind in der Krise?).
- Die stärkere Erwerbsorientierung von Frauen hat bisher noch nicht zu einer egalitären Aufteilung von Berufs- und Familienarbeit geführt. Männer leisten deutlich mehr bezahlte und Frauen deutlich mehr unbezahlte Arbeit. Bei der geschlechterstereotypen Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit ist die Beibehaltung traditioneller Arbeitsteilung in der Kindererziehung und der Pflege alter Menschen die entscheidende Ursache (vgl. Kapitel 2.3 Lebensplanung).

Geschlecht

- Männliches Verhalten und männliche Identität sind nicht zwangsläufig an einen biologisch-männlichen Körper gebunden. Das Gleiche gilt für weibliches Verhalten und weibliche Identität. Geschlechtskörper, Identität und Persönlichkeit müssen nicht zwangsläufig übereinstimmen (vgl. Kapitel 3.3 Plurale Männlichkeiten).
- Die soziale und damit veränderbare Konstruktion der Kategorie Geschlecht ist in den meisten Fällen weder den Jungen noch den Mädchen bewusst und lässt sich einerseits als offen, fragil und anfällig für Irritationen und Brüche beschreiben, wird aber andererseits von den Mädchen und Jungen als etwas Naturgegebenes und Selbstverständliches wahrgenommen (vgl. Kapitel 3.3 Plurale Männlichkeiten).
- Junge-Sein und Mann-Werden sind eng mit dem Prinzip der Externalisierung, d. h. mit einer übermäßigen Verlagerung von Wahrnehmung und Handeln in die Außenwelt des Subjekts („Action“, „Erleben“,

- „Machen“) und mit der Abspaltung weiblich konnotierter Normen, Werte und Praxen verknüpft (vgl. Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit).
- Die Männerforschung hat wichtige Beiträge zu einem umfassenden Verständnis von Geschlechterverhältnissen geleistet, die für eine egalitäre Ausgestaltung des Geschlechterverhältnisses unerlässlich sind. Auf der konzeptionell-theoretischen Ebene sind zwei Grundannahmen besonders hervorzuheben: die Pluralität von Männlichkeitsmustern und -entwürfen und die Hierarchisierung der verschiedenen Männlichkeiten.
- Der Überhang von Männern in den Führungsetagen und die gesellschaftliche Höherbewertung männlich konnotierter Normen, Werte und Praxen belegen zwar die fortbestehende männliche Vorherrschaft, verdecken jedoch, wie sehr andere Gruppen von Männern von sozialer Deklassierung betroffen sind (vgl. Kapitel 3.3 Plurale Männlichkeiten).
- Hierarchisierungen finden sich auch bei den Jungen. Diejenigen, denen die Attribute Heterosexualität, Autorität, Unabhängigkeit, Sportlichkeit, psychische und körperliche Stärke zugeschrieben werden und die sich in männlichen Gruppen mit Mutproben behaupten, stehen in der Beliebtheitskala der Peergroup weit oben, während andere Jungen untergeordnet und eher unbeliebt sind. Allerdings lässt sich Beliebtheit nur schwer mit einer extremen Übertreibung eines dieser Merkmale vereinbaren. Weitere Attribute, die für Beliebtheit und eine Spitzenposition in der Peergroup sorgen, sind Sportlichkeit, Lässigkeit, Witzig-Sein, das Tragen von Markenkleidung, Körpergröße, Attraktivität und die Fähigkeit, gut mit Mädchen reden zu können (vgl. Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit).
 - Geschlechtervergleichende Studien zeigen, dass Mädchen und Frauen generell ein moderneres Geschlechterbild als Jungen und Männer vertreten, auch wenn beide Geschlechter in der Tendenz Stereotype reproduzieren und die Differenzen innerhalb der Geschlechter größer sind als die Differenzen zwischen den Geschlechtern. Zeitvergleichende Studien

belegen, dass die Differenz zwischen Mädchen/Frauen und Jungen/Männern in vielen Einstellungsbereichen geringer wird (vgl. Kapitel 2.3 Lebensplanung). Studien, die über ein Abfragen von Einstellungen hinausgehen und automatisierte Alltagsroutinen analysieren, legen allerdings die Vermutung nahe, dass Einstellungen leichter zu verändern sind als das Handeln. Nach wie vor besteht eine große Diskrepanz zwischen Meinungsäußerungen und tatsächlichem Handeln (vgl. Kapitel 4.2 Transformationen).

Geschlechtsbezogene Pädagogik

- Geschlechtsbezogene Pädagogik begreift sich als pädagogische Spezialisierung zum Thema Geschlecht. Zentrales Anliegen in Abgrenzung zu anderen pädagogischen Zielsetzungen ist es, die Zwänge und Chancen aufzugreifen, die mit der gesellschaftlichen Anforderung verbunden sind, ein Mann oder eine Frau zu sein bzw. zu werden. Geschlechtsbezogene Pädagogik will Jungen und Mädchen dazu befähigen, gesellschaftlich angebotene Entwürfe von Männlichkeiten und Weiblichkeiten und deren Konstruktionsfelder zu reflektieren, um sie im Hinblick auf einen selbstbestimmten und selbstverantwortlichen Umgang mit ihrer Geschlechtlichkeit zu unterstützen (vgl. Kapitel 5.2 Geschlechtsbezogene Pädagogik).
- Die Person der Pädagogin/des Pädagogen ist eine wichtige Grundlage für eine gelungene geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen „geschlechtlichen“ Geworden-Sein ist sehr hilfreich, wenn nicht sogar notwendig, um nicht ungewollt geschlechtstypisches Verhalten zu reproduzieren oder hervorzurufen. Ein Bewusstsein der eigenen Grenzen und Möglichkeiten in der Arbeit mit Jungen ist ebenso wichtig wie ein Wissen darüber, dass und inwiefern das eigene Geschlecht in der Interaktion mit Jungen von Bedeutung ist (vgl. Kapitel 5.2.4 Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen).



2. Jungen und Mädchen im Übergang Schule – Beruf

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

„Soziale Merkmale der jungen Menschen – ihre soziale, ethnische und regionale Herkunft, ihr Geschlecht – beeinflussen ihre Bildungskarrieren, entweder unabhängig von ihrer Leistung oder auch, weil Leistungen zum Teil mit Lebensbedingungen zusammenhängen, die wiederum mit den genannten sozialen Merkmalen verknüpft sind.“¹³

Im folgenden Kapitel stehen Aussagen zur schulischen und beruflichen Ausbildung, zum Studium, zum Übergang in den Beruf sowie zu Lebenswünschen, Plänen und Vorstellungen hinsichtlich der familiären Arbeitsteilung unter geschlechterrelevanten Gesichtspunkten im Zentrum der Darstellung.

Die Expertise vergleicht vor allem im zweiten Kapitel die Situation von Jugendlichen an der Schnittstelle Schule und Beruf und zeigt gesellschaftliche Rahmenbedingungen auf, von denen Mädchen bzw. junge Frauen und Jungen bzw. junge Männer betroffen sind. Damit reproduziert die vorliegende Arbeit ein Problem, das in der Geschlechterforschung selbstkritisch betrachtet wird. Zum einen verdeckt die Darstellung von Geschlechterdifferenzen durch eine relationale Betrachtung von Mädchen/Frauen und Jungen/Männern, dass diese sich nicht nur voneinander unterscheiden, sondern vieles miteinander gemein haben.¹⁴ Zum anderen trägt eine relationale Darstellung dazu bei, Geschlechterdifferenzen festzuschreiben, und zementiert eher eng geführte Geschlechterbilder, als diese zu überwinden.¹⁵ Deshalb wird der Blick im Folgenden immer wieder auf die unterschiedlichen Lebenslagen von Jungen und jungen Männern gerichtet.

¹³ Geißler 2002, S. 333.

¹⁴ Vgl. Fuhr 2006, S. 132.

¹⁵ Vgl. Winter 2004, S. 354.

2.1 Schule

2.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule

Jungen haben größere Schwierigkeiten in der Schule als Mädchen: Sie werden später eingeschult, bleiben häufiger sitzen, bekommen weniger außerschulische Nachhilfe und sind mit einem höheren Anteil in Sonder- bzw. Förderschulen für lernbehinderte und erziehungsschwierige Schüler und Schülerinnen zu finden.¹⁶ Im Schuljahr 2003/04 stellten Jungen bundesweit 56 % der Hauptschülerinnen/-schüler und waren an Gymnasien nur noch mit 46 % vertreten. Lediglich an Realschulen findet sich ein quantitativ ausgeglichenes Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen.

Die Ursachen für diese Differenz sind in der Fachdiskussion umstritten und empirisch kaum erforscht.¹⁷ Einige mögliche Ursachenkomplexe werden im Folgenden kurz skizziert. Ein erster Hinweis auf die Gründe für die schlechteren Schulabschlüsse der Jungen findet sich in der Tatsache, dass Mädchen insgesamt bessere Schulleistungen als Jungen erbringen, was wiederum mit der geschlechterstereotypen Fleiß- und Arbeitshaltung der Mädchen zusammenhängt. Die Schulnotenunterschiede zwischen Jungen und Mädchen variieren zwar nach Fächern, Schulform und Alter, generell kommen Leistungsstudien jedoch zu dem Schluss, „dass Mädchen heute – wenn man den ganzen Jahrgang und nicht Schüler und Schülerinnen einzelner Schulformen miteinander vergleicht – im Durchschnitt bessere Leistungen als Jungen erbringen.“¹⁸

Bessere Schulnoten haben Mädchen allerdings auch schon zu Zeiten des „weiblichen Bildungsdefizits“ erbracht, wie Klaus Rodax und Klaus Hurrelmann für

Westdeutschland und Barbara Hille für Ostdeutschland belegen.¹⁹ Erst die Transformationen im Zuge der feministischen Frauenbewegung führten dazu, dass soziale Barrieren fielen und Mädchen ihre guten Schulleistungen auch in gute Schulabschlüsse umsetzen konnten. Vorher dominierte die Vorstellung, dass Mädchen keinen guten Schulabschluss benötigten, da sie als Ehe- und Hausfrau andere Fähigkeiten aufweisen mussten.²⁰

Für das schlechtere Abschneiden der Jungen sind weitere geschlechtstypische Sozialisationsprozesse verantwortlich, auch wenn für diese Erklärung bisher nur wenige empirische Daten vorliegen. Beobachtbar ist allerdings, dass viele Jungen im schulischen Alltag ihre Mitschüler und Mitschülerinnen ärgern und unterordnen. Viele Jungen stehen unter einem großen Coolnessdruck (Männlichkeitsdruck), weshalb sie eher dem faulen und cool-witzig-frechen Schülertypus entsprechen.²¹ Ebenfalls werden sie häufiger als Mädchen wegen Disziplinlosigkeiten und Unterrichtsstörungen zurechtgewiesen und müssen öfter mit disziplinarischen Konsequenzen rechnen – ein Umstand, der ihre Benotung beeinflusst.²² Die Institution Schule nimmt auf unterschiedliche Weise Einfluss auf die geschlechtlichen Konstruktionsprozesse der Jungen und verstärkt oftmals den Männlichkeitsdruck.

„Es existieren diverse Situationen, in denen der formale Rahmen der Schule die Inszenierungen von Männlichkeiten verstärkt, beispielsweise bei der Rückgabe von Klassenarbeiten. So zeigt sich, dass Jungen, die Arbeiten zurückbekommen, die schlechter sind, als sie erwartet haben, vielfältige Strategien benutzen, um das Aussprechen der Note zu vermeiden. Die Note wird mit Fingern gezeigt, in den Taschenrechner eingege-

16 Vgl. Stürzer 2005, S. 24-41, und Dannenböck/Meidiger 2003, S. 1.

17 Vgl. Geißler 2005.

18 Cornelißen u. a. 2003, S. 226.

19 Vgl. Rodax/Hurrelmann 1986, S. 138f.; Hille 1990, S. 591, und Neutzling 2005, S. 55-78.

20 Zur historischen Kontinuität der Defizite bei Jungen vgl. auch Michèle Cohen (1998), die in ihren Untersuchungen darstellt, dass sich Leistungsdefizite bei Jungen seit dem 17. Jahrhundert nachweisen lassen, was nur nie als Problem angesehen worden sei.

21 Vgl. Geißler 2005, S. 84.

22 Vgl. Bold 2001, S. 19ff.

ben, ironisch oder als Rätsel präsentiert. Dahinter steht, dass tradierte Formen von Männlichkeit einen Umgang mit negativen Emotionen verunmöglichen.“²³

Jungen werden aber nicht nur in der Schule, sondern grundsätzlich als Sorgenkinder im Erziehungsbereich wahrgenommen. Jungen fallen schon im Kindergarten öfter wegen Störungen der Impulskontrolle und des Sozialverhaltens (Gewalttätigkeit) auf und sind doppelt so häufig wie Mädchen in Erziehungsberatungsstellen vertreten.²⁴ Gabriele Strobel-Eisele und Marleen Noack weisen darauf hin, dass Jungen nicht primär zu Anomiehandlungen neigen, „weil sie Mädchen oder anderen Personen imponieren, sie dominieren oder mit ihnen konkurrieren wollen“, eine in der Fachliteratur häufig zu findende Argumentation,²⁵ sondern weil Jungen unerlaubtes Verhalten in erster Linie mit Lust und Spaß verbinden.²⁶ Unter Anomie verstehen die Autorinnen

„eine verbal bekundete relative Distanz zu regelkonformem Handeln und Verhalten (...), eine ‚leichte‘ Form des Zustands mangelnder sozialer Ordnung und Konformität, gepaart mit der Neigung, den eigenen Affekten und emotionalen Befindlichkeiten nachzugeben und sich kleine Spielräume für freiheitliches Handeln auch gegen erzieherische Maßnahmen zu sichern.“²⁷

Das Anomieverhalten der Jungen führt zwar einerseits offensichtlich zu Schwierigkeiten in der Schule, stärkt aber andererseits auch die eigene Persönlichkeit. Für die beiden Autorinnen besteht jedenfalls kein Zweifel daran, „dass das anomische Verhalten eine wichtige Basis für die Entwicklung von Selbstbewusstsein darstellt und

ein positives Konzept für kindliche Entwicklungsphasen ist.“²⁸ Außerdem betonen sie, „dass diese anomische Phase eine Altersphasenthematik ist, denn die Jungen integrieren sich schließlich doch in den Rahmen der sozialen Erwartungen (...)“.²⁹

Eine in letzter Zeit häufig angeführte Begründung für das schlechtere Abschneiden der Jungen ist die „Feminisierung von Schule“. Insbesondere im Kontext der Diskussion um die PISA-Ergebnisse wird verstärkt auf diese These zurückgegriffen.³⁰ Gründe hierfür werden vor allem im quantitativen Überhang weiblicher Lehrkräfte und dem daraus folgenden Mangel an männlichen Lehrkräften, die den Jungen als Vorbilder zur geschlechtlichen Identifikation dienen könnten, gesucht. So forderte der niedersächsische Schulminister Bernd Busemann 2003 eine Männerquote für den Schuldienst. Ihm zufolge hätten es Jungen in der Schule sehr viel schwerer als Mädchen, da sich der Schulbetrieb feminisiert habe. 70-80 % der Lehrer seien Frauen, in Grundschulen liege der Anteil sogar noch höher. Dadurch hätten Jungen keine Chancen, sich an männlichen Rollenvorbildern zu orientieren³¹. Neben dem Mangel an männlichen Lehrkräften wird das schlechte Abschneiden der Jungen auf eine „verweiblichte“ Schulkultur zurückgeführt, die sich unter anderem durch eine Negativbewertung jungentypischer Verhaltensweisen auszeichne.

„Lehrerinnen prägen die Schulkultur, möglicherweise erwarten und prämiieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß).“³²

23 Budde/Faulstich-Wieland 2006, S. 49f. Im Kapitel 4.1. Traditionelle Männlichkeit folgen weitere Ausführungen zum Männlichkeitsdruck von Jungen in der Schule.

24 Vgl. Bründel/Hurrelmann 1999.

25 Vgl. auch Kapitel 5.2.2 Vor- und Nachteile der Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen.

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

27 Ebd. S. 101.

28 Ebd. S. 120.

29 Ebd.

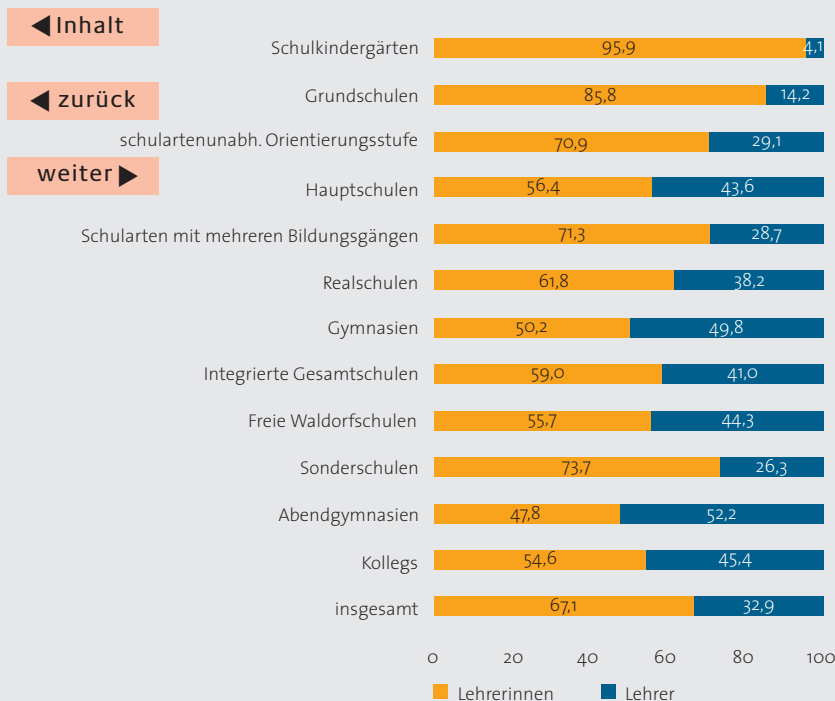
30 Die erste ländervergleichende PISA-Studie, die im Jahr 2000 in 32 amerikanischen, europäischen und asiatischen Staaten die Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung von insgesamt ca. 180.000 Schülern und Schülerinnen untersuchte, wies in allen Ländern – so auch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

31 BT – Drucksache 15/3516, vgl. kritisch Rohrmann 2005.

32 Diefenbach/Klein 2002, S. 950. Vgl. auch Pollack 2001, S. 293 ff.

Das folgende Schaubild zeigt das Verhältnis der männlichen und weiblichen Lehrkräfte nach Schularten in der Bundesrepublik Deutschland:

Schaubild 1: Relation der Lehrkräfte nach Schularten in Deutschland im Schuljahr 2003/2004 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2004, in: DJI-Genderdatenreport 2005, S. 42.

Lag 1960 der männliche Anteil an allen Lehrkräften noch bei 58 % (an den Grundschulen bei 54 %), so ist er im Schuljahr 2003/04 auf ca. 33 % (an den Grundschulen auf 14 %) gesunken. Mit zunehmendem Alter der Kinder und steigendem Bildungsniveau nimmt der Anteil an männlichen Lehrkräften zu und ist auf dem Gymnasium mit 49,5 % und auf dem Abendgymnasium mit 52,2 % am höchsten.³³

Die empirische Tatsache, dass Mädchen bereits bessere Schulleistungen erbrachten, als der Anteil an männlichen Lehrkräften noch wesentlich höher war, stellt zwar die These in Frage, die Schulnoten der Jungen seien abhängig von einem quantitativ hohen Anteil an männlichen Lehrkräften. Trotzdem kann der Ruf nach mehr Männern in der institutionellen Erziehung und Bildung sinnvoll sein, da Mädchen und Jungen in den ersten zwölf Lebensjahren eine starke weibliche Präsenz in den Erziehungsinstitutionen erleben und in eine Welt hineinwachsen, die von geschlechterstereotypen Zuschreibungen und geschlechtstypischer Arbeitsteilung geprägt ist, was sich auf ihre eigenen geschlechtlichen Vorstellungen auswirkt.

Die Forderung nach mehr Männern beinhaltet aber auch das Risiko, dass unhinterfragte Männlichkeitspraxen in der schulischen Ausbildung zunehmen. Jürgen Budde (2005) argumentiert in seiner Studie Männlichkeit und gymnasialer Alltag, dass Jungen im Schulalltag häufig nicht zu wenig Männlichkeit, sondern zu viel Männlichkeit erfahren, wenn zum Beispiel männliche Lehrer ihre eigenen Geschlechterstereotype teils bewusst, teils unbewusst reproduzieren, wie folgendes Beispiel einer Interaktion zwischen einem männlichen Biologielehrer und einem Schüler verdeutlicht, das im Rahmen einer Unterrichtsbeobachtung aufgezeichnet wurde:

„Die Stunde geht dem Ende zu und Knut erkundigt sich, ob es eine Pause zwischen der 6. und 7. Stunde geben wird. Der Lehrer: ‚Nein.‘ Knut fragt noch mal nach und Herr Bartoldi sagt: ‚Schon, aber nicht zur offiziellen Pausenzeit.‘ Knut ist unzufrieden und mault. Nun fragt/sagt der Lehrer belustigt/argwöhnisch: ‚Wieso? Nur weil du ’ne kleine Süße von nebenan treffen willst, soll die ganze Klasse warten?‘ Knut schweigt, die ganze Klasse schweigt, bevor viele SchülerInnen (bis auf Knut und Mark und einige andere) anfangen zu lachen und Knut necken. Knut bewegt sich nicht, Mark rückt sichtbar ein Stück näher an Knut ran und sieht

³³ Vgl. Stürzer 2005, S.41 f.

ihn nicht an. Knut errötet. (...) Jemand ruft: ‚Klein? Die ist größer als er.‘ Der Lehrer belustigt und extrem ironisch: ‚Auch das noch. Eine größere?‘³⁴

Erstens wertet die Bezeichnung als „kleine Süße“ Frauen ab, zweitens schreibt der Lehrer durch seine Aussagen normative Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit fest. Ein Junge, der eine Freundin hat, muss größer sein als sie, und ein Mädchen, das einen Freund hat, kleiner als er.

Kritik an mehr Männern in den Schulen bzw. an der Einführung einer Männerquote an Grundschulen formuliert auch Michael Gomolzig, Sprecher des Verbands Bildung und Erziehung (VBE) Baden-Württemberg:

„Die Forderung nach einer Quote sei derzeit realitätsfern, da es nicht genügend Lehramtsbewerber für den Primarbereich gebe. (...) Wer Männer als Grundschullehrer oder Kindergärtner gewinnen wolle, müsse andere Arbeitsbedingungen anbieten. Diese müssen nach Gomolzigs Worten deutlich besser bezahlt werden und Möglichkeiten des beruflichen Aufstiegs geben.“³⁵

Der Landeschef der GEW, Rainer Dahlem, formuliert noch schärfer:

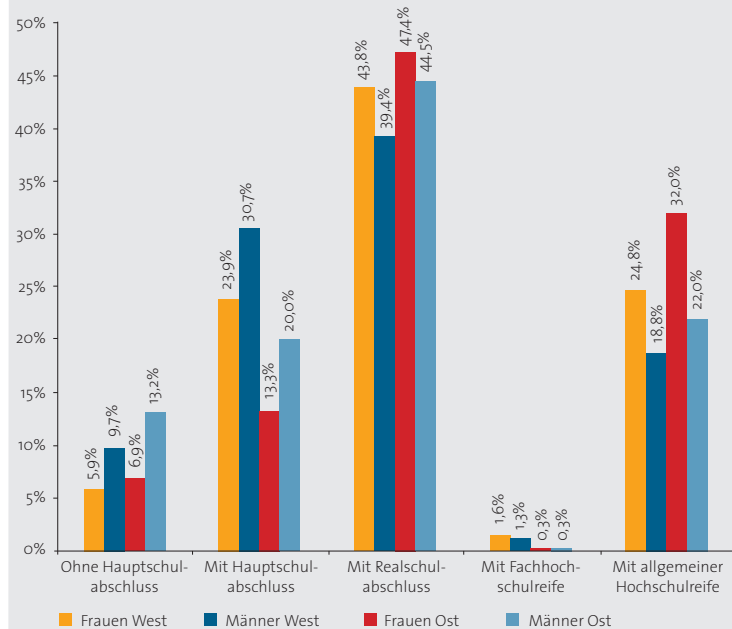
„Das Problem liege nicht in den fehlenden Männern, sondern in der fahrlässigen Vernachlässigung der Kindertageseinrichtungen und Grundschulen durch die Bildungspolitik. Eine Aufwertung der Berufe sei dringend geboten. Dahlem warnte davor, den Eindruck zu erwecken, Lehrerinnen würden Jungen an den Grundschulen nicht ausreichend fördern.“³⁶

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass es nicht ausreicht, lediglich mehr männliche Lehrkräfte oder Erzieher einzustellen. Geboten ist vielmehr die gesellschaftliche Aufwertung weiblich konnotierter Erziehungs- und Bildungsarbeit sowie eine geschlechter-

sensibilisierende Fortbildung derjenigen, die bereits in Kindertagesstätten und im Schuldienst arbeiten. Zudem sollte eine gezielte Anwerbung von Erziehern und Lehramtsstudenten erfolgen, die sich unter pädagogischen Gesichtspunkten mit Geschlechterforschung auseinander gesetzt haben oder bereit sind, dies zu tun.

Auffällig in Bezug auf die Schulabschlüsse von Mädchen und Jungen sind des Weiteren regionale Unterschiede zwischen den alten und neuen Bundesländern. Das folgende Schaubild zeigt, dass Schülerinnen in den neuen Bundesländern durchgängig höhere schulische Qualifikationen als die Schüler und Schülerinnen in den alten Bundesländern erwerben.

Schaubild 2: Deutsche Absolventinnen und Absolventen nach Abschlussarten und Anteilen in West- und Ostdeutschland (inkl. Berlin) im Entlassungsjahr 2004 (in %)



Quelle: Bundesamt für Statistik 2006

³⁴ Budde 2005, S. 182 f.

³⁵ dpa 29.09.03; zit. n. Neutzling 2005, S. 56.

³⁶ Ebd.

Dass junge Frauen aus Ostdeutschland die Gruppe mit den durchschnittlich höchsten Schulqualifikationen bilden, sind sowohl für Realschulabschlüsse als auch für die Hochschulreife gilt,³⁷ wird als Nachwirkung der gezielten Mädchen- und Frauenförderung im Bildungssystem der DDR interpretiert, die den Gleichstellungsbemühungen der Bundesrepublik Deutschland etwa um anderthalb bis zwei Jahrzehnte voraus war.³⁸ So betrug in der DDR im Schuljahr 1963/1964 der Mädchenanteil in den 12. Klassen der Erweiterten Polytechnischen Oberschule (EOS) 48 % und im Schuljahr 1975/76 bereits 53 %. 2001 waren in den ostdeutschen Bundesländern 60 % der Schulabgänger und Schulabgängerinnen mit Hochschulreife weiblich.³⁹ In der Bundesrepublik Deutschland erreichten die Mädchen den Gleichstand beim Besuch des Gymnasiums etwa 15 Jahre später als in der DDR, weshalb es erst seit Anfang der 1980er Jahre auch in der Bundesrepublik Deutschland kein Defizit an Abiturientinnen mehr gibt.

2.1.2 Schichtbezogene Chancen in der Schule

Während sich hinsichtlich der unterschiedlichen Bildungsverläufe von Mädchen und Jungen ein Wandel vollzogen hat, sind schichttypische Ungleichheiten weiterhin konstant. Obwohl in den 1960er Jahren in der Bundesrepublik Deutschland Bildungsreformen zum Abbau schichttypischer Chancenungleichheiten durchgeführt wurden, verdeutlichen insbesondere die Ergebnisse der PISA-Studien die Kontinuität der schichttypischen Chancenverteilung. In dem Artikel „Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen“ resümiert Rainer Geißler:

„Von der Bildungsexpansion haben zwar Kinder aus allen Schichten profitiert, zu einem klaren Abbau der

schichttypischen Unterschiede ist es nur auf der mittleren Ebene (Realschulebene) gekommen. Anders sieht es auf der Gymnasial- und Hochschulebene aus: Dort zeigen die *schichtspezifischen Benachteiligungen ein ausgeprägtes Beharrungsvermögen.*“⁴⁰

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

„Die eine reicht in die Familie hinein und die andere in die Schule. Sowohl die Bildungsentscheidungen in den Familien als auch die Lehrerurteile in der Schule sind bei gleicher Leistung der Kinder von deren Schichtzugehörigkeit abhängig.“⁴¹

Die PISA-Studien haben den Befund des leistungsunabhängigen Filters bei der schulischen Auslese erneut belegt. Bei gleichen Kompetenzen sind die Chancen von Kindern der oberen Schichten wesentlich höher als bei Kindern aus den niedrigeren Schichten.⁴²

2.1.3 Ethnienbezogene Chancen in der Schule⁴³

Im deutschen Schulsystem lassen sich nicht nur schichttypische Chancenungleichheiten feststellen, sondern auch eine deutliche Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Das „katholische Arbeitermädchen vom Land“⁴⁴, das um 1970 in der Bundesrepublik Deutschland noch als Inbegriff der schulischen Bildungsverliererin galt, wurde mittlerweile vom „Migrantensohn aus einer bildungsschwachen Familie“ abgelöst.⁴⁵

37 Eine Ausnahme stellt hier die Fachhochschulreife dar, wobei insgesamt eine verschwindend geringe Zahl der Schüler und Schülerinnen diesen Abschluss erwirbt.

38 Vgl. Geißler 2005, S. 80 f.

39 Ebd.

40 Ebd., S. 74. Hervorhebungen im Original. Einen guten Einblick der Chancenverteilung im Schulsystem bietet Bernhard Schimpl-Neimanns 2000.

41 Ebd., S. 77. Hervorhebungen im Original.

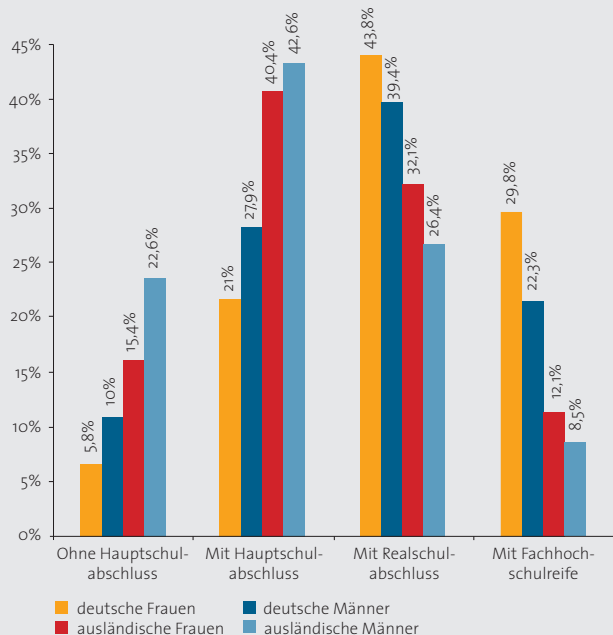
42 Vgl. Baumert/Schürmer 2002, S. 169.

43 Der Begriff Ethnie meint eine Gruppe von Menschen, die die Vorstellung von einer gemeinsamen Herkunft und ein entsprechendes Zusammengehörigkeitsgefühl teilen.

44 Vgl. Peisert 1967. Die vier Gruppen (Kinder vom Land, Arbeiterkinder, Mädchen und mit gewissen Einschränkungen katholische Kinder), die in den 1960er Jahren als Benachteiligte des Schulsystems ausgemacht wurden, komprimierte Peisert zur statistischen Kunstfigur der „katholischen Arbeitertochter vom Lande“.

45 Vgl. Geißler 2005, S. 95.

Schaubild 3: Schulabschlüsse deutscher und ausländischer Absolventen und Absolventinnen im Schuljahr 2003 (in %)



Quelle: Statistisches Bundesamt 2004, in: DJI-Genderdatenreport 2005, S. 40.

Es lassen sich deutliche Unterschiede hinsichtlich der Schulabschlüsse von Schülerinnen/Schülern deutscher Ethnie und Schülerinnen/Schülern mit Migrationshintergrund oder nicht deutscher Staatsangehörigkeit feststellen. Vor allem in den alten Bundesländern ist die Lage für „nichtdeutsche“ Schüler und Schülerinnen, die dort einen nicht unwesentlichen Anteil stellen, ungünstig. Jugendliche ohne deutschen Pass bzw. mit Migrationshintergrund sind etwa doppelt so häufig an

Sonderschulen für Lernbehinderte vertreten wie Schülerinnen und Schüler deutscher Ethnie.⁴⁶ Sie stehen nach dem Beenden ihrer „ersten“ Schullaufbahn insgesamt am häufigsten ohne jeden Schulabschluss da und sind zudem die größte Gruppe der Schülerinnen/Schüler mit Hauptschulabschluss und die kleinste Gruppe derjenigen mit Realschulabschluss und Hochschulreife.⁴⁷ Da die Bildungskarriere eine zentrale Zugangsvoraussetzung für eine gesellschaftliche Partizipation ist und Integration eine gleichberechtigte Teilnahme am Leben der Aufnahmegesellschaft bedeutet, müssen die Bildungschancen im Zentrum der Integrationsprozesse stehen.⁴⁸

Auch wenn Kategorien wie „das katholische Arbeitermädchen vom Lande“ oder der „Migrantensohn aus einer bildungsschwachen Familie“ immer die Gefahr bergen, Stereotype zu reproduzieren, zeugen sie dennoch von einem Wandel in der schulischen Benachteiligung.

„Die Gründe dafür, dass nicht alle Qualifikationspotenziale angemessen entwickelt und erfasst werden, liegen in den Familien und deren sozialstruktureller Einbettung, aber sie sind nachweislich auch in den Strukturen der deutschen Bildungsinstitutionen zu finden. Diese sind insbesondere nicht in der Lage, die Leistungspotenziale der jungen Menschen aus sozial schwachen Schichten und Migrantenfamilien optimal zu entwickeln und in angemessene Bildungsabschlüsse umzusetzen.“⁴⁹

Bei einer genauen Betrachtung der Datenlage, vor allem der Ergebnisse der PISA-Studien, wenn diese nicht nur nach Geschlecht, sondern hinsichtlich der Schicht- und ethnischen Zugehörigkeit ausgewertet werden, zeigt sich, dass das deutsche Schulsystem hauptsächlich nach ökonomischen und ethnischen Kriterien und weniger nach Geschlecht aussortiert.

⁴⁶ Vgl. Kornmann 2003, S. 82.

⁴⁷ Eine differenziertere Untergliederung der Kinder und Jugendlichen nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass innerhalb der unterschiedlichen Ethnien große Unterschiede bestehen (vgl. Geißler 2005, S. 91 f). Auch bei den „nichtdeutschen“ Schülerinnen/Schülern gilt, dass junge Frauen im Durchschnitt bessere Schulqualifikationen erreichen als junge Männer.

⁴⁸ Vgl. Geißler 2005, S. 88-94. Dort finden sich auch eine nähere Beschreibung der Ursachen des Chancendefizits und weiterführende Literatur.

⁴⁹ Ebd., S. 96.

2.2 Ausbildung

In der Bundesrepublik Deutschland sind drei verschiedene Wege der Berufsausbildung vorgesehen: die betriebliche Ausbildung, die vollzeitschulische Ausbildung und das Studium. Die betriebliche Ausbildung zeichnet sich durch das duale System der praktischen Ausbildung im Betrieb und der theoretischen Ausbildung in der Berufsschule aus. Stellen Ausbildungsbetriebe nicht genügend Lehrstellen zur Verfügung, kann die Ausbildung überbetrieblich durchgeführt werden. Im dualen System werden insgesamt mehr junge Männer als junge Frauen ausgebildet. Doch auch der größte Anteil der Frauen durchläuft das duale System.

Der zweite Typus der Berufsausbildung ist die vollzeitschulische, die zum Beispiel an Berufsfachschulen durchgeführt wird, an denen insgesamt deutlich mehr Frauen als Männer zu finden sind. Ein Studium als dritte Möglichkeit zur Qualifizierung für einen Beruf wird mittlerweile von annähernd gleich vielen Frauen und Männern absolviert.

Differenziert nach den verschiedenen Schulformen äußerten im Jahr 2005 vor allem Absolventen und Absolventinnen aus Hauptschulen (72,9%), integrierten Gesamtschulen (60,2%) und Realschulen (59,9%) den Wunsch nach einer betrieblichen Berufsausbildung. Von den Absolventen und Absolventinnen aus Fachoberschulen und Fachgymnasien hatten mehr als ein Drittel (38,8%) Interesse an einer dualen Ausbildung; fast genauso viele wollten ein Studium beginnen (37,1%). Mehr als die Hälfte (52%) der Absolventen und Absolventinnen aus Gymnasien wollte studieren; eine duale Ausbildung wünschen sich 17,1%. Jugendliche aus beruflichen Vollzeitschulen zeigten den stärksten Wunsch nach einer dualen Ausbildung (76,9%). Diese Jugendli-

chen hatten das allgemein bildende Schulwesen bereits im Vorjahr bzw. in den Vorjahren verlassen und zuletzt ein Berufsgrundbildungsjahr, ein Berufsvorbereitungsjahr oder eine ein- oder zweijährige Berufsfachschule besucht. Die Differenzierung nach dem höchsten allgemein bildenden Schulabschluss zeigte, dass mehr als drei Viertel der Jugendlichen mit Hauptschulabschluss und knapp zwei Drittel der Jugendlichen mit Realschulabschluss bzw. einem vergleichbaren mittleren Bildungsabschluss im Frühjahr 2005 eine betriebliche Ausbildung angestrebt haben. Bei den Schulabsolventen und -absolventinnen mit Hochschul- oder Fachhochschulreife waren es nur etwa ein Viertel.⁵⁰

2.2.1 Veränderungen in der Berufsausbildung

Die duale Berufsausbildung ermöglicht mit 505.191 abgeschlossenen betrieblichen Ausbildungsverträgen auch im Jahr 2005 einem überwiegenden Teil der Jugendlichen den Zugang zu einer qualifizierten Fachkräftetätigkeit.⁵¹ Nach wie vor ist eine abgeschlossene Berufsausbildung die beste Absicherung gegen Arbeitslosigkeit, wie die hohen Ungelerntenquoten der gemeldeten Arbeitslosen in den alten und neuen Bundesländern beweisen.⁵²

In den letzten zwölf Jahren hat sich die duale Berufsausbildung jedoch grundlegend verändert. Im Berufsbildungsbericht 2006 werden die Veränderungen im Zeitraum 1992⁵³ bis 2004/05 wie folgt dargestellt:

„Die Zahl der Jugendlichen, die 2005 eine duale Berufsausbildung aufnahmen, sank im Vergleich zu 1992 um 45.000 oder 8%. Demgegenüber stand eine stetig wachsende Zahl von Absolventen aus den allgemein bildenden Schulen. Im Jahr 2005 wurden mit 948.200 rund 174.900 Schulabgänger mehr registriert als 1992. Diese gegenläufigen Bewegungen führten dazu, dass

⁵⁰ Vgl. Berufsbildungsbericht 2005, S. 172.

⁵¹ Seit 1999 ermittelt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) mittels Daten der Bundesagentur für Arbeit (BA) sowie der Länderprogramme die Anzahl der betrieblichen Abschlüsse und damit die Ausbildungsleistung der Wirtschaft (vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 2).

⁵² Nach IAB-Berechnungen waren 2004 ca. 20% (alte Länder) und 50% (neue Länder) der gemeldeten Arbeitslosen ohne abgeschlossene Berufsausbildung (vgl. IAB/Forum 2/2005; nach Berufsbildungsbericht 2006, S. 1).

⁵³ „Das Jahr 1992 wurde als Bezugsjahr ausgewählt, da in diesem Jahr erstmals nach der Wiedervereinigung belastbare statistische Daten für das Bundesgebiet sowie die alten und neuen Länder getrennt erhoben werden konnten.“ Berufsbildungsbericht 2006, S. 6.

der rechnerische Anteil der Anfänger einer dualen Berufsausbildung gemessen an der Zahl der Schulabgänger stark gesunken ist und mit einem Wert von 58 % erstmals unter die Sechzig-Prozent-Marke rutschte.“⁵⁴

Dennoch blieb die Zahl der arbeitslosen Jugendlichen unter 20 Jahren relativ gering. Zum 30. September 2005 waren bei der Agentur für Arbeit (BA) 40.900 Jugendliche als unvermittelte Bewerber und Bewerberinnen gemeldet. Durch Nachvermittlungaktionen konnte diese Zahl bis Mitte Dezember auf rund 17.500 verringert werden. Insgesamt sind trotz der gestiegenen Zahl der Schulabgänger und Schulabgängerinnen weniger Jugendliche unter 20 Jahren von Arbeitslosigkeit betroffen als 1992. Dies ist in erster Linie eine Folge der Ausweitung von Bildungsgängen, die den Jugendlichen zwischen dem Ende der allgemein bildenden Schule und dem Beginn einer voll qualifizierenden Berufsausbildung eine berufliche Grundbildung vermitteln. In den letzten zwölf Jahren haben sich die Eintrittszahlen in grundbildende berufliche Maßnahmen nahezu verdoppelt, nämlich auf 300.000 Jugendliche, einschließlich der Berufsfachschüler sogar auf 494.100.

Der Rückgang der dualen Ausbildung betrifft in erster Linie männliche Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit oder Migrationshintergrund.

„Ihre Teilnahme an der dualen Berufsausbildung reduzierte sich von 42 % im Jahr 1992 auf nur noch 28 % im Jahr 2004. Damit erreichte die Teilnahmequote fast das dauerhaft niedrige Niveau der ausländischen Mädchen und jungen Frauen, das Anfang der 90er Jahre bei 25 % lag und Ende 2004 noch 23 % betrug.“⁵⁵

Jugendliche mit Migrationshintergrund zeigen ein geringfügig höheres Interesse an einer Ausbildung im dualen System (57,5 % gegenüber 56 % der Jugendlichen deutscher Ethnie), finden allerdings wesentlich seltener

tatsächlich einen Ausbildungsplatz (16,1 % der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu 30,9 % der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund).⁵⁶

Gleichzeitig mit einer Abnahme der Ausbildungsplätze im dualen System weist die vollzeitschulische Berufsausbildung steigende Eintrittszahlen auf. Im Zuge der Verschlechterung des Stellenangebots im dualen System nimmt der Anteil der vollzeitschulischen Berufsausbildungen an allen beruflichen Ausbildungsformen konstant zu, da viele Jugendliche, die ohne betriebliche Ausbildungsstelle bleiben, auf vollzeitschulische Ausbildungsformen ausweichen. Vor allem Jugendliche in den ostdeutschen Bundesländern, wo das Angebot an betrieblichen Ausbildungsstellen noch geringer ist als im Westen, nutzen die Schulausbildung als Alternative zur betrieblichen Berufsausbildung.

In der schulischen Ausbildung sind grundsätzlich mehr junge Frauen als junge Männer vertreten, wobei beide Geschlechter unterschiedliche Schwerpunkte in ihrer Ausbildung setzen: Während Frauen sich eher in den personenbezogenen Sparten des Gesundheitssektors, der Pflege, der Erziehung sowie in medizinischen und kaufmännischen Assistenzberufen ausbilden lassen, interessieren sich junge Männer hauptsächlich für technische Ausbildungen, zum Beispiel für Kommunikations- und Informationsberufe aus dem relativ neuen IT-Bereich. Der Aufstieg dieser Branche und der Abbau des Lehrstellenangebots in der betrieblichen Ausbildung sind für die Verdreifachung des Anteils der männlichen Schüler an der vollzeitschulischen Ausbildung seit 1992 verantwortlich. Allerdings hatte dieser Zuwachs keinerlei Auswirkungen auf die von Frauen dominierten vollzeitschulischen Ausbildungsberufe – im Gegenteil: Hier ist der männliche Anteil nicht nur weiterhin gering, sondern sogar rückläufig.⁵⁷

⁵⁴ Berufsbildungsbericht 2006, S. 6.

⁵⁵ Ebd., S. 7.

⁵⁶ Vgl. ebd., S. 176.

⁵⁷ Vgl. Stürzer 2005, 52 ff.

2.2.2 Geschlechtsbezogene Differenzen in der Berufsausbildung

Bereits in der Kindheit entwickeln Mädchen und Jungen Vorstellungen von ihrem späteren Beruf. Je früher Kinder befragt werden, desto geschlechtstypischer sind die Antworten. Mädchen präferieren im Alter von zehn bis 14 Jahren erzieherische, „helfende“ Berufe oder wollen Schauspielerin, Sängerin und Tänzerin werden. Jungen träumen von einem Leben als Fußballprofi, Rennfahrer, Polizist, Soldat oder von technischen Berufen.⁵⁸

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

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

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

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

„teils weil sie mit zunehmendem Alter ein breiteres Spektrum wahrnehmen und sich ihre Wünsche dadurch verändern, teils weil sie ihre eigenen Potenziale und Zukunftschancen im Laufe der Jahre realistischer einschätzen und nicht erreichbare Ziele aufgeben.“⁵⁹

Jugendliche orientieren sich auf der Suche nach einem passenden Beruf viel stärker an den Möglichkeiten, die ihnen ihre schulische Ausbildung bietet, und passen sich den vorliegenden Ausbildungs- und Beschäftigungsoptionen, d. h. den Bedingungen des Arbeitsmarktes an.⁶⁰ Die Entwicklung seit den 1990er Jahren verdeutlicht,

„dass im Verlauf des Übergangs kaum noch eine Berufswahl möglich ist, die den Wünschen und Erwartungen der Jugendlichen entsprechen würde, denn die Verknappung des Angebots verlangt Konzessionen oder Flexibilität schon bei der Berufssuche.“⁶¹

Dies beweist auch die Tatsache, dass ein erheblicher Teil der Jugendlichen es sich vorstellen kann, in einem beliebigen Beruf ausgebildet zu werden.⁶²

Ein Blick in die Ausbildungsstatistik zeigt jedoch, dass geschlechterstereotype Einstellungen auch in der Ausbildungsorientierung zu finden sind. Mädchen und junge Frauen bevorzugen gestalterisch-kreative oder sozial-kommunikative Tätigkeiten und sind weniger an technisch ausgelegten Anforderungen interessiert. Für die Jungen gilt im Hinblick auf diese beiden Aspekte die gegenteilige Motivation.⁶³ Entsprechend sind junge Frauen vorwiegend in sozialen und kommunikativen Berufen des Dienstleistungssektors und junge Männer in handwerklich-technischen Berufen vertreten.⁶⁴

So lässt sich in vielen Berufsgruppen eine hohe Geschlechterkonzentration feststellen. Junge Frauen finden sich überproportional häufig (mit Anteilen zwischen 55 % und 80 %) in Verwaltungs- und Büroberufen, in Körperpflege-, Haushalts- und Reinigungsberufen, in Waren- und Dienstleistungsberufen, in Gesundheitsberufen und in Textilbekleidungsberufen.

⁵⁸ Vgl. auch Walper/Schröder 2002, S. 119.

⁵⁹ Cornelißen/Gille 2005, S. 1.

⁶⁰ Vgl. Stürzer 2005, S. 46, und Heinz 1998, S. 409.

⁶¹ Heinz 2002, S. 601.

⁶² Ebd.

⁶³ Vgl. Krewerth/Ullrich/Eberhard 2004, S. 129.

⁶⁴ Vgl. Geißler 2005, S. 87.

Junge Männer hingegen dominieren in Metall- und Elektroberufen, in Bauberufen sowie in Verkehrsberufen.⁶⁵

Auffallend ist außerdem, dass die meisten Ausbildungsgänge entweder von Frauen oder von Männern geprägt sind, wobei die Zahl der Ausbildungsgänge, die einseitig männlich besetzt sind, deutlich höher ist als die Zahl der Ausbildungsgänge, die einseitig weiblich besetzt sind.⁶⁶

Im Schuljahr 2004/2005 interessierten sich 56,3 % der Abgänger und Abgängerinnen von allgemein bildenden, beruflichen und vollzeitberuflichen Schulen für eine Ausbildung im dualen System. Schulabsolventinnen und Schulabsolventen aus den neuen Bundesländern zeigen mit 60,1 % ein größeres Interesse am dualen System als diejenigen in den alten Bundesländern mit 55,1 %. Allerdings können sich deutlich mehr junge Männer als junge Frauen vorstellen, eine Ausbildung im dualen System zu absolvieren. Im Jahr 2005 äußerten 60,9 % der jungen Männer und 51,3 % der jungen Frauen diesen Wunsch. Tatsächlich im dualen System ausgebildet wurden 32,5 % der jungen Männer und 23,3 % der jungen Frauen.⁶⁷ Im Zeitraum von 2002⁶⁸ bis 2004 ist der prozentuale Anteil weiblicher Auszubildender zurückgegangen und der Anteil männlicher Auszubildender im dualen System von 56,6 % auf 58,2 % gestiegen.

Im Gegensatz zu den vollzeitschulischen Ausbildungen, in denen meist Schulgebühren erhoben werden, ist die Auszubildendenvergütung ein fester und zumeist tariflich abgesicherter Bestandteil der betrieblichen Ausbildung. Die durchschnittliche Auszubildendenvergütung der jungen Männer liegt mit 623 € in den westdeutschen und 527 € in den ostdeutschen Bundesländern höher als die

der Frauen mit 595 € in Westdeutschland und 499 € in Ostdeutschland. Die Angleichung der ostdeutschen an die westdeutsche Auszubildendenvergütung stagniert. Auch zwischen den verschiedenen Ausbildungsberufen bestehen erhebliche Unterschiede in der Entlohnung. Die Auszubildenden mit den höchsten Vergütungen werden wesentlich häufiger von jungen Männern als von jungen Frauen absolviert, während sich die niedrigsten Vergütungen in einigen typischen Frauenberufen finden lassen. Auszubildende zur Friseurin/zum Friseur erhalten in den westdeutschen Bundesländern 414 € und in den ostdeutschen Bundesländern 257 €. Auszubildende zur Floristin/zum Floristen verdienen im Westen 413 € und im Osten 312 €. Auszubildende zur/zum Damenschneiderin/Damenschneider erhalten in den alten wie in den neuen Bundesländern 197 €.⁶⁹

2.2.3 Übergang Schule – Berufsausbildung (erste Schwelle)

Aus der Datenlage beim Übergang von der Schule in die Berufsausbildung lässt sich keine generelle Bevorzugung oder Benachteiligung eines Geschlechts ableiten. Männliche Jugendliche sind stärker in der betrieblichen Ausbildung vertreten, haben also einen besseren Zugang zu relativ gut bezahlten und tarifvertraglich abgesicherten Ausbildungsberufen, womit darüber hinaus bessere Einstiegschancen ins Erwerbsleben verbunden sind.⁷⁰

Zudem ist das Berufswahlspektrum junger Männer weniger begrenzt als das der jungen Frauen: ca. 70 % der jungen Frauen und 50 % der jungen Männer konzentrieren sich auf jeweils 20 Berufe (bei einer Auswahl von ca. 350 anerkannten Ausbildungsberufen).⁷¹

65 Vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 33.

66 Vgl. Krewerth/Ullrich/Eberhard 2004, S. 129.

67 Die Zahlen der Berufsfachschulen ergeben ein umgekehrtes Bild. Dort lassen sich lediglich 3 % der jungen Männer gegenüber 12 % der jungen Frauen ausbilden.

68 Seit dem Jahr 2002 können im Rahmen der Erhebung der BIBB über die abgeschlossenen Auszubildendenverträge geschlechtsbezogene Differenzierungen vorgenommen werden.

69 Vgl. Stürzer 2005, S. 52.

70 Vgl. Cornelißen/Blanke 2004, S. 164, und Stürzer 2005, S. 45.

71 Vgl. Berufsbildungsbericht 2006, S. 4. Einer der Gründe für die breiter gefächerte Berufswahl der jungen Männer ist die größere Auswahl an gewerblich-technischen Berufen im dualen System.

Schaubild 5: Die 20 von jungen Frauen und Männern am häufigsten gewählten Ausbildungsberufe in Deutschland 2003 (in %)

Rang	Ausbildungsberufe	Frauen	Ausbildungsberufe	Männer
	Zusammen	72,4	Zusammen	52,6
1	Bürokauffrau	7,3	Kraftfahrzeugmechatroniker	8,4
2	Arztshelferin	7,2	Elektroniker (Energie- und Gebäudetechnik)	4,1
3	Kauffrau im Einzelhandel	6,2	Anlagenmechaniker für Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik	
4	Zahnmedizinische Fachangestellte	6,2	Maler und Lackierer	3,4
5	Friseurin	6	Kaufmann im Einzelhandel	3,3
6	Industriekauffrau	4,9	Koch	3,1
7	Fachverkäuferin im Nahrungsmittelhandwerk	4,2	Metallbauer	2,9
8	Kauffrau für Bürokommunikation	4,1	Tischler	2,7
9	Bankkauffrau	3,6	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	2,4
10	Hotelfachfrau	3,5	Mechatroniker	2,1
11	Verkäuferin	3	Industriemechaniker (Maschinen- und Systemtechnik)	2
12	Steuerfachangestellte	2,6	Industriekaufmann	2
13	Kauffrau im Groß- und Außenhandel	2,5	Industriemechaniker (Betriebstechnik)	1,9
14	Rechtsanwaltsfachangestellte	2,5	Bürokaufmann	1,8
15	Verwaltungsfachangestellte	1,7	Bankkaufmann	1,7
16	Restaurantkauffrau	1,6	Elektroniker (Betriebstechnik)	1,5
17	Köchin	1,5	Maurer	1,4
18	Rechtsanwalts- und Notarfachangestellte	1,3	Feinmechaniker	1,4
19	Versicherungskauffrau	1,2	Gärtner	1,3
20	Pharmazeutisch-kaufmännische Angestellte	1,2	Bäcker	1,3

Quelle: Statistisches Bundesamt 2005

Andererseits benötigen männliche Jugendliche, die aufgrund ihrer niedrigeren Schulabschlüsse schlechtere Startchancen haben, oftmals eine spezielle Förderung und nehmen entsprechend häufiger an berufsvorbereitenden und -grundbildenden Maßnahmen teil.

Im direkten Übergang von der Schule in die Berufsausbildung sind junge Männer mittlerweile häufiger von Jugendarbeitslosigkeit betroffen als junge Frauen, da durch die zunehmende Globalisierung traditionell männlich dominierte Sektoren wie Bergbau und Industrie vermehrt aus Deutschland ausgelagert werden. Im Gegensatz dazu steigt die Zahl der Arbeitsplätze im weiblich konnotierten Dienstleistungssektor kontinuierlich an. Weitere Gründe für die steigende Jugendarbeitslosigkeit der jungen Männer sind ihre schlechteren Schulabschlüsse und die 1992 geänderte Einberufungspraxis aufgrund der quantitativen Reduzierung der Bundeswehr.⁷²

Für junge Frauen ist die längere Verweildauer an allgemein bildenden Schulen wiederum mit qualifizierteren Schulabschlüssen verbunden. Zudem kommt der Umbau des dualen Ausbildungssystems den sozial-kommunikativen Kompetenzen der Mädchen entgegen.

„Dabei geht die starre Trennung zwischen klassisch-produktiven Tätigkeiten und Dienstleistungsaufgaben zunehmend verloren. Den Beschäftigten in gewerblich-technischen Berufen werden verstärkt sozial-kommunikative Kompetenzen im Umgang mit Kollegen, Kunden und Zulieferern abverlangt, und in Dienstleistungsberufen sind die Arbeiten, die ohne informationstechnische Unterstützung auskommen, längst die Ausnahme geworden.“⁷³

Im Vergleich zu den jungen Männern führen allerdings bisher weder die besseren Schulabschlüsse noch die veränderten Ausbildungsanforderungen zu entsprechend guten Chancen auf dem Arbeitsmarkt.

72 Vgl. Dressel 2005, S. 139ff.

73 Krewerth u. a. 2004, S. 3.

2.2.4 Kulturelle Geschlechterstereotype in der Ausbildungswahl

Die Geschlechtersegregation wird aber nicht nur durch Selektionsmechanismen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes erzeugt und gefestigt, also dadurch, dass junge Männer auf eine größere Auswahl männlich konnotierter Berufe im dualen System zurückgreifen können oder Betriebe häufiger Bewerber und Bewerberinnen annehmen, die zum jeweils dominierenden Geschlecht einer Berufsgruppe gehören,⁷⁴ sondern auch durch kulturelle Geschlechterstereotype, die die jungen Männer und Frauen verinnerlicht haben.⁷⁵

So verwundert es nicht, dass der Umgang mit Computern eine Domäne von Jungen und Männern ist.⁷⁶ Technik und Technikkompetenz sind in unserer Kultur eng mit Männlichkeit verknüpft.⁷⁷

Die gesellschaftliche Konnotation der Naturwissenschaft im Allgemeinen und der Technik im Besonderen mit Männern und Männlichkeit führt beispielsweise bei Lehrkräften und Ausbildern zu spezifischen Erwartungshaltungen gegenüber den Lernenden. Bei Schülern und männlichen Absolventen einer solchen Ausbildung wird grundsätzlich Interesse und Kompetenz vorausgesetzt, bei Schülerinnen und weiblichen Absolventen hingegen wird beides bestenfalls im Ausnahmefall unterstellt.⁷⁸ Die Verbindung von Technik und Männlichkeit spiegelt sich schon in den Assoziationen des Technikbegriffs, denn

„wenn wir von Technik reden, denken wir dabei meistens an Industriemaschinen und Autos und ignorieren andere Technologien, die sich auf die meisten Aspekte des alltäglichen Lebens beziehen. Mit anderen Worten, bereits die bloße Definition der Technik bzw. Technolo-

gie beruht auf männlichen Vorurteilen. Die Hervorhebung dieser Technologien, die von Männern dominiert werden, trägt ihrerseits dazu bei, die Bedeutung der von Frauen angewandten Technologien wie Gartenbau, Kochen und Kinderbetreuung herunterzuspielen.“⁷⁹

Vor allem Groß- und Risikotechnologien, die meist in einem militärischen oder unternehmerischen Kontext stehen (Energietechnik, Luft- und Raumfahrttechnik, Gen- und Reproduktionstechnologien und Rüstungstechnik), gelten als besonders männlich. Andere Technologien, wie zum Beispiel Umwelttechnologien, werden aufgrund des weiblich konnotierten Vorsorgecharakters abgewertet.⁸⁰

Auch die Berufsbezeichnung trägt zu einer geschlechterstereotypen Auswahl des Ausbildungsberufs bei, wie die Studie „Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen“ zeigt.⁸¹ Sie kommt zu dem Ergebnis, dass Berufsbezeichnungen bei der Berufswahl von Jugendlichen drei wichtige Funktionen erfüllen:

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

74 Vgl. Stürzer 2005, S. 91.

75 Vgl. Cornelißen/Gille 2005, S. 8.

76 Vgl. Deutsche Shell Studie 2000, S. 346.

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

78 Vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2005.

79 Wajcmann 1994, S. 166; zit. nach Döge 2001, S. 67.

80 Vgl. Döge 2001, S. 66 ff.

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

die Jugendlichen, ob der gewählte Beruf einen Gewinn bringenden Beitrag zur eigenen Außendarstellung zu leisten vermag.

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

Die Attraktivität von Ausbildungsberufen für junge Männer und junge Frauen ist in hohem Maße von ihrer Bezeichnung abhängig. Berufe, deren Bezeichnungen die Wortteile „-bau-“, „-bauer-“, „-elektr-“, „-elektronik-“, „-(fach)arbeiter-“, „-fachkraft-“, „-führer-“, „-holz-“, „-industrie-“, „-informat-“, „-konstrukt-“, „-macher-“, „-mechanik-“, „-metall-“, „-modell-“, „-monteur-“, „-system-“, „-techn-“, „-verarbeiter-“, „-werk(er)“, „-werkzeug-“ beinhalten, weisen einen hohen Anteil an männlichen Auszubildenden auf. Frauen dominieren hingegen Ausbildungsberufe mit den Namensbestandteilen „-büro-“, „-edelstein/diamant/gold/schmuck-“, „-fachangestellte(r)-“, „-helfer(in)/hilf-“, „-kauffrau/kaufmann-“, „-maler-“, „-mode/modist-“, „-labor-“ und „-pflege-“.

Gleich hoch bei Männern und Frauen stehen Berufe im Kurs, die „-chem-“, „-fachfrau/fachmann-“, „-gestalt-“, „-handel/händler(in)-“, „-medien-“, „-wirt/wirtschaft-“ im Namen führen.⁸²

Geklärt ist bisher noch nicht, wie einzelne Namensbestandteile miteinander interagieren. So ist es zum Beispiel gut möglich, dass das Schlüsselwort „-industrie-“ die isolierte negative Nachfragewirkung des Begriffs „-kauffrau/kaufmann-“ auf junge Männer aufhebt. Auch ist anzunehmen, dass die Bestandteile „-betriebs-“

bzw. „-haus-“ die Wirkung von „-wirt/wirtschaft-“ positiv oder negativ beeinflussen.

Aus diesem Grund ist es umso wichtiger, Messinstrumente zu entwickeln, mit denen die Imagewirkung von Berufsbezeichnungen möglichst valid erfasst wird. Infolgedessen könnte die Signalwirkung bestimmter Namensbestandteile eingesetzt werden, um gezielt das Interesse von jungen Männern für weiblich konnotierte Berufe zu fördern.

2.2.5 Übergang in den Beruf (zweite Schwelle)

In einer 1999/2000 durchgeführten Erhebung des Bundesinstituts für Berufsausbildung zur betrieblichen Weiterbeschäftigung von ausgebildeten Fachkräften in Deutschland, in deren Rahmen rund 4.600 Männer und Frauen befragt wurden, die ein Jahr zuvor eine berufliche Ausbildung abgeschlossen hatten, gaben ca. 72 % der Jugendlichen an, dass sie ein Übernahmeangebot bekommen hätten.⁸³ Insgesamt wurden 45 % der Jugendlichen in eine unbefristete Stellung übernommen. Hier lag der männliche Anteil um 5 % höher als der weibliche Anteil. Mehr als die Hälfte der Absolventen und Absolventinnen wurden befristet oder überhaupt nicht weiterbeschäftigt, wobei Männer häufiger befristet und Frauen häufiger überhaupt nicht weiterbeschäftigt wurden.

Schaubild 6: Übernahmeangebot als Fachkraft in Deutschland 1999/2000 (in %)

	Stichproben- größe	Übernahmeangebot erhalten?			
		als Fachkraft			
		gesamt	unbefristet	befristet	nein
weiblich	1.583	69,5	43,9	25,5	28,8
männlich	2.088	74,5	45,9	28,6	22,7
gesamt	3.671	72,3	45,0	27,3	25,3

Datenbasis: Befragte mit betrieblichem Vertragspartner, Befragung 2. Schwelle 1999/2000
Quelle: BIBB, in: DJI-Genderdatenreport 2005, S. 56.

⁸² Vgl. Krewerth/Leppelmeier 2004, S. 30 f.

⁸³ Vgl. Stürzer 2005, S. 55 ff.

Das folgende Schaubild zeigt, dass die Chancen zur Weiterbeschäftigung vor allem für Frauen von einem guten Schulabschluss abhängig sind. Männer werden, obwohl sie über die schlechteren Schulabschlüsse verfügen, insgesamt häufiger von ihren Ausbildungsbetrieben übernommen als Frauen.

Schaubild 7: Übernahmeangebot als Fachkraft nach Schulabschluss in Deutschland 1999/2000 (in %)

Schulabschluss vor Lehre	Stichproben-größe	Übernahmeangebot erhalten?				
		gesamt	unbefristet	befristet	nein	
maximal Haupt- schulab- schluss	weiblich	456	62,9	41,5	21,5	35,7
	männlich	1.018	72,7	48,2	24,6	25
	gesamt	1.474	69,7	46,1	23,6	28,3
mittlerer Abschluss	weiblich	788	69	42,4	26,5	28,6
	männlich	770	74,5	43,1	31,4	22,2
	gesamt	1.558	71,8	42,7	28,9	25,4
Fach-/ Hochschul- reife	weiblich	339	79,1	50,4	28,6	19,8
	männlich	301	80,4	45,5	34,9	15,9
	gesamt	640	79,7	48,1	31,6	18

Datenbasis: Befragte mit betrieblichem Vertragspartner, Befragung 2. Schwelle 1999/2000
Quelle: BIBB, in: DJI-Genderdatenreport 2005, S. 57.

Beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf haben junge Frauen größere Schwierigkeiten als männliche Absolventen. Vor allem junge Frauen mit Hauptschulabschluss erhalten weniger Übernahmeangebote als junge Männer mit gleichwertigem Schulabschluss.

Junge Frauen mit guten Schulabschlüssen profitieren allerdings von der Tatsache, dass Absolventen und Absolventinnen mit höheren Bildungsabschlüssen generell bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben. Gut ausgebildete Frauen werden im Vergleich zu entsprechend

gut ausgebildeten Männern häufiger übernommen und unbefristet weiterbeschäftigt, während Männer häufiger befristet weiterbeschäftigt werden. Generell lässt sich sagen, dass männliche Absolventen bei der Übernahme in den Beruf weniger von guten Schulabschlüssen abhängig sind.

Besonders prekär ist die Situation in der außerbetrieblichen Ausbildung, die häufiger von jungen Frauen absolviert wird. In diesem Bereich fanden 74% nach dem Ende ihrer Ausbildung keine Beschäftigung. Betroffen von der schlechten Situation in der außerbetrieblichen Ausbildung sind vor allem die Absolventen und Absolventinnen in den ostdeutschen Bundesländern. Dort sind noch ein halbes bis ein Jahr nach Ausbildungsabschluss 41% der Jugendlichen arbeitslos, was für Frauen wie für Männer gleichermaßen gilt.⁸⁴

Die Chancen auf Weiterbeschäftigung in einem Betrieb sind darüber hinaus von der Branche abhängig. In der Industrie, einem traditionell männlich konnotierten Arbeitsfeld, sind die Übernahmekancen am besten und zwischen den Geschlechtern annähernd gleich verteilt, auch wenn in diesem Bereich wesentlich mehr männliche als weibliche Auszubildende zu finden sind. In allen anderen Bereichen, auch in Wirtschaftszweigen, in denen weibliche Auszubildende quantitativ dominieren (Handel, freie Berufe und sonstige private Dienste), sind die Übernahmequoten von Männern höher.⁸⁵

⁸⁴ Vgl. Stürzer 2005, S. 58.

⁸⁵ Vgl. Stürzer 2005, S. 55 ff.

Schaubild 8: Übernahmeangebot als Fachkraft nach Wirtschaftszweig/Ausbildungsbetrieb in Deutschland 1999/2000 (in %)

	Wirtschaftszweig/ Ausbildungsbetrieb	Stichpro- bengröße	Übernahmeangebot erhalten?				
			als Fachkraft			nein	
			gesamt	unbefristet	befristet		
◀ Inhalt	Handwerk	weiblich	291	62,9	45,7	17,2	35,7
		männlich	993	68,7	48	20,6	30,3
		gesamt	1.284	67,4	47,5	19,9	31,5
◀ zurück	Industrie	weiblich	212	83	43,4	39,6	15,1
		männlich	554	83,8	42,3	41,5	11,2
		gesamt	766	83,6	42,6	41	12,3
weiter ▶	Handel	weiblich	329	72,9	45,7	27,1	25,8
		männlich	247	76,5	50,2	26,3	19,4
		gesamt	576	74,5	47,7	26,8	23,1
	freie Berufe	weiblich	368	65,5	48,6	16,8	32,3
		männlich	25	76	50	24	24
		gesamt	393	66,2	48,7	17,3	31,8
	sonstige	weiblich	124	78,2	51,6	26,6	19,4
	private Dienste	männlich	65	93,8	59,1	34,8	4,6
		gesamt	189	83,6	54,2	29,5	14,3

Datenbasis: Befragte mit betrieblichem Vertragspartner, Befragung 2. Schwelle 1999/2000
Quelle: BIBB, in: DJI-Genderdatenreport 2005, S. 58.

Dass Frauen seltener ein Übernahmeangebot erhalten als Männer, erschwert zwar ihren Einstieg in den Beruf. Ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung haben sie diese Benachteiligung jedoch wieder kompensiert und haben, was die Beschäftigungszahlen angeht, mit den Männern gleichgezogen.⁸⁶ Dies gilt allerdings nur für Deutschland insgesamt sowie für Westdeutschland. In Ostdeutschland sind junge Frauen ein Jahr nach ihrem Berufsabschluss seltener als junge Männer in einer ausbildungsadäquaten Beschäftigung.⁸⁷

2.2.6 Studium

In den vergangenen Jahrzehnten ist das Bildungsniveau im Vergleich zu den vorherigen Generationen gestiegen. Privilegien und Benachteiligungen lassen sich jedoch nach wie vor am milieuspezifischen Zugang zur Bildung festmachen. Hier zeigt sich die hohe Bedeutung der familiären Bildungsabschlüsse: Je höher der Schulabschluss der Eltern, desto häufiger besuchen die Söhne und Töchter das Gymnasium und desto eher entscheiden sie sich für ein Studium.⁸⁸

Der Frauen- und Männeranteil an den Universitäten ist indes nahezu ausgeglichen. Obwohl mittlerweile junge Frauen häufiger über eine Studienberechtigung verfügen als junge Männer, liegt der Männeranteil an den Studierenden mit derzeit 50,5% noch knapp höher als der Frauenanteil mit 49,5%. In den naturwissenschaftlichen Studiengängen, den Ingenieurwissenschaften und den Studiengängen der Fertigungstechniken ist der Frauenanteil und in den Bereichen Sozialwesen, Erziehung und Sprachen der Männeranteil weiterhin sehr gering. Gestiegen ist hingegen der Frauenanteil in den Fächern BWL und Jura.⁸⁹

Deutliche geschlechtstypische Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Studenten bei den Motiven zur Wahl eines bestimmten Studienfachs zeigen sich im folgenden Schaubild.

⁸⁶ Die Kompensationsleistung der jungen Frauen wird in der Fachliteratur als Resultat dessen betrachtet, „dass sie nach der Lehre häufiger als die jungen Männer eine Beschäftigung anstreben“ und sich um diese intensiver und vielfältiger bemühen (vgl. Stürzer 2005, S. 59).

⁸⁷ Ebd.

⁸⁸ Vgl. Vester 2005, S. 25, und Stürzer 2005, S. 33.

⁸⁹ Vgl. Stürzer 2005, S. 20 ff.

Schaubild 9: Studienfachwahlmotive von Studienanfängern und Studienanfängerinnen nach Geschlecht (in%)*

	weiblich	männlich	gesamt
Intrinsische Motive			
Fachinteresse	90	91	91
Neigung/Begabung	85	85	85
Persönliche Entfaltung	66	62	64
Wissenschaftliches Interesse	41	51	46
Extrinsische Motive			
Viele Berufsmöglichkeiten haben	65	72	69
Selbstständig arbeiten können	66	70	68
Gute Verdienstmöglichkeiten	55	71	63
Sichere Berufsposition	56	67	61
Wegen Status des Berufs	44	54	49
Studienrichtung auf dem Arbeitsmarkt gefragt	36	57	47
Soziale Motive			
Viele Kontakte zu Menschen	45	29	37
Zu Veränderungen beitragen	35	23	29
Anderen helfen	37	19	28

* Anteil der Studienanfänger und -anfängerinnen, für die das Motiv wichtig war (= Stufe 1 und 2 einer 5-stufigen Skala)

Quelle: HIS-Ergebnisspiegel 2002, S. 104, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 11.

Unabhängig von fachbezogenen Interessen spielen demnach für Frauen bei der Wahl des Studienfachs soziale Gründe eine größere Rolle, während für Männer das wissenschaftliche Interesse, Selbstständigkeit und Karrieremöglichkeiten im Vordergrund stehen.

2.3 Lebensplanung

Im Folgenden werden die Einstellungen von Jungen und Mädchen sowie von jungen Erwachsenen zur Lebensplanung dargestellt. Die aufgeführten Ergebnisse basieren auf groß angelegten, repräsentativen Befragungen

des DJI⁹⁰ und dem DJI-Genderdatenreport von 2005.⁹¹ Insgesamt lässt sich vorwegnehmen, dass Mädchen und Frauen zu den genannten Themen ein moderneres Geschlechterbild als Jungen und Männer vertreten, die Einstellungen beider Geschlechter in der Tendenz jedoch geschlechterstereotyp sind.

Schaubild 10: Lebensentwürfe bezüglich der partnerschaftlichen Arbeitsteilung von 12- bis 15-jährigen Mädchen und Jungen (in %)

	West		Ost	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
A. Ich möchte mich hauptsächlich um Kinder und Haushalt kümmern.	44	33	40	38
B. Ich möchte die Hausarbeit mit meinem Partner/meiner Partnerin teilen.	88	71	91	85
C. Der Beruf wird für mich das Wichtigste im Leben sein.	44	57	53	63
N	770	737	313	334

Zustimmung zu den Skalenpunkten 4 bis 6 einer Skala von 1 (= trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (= trifft voll und ganz zu). Fragestellung für die 12- bis 15-Jährigen: „Wenn du an deine Zukunft, an Familie und Beruf denkst, sage mir bitte zu jeder der folgenden Aussagen, inwieweit diese auf dich zutreffen.“

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 4.

Die geschlechterstereotype Einstellung der Gruppe der 12- bis 15-jährigen Mädchen und Jungen zeigt sich darin, dass mehr Mädchen als Jungen sich in der Zukunft hauptsächlich um Kinder kümmern wollen und für wesentlich mehr Jungen als Mädchen der Beruf das Wichtigste im Leben ist. Positiv überrascht, dass ein Großteil der Mädchen und fast ebenso viele Jungen sich die Hausarbeit mit der Partnerin/dem Partner teilen möchten und dass der Beruf für immerhin 43 % der Jungen nicht das Wichtigste im Leben ist.

90 Vgl. Cornelißen/Gille 2005.
91 Vgl. Cornelißen 2005.

- ◀ Inhalt
- ◀ zurück
- weiter ▶

Bei den älteren Jugendlichen sind die Antworten ebenso geschlechtstypisch wie bei den 12- bis 15-Jährigen. Je älter die Jugendlichen sind, desto wichtiger wird der Beruf, während die Zahl derjenigen, die sich hauptsächlich um Kinder und Haushalt kümmern wollen, insgesamt abnimmt, wobei der Rückgang bei den jungen Männern stärker ist als bei den jungen Frauen.

Schaubild 11: Lebensentwürfe bezüglich der partnerschaftlichen Arbeitsteilung von 16- bis 23-jährigen jungen Frauen und Männern (in %)

	West		Ost	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
A. Ich möchte mich hauptsächlich um Kinder und Haushalt kümmern.	38	23	35	25
B. Ich möchte die Hausarbeit mit meinem Partner/meiner Partnerin teilen.	90	74	94	85
C. Der Beruf wird für mich das Wichtigste im Leben sein.	48	60	61	66
N	1.313	1.393	624	704

Zustimmung zu den Skalenpunkten 4 bis 6 einer Skala von 1 (= trifft überhaupt nicht zu) bis 6 (= trifft voll und ganz zu). Fragestellung für die 16- bis 29-Jährigen: „Wenn Sie an Ihre Zukunft denken, sagen Sie mir bitte zu jeder der folgenden Aussagen, inwieweit diese auf Sie zutreffen“.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 5.

Der Wunsch nach einer egalitären Aufteilung der Hausarbeit nimmt in dieser Altersklasse im Vergleich zu den Jüngeren sogar noch leicht zu. In den ostdeutschen Bundesländern ist dieses Lebensziel verbreiteter als in den westdeutschen Bundesländern.

Befragt nach der Wichtigkeit von Lebensbereichen, geben 16- bis 23-jährige Frauen und Männer an, dass Freunde und Familie die höchste Priorität genießen.

Schaubild 12: Wichtigkeit von Lebensbereichen bei 16- bis 23-jährigen jungen Frauen und Männern (in %)*

	West		Ost	
	weiblich	männlich	weiblich	männlich
Freunde und Bekannte	97	96	98	97
Eltern und Geschwister	96	93	97	94
Schul- und Berufsausbildung	95	92	96	91
Beruf und Arbeit	91	91	94	93
Partnerschaft	89	84	90	85
Freizeit und Erholung	89	89	92	92
Eigene Familie und Kinder	77	70	82	69
Kunst und Kultur	47	32	53	37
Politik	40	43	43	43
Religion	36	27	18	16
N	1.313	1.393	624	704

*%) % der Zustimmung; Skalapunkte 5 bis 7 einer Skala von 1 (= überhaupt nicht wichtig) bis 7 (= sehr wichtig). Reihenfolge der Items nach Höhe der Zustimmung „gesamt“ sortiert.

Quelle: DJI-Jugendsurvey 2003, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 2.

Gemeinsamkeiten bestehen vor allem in Bezug auf Freizeit und Erholung, Schule, Ausbildung und Beruf. Dieser Bereich ist für alle Jugendlichen von großer Bedeutung, wobei er denjenigen aus den neuen Bundesländern etwas wichtiger als denjenigen im Westen ist. In diesen Zahlen schlägt sich vermutlich die wesentlich schlechtere Arbeitsmarkt- und Ausbildungslage in den östlichen Bundesländern nieder.⁹²

Deutliche Unterschiede zwischen den jungen Frauen und Männern finden sich in der Beurteilung von Partnerschaft, Familie und Kindern. Obwohl ein Vergleich der Daten der DJI-Jugendsurveys von 1992, 1997 und 2003 zeigt, dass der Kinderwunsch bei 16- bis 23-jährigen bundesweit gestiegen ist und auch viele Männer den Wunsch nach Kindern äußern, wirkt sich die weiterhin bestehende geschlechterstereotype Verteilung des Kinderwunsches auf spätere Entscheidungen hinsicht-

lich der Vereinbarkeit von Partnerschaft, Familie und Beruf aus.⁹³ Gerade im Westen verzichteten viele Frauen zugunsten von Familie und Kindererziehung auf eine berufliche Karriere bzw. unterbrechen die Berufsbiographie wegen „Kinder- und Pflegepausen“.⁹⁴

„Die familiäre Betreuung kleiner Kinder, aber auch die Pflege alter Menschen wird heute noch ganz überwiegend von Frauen geleistet. Unter den gegebenen Bedingungen sind diese Aufgaben mit einer vollen Erwerbsarbeit oft schwer vereinbar. Viele Mütter kleiner Kinder, aber auch ältere berufstätige Frauen, an die Pflegebedarf von Seiten der Familie herangetragen wird, schränken deshalb ihre Erwerbsarbeit ein oder geben sie gar auf und nehmen damit eine deutliche Schlechterstellung auf dem Arbeitsmarkt (...), bei den Einkommen (...) und bei der sozialen Sicherung (...) in Kauf.“⁹⁵

Der Unterschied zwischen Männern und Frauen bezüglich der Vereinbarkeit von Partnerschaft, Familie und Beruf wird auch in der folgenden Einschätzung deutlich. Der Aussage „ein Kleinkind wird sicherlich darunter leiden, wenn seine Mutter berufstätig ist“ stimmen Männer generell häufiger zu als Frauen.

Die Zahlen weisen darauf hin, dass die Meinung, ein Kleinkind leide darunter, wenn seine Mutter berufstätig ist, im Jahr 2004 wesentlich weniger verbreitet ist als noch zehn Jahre zuvor und „dass die unterschiedlichen Frauen- und Mütterbilder, die diesseits und jenseits des Eisernen Vorhangs in Deutschland propagiert wurden, in den Einstellungen der jungen Generation noch fortwirken“,⁹⁶ wie die deutlichen Ost-West Unterschiede gerade auch bei den 18- bis 30-Jährigen zeigen.

Schaubild 13: Vermutete Konsequenzen der Erwerbstätigkeit von Müttern für Kleinkinder (in %)

	Westdeutschland					Ostdeutschland			
	1982	1991	1996	2000	2004	1991	1996	2000	2004
gesamt	88	76	76	71	63	58	49	41	29
Geschlecht									
Männer	88	79	80	77	70	59	49	43	35
Frauen	87	73	72	66	56	57	49	39	23
Verheiratete Frauen									
berufstätig	77	71	64	52	46	54	46	30	20
nicht berufstätig	93	75	77	78	69	61	52	41	22
Alter									
18 bis 30 Jahre	82	68	67	58	57	47	45	42	33
31 bis 45 Jahre	87	70	69	66	53	55	43	39	27
46 bis 65 Jahre	90	83	81	76	65	64	54	40	27
über 65 Jahre	93	85	88	84	81	63	54	47	30
Bildung									
Hauptschulabschluss	88	81	82	76	73	63	52	45	29
Mittlere Reife	88	75	74	66	56	53	46	42	30
Abitur/Fachabitur	84	65	64	64	50	56	48	32	23

Quelle: ALLBUS 1982, 1991, 1998, 2000 und 2004, in: Cornelißen/Gille 2005, S. 16.

93 Vgl. Cornelißen 2005.

94 Vgl. Dressel 2005, S. 110.

95 Dressel/Cornelißen/Wolf 2005, S. 268.

96 Cornelißen/Gille 2005, S. 17.

Um Veränderungen auf diesem Gebiet herbeizuführen, ist aber nicht nur ein Wandel der traditionellen Frauen- und Mütterbilder notwendig, sondern auch ein steigender Väteranteil in der Kinderbetreuung. Zudem muss eine Verbesserung der familienpolitischen Rahmenbedingungen erfolgen.

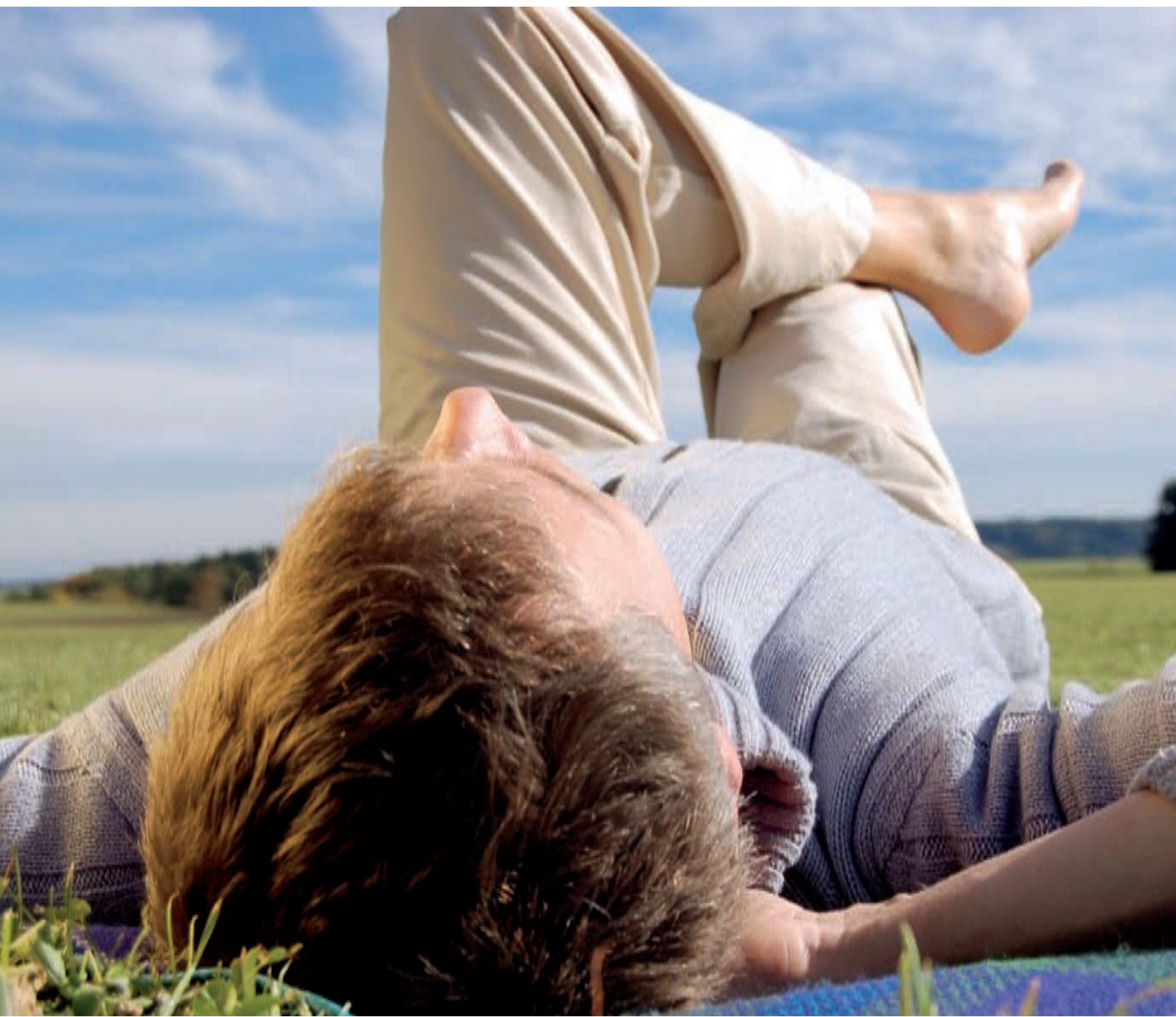
Mit der Einführung des Elterngeldes zum 1.1.2007 sind dazu erste wichtige Weichenstellungen gelungen. Aus gleichstellungspolitischer Sicht besteht die Hoffnung, dass mit der Einführung des Elterngeldes eine tatsächliche Wahlmöglichkeit bei der Betreuungsfrage zwischen berufstätigen Vätern und Müttern geschaffen wird. Im Gegensatz zum bisher gezahlten Erziehungsgeld erfüllt das Elterngeld eine Lohnersatzfunktion die mit entsprechenden Regelungen in anderen europäischen Ländern vergleichbar ist.⁹⁷ Das Elterngeld ersetzt über einen Bezugsraum von zwölf Monaten 67% des vorherigen, pauschalisierten Nettoerwerbseinkommens (maximal 1800€ monatlich) des-/derjenigen, der/die auf eine Erwerbstätigkeit wegen der Betreuung des Kindes verzichtet oder diese einschränkt. Zusätzlich erhalten die Eltern zwei weitere Monate lang das Elterngeld, wenn sie sich die Kinderbetreuung partnerschaftlich teilen, das heißt, wenn Vater und Mutter mindestens je 2 Monate lang die Erwerbstätigkeit um der Kinderbetreuung willen reduzieren. Das Elterngeld mit Partnermonaten ist ein starker Anreiz für junge Eltern, Familie und Beruf gleichberechtigt zu vereinbaren und Väter stärker an Care-Aufgaben in der Familie zu beteiligen.

„Um frei über ihr Familien- und Erwerbsmodell entscheiden zu können, brauchen Eltern neben einem passgenauen öffentlichen Kinderbetreuungsangebot für alle Altersstufen ein Bündel familienfreundlicher Maßnahmen in ihrem Betrieb. Die wichtigsten sind: flexibel gestaltbare tägliche Arbeitszeiten und die

Chancen, den Arbeitsumfang (Vollzeit vs. Teilzeit) ohne langfristige berufliche Nachteile, den familialen Anforderungen entsprechend im Lebenslauf zu verändern. Von Bedeutung sind ferner Kinderbetreuungsangebote im Betrieb bzw. Beteiligung von Betrieben an kommunalen Betreuungsangeboten sowie Weiterbildungsangebote und Teilzeit- und Vertretungsangebote während familienbedingter Erwerbsunterbrechungen.“⁹⁸

97 Vgl. Forstering Caring Masculinities (FOCUS; www.caringmasculinities.org). ein Gleichstellungs- Aktionsprogramm der Europäischen Kommission gefördertes Projekt, das in einem internationalen Vergleich die Möglichkeiten von Männern untersucht, Beruf und Familie zu vereinbaren und Erziehungsrbeit zu übernehmen. Beteiligt waren WissenschaftlerInnen aus Norwegen, Island, Slowenien, Spanien und Deutschland. Deutscher Projektpartner war das Berliner Forschungs- und Beratungsinstitut Dissens e.V. in Kooperation mit dem Gender-Werk Berlin.

98 Vgl. Dressel/Cornelißen/Wolf 2005, S. 268.



3. Männlichkeit in der Krise?

Der Start des Pilotprojekts Neue Wege für Jungs fällt in eine Zeit, in der – angestoßen durch fachliche Diskussionen und den neuen Anforderungen einer Gender Mainstreaming – Gleichstellungspolitik zunehmend sichtbar wird, dass nicht nur Mädchen und Frauen ein Geschlecht haben, sondern auch Jungen und Männer. Hinzu kommt eine mediale Berichterstattung, die immer häufiger eine männliche Benachteiligung und Krise unterstellt. Damit geraten zwei wichtige Aspekte in den Blick, einerseits die Verantwortung von Männern und Jungen für das Geschlechterverhältnis und andererseits die Gewinne und Verluste, die Mann-Sein und Mann-Werden in dieser Gesellschaft mit sich bringen.

3.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“

Die erste PISA-Studie aus dem Jahr 2000 löste eine Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit aus, in der das schlechtere Abschneiden der Jungen im Zentrum der Auseinandersetzungen stand.⁹⁹

Artikel und Titelt Themen in den Printmedien widmeten sich seitdem der Situation von Jungen und jungen Männern und konstatierten, diese seien heute „das schwache Geschlecht“, „häufig Schulversager und Schulschwänzer, verhaltensgestört und kriminell“ sowie „angeknackste Helden in Not“, wir steuerten auf eine „Jungenkatastrophe“ zu und niemand kümmere sich um die „armen“ bzw. „dummen“ Jungen.¹⁰⁰

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag diagnostizierte in einer im August 2004 präsentierten Analyse eine „Vernachlässigung der Jungen“, die „negative Konsequenzen für deren berufliche Perspektiven“ habe und „hohe gesellschaftliche Kosten“ verursache.¹⁰¹

⁹⁹ Vgl. Bruhns 2004.

¹⁰⁰ Eine Zusammenfassung und Einordnung dieses öffentlichen Diskurses über Jungen findet sich bei Schultheis/Fuhr 2006, S. 12 ff.

¹⁰¹ Vgl. Frankfurter Rundschau vom 10.08.04.

Im Sommer 2004 stellte die CDU-Bundestagsfraktion eine Anfrage zur „Verbesserung der Zukunftsperspektive für Jungen“.¹⁰²

Die gestiegene Aufmerksamkeit für Jungen und Männer geht häufig mit der These von einem „Übersoll an Emanzipation“¹⁰³ bei Mädchen und Frauen einher. Diese These beruht auf der Tatsache, dass Mädchen und Frauen zunehmend an gesellschaftlichen Ressourcen partizipieren, wie Forschungen zu weiblichen und männlichen Lebenslagen und neuere Daten zur Arbeitsmarktlage zeigen.¹⁰⁴

Das Kapitel „Jungen und Mädchen im Übergang Schule – Beruf“ der vorliegenden Expertise hat gezeigt, dass in einigen Bereichen tatsächlich ein Wandel zu konstatieren ist. Die Debatte um eine Benachteiligung von Männern und Jungen darf jedoch nicht kaschieren, dass weiterhin Chancenungleichheiten im Lebenslauf von Frauen, vor allem in Bezug auf die quantitative Beteiligung an Führungspositionen, die politische und wirtschaftliche Gestaltungsmacht sowie die Verteilung von entlohnter und unentlohnter Arbeit bestehen.¹⁰⁵

Der nach Geschlechtern segregierte Arbeitsmarkt¹⁰⁶, die Bewertung der jeweiligen Tätigkeiten (horizontale Segregation), der Zugang zu Führungspositionen aller gesellschaftlichen Bereiche (vertikale Segregation), die ungleiche Einkommenssituation von Männern und Frauen, der höhere Männeranteil bei Promotionen, Habilitationen und Professuren, die geschlechterstereotype Verteilung von Teilzeitarbeit, Elternzeit und Familienarbeit sind ein Beweis für die nach wie vor ungleichen Bedingungen.¹⁰⁷

Zwar sind die Beschäftigungszahlen von Frauen in Deutschland seit 1991 deutlich auf fast 48 % der Beschäftigten gestiegen. Dennoch haben Frauen gut drei Viertel der elf Millionen Teilzeitstellen¹⁰⁸ und nur ein gutes Drittel der Vollzeitstellen inne, weshalb ihr Gesamtanteil am Arbeitsvolumen sehr viel geringer ist als ihr Gesamtanteil an den Arbeitsplätzen.¹⁰⁹

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

1. Die Transformationsprozesse der letzten drei Jahrzehnte, die durch eine starke Frauenbewegung ausgelöst worden sind, haben den „androzentrischen Schleier“ zerrissen.¹¹⁰ Frauenforscherinnen kamen zu dem Ergebnis, dass Frauen und Mädchen in der Philosophie-, Religions- und Wissenschaftsgeschichte vom Menschen entweder nicht vorkamen oder als Abweichung von der Norm untersucht, „mitgedacht“ und in ihrer Eigenständigkeit nicht wahrgenommen wurden.¹¹¹ Durch diesen Befund wurde die Selbstverständlichkeit „herrschender Männlichkeit“ und „männlicher Norm“ in Frage gestellt und Männlichkeit zunehmend erklärungs- und legitimierungsbedürftig.¹¹²
2. Die meisten Männer fühlen sich weder privilegiert noch besonders mächtig. Sehr viele Männer fühlen sich verunsichert und wissen nicht, wie sie ihr Mannsein in einer Welt der Massenarbeitslosigkeit, der schnellen Transformationen auf dem Arbeitsmarkt, der selbstsicheren Frauen und der sich wandelnden sexuellen Kodierungen leben sollen.¹¹³

¹⁰² Vgl. kritisch Gesterkamp 2004.

¹⁰³ Schmauch 2005, S. 34.

¹⁰⁴ Vgl. exemplarisch Shell-Jugendstudien 2000, 2002.

¹⁰⁵ Vgl. Kurz-Scherf 2004.

¹⁰⁶ 60 % der Berufe sind männlich, 20 % weiblich dominiert (vgl. Granato/Schittenhelm 2003, S. 1059).

¹⁰⁷ Vgl. Cornelissen 2005; Geißler 2002, S. 373 ff.; Hinz/Gartner 2005, S. 3; Wanger 2005, S. 3.

¹⁰⁸ Bei der Teilzeitarbeit wird zwischen zwei Gruppen unterschieden: den sozialversicherungspflichtigen Teilzeitbeschäftigten und Teilzeitbeamten einerseits und den geringfügig Beschäftigten mit wenigen Arbeitsstunden und niedrigem Einkommen andererseits.

¹⁰⁹ Vgl. Wanger 2005, S. 3.

¹¹⁰ Vgl. Kimmel 2004, S. 338.

¹¹¹ Vgl. Hausen/Nowotny 1986.

¹¹² Vgl. Döge 2001, S. 9, und Meuser 1998, S. 33.

¹¹³ Vgl. Connell 1999, S. 13.

3. Zudem ist offensichtlich, dass es „die Männer“ genauso wenig gibt wie „die Frauen“. Nicht alle Jungen und Männer profitieren in gleicher Weise von den bestehenden Geschlechterverhältnissen.

Die aufgeregten Reaktionen der Medien, vor allem bezogen auf die ersten beiden Punkte, die eine einseitige Benachteiligung der Jungen und Männer konstatieren und sie als neue Verlierer im Geschlechterkampf ausmachen, werden von Geschlechterforschern und -forscherinnen als Versuch interpretiert, den Status quo der Vorherrschaft bestimmter Männlichkeitsstrukturen und -praxen zu bewahren.

„Männersolidarische Strukturen, Konkurrenz, Naturalisierung, Abwehr, Frauenabwertung (...) und der Versuch, die männliche Suprematie zu verteidigen, verdeutlichen, dass auf die Delegitimierungen (der männlichen Norm) mit Rekonstruktion geantwortet wird.“¹¹⁴

Angesichts des Interesses, das Jungen und ihren Lebenslagen momentan entgegengebracht wird, steht zu befürchten, dass Mädchen mit ihren Interessen und Bedürfnissen nicht mehr (bzw. wesentlich weniger als vorher) beachtet werden und die Mädchenarbeit entsprechende Ressourcenreduzierungen hinnehmen muss.¹¹⁵

Vor allem die oben genannten Beiträge in „Focus“, „Spiegel“ und „Stern“ verzerren die Realität der Lebenslagen von Jugendlichen, bagatellisieren die Probleme von Mädchen und werten sie und ihre Belange erneut ab.¹¹⁶ Zudem wird die pädagogische Arbeit mit Jungen häufig auf eine Behebung von Lernbeeinträchtigungen und sozial unverträglichen Verhaltensweisen reduziert. Eingebettet in eine Diskussion um biologische Veranlagungen

werden Jungen als die „natürlich Anderen“ beschrieben, die eine gewaltpräventive Pädagogik benötigen.¹¹⁷

Die Sensibilisierung der Öffentlichkeit für die Tatsache, dass die vorherrschende Geschlechterordnung und die dazugehörigen Vorstellungen von Männlichkeit nicht für alle Männer und Jungen ein Privileg bedeuten, sondern auch für Männer und Jungen Negativfolgen und Konflikte mit sich bringen, birgt die Chance, dass Erkenntnisse aus der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung sowie der geschlechtsbezogenen Pädagogik auf das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit stoßen.¹¹⁸

„Manche Kreise registrieren durch diese Debatte und die Vermutungen bezüglich einer bedrohten männlichen Position vielleicht erstmals, in welchem Maß gesellschaftliche Bereiche wie Schule, Jugendhilfe, Arbeitsmarkt und Berufe vergeschlechtlicht sind.“¹¹⁹

3.2 Welche Männlichkeiten sind in der Krise?

Von einer kollektiven Krise der Männlichkeit kann keine Rede sein, denn dann würden sich vorherrschende Männlichkeitsmuster generell nicht mehr durchsetzen können. Michael Meuser weist darauf hin, dass in diesem Fall tradierte Inszenierungs- und Identifikationsmöglichkeiten für eine Majorität von Männern auf Dauer wegbrechen müssten.¹²⁰

Allerdings wird die in den 1970er Jahren in der feministischen Diskussion konstatierte und kritisierte weibliche „Angleichung nach oben“ an die männliche „Normalbiographie“¹²¹ inzwischen um eine Tendenz der männlichen „Angleichung nach unten“ an die weibliche „Normal-

¹¹⁴ Budde 2005, S. 244.

¹¹⁵ Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2005, S. 113.

¹¹⁶ Vgl. Cremers/Drogandt-Strud 2005.

¹¹⁷ Vgl. ebd.

¹¹⁸ Ein Überblick über die internationale Männer- und Männlichkeitsforschung findet sich bei Wegdedwood/Connell 2004. Für den deutschsprachigen Raum vgl. exemplarisch Böhnisch/Winter 1993, BauSteineMänner 1996, Kersten 1997, Meuser 1998, Döge 2001, Böhnisch 2003.

¹¹⁹ Schmauch 2005, S. 34.

¹²⁰ Vgl. Meuser 2001, S. 7.

¹²¹ Kritisiert wurde ein verkürztes Gleichheitspostulat, das unter Gleichberechtigung der Geschlechter die Anpassung von Frauen an Männer verstand.

biographie“ ergänzt. Von dieser Tendenz sind vor allem sozial- und bildungsbenachteiligte Männer betroffen. Globale wirtschaftspolitische Veränderungen, strukturelle Arbeitsmarktentwicklungen hin zu einer postindustriellen Dienstleistungsgesellschaft,¹²² der starke Abbau „lebendiger Arbeit“ durch die zunehmende Automatisierung, die Auslagerung arbeitszeitintensiver, aber einfacher Fertigungsprozesse ins kostengünstigere Ausland und der damit zusammenhängende Abbau und Umbau des dualen Ausbildungssystems, die Ausweitung der geringfügigen Beschäftigung, der erhebliche Rückgang von Vollzeitstellen und das insgesamt gesunkene Arbeitsvolumen im Zeitraum von 1991 bis 2004, von dem in der Bundesrepublik Deutschland insbesondere Männer betroffen waren, haben dazu geführt, dass die Zahl der beschäftigten Männer in Deutschland seit den 1990er Jahren kontinuierlich fällt.¹²³ Durch die zunehmende Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt um die gesamtgesellschaftlich knapper werdende Lohnarbeit finden sich immer mehr Männer in Arbeitsverhältnissen wieder, die befristet, niedrig entlohnt, gar nicht oder nur schlecht sozial abgesichert und mit geringen oder keinen Aufstiegschancen verbunden sind: Merkmale, die bisher kennzeichnend für weibliche Erwerbsbiographien waren. Die Zahl der Männer mit einer unbefristeten Vollzeittätigkeit nimmt überall in Europa ab.¹²⁴ Seit 1991 hat sich in Deutschland die Zahl der teilzeitbeschäftigten Männer verdreifacht – auf 2,7 Millionen im Jahr 2004.¹²⁵ Damit betrug 2004 der Männeranteil bei den sozialversicherten oder verbeamteten Teilzeitbeschäftigten 15 %, bei den geringfügig Beschäftigten ein Drittel. Etwa drei Viertel aller teilzeitbeschäftigten Männer sind geringfügig beschäftigt.¹²⁶ Vor allem jüngere und ältere Männer (Schüler, Studenten und Rentner) sind

bei den geringfügig Beschäftigten überdurchschnittlich vertreten.¹²⁷

3.3 Plurale Männlichkeiten

Die Diskrepanz zwischen der fortbestehenden männlichen Vorherrschaft einerseits und der sozialen Deklassierung vieler Männer andererseits verweist auf eine recht triviale, aber äußerst wichtige Erkenntnis der Männer- und Jungenforschung: Weder bei Männern noch bei Jungen kann von einer homogenen Gruppe gesprochen werden.¹²⁸ Vielmehr unterscheiden sich Männer ebenso wie Jungen durch ihre Biographie sowie durch schicht-, alters-, kulturspezifische u. a. Faktoren. Collinson und Hearn nennen mindestens 17 Unterscheidungskriterien von Männlichkeiten.

Schaubild 14: Differenzierungskriterien von Männlichkeiten

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

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

122 Die Beschäftigung im Dienstleistungssektor expandiert seit Jahrzehnten, während die Beschäftigung in den traditionell männlich konnotierten Sektoren Bergbau und Industrie (produzierendes Gewerbe) und in der Land- und Forstwirtschaft im Zuge der zunehmenden Globalisierung aus Deutschland ausgelagert wird und entsprechend zurückgeht (vgl. Hradil 2004, S. 185).

123 Allerdings befand sich diese Zahl zuvor auf vergleichsweise hohem Niveau, während sich zumindest in den alten Bundesländern die Zahl der beschäftigten Frauen auf einem niedrigen Niveau befand. Die absolute Zahl der beschäftigten Frauen im vereinigten Deutschland steigt seit Jahren kontinuierlich (vgl. Dressel/Cornelißen/Wolf 2005).

124 Vgl. Puchert/Gärtner/Höyng 2005.

125 Vgl. Wagner 2005, S. 2 f.

126 Bei den Frauen sind 52 % der Teilzeitbeschäftigten regulär beschäftigt und 48 % geringfügig beschäftigt.

127 In Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist bemerkenswert, dass sich Männer größtenteils zu Anfang und zu Ende ihres Erwerbslebens in Teilzeit befinden und nur selten in der Familienphase. Der männliche Anteil an Teilzeitstellen steigt vor allem wegen der Inanspruchnahme von Altersteilzeit.

128 Vgl. exemplarisch Connell 1999 für die Männerforschung und Winter 2004, Puchert/Höyng 2004.

Die unbedachte Verwendung des Singulars „Männlichkeit“ für alle Eigenschaften und Verhaltensweisen, die mit Männern in Verbindung gebracht werden, ist für eine Analyse von Geschlechterverhältnissen dysfunktional. Es wird Kohärenz unterstellt, wo sich in Wirklichkeit widersprüchliche kulturelle Praktiken und Orientierungen feststellen lassen.¹²⁹

Aus diesem Grund explizieren die meisten Autoren und Autorinnen der Sozial- und Geisteswissenschaften, die sich mit Männlichkeiten beschäftigen, dass diese immer in einer Konfiguration unterschiedlicher Kategorien konstruiert werden. Diesen Kategorien ist gemein, dass sie hierarchisch strukturiert sind und den Zugang zu Ressourcen sowie den Gestaltungsspielraum regeln, wobei sie sich in ihren Effekten überschneiden und gegenseitig verstärken.¹³⁰ So ist zum Beispiel für die Besetzung von Leitungspositionen in der Wirtschaft nicht nur das Geschlecht, sondern auch die soziale Herkunft entscheidend. Zwar sind Manager überwiegend männlich, aber nicht alle Männer sind Manager. Nur 20% aller bundesdeutschen Männer arbeiten in Führungspositionen, wobei Topmanager vorwiegend aus dem Großbürgertum und kaum aus nichtokzidentalen Kulturen stammen.¹³¹

Um den Widerspruch zwischen einer gesamtgesellschaftlichen Dominanz von Männern und dem neuen Diskurs einer „Benachteiligung“ von Jungen und deklasierten Männern zu verstehen, ist die Erkenntnis von zentraler Bedeutung, dass nicht nur zwischen Männern und Frauen hierarchische Beziehungen bestehen, sondern auch zwischen Männern.

3.3.1 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit

Mit dem sozial-konstruktivistischen Konzept der hegemonialen Männlichkeit, das Mitte der 1980er Jahre von Carrigan, Connell und Lee im Zuge der damals in den USA entstehenden Men's Studies entwickelt wurde,¹³² beschreibt die Männlichkeitsforschung die empirische Wirklichkeit einer Pluralität und Hierarchisierung von Männlichkeiten.¹³³ Das Konzept unterscheidet zwischen hegemonialen, komplizierten, marginalisierten und untergeordneten Männlichkeiten und ermöglicht eine differenzierte Sicht auf die Position von Männern in der sozialen Ordnung im Allgemeinen und in der Geschlechterordnung im Besonderen. Es rückt sowohl gesamtgesellschaftliche Strukturen als auch die Interaktionen der handelnden Subjekte in den Blick.

Mit Robert W. Connell lässt sich Männlichkeit als eine Position im Geschlechterverhältnis verstehen, als eine Praktik, durch die Menschen diese Position einnehmen, und als die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf die Persönlichkeit und auf die Kultur. Männlichkeitskonstruktionen enthalten dabei implizit immer auch Weiblichkeitskonstruktionen.¹³⁴

„Statt zu versuchen, Männlichkeit als ein Objekt zu definieren (ein natürlicher Charakterzug, ein Verhaltensdurchschnitt, eine Norm), sollten wir unsere Aufmerksamkeit auf die Prozesse und Beziehungen richten, die Männer und Frauen ein vergeschlechtlichtes Leben führen lassen.“¹³⁵

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

129 Vgl. Kersten 1997, S. 7.

130 Vgl. West/Fenstermaker 1996, S. 357 ff.

131 Vgl. Statistisches Bundesamt 2001, Döge 2001, S. 149, und Hartmann 1999, S. 8.

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

133 Anders als Connell, der Geschlecht als soziale Konstruktion begriff, schimmert in der deutschsprachigen Männerverständigungsliteratur (zur Männerverständigungsliteratur vgl. kritisch Meuser 1998) und in Teilen der wissenschaftlichen Literatur zu Jungen und Jungenarbeit – manchmal entgegen der Absicht der Autoren – häufig die Vorstellung einer psychologischen Essenz von Männlichkeit durch (vgl. exemplarisch Böhnisch/Winter 1997).

134 Vgl. Connell 1999, S. 94 f.

135 Ebd., S. 91.

Männlichkeiten und Weiblichkeiten entstehen demnach im interaktiven Handeln. Geschlecht wird erzeugt, indem sich Menschen der Mittel und Strategien bedienen, die ihnen in einem bestimmten sozialen Kontext zur Verfügung stehen. Mit dieser Sichtweise wird der Blick auf das „Doing Gender“¹³⁶, also auf das Aktive und Prozessuale bei der Herstellung von Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenz gelenkt.¹³⁷ Kinder eignen sich geschlechtstypische Kompetenzen im Sozialisationsprozess an. Dazu zählen neben dem Wissen, wie man sich darzustellen hat und welches Verhalten angemessen ist, auch die Beherrschung körperlicher Funktionen und Fertigkeiten und die Fähigkeit, über Erfahrungen „als Mann“ oder „als Frau“ mitreden zu können. Zum „Darstellungs-Know-how“ gehören unter anderem Bewegungen, Gesten, Mimik, die Tonlage beim Sprechen, die Positionierung im Raum, die Kleidung und der Körpereinsatz beim Spielen oder beim Arbeiten.

„Kinder lernen (...) die Darstellung der ihrem Geschlecht unterstellten Eigenart, die konstante Vermeidung des ‚falschen‘ Repertoires, aber auch die Fähigkeit, die andersgeschlechtliche Darstellung zu verstehen, zu unterstützen und hervorzulocken.“¹³⁸

Frauen/Mädchen und Männer/Jungen stehen in der Verantwortung, sich geschlechtskompetent darzustellen. Das Misslingen der „richtigen“ Darstellung wird als Versagen oder Täuschung betrachtet. Junge- bzw. Mann-Sein impliziert nicht nur das Recht, als solcher angesehen zu werden, sondern auch die Pflicht, sich als ein solcher zu erkennen zu geben.

„Ein ‚Mann‘ ist ein legitimer Darsteller von Männer-Bildern, genauer: ein durch eine kompetente Darstellung

(in den Augen eines Betrachters) legitimerter und zur Kontinuierung verpflichteter Darsteller eines Männer-Bildes.“¹³⁹

Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit stützt sich auf den Hegemoniebegriff, der eine geistig-ideologische Dominanz, die sich durch kulturelle Anerkennung auszeichnet, bezeichnet.¹⁴⁰ Die Dominanz resultiert nicht vorwiegend aus materiellen Strukturen, sondern vor allem aus der ideologischen Herrschaft, die eine gesellschaftliche Gruppe ermächtigt, ihre Interpretationen und Interessen durchzusetzen.¹⁴¹

Connell knüpft an diese Idee an, da hegemoniale Männlichkeit ihm zufolge nicht in erster Linie auf sichtbaren Repressionen, Verboten und physischer Gewalt beruht, sondern auf internalisierten Normen, der „Bündelung von Interessen und der Herstellung von Konsens“¹⁴², also auf der Zustimmung und Mitwirkung derjenigen, die beherrscht werden.¹⁴³

Das Konzept beschreibt die Existenz verschiedener Männlichkeiten, die kulturell und sozial variieren, sowohl historisch nacheinander als auch zeitlich nebeneinander bestehen und sich immer wieder verändern. Jedoch verfügte und verfügt jede Gesellschaft über ein hegemoniales Männlichkeitsmuster, dem Weiblichkeit und andere Männlichkeitsformen untergeordnet sind. Hegemoniale Männlichkeitsmuster sind allerdings, wie Connell wiederholt hervorhebt, nicht als starre und unveränderliche Doktrin misszuverstehen.¹⁴⁴

Von besonderer Bedeutung für die pädagogische Arbeit mit Jungen ist die Tatsache, dass hegemoniale Männlichkeit zwar die Form der Männlichkeit darstellt, die am

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

137 Vgl. Kraus 2001, S. 318.

138 Hirschauer 1993, S. 51.

139 Ebd., S. 52.

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

141 Vgl. Höying/Puchert 1998.

142 Scholz 2004, S. 41.

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

144 Connell 1998, S. 93.

anerkanntesten und begehrtesten ist, aber weder die quantitativ geläufigste noch die bequemste sein muss. Hegemoniale Männlichkeit wird in der Praxis nur von wenigen Personen vollständig verwirklicht. Sie dient allerdings als verbindliches Orientierungsmuster, zu dem sich vor allem Männer/Jungen, aber auch Frauen/Mädchen zustimmend oder ablehnend verhalten (müssen). Hegemoniale Männlichkeitsmuster werden zunehmend auch von Mädchen und Frauen reproduziert und damit tradiert. Dies bleibt nicht aus, wenn die Partizipation von Mädchen und Frauen an politischer und wirtschaftlicher Macht ein geschlechterpolitisches Ziel ist.¹⁴⁵

Als untergeordnete Männlichkeiten bezeichnet Connell gesellschaftlich abgewertete Formen von Männlichkeit, die ein geringes Prestige bzw. eine geringe Autorität besitzen. In diesem Zusammenhang spricht er davon, dass Homosexualität wie keine andere Form von Männlichkeit als Angriff auf die hegemoniale Männlichkeit wahrgenommen wird. „Deshalb wird aus der Sicht der hegemonialen Männlichkeit Schwulsein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt.“¹⁴⁶ Aber auch andere Formen von Männlichkeit, die nicht dem hegemonialen Muster entsprechen, wie zum Beispiel der so genannte „Softie“, der „Halbtags-“ oder „Hausmann“, der „Kriegsdienstverweigerer“¹⁴⁷ und der Zivildienstleistende,¹⁴⁸ werden abgewertet. Gerade diese „Anti-Typen“ dienen der hegemonialen Männlichkeit als Negativfolie, also zur Definition dessen, was unmännlich ist. Das Schimpfwortrepertoire von Jungengruppen unterstreicht, wie sehr die Sozialisation von Jungen eine kulturelle Stigmatisierung von untergeordneten Männlichkeiten impliziert: Schwächling, Schlappschwanz, Warmduscher, Muttersöhnchen, Feigling, Waschlappen, Hosenscheißer, Brillenschlange, Memme, Weichei, Heulsuse etc. Ebenso

offenbaren diese Bezeichnungen die symbolische Nähe von untergeordneten Männlichkeiten zu Weiblichkeit. Infolgedessen stehen viele Jungen unter dem Druck, von anderen nicht für schwul, weiblich/weibisch und kindlich/kindisch gehalten zu werden.

Mit dem Begriff der marginalisierten Männlichkeit bezieht Connell weitere Kategorien sozialer Ungleichheit ein und berücksichtigt somit die Verschränkung von Geschlecht mit anderen Strukturmerkmalen wie Klasse (Status/soziale Herkunft), Ethnie (Mehrheits-/ Minderheitskultur), Nationalität, Wohnsitz (Region/Land). Wichtig ist ihm zu betonen, dass es nicht nur eine Arbeiterklassen-Männlichkeit oder nur eine schwarze Männlichkeit gibt: „Es gibt schließlich auch schwarze Schwule und effeminierte Fabrikarbeiter, Vergewaltiger aus der Mittelschicht und bürgerliche Transvestiten.“¹⁴⁹

So können dunkelhäutige Männer oder „andere Deutsche“¹⁵⁰ in gesellschaftlichen Teilbereichen wie Kultur oder Sport durchaus eine Vorbildrolle einnehmen und als Repräsentanten von hegemonialer Männlichkeit fungieren. Dennoch verleiht der Ruhm und Reichtum einzelner Stars zum Beispiel in Frankreich (Fußball), in den USA (Basketball und Leichtathletik) oder in Deutschland (Fußball und Boxen) anderen marginalisierten Männern nicht generell ein höheres Maß an Autorität.

Der Begriff der patriarchalen Dividende benennt die materiellen und immateriellen Vorteile, welche Männer aus der vorherrschenden hierarchischen Geschlechterordnung ziehen. Trotz der bestehenden Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Männern betont Connell, dass die Gemeinsamkeit dieser Männlichkeiten in einer strukturellen Unterdrückung von Frauen bestehe,

¹⁴⁵ Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2005, S. 116.

¹⁴⁶ Ebd., S. 99

¹⁴⁷ Mit „Kriegsdienstverweigerer“ bezeichne ich hier Männer, die wegen Totalverweigerung oder so genannter Fahnenflucht mit Gefängnis bestraft werden.

¹⁴⁸ Der Zivildienst wird trotz seiner Etablierung und Häufigkeit weiterhin als Ersatzdienst und somit als „Ersatzmännlichkeit“ wahrgenommen (vgl. Bartjes 1996).

¹⁴⁹ Connell 1999, S. 97.

¹⁵⁰ Der Begriff „andere Deutsche“ bezeichnet Menschen, die einen Großteil ihrer Sozialisation in Deutschland absolviert haben und dennoch der Erfahrung ausgesetzt sind, aufgrund ethnischer, rassischer und/oder kultureller Merkmale nicht der idealtypischen Fiktion des oder der „Standard-Deutschen“ zu entsprechen (vgl. Mecheril 2000).

an der auch unterlegene, d.h. nicht-hegemoniale Männlichkeiten partizipieren. Lothar Böhnisch (2001) beschreibt die patriarchale Dividende mit drastischen Worten: „Auch wenn du der letzte underdog bist, ausgegrenzt und niedergehalten, bist du immer noch ein Mann und damit im Prinzip mehr wert als jede Tussi.“¹⁵¹ Diesen Umstand theoretisiert Connell mit dem Begriff der männlichen Komplizenschaft. „Als komplizenhaft verstehen wir in diesem Sinne Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen.“¹⁵² Dies bedeutet, dass Männer, die zum Beispiel im privaten Bereich egalitäre Beziehungsmuster leben, trotzdem vom herrschenden Geschlechterverhältnis profitieren, indem sie als Mann trotz schlechterer Bildungsabschlüsse auf dem Arbeitsmarkt höhere Löhne erhalten bzw. bessere Karrierechancen haben, seltener in Teilzeit arbeiten und ihnen Haus-, Familien- und Beziehungsarbeit gesellschaftlich und privat weniger nahe gelegt wird.

3.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung

Zwei hegemoniale Männerbilder zeigen sich weiterhin als zentrale Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung verantwortlich: der „Machtmann“ und der „Erwerbsmann“.¹⁵³

Diese beiden Männlichkeitsbilder, die auch 30 Jahre Frauenbewegung nicht haben schwächen können, haben sich tief in gesellschaftliche Institutionen, wie etwa den Arbeitsmarkt oder die Familie, eingeschrieben und bestimmen noch immer den Alltag von Männern, Frauen, Jungen und Mädchen. Die gesellschaftliche Realität im Erziehungsbereich führt dazu, dass Männer

als greifbare Vorbilder fehlen. Die wenigen Hausmänner, die es gibt, sind enormen Vorurteilen von Männern und Frauen ausgesetzt.¹⁵⁴

Der Wunsch von Männern nach Teilzeitarbeit aus familiären Gründen stößt bei den meist männlichen Vorgesetzten noch immer auf Widerstand und Unverständnis. Es verwundert daher nicht, dass das so genannte Vereinbarkeitsproblem von Beruf und Familie als „Frauenproblem“ gesehen wird und sich entsprechende Angebote in Unternehmen an Frauen richten. Männer haben mit massiven innerbetrieblichen Problemen zu rechnen, wenn sie den Wunsch nach Teilzeitarbeit bzw. Elternzeit äußern, da beides als unmännlich angesehen wird.

So schreckte zum Beispiel bei BMW etwa die Hälfte der Männer, die sich für ein flexibles Arbeitszeitmodell interessierten, davor zurück, dieses tatsächlich in Anspruch zu nehmen. Verantwortlich für das Verhalten der Männer war die Angst davor, von den Vorgesetzten als nicht leistungsbereit und unzuverlässig eingeschätzt zu werden. Außerdem befürchteten sie – nicht zu Unrecht – Einbußen bei Karrierechancen.¹⁵⁵

„Wer als Mann Karriere machen will (...), darf sich heute nicht vorbehaltlos zur Familie bekennen. Schließlich kann niemand in einer Sitzung aufstehen und sagen: Mein Sohn wartet, ich muss jetzt gehen.“¹⁵⁶

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

¹⁵¹ Böhnisch 2001, S. 43.

¹⁵² Connell 1999, S. 100. Im Gegensatz zur deutschsprachigen Geschlechterforschung wird in der angloamerikanischen Männer- und Geschlechterforschung der Patriarchatsbegriff nicht gänzlich aufgegeben (vgl. Döge 2001a, Fußnote 77, S. 36). Die Kritik am Patriarchatsbegriff im deutschsprachigen Raum resultiert aus der vereinfachenden Darstellung als (quantitative) Herrschaft von Männern über Frauen, die häufig nur über die Sex-Dimension (biologisches Geschlecht) und nicht über die Gender-Dimension (soziales Geschlecht) gefasst wurde. Durch die Fokussierung auf die Gender-Dimension lässt sich der Begriff Patriarchat weiterhin verwenden. „Patriarchat könnte demnach als Dominanz des jeweils als hegemonial männlich konnotierten Geschlechterprojekts gefasst werden.“ (Ebd., Fußnote 524, S. 148)

¹⁵³ Vgl. Döge 2001a, S. 44.

¹⁵⁴ Viele Frauen, vor allem aus traditionellen Milieus, betrachten Hausarbeit von Männern als Einmischung in ihren Zuständigkeitsbereich, die mit dem Argument des Sauberkeitsstandards abgelehnt wird (vgl. Koppetsch/Burkart 1999, S. 216 ff.). Cornelißen u. a. (2002) weisen darauf hin, dass auch junge Frauen aus weniger traditionellen Milieus sich weit häufiger für eine traditionelle Arbeitsteilung aussprechen, als gemeinhin angenommen wird.

¹⁵⁵ 25 % der Männer, die in Teilzeit arbeiten, nehmen eine Verschlechterung ihres innerbetrieblichen Status wahr. 40 % geben eingeschränkte Aufstiegschancen an (vgl. Döge 2001a, S. 92).

¹⁵⁶ Peter Mayer, Personalentwickler bei Daimler, zit. in: Franks 2002, S. 281.

So zeigt sich sowohl in der pädagogischen Praxis als auch in der empirischen Sozialforschung, dass Jungen sich an der hegemonialen Figur des Erwerbsmannes orientieren und dabei auf traditionelle Bilder männlicher Normalbiographien zurückgreifen.¹⁵⁷ Die im Kapitel 2.2 Ausbildung aufgeführten Daten belegen zwar, dass in der Lebensplanung von Jungen und jungen Männern die Familiengründung ein wichtiger Punkt ist. Befragt man Jungen allerdings nach den Auswirkungen dieses Kinderwunsches auf ihr Leben, so stellt sich heraus, dass viele Jungen Vaterschaft mit der finanziellen Verpflichtung eine Familie zu ernähren gleichsetzen und nicht mit Pflege und Fürsorge. Die Integration von Familienarbeit in die eigene Biographie, sei es als Hausmann oder als hauptsächlich versorgender Vater, ist aufgrund traditioneller Männlichkeitsvorstellungen eine nur schwer vorstellbare Alternative.¹⁵⁸ Es ist ein hohes Reflexionsniveau erforderlich, um mit hegemonialen Männlichkeitskonstruktionen zu brechen und sich in den offenen Widerstand zur gesellschaftlichen Norm zu geben.

Materielle Absicherung vorausgesetzt, könnten Wege der geteilten Elternschaft, Hausarbeits- und Jobsharing und eine gemeinsam geplante Elternzeit ein Erfolg versprechendes Konzept für junge Frauen und Männer sein. Für diese veränderten Lebensentwürfe finden sich derzeit jedoch weder ausreichende strukturelle Möglichkeiten noch genügend männliche Vorbilder.¹⁵⁹ Daher bieten solche alternativen Lebensentwürfe den wenigsten jungen Männern bisher Raum für eine individuelle Erweiterung eigener Männlichkeitsvorstellungen.

Männlichkeitsforschung, die sich der egalitären Gestaltung der Geschlechterverhältnisse verpflichtet fühlt, liefert mit den Analysen von männlicher Macht,

gruppeninternen Differenzen und den Blockaden einer egalitären Geschlechterordnung einen wichtigen Beitrag zu einem umfassenden Verständnis der Geschlechterverhältnisse.¹⁶⁰

Die Männlichkeitsforschung hat jedoch bisher kaum öffentliche Resonanz gefunden. Populärwissenschaftliche Publikationen wie das Buch „Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken“ von Allan und Barbara Pease¹⁶¹ oder mythopoetische Bücher wie der „Eisenhans“ von Robert Bly¹⁶² und erst recht Artikel und Beiträge in den Medien finden wesentlich größeren Anklang und sind dementsprechend einflussreicher.

Der pädagogische Umgang mit Jungen, der eine ernst zu nehmende Herausforderung darstellt, wird wiederum meist populärwissenschaftlich und aus der Elternperspektive beschrieben. Dadurch wird die fachpädagogische und geschlechterpolitische Seite einer qualifizierten Arbeit mit Jungen heruntergespielt. Doch auch im pädagogischen Alltag und selbst in der Jungen- und Mädchenarbeit beschäftigen sich weiterhin nur einige wenige Männer und Frauen theoriegeleitet mit den Lebenslagen der Jungen.

„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. Ähnliches gilt auch für die Frauen aus der Praxis der Mädchenarbeit, sodass der Anspruch, über detailliertes Wissen zur Männlichkeitsforschung verfügen zu wollen, zwar formuliert, aber kaum praktiziert wird.“¹⁶³

¹⁵⁷ Für die pädagogische Praxis vgl. Drogand-Strud/Cremers 2006. Für die empirische Sozialforschung vgl. Cornelißen u. a. 2002.

¹⁵⁸ Diese traditionellen Vorstellungen finden sich nicht nur bei den jungen Männern. Viele junge Frauen legen bei ihrer Partnerwahl die Kriterien Erfolgs- und Leistungsbeurteilung an, die sich in einer finanziell gut dotierten, zumindest aber verlässlichen Berufstätigkeit des Partners niederschlagen soll. Mit einer Arbeitspraxis und Arbeitsorientierung können junge Männer also ihre Attraktivität für das andere Geschlecht steigern und eine Frau für sich gewinnen (vgl. Jösting 2005, S. 244).

¹⁵⁹ Vgl. Dressel/Cornelißen/Wolf 2005, S. 267 ff.

¹⁶⁰ Vgl. Voigt-Kehlenbeck 2005, S. 114.

¹⁶¹ Eine kritische Antwort auf Allan und Barbara Pease geben Claudia Quaiser-Pohl und Kirsten Jordan (2004) in ihrem Buch: Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben.

¹⁶² Kritisch hierzu äußern sich viele Autoren und Autorinnen, vgl. beispielhaft Connell 1999 und Brandes 2002.

¹⁶³ Voigt-Kehlenbeck 2005, S. 120.



4. Neue Wege für Jungen und Männer

Der Name und die inhaltliche Ausrichtung des Pilotprojekts **Neue Wege für Jungs** verweisen implizit auf alte, traditionelle Wege von Junge-Sein und Mann-Werden in unserer Gesellschaft. Diese Wege orientieren sich häufig an einzelnen Aspekten hegemonialer Männlichkeit und geraten zunehmend in die Kritik, werden aber unter anderem durch Medien, die öffentliche und private Arbeitsteilung und die Peergroups weiterhin an Jungen herangetragen und von ihnen in täglichen Doing-Gender-Prozessen reproduziert. Diese Situation überfordert viele Jungen, vor allem weil neue, alternative Männlichkeitsentwürfe oftmals abgewertet werden. Männliche Jugendliche, die sexuelle Anzüglichkeiten von Klassenkameraden gegenüber Mädchen tadeln, Jungen, die sich zu ihrer Homosexualität bekennen, und Jungen, die lieber Bücher lesen als Fußball zu spielen, werden für den Verstoß gegen die Geschlechternormen mit Verachtung gestraft.¹⁶⁴

4.1 Traditionelle Männlichkeit

Wie ein traditionelles Bild vom Junge-Sein und Mann-Werden aussieht, lässt sich in einer Reihe von Forschungsarbeiten und Studien nachlesen, von denen einige im Folgenden beschrieben werden.¹⁶⁵ Männlichkeit ist mittlerweile in sozialwissenschaftlichen Forschungsgebieten wie der Jugendsoziologie, der Berufssoziologie und der Migrationsforschung Untersuchungsgegenstand, wenn sich auch nicht davon sprechen lässt, dass die Kategorie Männlichkeit im Mainstream der sozialwissenschaftlichen Forschung einen festen Platz hat.¹⁶⁶

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

¹⁶⁴ Vgl. Neumann/Süfke 2004, S. 27.

¹⁶⁵ Es lässt sich natürlich kein klar umrissenes Bild von traditioneller Männlichkeit zeichnen, weshalb sich die Ausführungen auf die jeweiligen Definitionen der Autoren und Autorinnen beziehen. Einige Aspekte hegemonialer Männlichkeit wie Heterosexualität, körperliche Unversehrtheit, Risikofreudigkeit, Dominanzbereitschaft und Karriereorientierung sind auch Bestandteile traditioneller Männlichkeit.

¹⁶⁶ Vgl. Döge/Meuser 2001, S. 8 und Tung, 2006.

„Der Mann ist für den Beruf und die finanzielle Versorgung zuständig. Der Mann erfährt in seiner Arbeit seinen persönlichen Sinn. Die Frau soll für den Haushalt und die Kinder da sein. Männer können einer Frau ruhig das Gefühl geben, sie würde bestimmen, zuletzt passiert doch das, was er will. Wenn ein Mann und eine Frau sich begegnen, soll der Mann den ersten Schritt tun.“¹⁶⁷

Der Studie zufolge stehen nur noch (oder immer noch) 19% der befragten Männer für eine traditionelle Männlichkeit, wobei ostdeutsche Männer nach dieser Definition weniger traditionell sind als westdeutsche Männer.¹⁶⁸ Im Alter zwischen 18 und 30 Jahren finden sich traditionelle Einstellungen bei etwa 10–13% der Männer. Je älter die Männer sind, desto häufiger sind traditionelle Einstellungen zu finden. So erreichen zum Beispiel über 70-jährige Männer mit 43% den höchsten Wert.

Noch höher bzw. ähnlich hoch liegen diese Werte allerdings bei Jungen, wie repräsentative Befragungen des DJI zeigen.¹⁶⁹ Das folgende Schaubild zeigt, dass die Generation der 12- bis 15-Jährigen noch recht stark an ein Familienmodell mit einem männlichen Ernährer und einer Frau, die sich primär um die Kinder kümmert, glaubt. Mehr als die Hälfte der Jungen und ein gutes Drittel der Mädchen vertreten diese Auffassung. Allerdings sind eine große Mehrheit der Mädchen und Jungen auch der Meinung, dass Männer weniger arbeiten und mehr für die Familie da sein sollten, wenn Kinder da sind. Vermutlich verbirgt sich hier der Wunsch nach mehr geteilter Zeit mit dem eigenen Vater, da viele Kinder aufgrund der familiären Arbeitsteilung die Erfahrung machen, dass ihre eigenen Väter viel Zeit außer Haus und zu wenig Zeit mit ihnen verbringen.¹⁷⁰

Schaubild 15: Altersspezifische Ansichten von Jungen und Mädchen zur Rolle der Frauen und Männer in der Gesellschaft (in %)*

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

*Zustimmung = Skalapunkte 4 bis 6 auf einer Skala von 1 (stimme überhaupt nicht zu) bis 6 (stimme voll und ganz zu). Die Frage lautete: „Wie sollten deiner Meinung nach Frauen und Männer ihr Zusammenleben gestalten? Inwieweit stimmst du den folgenden Aussagen zu?“

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

167 Zulehner/Volz 1999, S. 35. Die Studie erschien im Auftrag der Männerarbeit der evangelischen Kirche Deutschland sowie der Gemeinschaft der Katholischen Männer Deutschlands und wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

168 Vgl. hierzu auch Schäfer et al. 2005.

169 Vgl. Cornelißen/Gille 2005.

170 Vgl. ebd., S. 17.

Bei den älteren Jugendlichen findet die traditionelle Vorstellung des männlichen Ernährers deutlich weniger Zustimmung. Dennoch stimmen immer noch 38 % der 16- bis 23-jährigen jungen Männer der Aussage „wenn Kinder da sind, soll der Mann arbeiten gehen und die Frau zu Hause bleiben und die Kinder versorgen“ zu.¹⁷¹

In Bezug auf Männer und Geschlechtergerechtigkeit kommen Zulehner/Volz zu dem Schluss, dass eine Veränderung von Männern im Hinblick auf ihre Männlichkeitsvorstellungen und -praxen eine notwendige Voraussetzung ist, um das Ziel eines partnerschaftlichen Miteinanders von Männern und Frauen zu erreichen, da Gesetze, Diskriminierungsverbote und Frauenförderung nicht ausreichen, um Gleichberechtigung im Alltag herzustellen.¹⁷² Die Studie weist nach, dass vor allem auf der rhetorischen Ebene Einstellungsveränderungen bei Männern festzustellen sind und sich die Männer, gemessen an den Zielen der Geschlechtergerechtigkeit, tendenziell progressiver einschätzen, als Frauen sie sehen. Daraus schließen die Autoren, dass es leichter ist, Einstellungen zu verändern als das Handeln.¹⁷³

Zu diesem Schluss kommen auch Cornelia Koppetsch und Maja S. Maier. Eine von ihnen durchgeführte Studie aus dem Jahr 2001 ergab interessanterweise, dass auch bei Paaren, die nach eigenen Angaben eine gleichberechtigte Arbeitsteilung im Haushalt umsetzen, eine Diskrepanz zwischen Einstellung und tatsächlichem Handeln besteht. Die Autorinnen konstatieren ein Auseinanderklaffen von Selbsteinschätzung und Realität, das auf eine Diskrepanz von diskursiven und praktischen Normen zurückzuführen ist.

„Während auf der diskursiven Ebene beide Partner glauben, die Regeln des Zusammenlebens selbst zu bestimmen und eine Gleichverteilung der Hausarbeit vor-

zunehmen, verläuft die Praxis der Paarbeziehung in den bewährten Bahnen geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung: eine Gleichverteilung der häuslichen Pflichten wird nicht einmal ansatzweise erreicht.“¹⁷⁴

Ein Grund hierfür liegt in der Wirkungsmacht automatisierter Alltagsroutinen:

„Die Nachhaltigkeit, mit der sich traditionelle Muster reproduzieren, beruht auf der latenten Wirksamkeit von Geschlechternormen und geschlechtsspezifischen Gewohnheiten, die sich unabhängig von verbalen Formen partnerschaftlichen Aushandelns entwickelt haben und durch rationale Entscheidungen kaum zu beeinflussen sind. Die Alltagsroutinen der Hausarbeit sind in vorreflexiven Situationsbezügen, wie in der Wahrnehmung des Schmutzes oder der Unordnung, fundiert. Sie sind Teil jener ‚eingefleischten‘ Handlungs-routinen, die zur Bewältigung des Alltags unabdingbar sind, gerade weil sie von einem mentalen Wissen entlasten. Weil die einzelnen Tätigkeiten weitgehend automatisiert sind, kommt es auch nicht zu einer allzu präzisen Nachforschung und Aufrechnung der Tätigkeiten, wenn über die Verteilung von häuslichen Pflichten zwischen den Geschlechtern neu verhandelt wird.“¹⁷⁵

Zeitbudgetdaten des Statistischen Bundesamtes, die 2001/2002 erhoben und 2004 kommentiert veröffentlicht wurden, belegen diesen Befund auch für die Zeitverwendung von Jungen und Mädchen.¹⁷⁶

Schon 10- bis 14-jährige Mädchen leisten täglich 20 Minuten mehr Familien- und Hausarbeit als ihre männlichen Altersgenossen. Bei den 14- bis 18-Jährigen sind es bereits 36 Minuten. Bei den Jungen und Mädchen, die eine Ausbildung absolvieren, nimmt die Differenz noch einmal zu. Während Jungen in diesem Lebensabschnitt

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

172 Vgl. Zulehner/Volz 1999, S. 11-13.

173 Vgl. Kapitel 4.2 Transformationen.

174 Koppetsch/Maier 2001, S. 40.

175 Ebd.

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

ca. eine Stunde täglich mit Familien- und Hausarbeit verbringen, verwenden Mädchen hierfür zwei Stunden ihrer täglichen Zeit.¹⁷⁷

Im Vergleich zur Zeitverwendungsstudie 1991/92 hat die Geschlechterdifferenz zwischen Mädchen und Jungen im Bereich Haus- und Familienarbeit zugenommen, weshalb die Autorinnen von einem reaktionären Trend sprechen.

Weitere Beschreibungen und Analysen von traditioneller Männlichkeit finden sich bei Böhnisch und Winter. Die Autoren entwerfen mit dem Konzept der Externalisierung (Außenorientierung in Wahrnehmung und Handeln) ein im Vergleich zu Robert W. Connells Machtanalyse eher sozialpsychologisches Konzept von traditioneller Männlichkeit.¹⁷⁸

Böhnisch und Winter zufolge bedeutet Externalisierung, den nach innen gerichteten Blick auf die eigenen Impulse zugunsten einer übermäßigen Beschäftigung mit der Außenwelt (Action, Erleben, Machen) aufzugeben.¹⁷⁹

Gespräche und Rollenspiele mit Jungen zeigen zum Beispiel, dass sich Jungen zwar kreativ und unaufhörlich mit der materiellen Ausstattung und dem aktiven Verhaltensspektrum ihrer Helden befassen, ihnen aber zum Innenleben der realen Heldenfiguren oder der Fantasiehelden nichts oder nur wenig einfällt.¹⁸⁰

Räumlichen Ausdruck findet die Externalisierung in der Tatsache, dass Jungen schon früh außerhäusliche, öffentliche Betätigungen angeboten bzw. auferlegt werden. In Bezug auf emotionale und psychische Belange bedeutet dies, dass Jungen und Männern häufig der Selbstbezug fehlt. Die Wahrnehmung innerer Befindlichkeiten birgt die Gefahr, Gefühlen wie Angst, Trauer

oder Hilflosigkeit ausgesetzt zu sein. Diese Gefühle gelten jedoch als unmännlich und schwach, weshalb sie nach innen und außen abgewehrt werden müssen.

Aus der Unfähigkeit, bestimmte eigene Gefühle wahrzunehmen und anzuerkennen, folgt logischerweise eine mangelnde Empathiefähigkeit im Kontakt mit anderen. An die Außenorientierung sind weitere Prinzipien männlicher Bewältigungsstrategien geknüpft: Stummheit, Alleinsein, Rationalität, Kontrolle, Körperferne, Benützung und Gewalt.¹⁸¹

Stummheit ist in erster Linie durch Sprachlosigkeit und die Schwierigkeit, Gefühle auszudrücken, gekennzeichnet. Dieser Begriff bezeichnet das Phänomen, dass Männer zwar durchaus (über Philosophie, Politik, Weltwirtschaft, Sport, Arbeit, Auto usw.) reden, aber oft unter Sprachlosigkeit leiden, wenn es um sie selbst und ihre persönlichen Beziehungen zu anderen Menschen geht.¹⁸²

Alleinsein, Einsamkeit und emotionale Isolation sind logische Konsequenzen aus der Schwierigkeit, sich zu öffnen und mitzuteilen, und gehen mit einem Zwang zur Unabhängigkeit einher. Jungen und Männer sollen sich selbst zu helfen wissen – eine notwendige Voraussetzung im täglichen Konkurrenzkampf –, weshalb sie selten auf Unterstützung und Zusammenarbeit zurückgreifen. Die Angst, auf Hilfe angewiesen zu sein oder sich eventuell in eine emotionale Abhängigkeit zu begeben, wird schließlich in der Idealvorstellung des „lonesome Cowboy“ positiv gewendet.

Rationalität bezeichnet die Abwehr und Abwertung von Gefühlen mittels einer Überbetonung von Verstand und Logik. Der Industrialisierungsprozess und die damit einhergehende geschlechtstypische Arbeitsteilung

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

178 Vgl. Böhnisch/Winter 1997. Die Autoren sprechen von einem durchgängigen „Grundmuster männlicher Sozialisation und Lebensbewältigung“ (vgl. ebd., S. 127).

179 Wenn an dieser Stelle von eigenen Impulsen die Rede ist, soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass den Jungen bzw. dem Menschen etwas Eigentliches, Essentialistisches innewohnt. Vielmehr sprechen die Autoren von einem emotionalen Zustand der Integration, „in dem ein Mensch in voller Übereinstimmung mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen ist“ (Böhnisch/Winter 1993, S. 23).

180 Vgl. Neumann/Süfke 2004.

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

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

führen Böhnisch und Winter zufolge zur Abspaltung bestimmter Emotionsbereiche beim Mann, da diese in die häusliche und damit weibliche Sphäre verlagert wurden. Verstärkt wird diese Tendenz durch die derzeitige gesellschaftliche Höherbewertung von Verstand, Logik und Wissenschaften und der Abwertung des Emotionalen.¹⁸³

Beim Prinzip der Kontrolle handelt es sich im Wesentlichen um ein Kontrollbedürfnis in Bezug auf die eigenen Gefühle und in Bezug auf die Beziehungen zu anderen. Vielen Männern ist es in Deutschland nur bei ihrer Partnerin/ihrem Partner und auf dem Fußballplatz erlaubt, sich fallen zu lassen, zu weinen und sich ihren Gefühlen hinzugeben.¹⁸⁴

Der Begriff Benutzung bedeutet, dass viele Jungen und Männer ein funktionales, gebrauchendes Verhältnis zu Menschen und Dingen haben. „Ein Handtuch wird benutzt und in die Ecke geworfen – Mutter räumt auf.“¹⁸⁵ Frauen und Mädchen werden sexuell und emotional, andere Jungen und Männer zur eigenen Aufwertung im Konkurrenzkampf benutzt. Daraus folgt, dass viele Jungen und Männer auch die andere Seite, nämlich das Benutzt-Werden kennen.

Das Prinzip der Körperferne beschreibt den funktionalistischen Umgang mit Körpern (dem eigenen wie dem fremden), der eng verzahnt mit dem Prinzip der Benutzung ist. Der weibliche Körper wird in erster Linie zur eigenen sexuellen Befriedigung instrumentalisiert.¹⁸⁶ Der eigene Körper wiederum hat Leistung zu erbringen, zu funktionieren und wird häufig systematisch missachtet (in hygienischer, medizinischer oder anderer Hinsicht). So wissen Jungen oftmals wenig über ihren eigenen Körper und andere männliche Körper. Letzteres vor allem aus

Angst vor homoerotischen Begegnungen bzw. aus Angst davor, als homosexuell zu gelten. Auch hier funktionieren Fußball und andere Mannschaftssportarten als Oasen:

„Im Fußball etwa kann jeder Mann (selbst die Profis vor einem Millionen-Fernsehpublikum) hemmungslos seine Mannschaftskameraden umarmen, küssen und ihnen den Hintern tätscheln.“¹⁸⁷

Gewalt wird ebenfalls als eine Konsequenz der Externalisierung beschrieben. Sie richtet sich zum einen gegen Frauen und Mädchen, zum anderen gegen andere Jungen und Männer und findet sowohl auf individueller Ebene (Beleidigungen, Prügeleien, sexuelle Anzüglichkeiten, Vergewaltigungen) als auch auf kollektiver Ebene (Krieg, Genozid, Vertreibung, Kolonialismus, Umweltzerstörung) statt. Gewalt drückt sich ebenfalls im zwanghaften Konkurrenzverhalten und der damit einhergehenden Abwertung anderer Jungen und Männer aus. Die Gewalt kann außerdem gegen die eigene Person gerichtet werden (unterdrückte Gefühle, Leistungsdruck, Drogen, autoaggressive Handlungen, das Ignorieren körperlicher Beschwerden).¹⁸⁸

Das Themenfeld „Gewalt“ steht bisher im Vordergrund der deutschsprachigen theoretischen und empirischen Darstellungen zu Männlichkeit, Männern, Jungen und männlichen Jugendlichen.¹⁸⁹

Auch die Etablierung und Finanzierung von Jungenarbeit steht in einem engen Zusammenhang mit einer seit Anfang der 1990er Jahre geführten Debatte über Jugenddevianz und Gewalt. Die Diskussion zeigte, dass eine geschlechtsbezogene Betrachtung jugendlicher Körpergewalt notwendig ist, da diese vorwiegend ein männliches Phänomen ist.¹⁹⁰

¹⁸³ Vgl. ebd., S. 129 f.

¹⁸⁴ Zum Verhältnis von Fußball und Geschlecht, vgl. Kreisky/Spitaler 2006.

¹⁸⁵ Böhnisch/Winter 1997, S. 128.

¹⁸⁶ Bei Böhnisch/Winter finden sich keine Aussagen über das Verhältnis der Benutzung in homosexuellen Beziehungen.

¹⁸⁷ Neumann/Süfke 2004, S. 37.

¹⁸⁸ Problematisch am Konzept von Böhnisch und Winter ist die einseitig negative Bewertung der Externalisierungsprozesse: „Es wird nicht reflektiert, ob und inwiefern männliche Externalisierungen, Rationalität und Kontrolle auch gute Seiten haben und Teil einer für Jungen individuell befriedigenden und sozial akzeptablen Identität sein können.“ (Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006, S. 30)

¹⁸⁹ Vgl. Jösting 2005, S. 10. Demgegenüber werden freundschaftliche und liebevolle Beziehungen in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion kaum thematisiert. Sabine Jösting füllt mit ihrer Studie „Jungenfreundschaften“ eine der vielen vorhandenen Forschungslücken zum Thema Jungen, Männer und Männlichkeiten.

¹⁹⁰ Vgl. Möller 2005, S. 79-98.

„Zentrales Aktionsmedium von Mannhaftigkeits- und Mannbarkeitsbeweisen im Jugendalter ist nach unseren Forschungen für zahlreiche Jungen – vor allem für solche mit unbefriedigenden Familien- und Schulerfahrungen – Gewalt, genauer: körperliche Gewaltanwendung bei Kämpfen, in denen – im Regelfall unter Geschlechtsgenossen – um positionale Vorherrschaft konkurriert wird. Gelegenheitsstrukturen sowie Impulsgeber- und Verstärkungsfunktionen liefert dabei vor allem der Peer-Zusammenhang.“¹⁹¹

In den wenigen bisher vorliegenden empirischen Studien, die sich ausschließlich mit den Lebenslagen von Jungen und nicht explizit mit dem Thema Gewalt befassen, lassen sich weitere Aussagen über traditionelle Männlichkeit finden, die die theoretischen Ausführungen zu hegemonialer Männlichkeit und zum Prinzip der Externalisierung unterstreichen: Peter Zimmermann beschreibt auf der Grundlage einer quantitativen Befragung, die er im Jahr 1998 an 28 Dortmunder Schulen durchführte, dass Jungen häufig unter dem Druck stehen, „gut drauf“, „witzig“ oder „cool“ zu sein, um in der Peergroup anerkannt zu werden. Die Jungen sind sich zum Teil durchaus bewusst, dass dieses Verhalten dazu dient, Unsicherheit und Hilflosigkeit zu überspielen.¹⁹²

Pattman et al. gehen in ihrer Narrationsanalyse mit dem Titel „Hegemoniale Männlichkeit. Männlichkeitsvorstellungen und Männlichkeitsideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität“¹⁹³ der Frage nach, ob das theoretische Konzept der hegemonialen Männlichkeit auf die empirische Wirklichkeit von Jungen anwendbar ist. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass die Beliebtheit von Jungen an Londoner Schulen an „weißer“ Hautfarbe, Heterosexualität, Körperstärke, Härte, Macht, Autorität, Konkurrenzorientierung und

die Unterordnung homosexueller Männer geknüpft ist und von den Jungen als unerreichbares Ideal betrachtet wird. Interessant ist allerdings, dass sich Beliebtheit nur schwer mit einer extremen Übertreibung eines dieser Merkmale vereinbaren lässt. Eine weitere Voraussetzung für Beliebtheit und damit hegemonial sind Attribute wie Gewitztheit, Lässigkeit, das Tragen von Markenkleidung, Körpergröße und Attraktivität, aber auch die Fähigkeit, „gut mit Mädchen reden zu können“¹⁹⁴.

„Während sich Jungen im Grundschulalter gewöhnlicherweise von Mädchen separieren [und Mädchen von Jungen, M.C.], verändert sich dieses mit dem Eintritt in die Adoleszenz. Nun gilt Kontakt mit Mädchen nicht mehr als Unterlaufen des Interaktionstabus, sondern als prestigeträchtiges Flirten. Damit wird Kompetenz, Aktivität und Attraktivität im Bereich Sexualität demonstriert. Für gelungene Inszenierungen von Flirts können Jungen Anerkennung von Mitschülerinnen und Mitschülern und somit soziales Kapital erlangen.“¹⁹⁵

Interessant ist ebenfalls, dass gute schulische Leistungen „nicht als Element hegemonialer Männlichkeit“¹⁹⁶ betrachtet werden. Die meisten Jungen berichten, dass angepasstes Verhalten in der Schule, als „weibisch“ bewertet wird und „die Attribute klug oder Streber eine angesehene Position unmöglich machen.“¹⁹⁷

Andreas Krebs (2006), der in einem Kongressbeitrag auf das Konkurrenzverhalten männlicher Schüler eingegangen ist und erste Ergebnisse eines zurzeit laufenden Forschungsprojekts speziell zur schulischen Situation von Jungen vorgestellt hat, verweist darauf, dass die Jungen ihr konkurrierendes Verhalten, bei dem es um ihr „Ansehen als Junge“ geht, selbst als andauerndes Ringen um Anerkennung interpretieren.¹⁹⁸

¹⁹¹ Ebd., S. 82. Vgl. ausführlich Möller 2001 und 2002 und 2004.

¹⁹² Zimmermann 1998, S. 90.

¹⁹³ Die Studie, bei der insgesamt 78 Jungen befragt wurden, wurde 1998 und 1999 an zwölf Londoner Schulen durchgeführt. Zudem wurden 45 Gruppendiskussionen durchgeführt.

¹⁹⁴ Vgl. Phoenix/Frosh 2005, S. 20 ff.

¹⁹⁵ Vgl. Budde 2005, S. 245.

¹⁹⁶ Phoenix/Frosh 2005, S. 24.

¹⁹⁷ Ebd. S. 31.

¹⁹⁸ Vgl. Krebs 2006, S. 7.

Die Jungen sehen selbst einen Zusammenhang zwischen der Institution Schule und ihrem Verhalten. Sie weisen explizit darauf hin, welchen Unterschied es hinsichtlich der Freundlichkeit bzw. Respektlosigkeit macht, wenn sie mit gewissen Jugendlichen nicht einzeln, privat oder außerhalb der Schule zusammenkommen, sondern in einer Gruppe an der Schule bzw. in der Klasse.

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

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

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

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

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

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

Innerlich entmutigt: in der Klasse ‚nicht den Mut haben‘, für die eigenen sozialen Wertvorstellungen einzutreten, sondern ‚Desinteresse mimen‘ oder sogar ‚die eigenen Regeln durchbrechen‘.“¹⁹⁹

Krebs' Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Männlichkeitsdruck auf Jungen in der Schule besonders groß ist.

Welche Jungen nun genau wie und warum von diesem Druck betroffen sind, beschreibt Jürgen Budde (2005) in seiner Studie „Männlichkeit und gymnasialer Alltag“. Er betrachtet die konkrete Ausgestaltung „der Binnenrelation von Männlichkeit im schulischen Alltag“ und untersucht, inwiefern hegemoniale Männlichkeitsbilder für die Jungen wirksam sind. Budde beobachtet hegemoniale Männlichkeit als überlegenes Handlungsmuster bei einigen wenigen Jungen, das sich durch umfangreiches soziales Kapital zur Durchsetzung eigener Absichten kennzeichnet.

„Die eigenen Absichten (der Jungen) werden mittels der Strategien Entwertung, Suprematie und Souveränität realisiert.“²⁰⁰

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

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

199 Ebd., S. 16.

200 Budde 2005, S. 237.

Möglichkeit dar, soziales Kapital zu gewinnen, ohne auf offensiv-maskulinistische Strategien zurückgreifen zu müssen. Das auf Ironie häufig folgende gemeinsame Lachen stellt wiederum häufig komplizenhafte Männlichkeit her.“²⁰¹

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

Jungen, die untergeordnete Männlichkeiten vertreten, erhalten dagegen nach Budde in der Regel nur dann Aufmerksamkeit und Anerkennung,

„wenn sie unter Verwendung tradierter Elemente von Männlichkeit aggressiv auftreten und ihre untergeordnete Position verlassen.“²⁰²

Budde weist in seinen Ausführungen darauf hin, dass körperliche Gewalt kaum zum gymnasialen Alltag der Schüler und Schülerinnen gehört, sehr wohl aber sexualisierte Gewalt von Jungen gegenüber Mitschülerinnen und anderen Jungen.

„So tituliert beispielsweise ein Schüler eine Mitschülerin als ‚Nutte‘ oder eine neue Mädchenfrisur wird mit ‚oh, wie sexy‘ kommentiert. Als Ausnahme findet sich die entwertende Zuschreibung ‚du Wichser‘ an einen Mitschüler.“²⁰³

Sexualisierungen gegen andere Jungen laufen meist über die Zuschreibung von Homosexualität ab, wobei nicht zwangsläufig reale Homosexualität unterstellt wird, sondern eine Markierung als unmännlich intendiert ist. Das Repertoire dieser Markierungen ist sehr variabel und Gegenstand der Aushandlungen unter Schülern: ein falscher Blick, eine zu helle Stimme, falsche Kleidung, eine falsche Sitzhaltung, mangelnde Aktivität gegenüber Mitschülerinnen, abweichende oder zu lange Haare, ein als uncool eingeschätztes Fahrrad, das Hören der falschen Musik etc.

Die Sexualisierungen geschehen nicht nur in der direkten Interaktion, sondern auch durch Symbole in öffentlichen und halböffentlichen Räumen der Schule, etwa durch Inschriften an Wänden und Toiletten:

„Die Toiletten im Flur haben wieder eine neue Beschriftung: Statt ‚Jungen‘ steht dort mit Edding geschrieben ‚Managerraum‘, darunter eine Hand, die zur nächsten Tür zeigt mit dem Hinweis ‚Vergnügungscenter‘. An der Mädchentoilette steht dann ‚Vergnügungscenter‘.“²⁰⁴

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

Buddes Studie zeigt, dass hegemoniale und komplizenhafte Männlichkeiten in der Schülerschaft die quantitative Minderheit darstellen. Diese Analyse führt zu der für die Arbeit mit Jungen eminent wichtigen Konklusion, dass die meisten Jungen in der Schule häufiger untergeordnet werden, als andere unterzuordnen.²⁰⁵

201 Ebd., S. 237 f.

202 Ebd., S. 239.

203 Budde/Faulstich-Wieland 2006, S. 46.

204 Ebd., S. 47.

205 Vgl. hierzu die Ausführungen im Kapitel 5.2.4 Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen.

Die Orientierung an traditioneller und hegemonialer Männlichkeit wirkt sich auf die Einstellungen von Männern und Jungen gegenüber so genannten „Frauenberufen“ aus, was entsprechende Folgen hat: Eine Studie von Heinz Bartjes und Eckart Hammer zur Personalsituation in der Altenhilfe hat ergeben, dass die meisten jungen Männer Berufe, in denen Soft Skills bzw. Fürsorge-Attribute nachgefragt werden, negativ besetzt haben.²⁰⁶ Männliche Jugendliche werten Pflege und Sorgearbeit häufig als „weibisch“ ab und sehen durch Ausbildungen in diesem Bereich ihre männliche Identität bedroht.²⁰⁷

Folgerichtig finden sich nur ca. 2% der männlichen Auszubildenden in so genannten Frauenberufen wieder.²⁰⁸ Die wenigen bisher vorliegenden Studien zu Männern in Frauenberufen legen nahe, dass viele Männer oft erst frustrierende Erfahrungen in so genannten Männerberufen machen müssen, bevor sie sich für einen Beruf in Pflege oder Erziehung entscheiden.²⁰⁹

Jens Krabel und Olaf Stuve weisen in ihrem Buch „Männer in Frauenberufen der Pflege und Erziehung“ darauf hin, dass geschlechtliche Identität als eine Ressource betrachtet werden muss, die in einer „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“²¹⁰ Jungen und Mädchen ebenso wie Männern und Frauen für geschlechtstypische Handlungen Gewinne und für geschlechtsuntypische Handlungen Verluste verspricht.

Das gilt auch für die Berufswahl: Ein weiblich konnotierter Arbeitsplatz, an dem ein junger Mann beispielsweise kranke und alte Menschen pflegt und ihnen die Windeln wechselt, bedeutet nicht nur schlechte Bezahlung

für harte und gesellschaftlich gering geschätzte Arbeit, sondern beinhaltet gleichzeitig immer auch die potenzielle Bedrohung der eigenen Männlichkeit. Wird dieser Aspekt vernachlässigt, steht zu befürchten, dass Förderprogramme zur stärkeren Partizipation von Mädchen und Jungen in so genannten Männer- und Frauenberufen ins Leere laufen.²¹¹ Eine Reflexion der Gewinne und Verluste, die sich aus dem Erfüllen oder Nichterfüllen geschlechtlicher Identitätsanforderungen ergeben, stellt eine notwendige Voraussetzung dar, um dem Kreislauf der geschlechtlichen Segregation auf dem Arbeitsmarkt zu entgehen.²¹² Das Pilotprojekt **Neue Wege für Jungs** kommt diesem Anliegen nach, weil sich die Aktivitäten nicht nur auf die Berufs- und Lebensplanung von Jungen beschränken, sondern die Erweiterung sozialer Kompetenzen und die Reflexion von Geschlecht und Männlichkeit gleichwertige inhaltliche Ziele sind.

4.2 Transformationen

In der Diskussion um Männer und der Erforschung von Männern ist seit einigen Jahren immer wieder von „neuen Männern“ zu hören, die nicht mehr nur Familienernährer sein wollen, sondern die ihre femininen Seiten pflegen und die Frauenemanzipation als eine notwendige und gute Entwicklung ansehen.²¹³ Ob die empirischen Befunde ein Hinweis darauf sind, dass sich patriarchale Strukturen in Richtung mehr Geschlechterdemokratie verändern, bleibt dabei offen. Sie sind allerdings ein Beweis dafür, dass ein großer Teil der Männer in ihrer Entwicklung unsicher und zu Veränderungen bereit ist.²¹⁴

206 Baden-Württemberg 2003.

207 Vgl. Bartjes/Hammer 2005, S. 136.

208 Vgl. Frauen geben Technik neue Impulse e. V. 2003, S. 12.

209 Vgl. Krabel/Stuve 2005.

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

211 Vgl. ebd.

212 Vgl. Krabel/Stuve 2006, S. 38.

213 Vgl. Zulehner/Volz 1999; Zulehner 2003; Döge/Volz 2004; Döge 2005, S. 237.

214 Vgl. Forster 2005, S. 207. Vgl. auch Kapitel 3.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung.

Im Folgenden erfolgt eine ausführlichere Charakterisierung der neuen Männer, da sie möglicherweise einen Orientierungspunkt für die Ausgestaltung der inhaltlichen Ziele des Pilotprojekts **Neue Wege für Jungs** darstellt.

Paul Zulehner stellt in einer Wiederholungsstudie (2003) zu Einstellungen und Werthaltungen von Männern in Österreich fest, dass seit 1993 der Anteil neuer Männer von 14 % auf 23 % gestiegen ist, was Transformationsprozesse bei den Männern belegt. Den neuen Mann kennzeichnen laut Zulehner folgende Einstellungen:

„Für einen Mann ist es eine Bereicherung, zur Betreuung seines kleinen Kindes Erziehungszeit zu nehmen.

Am besten ist es, wenn der Mann und die Frau beide halbtags erwerbstätig sind und sich beide gleich um Haushalt und Kinder kümmern.

Beide, Mann und Frau, sollten zum Haushaltseinkommen beitragen.

Frauenemanzipation ist eine sehr notwendige und gute Entwicklung.“²¹⁵

Während sich „traditionelle Männer“ dafür aussprechen, dass die Frau den Haushalt organisiert und der Mann für den Beruf zuständig ist, da dort 69 % der traditionellen Männer den persönlichen Sinn ihres Lebens sehen,²¹⁶ weiten neue Männer ihre Aktivitäten im Haushalt sowie im Familienalltag ansatzweise aus. Der neue Mann versteht sich als ein aktiver Vater und möchte mehr Zeit für seine Kinder haben. 60 % der neuen Männer, gegenüber 10 % der traditionellen, empfinden es als eine Bereicherung,

zur Betreuung ihres kleinen Kindes Erziehungszeit zu nehmen.²¹⁷ Knapp die Hälfte der neuen Männer gibt an, regelmäßig Elternsprechtage oder Schulfeste zu besuchen. In der Kinderpflege (Füttern, Waschen, Anziehen etc.) und im Krankheitsfall nimmt ihre Präsenz ebenfalls zu.²¹⁸

Die Studie hat allerdings gezeigt, dass sich alle befragten Männer (sowohl die traditionellen als auch die neuen Männer) nur partiell an der Hausarbeit beteiligen, vor allem indem sie hauptsächlich männlich konnotierte Hausarbeiten übernehmen.²¹⁹ Dazu zählen (in der Reihenfolge am seltensten – am häufigsten): Gartenarbeit, Steuererklärung ausfüllen, Müll wegschaffen, Möbel kaufen, mit Behörden verhandeln, neues Bild aufhängen, Haushaltsreparaturen, Auto waschen. Die Partnerinnen übernehmen dafür folgende Arbeiten: bügeln, Wäsche waschen, Wäsche aufhängen, kochen, putzen, abwaschen, Blumen pflegen, aufräumen, Staub saugen, einkaufen.²²⁰ Neue Männer erledigen im Schnitt mehr Hausarbeit als traditionelle, und ihre Hausarbeit besteht seltener aus ausschließlich männlich konnotierten Aufgaben.²²¹ Aber auch unter ihnen finden sich kaum Männer, die bereit sind, ausschließlich als Hausmann zu arbeiten.²²²

Der neue Mann ist zudem politischer als der traditionelle.²²³ Er ist mehr um Krieg, Umwelt, soziale Spannungen und um den Arbeitsplatz besorgt. Neue Männer neigen weniger zu unterwürfigem Verhalten als traditionelle Männer, sind weniger ichbezogen und daher solidarischer.²²⁴ Da Männer- und Frauenentwicklung immer auch eine Machtfrage ist, schätzen die Autoren das Persönlichkeitsmerkmal Solidarität als ein wesentliches Moment der Veränderung der Geschlechterverhältnisse ein.

215 Zulehner/Volz 1999, S. 35.

216 Vgl. ebd., S. 86.

217 Vgl. ebd., S. 143.

218 Vgl. ebd., S. 133.

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

220 Vgl. ebd., S. 150.

221 Vgl. ebd., S. 151.

222 Vgl. ebd., S. 144.

223 Vgl. ebd., S. 99.

224 Vgl. ebd., S. 24.

Der neue Mann lässt sich als nicht-autoritär charakterisieren, da er Gewalt als Mittel der Konfliktlösung ablehnt. 91 % der neuen Männer schätzen sich selbst als gewaltarm²²⁵ ein, während nur 36 % der traditionellen Männer dies von sich behaupten.²²⁶ Das Persönlichkeitsmerkmal Autoritarismus ist für die Autoren der Studie eine wesentliche Blockade männlicher Veränderung.²²⁷

„Autoritäre Personen neigen zur Haltung ‚Recht hat, wer oben ist‘. Sie sind gehorsamsbereit. Von ihrer psychischen Grundhaltung her sind sie schutzbedürftig. Änderungen bedrohen, Stabilität gibt Sicherheit. Die Veränderung der Geschlechterrollen bedeutet von diesen theoretischen Einsichten her für die Autoritären ein hohes Maß an Destabilisierung. Diese wird vorbeugend abgewehrt. Veränderung wird vermieden.“²²⁸

Neue Männer haben einen besseren Zugang zu ihrer Innenwelt. Sie sind erheblich sensibler.²²⁹ Das Adjektiv „gefühlvoll“ halten sie nicht mehr für eine rein weibliche Eigenschaft. Zudem ist der neue Mann gegenüber der sexuellen Orientierung anderer Männer toleranter. Seine Haltung gegenüber Homosexualität ist merklich weniger ablehnend als beim Durchschnitt der männlichen Bevölkerung.²³⁰ Zwei Drittel der neuen Männer halten Homosexualität für eine „andere Form“ der sexuellen Orientierung, die „man offen zeigen“ dürfe.²³¹ 90 % der befragten Männer insgesamt bezeichneten sich als heterosexuell. Ihr Anteil sinkt von den traditionellen Männern (93 %) zu den neuen Männern nur leicht (88 %).

Schwerpunkt der Studie „Männer im Aufbruch“ war die Erforschung des männlichen Selbstbildes; jedoch wurde auch eine weibliche Kontrollgruppe befragt, um nicht nur die Selbstwahrnehmung der Männer zu erforschen, sondern auch die Fremdwahrnehmung durch die Frauen.²³²

Aus Frauensicht haben Arbeit und Politik einen größeren Stellenwert im Leben der Männer als aus Männersicht. Umgekehrt verhält es sich mit der Familie.²³³ Frauen schätzen generell die Beteiligung der Männer an Haushalt und Kindererziehung geringer ein als diese selbst. Gerade bei den neuen Männern ist eine deutliche Diskrepanz zwischen der Selbstwahrnehmung der Männer und der Fremdwahrnehmung der Frauen feststellbar.²³⁴ 59 % der Männer halten sich für partnerschaftlich, während nur 30 % der Frauen diese Meinung teilen. Besonders hinsichtlich der Empfängnisverhütung klaffen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung auseinander. Während nur 20 % der Männer angeben, ihre Partnerinnen seien allein zuständig für die Verhütung, gehen 54 % der Frauen davon aus, allein verantwortlich zu sein.²³⁵ Die Aussagen der Frauen relativieren somit die Ergebnisse, die sich aus der Befragung der Männer ergeben haben. Darüber hinaus ist es empirisch nicht geklärt, ob sich die Unzufriedenheit mit der männlichen Ernährernormalbiographie auch bei Jungen findet. Die Studie von Zulehner und Volz hat ergeben, dass sich neue Männer am ehesten in der Altersgruppe der 20- bis 45-Jährigen finden. Bei den 18- bis 20-Jährigen sind die neuen Männer hingegen sehr schwach vertreten.²³⁶

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

226 Vgl. Ebd., S. 199 f.

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

228 ebd., S. 63.

229 Vgl. ebd., S. 224.

230 Vgl. ebd., S. 23.

231 Vgl. ebd., S. 189.

232 Vgl. ebd., S. 249.

233 Vgl. ebd., S. 250.

234 Vgl. ebd., S. 261 f.

235 Vgl. ebd., S. 264.

236 Vgl. ebd., S. 53. Vgl. auch die Ausführungen zur Zeitbudgetstudie im Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

4.3 Metrosexualität

Nicht nur die empirische Männlichkeitsforschung zeichnet das Bild vom neuen Mann. Auch in der Werbung, vor allem in der Werbung für Körperpflegeprodukte, finden sich neue Inszenierungen von Männlichkeiten.²³⁷ Der Begriff Metrosexualität bezeichnet ein mode- und körperorientiertes Männerbild, das gängige heterosexuelle mit homosexuell bzw. weiblich konnotierten Körperpraxen kombiniert.

Metrosexualität beschreibt eine „neue“ Männlichkeitskultur, die traditionelle heterosexuelle Männlichkeiten um gemeinhin schwulen Männern zugeschriebene Aspekte wie Einfühlsamkeit, Kommunikationsfähigkeit und Sorge für sich selbst erweitert.

Auffallend ist die deutliche Abgrenzung der handelnden Akteure vom tatsächlichen Schwul-Sein. „Gepflegt, aber nicht schwul“, könnte die Marketingstrategie überschrieben werden,

„die zum Sturm auf die schwer erreichbare Zielgruppe des heterosexuellen Mannes bläst, die weitgehend immer noch resistent gegen Körperpflege, Hair-Styling und Mode ist.“²³⁸ Die Marketingstrategie zeitigt erste Erfolge, wie Statistiken zu Ausgaben für Kleidung und Kosmetika nahe legen. Männer haben noch nie so viel Geld für ihr Äußeres ausgegeben wie in den letzten Jahren. Shopping, zuvor eine „schwule“ Nische, die als unmännliche Beschäftigung galt, findet bei metrosexuellen Männern zunehmend Anklang.

Metrosexuelle Ikonen wie der Fußballstar David Beckham sind erfolgreiche und populäre Repräsentanten dieser globalen Marketingstrategie. Beckham als Prototyp des Metrosexuellen bestätigt mit öffentlich

verhandelten Frauenaffären bei gleichzeitigem Kampf um die Kleinfamilie²³⁹ „seine heterosexuelle Virilität und schüttelt jeglichen Verdacht von Homosexualität, der dem metrosexuellen Stil anhaften könnte, ab.“²⁴⁰ Er spielt die patriarchale Dividende „neu und in einem anderen Arrangement aus, wie dies traditionelle Männer nicht mehr vermögen, weil sie sonst als lächerlich erscheinen“²⁴¹ und ist zumindest laut einer Umfrage der Frauenzeitschrift Elle, die im März 2003 veröffentlicht wurde, der „neue Männlichkeitstyp“, den sich viele heterosexuelle Frauen wünschen.

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

„Junge Leute lösen traditionelle Unterschiede zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit auf. Männer haben Tattoos, Frauen auch, Männer sind gepierct, Frauen auch. Sie tragen gleiche Schuhe und gleiche Hüte (...), Männer tragen sogar Make-up. Beckham verkörpert diese Konfusion.“²⁴²

Die demonstrierte Weiblichkeit beschränkt sich auf die Ebene der Accessoires. Dennoch erweitern Brillantenstecker in beiden Ohren, wöchentlich neue Haarschnitte mit Haargel und Strähnchen, Nagellack und weiblich konnotierte Kleidung das Darstellungsrepertoire und verschieben Geschlechtergrenzen. Dieses neue Repertoire vermischt sich mit der deutlichen Betonung traditioneller Körperbilder. So werden muskulöse Arme und Oberkörper und flache, muskulöse Bäuche durch

237 Vgl. Kreutzer 1998.

238 Ebd., S. 246.

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

240 Richard 2004, S. 247.

241 Böhnisch 2003, S. 227.

242 Cashmore 2002, in: ebd., S. 226.

eng anliegende Kleidung betont. Männerzeitschriften wie „Men's Health“, „Gentlemen's Quarterly“, „For Him Magazin“ und „Maxim“ propagieren die jugendlich durchtrainierten „Waschbrettbauch-Körper“ als das derzeitige Maß für Attraktivität.²⁴³ Die Verbindung von Aussehen mit Erfolg findet bei vielen Männern Anklang. Unzählige Jogger, Skater, Mountainbiker, Bodybuilder und Fitness-Studio-Besucher bemühen sich, dem Ideal zu entsprechen.

„Erfolg hat, wer schlank, durchtrainiert und cool gekleidet ist. Vorbei sind also die Zeiten, in denen ein Vertreter des starken Geschlechts nach Tabak, Schweiß und Whisky riechen musste.“²⁴⁴

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

„Insofern bedient Beckham den warenästhetisch passfähigen, modulen und flexiblen Männertypus, den die neokapitalistische Wirtschafts- und Konsumgesellschaft abverlangt (...). Beckham wäre früher nicht das androgyne Ereignis geworden, dazu braucht es erst jene warenästhetisch raffinierte Medien- und Konsumgesellschaft, in der androgyner Chic und harte Männlichkeit ohne weiteres nebeneinander existieren.“²⁴⁵

Männliche „Durchschnittsjugendliche“ übernehmen und variieren den metrosexuellen Stil, indem sie den Körperpraxen ihrer Idole aus Popkultur und Sport nach-eifern. Allerdings liegen metrosexuelle Praktiken quer zu anderen klassischen jugendkulturellen Stilen wie denen der Skater, der Metalls, der Gothics oder der Punks. Hier gilt weiterhin eine raue, „ungepflegte“ und „unzivilisierte“ Männlichkeit.²⁴⁶

243 Vgl. Meuser 2001, S. 223 ff.

244 Krumm 2000, S. 11.

245 Böhnisch 2003, S. 227 f.

246 Vgl. Richard 2004, S. 256 ff.



5. Angemessene Förderung von Jungen

Nach der Darlegung der geschlechtsrelevanten Daten zu Bildungs- und Ausbildungschancen und der wissenschaftlichen Theorien zu Männlichkeiten und Geschlecht wird im Folgenden beschrieben, wie auf der Basis von Erkenntnissen durch die Anwendung von Gender Mainstreaming Jungen gefördert werden können.²⁴⁷ Des Weiteren werden Konzepte der geschlechtsbezogenen Pädagogik mit Jungen vorgestellt und methodisch-inhaltliche Ratschläge für pädagogische Fachkräfte genannt, die sich an der inhaltlichen Ausrichtung des Pilotprojekts **Neue Wege für Jungs** orientieren.

5.1 Gender-Mainstreaming

Gender Mainstreaming ist seit der Weltfrauenkonferenz 1995 in Peking Teil nationaler und internationaler Gleichstellungspolitik. Es ist eine Strategie zur Förderung von Gleichstellung, die ausdrücklich Frauen und Männer in den Focus nimmt. Diese Strategie unterstützt z.B. durch Wirkungsanalysen und andere Instrumente der Folgenabschätzung die ziel- und passgenaue Ausrichtung von politischen Planungen und Maßnahmen der Verwaltung auf die unterschiedlichen Bedarfe von Frauen und Männern. So sollen den vielfältigen Lebensentwürfen innerhalb der beiden Geschlechtergruppen Rechnung getragen und stereotype Geschlechterbilder hinterfragt werden.

Gender Mainstreaming bietet somit die Möglichkeit, im Kontext dieser Studie zwei wesentliche Aspekte zu berücksichtigen. Einerseits rückt die Verantwortung von Jungen und Männern für das Geschlechterverhältnis in den Blick, andererseits die Gewinne und Verluste, die Mann-Sein und Mann-Werden in dieser Gesellschaft mit sich bringen.

Bisher hat die Umsetzung von Gender-Mainstreaming noch nicht in allen Bereichen zu einer Erweiterung der geschlechterpolitischen Maßnahmen geführt. Teilweise herrscht immer noch die Auffassung vor, Geschlechterpolitik sei Frauenpolitik, weshalb eine umfassende Anerkennung der Implikationen von Männern und Jungen in die Geschlechter-

²⁴⁷ Vgl. Meuser/Neusüß 2004; Für die Jungenarbeit vgl. Bentheim u. a. 2004; Für die Kinder- und Jugendhilfe vgl. Debbing u. a. 2005.

verhältnisse noch aussteht. Aus diesem Grund müssten Förderrichtlinien derart verändert werden, dass eindeutig auch Mittel für die geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen sowie für Jungen- und Männerforschung ausgewiesen werden. Zudem sollten bereits verfügbares Gender-Wissen über Lebenslagen von Jungen²⁴⁸ durch Studien zu jungenrelevanten Themen sowie die wissenschaftliche Evaluierung geschlechtsbezogener Angebote ergänzt und diverse Forschungslücken geschlossen werden. Die Datenlage zu den Motiven von männlichen Jugendlichen und Männern, Frauenberufe und weiblich konnotierte Studiengänge zu wählen, sollte erweitert werden.²⁴⁹ Die Auswirkungen der Institution Schule und geschlechterstereotyper Sozialisationsprozesse auf die Schulleistungen der Jungen sind bisher ebenfalls kaum empirisch untersucht. Gleiches gilt für die Ursachen der geschlechterstereotypen Berufswahl.²⁵⁰

5.2 Geschlechtsbezogene Pädagogik

Geschlechtsbezogene Pädagogik begreift sich als pädagogische Spezialisierung zum Thema Geschlecht. Ein zentrales Anliegen in Abgrenzung zu anderen vielfältigen pädagogischen Zielsetzungen ist es, die Zwänge und Chancen aufzugreifen, die mit der gesellschaftlichen Anforderung, ein Mann oder eine Frau zu sein bzw. zu werden, verbunden sind. Geschlechtsbezogene Pädagogik will Jungen und Mädchen dabei unterstützen, gesellschaftlich angebotene Entwürfe von Männlichkeiten und Weiblichkeiten und deren anerkannte Konstruktionsfelder zu reflektieren. Die Stärkung des Selbstwertes hinsichtlich der Geschlechtlichkeit gerade auch im Kontext anderer sozialer Faktoren ist zentrales Ziel geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen und Mädchen.

Jungen und Mädchen müssen ihr Geschlecht in selbstbestimmter Weise leben und subjektiv entfalten können, ohne dabei von Vorgaben, wie sie als Mädchen oder Junge zu sein haben, eingeschränkt zu werden. Mädchen und Jungen stehen als eigenständige Personen mit ihren jeweiligen Eigenschaften und Fähigkeiten im Zentrum der pädagogischen Betrachtung und werden gleichermaßen wertgeschätzt. Ihre Handlungsweisen sollten nicht aufgrund ihres Geschlechts bewertet bzw. abgewertet werden.²⁵¹

Die Aneignung von theoretischem Wissen über die Konstruktion von Geschlecht ist daher eine wichtige Voraussetzung für die reflektierte und professionelle Umsetzung von geschlechtsbezogener Pädagogik.²⁵²

Für die geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen ist in diesem Zusammenhang die Einschätzung von Reinhard Winter und Gunter Neubauer bedenkenswert, dass neue Gender-Theorien, die Konstruktivismusdebatte, die Dekonstruktion von Geschlecht, die Diskussion um queere Lebensformen und Transsexualität zwar anregend seien, sie aber nicht wüssten, ob sich daraus jugenpädagogische Zugänge ableiten ließen.²⁵³ Die beiden Autoren, denen bei der Entwicklung von Jungenarbeit im deutschsprachigen Raum eine wichtige Rolle zukommt, beantworten die von ihnen aufgeworfene Frage, indem sie darauf hinweisen, dass sie ins „pädagogische Arbeiten kommen und nicht im distanten Abwägen von theoretisch fundierten Konzeptionen stecken bleiben“ wollten. Da bisher nur relativ wenige Männer und Frauen geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen umsetzen, ist diese Sichtweise zwar durchaus nachvollziehbar. Mit Sabine Jösting lässt sich allerdings einwenden, dass Diskussionen über verschiedene theoretische Konzepte in die Arbeitskreise und Netzwerke derjenigen gehören, die sich mit geschlechtsbezogener Pädagogik auseinandersetzen. Jösting fordert eine stärkere Vernetzung von Theorie und Praxis statt einer generellen Distanzierung,

248 Vgl. Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

249 Vgl. Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

250 Vgl. Stürzer 2005, S. 91.

251 Vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005.

252 Vgl. Drogand-Strud/Rauw 2005.

253 Winter/Neubauer 2001, S.12.

„die den Eindruck erweckt, sich ohne Definition von Geschlecht in die geschlechtsbezogene Arbeit stürzen zu können.“²⁵⁴ Diese Forderung ist umso wichtiger, weil Männern und Jungen sowohl in der Pädagogik als auch in der wissenschaftlichen und politischen Diskussion zunehmend Aufmerksamkeit entgegengebracht wird (vgl. Kapitel 3.1 Legitimationskrise der „männlichen Norm“).

5.2.1 Jungenarbeit als ein Baustein geschlechtsbezogener Pädagogik

In der Jugendarbeit entwickelten Feministinnen Mitte der 1980er Jahre die parteiliche Mädchenarbeit und forderten schon in den ersten Konzepten eine ergänzende Jungenarbeit, die von Männern praktisch umgesetzt werden sollte.²⁵⁵ Seit dieser Zeit hat sich in der Geschlechterpolitik und der politischen Absicherung der Geschlechterpädagogik einiges getan: Jungenarbeit wird zwar immer noch weit weniger umgesetzt als Mädchenarbeit, etabliert sich aber zunehmend, vor allem in der außerschulischen Jugendbildung, der Jugendberatung, der offenen Jugendarbeit, in Jugendverbänden und Initiativen sowie in der Jugendsozialarbeit.²⁵⁶

Trotz einer fehlenden fundierten empirischen Basis, auf die sich Jungenarbeitskonzepte stützen könnten,²⁵⁷ gibt es mittlerweile eine Reihe von Ansätzen zur Durchführung von Jungenarbeit, die gemeinhin als geschlechtsbezogene pädagogische und/oder soziale Arbeit von Männern mit Jungen und jungen Männern verstanden wird.²⁵⁸ Mit dieser Definition von Jungenarbeit ist keine Abwertung der koedukativen Arbeit bzw. der pädagogischen Arbeit von Frauen mit Jungen intendiert. Sie sollte auch nicht zur Hierarchisierung verschiedener Formen der pädagogischen Arbeit mit Jungen dienen. Jungenar-

beit versteht sich demnach nicht als Gegenentwurf zur reflexiven Koedukation, sondern als deren Ergänzung.²⁵⁹

„Jungen brauchen sowohl gleich- als auch gegengeschlechtliche Resonanz, Identifikation und Auseinandersetzung. Jungenarbeit ist also ‚nur‘ der Teil jugendpädagogischer Arbeit, der sich auf die spezifischen Möglichkeiten eines gleichgeschlechtlichen Settings bezieht. Vor dem Hintergrund der faktisch geringen Präsenz von Männern in der Lebenswelt von Jungen – und damit der Delegation von Erziehungsarbeit und -verantwortung an Frauen – bekommt der Ausbau von Jungenarbeit eine besondere Bedeutung.“²⁶⁰

5.2.2 Vor- und Nachteile der Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen

Der Vorteil von geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen in geschlechtshomogenen Gruppen wird in der Debatte über Jungenarbeit neben den faktisch fehlenden Männern darin gesehen, dass es den meisten Jungen in einem solchen Kontext leichter fällt, über Themen wie Sexualität, Ängste oder Unsicherheiten zu sprechen. Vielen Jungen bereitet es Schwierigkeiten, Ängste zuzugeben, da sie befürchten, nicht dem hegemonialen Bild von Männlichkeit zu entsprechen. Aus diesem Grund versuchen viele Jungen, beängstigende und verunsichernde Themen zu umgehen, um eine Bloßstellung und die daraus folgenden Sanktionen zu vermeiden.²⁶¹ Deshalb hat sich die Jungenarbeit das Ziel gesetzt, Räume zu schaffen, in denen Jungen sich sicher fühlen und ihre Ängste offenlegen können, ohne als unmännlich zu gelten. In der Regel sind dies geschlechtshomogene Räume. In Anwesenheit von Mädchen sind viele Jungen einem höheren Selbstdarstellungsdruck und zusätzlichen Bewertungen

254 Jösting 2005, S. 319. Dies gilt vor allem für Akteure in der praktisch-pädagogischen Arbeit mit Jungen, die nicht so erfahren sind wie Winter und Neubauer. Vgl. hierzu auch Detlef Pech u. a. (2005) in der Dokumentation der Tagung „Jungenarbeit – Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft“.

255 Vgl. Cremers 2005.

256 Vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004.

257 Vgl. Schultheis/Strobel-Eisele/Fuhr 2006, S. 7.

258 Vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004.

259 Vgl. Grote/Jantz 2003.

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

261 Bezüglich der vielfältigen Sanktionsformen vgl. beispielhaft Budde 2005.

ausgesetzt. So berichten Jungen häufig, dass sie sich offener verhalten können und weniger Angst vor einer Blamage haben, wenn keine Mädchen anwesend sind.²⁶²

Die pädagogische Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen ermöglicht es den Jungen zudem, weiblich konnotierte Aufgaben (zum Beispiel Kochen, Aufräumen, die Gestaltung des Raums) zu übernehmen und Fürsorglichkeit und soziales Miteinander zu erproben, ohne einer Bewertung durch Mädchen oder Frauen ausgesetzt zu sein. Jungen können so Handlungsmuster einüben, die ihre emotionale, soziale, gesundheitliche und hauswirtschaftliche Unabhängigkeit (Sorgeselbstständigkeit) fördern, ohne sich auf Mädchen und Frauen zu stützen, deren Ressourcen auszunutzen oder durch negative Abgrenzung von Mädchen/Frauen ihre eigene Identität herstellen zu müssen.

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

„Mit Blick auf den Einzelfall ist es dabei aufschlussreich zu untersuchen, wo Ressourcen für männliche Adoleszenzgestaltung und -bewältigung herkommen oder fehlen und gegebenenfalls zugeführt werden müssten. Ein wichtiger Faktor gerade für männliche Adoleszenten scheint dabei zu sein, dass es nicht genügt, das Traditionelle zu demontieren, ohne tragfähig Modernes anzubieten und zu vermitteln.“²⁶³

Auch in der Geschlechter- und Männlichkeitsforschung wird geschlechtshomogene Jungenarbeit zunehmend kritisiert. Sabine Jösting weist beispielhaft auf die

unterschiedliche Funktion geschlechtshomogener Gruppen für Jungen und Mädchen hin.

„Ich betrachte die Betonung der Geschlechtshomogenität in der pädagogischen Arbeit mit Jungen und Männern als eine falsch verstandene Parallele zur Mädchenarbeit, denn die geschlechtshomogene Jungengruppe hat eine ganz andere sozialisatorische Funktion als die geschlechtshomogene Mädchengruppe. Geschlechtshomogenität ist bereits ein wesentliches Konstruktionsmittel von Männlichkeit und besitzt daher für Jungen eine grundlegend andere Bedeutung als für Mädchen, deren geschlechtliche Identität sich stärker über heterosexuelle Beziehungen und gemischtgeschlechtliche Zusammenhänge konstituiert.“²⁶⁴

Die Nachteile der Aufteilung in geschlechtshomogene Mädchen- und Jungengruppen bestehen zudem in dem Risiko, die „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ durch die implizite Betonung der Geschlechterdifferenz zu „dramatisieren“²⁶⁵ und damit festzuschreiben.

Bei Jungen, die sich in Jungengruppen und in anerkannten Konstruktionsfeldern von Männlichkeit nicht wohl fühlen und diesen eher aus dem Weg gehen, stößt die unfreiwillige Teilnahme an einer geschlechtshomogenen Gruppe außerdem nicht immer auf Zustimmung und kann für diese sogar eine Form von Gewalt bedeuten. Aus diesem Grund sind aufgeregte Diskussionsbeiträge, die spezielle Angebote für Jungen zum Beispiel in der Schule fordern und sich an dem Motto „die armen Jungen brauchen mehr Bewegung und mehr Sport“ orientieren, mit Vorsicht zu genießen. Viele Jungen mögen das Bedürfnis nach mehr Bewegung und altersgemäßen Betätigungsmöglichkeiten zum Beispiel in der Grundschule²⁶⁶ haben (ebenso wie viele Mädchen), aber für viele andere Jungen ist Sport wegen der damit verknüpften Männlichkeitsanforderungen der Aus-

262 Wie Gruppeninterviews mit Jungen im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Pilotprojekts **Neue Wege für Jungs** ergeben haben.

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

264 Jösting 2005, S. 317. Vgl. hierzu auch Meuser 1998, Breitenbach 2000, Cornelißen u. a. 2002, Meuser 2005, Möller 2005. Andererseits lässt sich aus der Sicht der geschlechtshomogenen Jugendarbeit entgegenhalten, dass eingeebte Männlichkeitskonstruktionen gerade auch dort reflektiert, hinterfragt und verschoben werden können, wo sie tagtäglich eingeübt und als Norm gesetzt werden.

265 Vgl. Goffmann 1994.

266 Vgl. am Beispiel von Jungen in der Grundschule exemplarisch Strobel-Eisele/Noack 2006, S. 99-120.

schluss- und Unterordnungsfaktor Nummer eins. Eine Diskussion um „jungengerechte“ Angebote darf nicht hinter die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Pluralität und Hierarchisierung von Männlichkeiten zurückfallen.

Erfahrungen mit geschlechtsbezogener Pädagogik in der außerschulischen Praxis zeigen, dass gerade die Kombination einer subjektorientierten pädagogischen Arbeit und die Bausteine Mädchenarbeit, Jungenarbeit und reflexive Koedukation den Lebenslagen, den unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen und Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen am ehesten gerecht werden.²⁶⁷

5.2.3 Inhalte geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen

Die Bandbreite der inhaltlichen Angebote in der geschlechtsbezogenen Pädagogik ist sehr groß. Im Einzelnen hängen diese von den Zielen, die mit der pädagogischen Arbeit verfolgt werden, vom institutionellen Auftrag, vom Selbstverständnis und vom Methodenrepertoire der jeweiligen pädagogischen Fachkraft ab. Praxiserfahrungen zeigen, dass pädagogische Arbeit mit Jungen immer dann Zuspruch findet, wenn Themen konkret benannt und Jungen mit ihren Unsicherheiten und ihrer Suche ernst genommen werden.²⁶⁸

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

- Schule, Schulversagen, Ausbildung, Arbeit und Beruf, Arbeitslosigkeit
- Vaterschaft, Vereinbarkeit von Familie und Beruf
- Liebe und Partnerschaft (Unsicherheiten, Flirten, „Das erste Mal“, Liebeskummer, Trennung)
- Freundschaft, Probleme in der Peergroup

- Soziale Kompetenzen, Verantwortung für sich selbst und andere, Kooperation
- Sorgeselbstständigkeit, Fürsorglichkeit
- Konflikte, Angst, Aggression, Gewalt
- Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorgegebenen und eigenen Männer- und Frauenbildern
- Sexualität, sexuelle Orientierung, Coming-out, Sexualpraktiken, Verhältnis zum eigenen Körper, Selbstbefriedigung, sexualisierte körperliche und verbale Gewalt, Umgang mit Pornographie
- Körperspaß jenseits von Fitness und Leistungssport, Massagen, Entspannungsübungen, faires Kämpfen
- Rausch, Musik, Alkohol, Drogen

Einen geeigneten Orientierungsrahmen für die Umsetzung eines professionellen pädagogischen Settings stellt das von Winter und Neubauer (2001) entwickelte Balancemodell dar. Im Vordergrund dieses Handlungskonzepts für die pädagogische Praxis stehen die individuell unterschiedlichen Lebenslagen und Darstellungspraxen der Jungen.

Das Balancemodell setzt an den vorhandenen Potenzialen der Jungen an, sodass das Hauptaugenmerk auf die vielfältigen Kompetenzen der Jungen gelegt wird. Dadurch wird es möglich, über Männlichkeitsvorstellungen zu kommunizieren, ohne auf abwertende Formulierungen zurückzugreifen.

Bei der pädagogischen Umsetzung geht es vor allem darum, die unterschiedlichen Aspekte sichtbar zu machen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie einzuüben.

²⁶⁷ Im Zuge der Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe findet eine Umsetzung außerschulischer Konzeptionen der Jungenarbeit zunehmend auch in der Schule statt, wobei ein häufiger Wunsch des Lehrpersonals die Bearbeitung psycho-sozialer Defizite bei den Jungen ist. Vgl. zusammenfassend für Jungen und Mädchen in der Schule Krienbaum/Urbanik 2005, für Jungen in der Schule Budde 2005 und für Berufs- und Lebensorientierung Boldt 2006.

²⁶⁸ Vgl. Bentheim/May/Sturzenhecker/Winter 2004, S. 65.

Kapitel V.

Seite 63

◀ Inhalt

◀ zurück

weiter ▶

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

Das Balancemodell lässt sich ebenfalls zur Analyse der Institution und der beteiligten Pädagogen²⁶⁹ verwenden und orientiert sich an folgenden Fragen:

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

5.2.4 Prinzipien geschlechtsbezogener Pädagogik mit Jungen

In dem Aufsatz „Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand“ schreibt Tiemann 1999, Jungenarbeit präsentiere sich auf den ersten Blick als eine Auseinandersetzung um das richtige Adjektiv, welches das Wort „Jungenarbeit“ näher beschreibe. Es sei jedoch ein Trend weg von der reinen Etikettierung in Richtung einer inhaltlichen Auseinandersetzung feststellbar.²⁷⁰ Mittlerweile sind eine Reihe von Beiträgen erschienen, die notwendige Auseinandersetzungen angestoßen und dazu geführt haben, dass geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen deutlich an Profil gewonnen hat,²⁷¹ auch wenn sich der Diskurs um Jungen- und Männerarbeit weiterhin heterogen gestaltet.²⁷²

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

Es wird immer wieder betont, dass in der pädagogischen Arbeit mit Jungen nicht deren Defizite im Vordergrund der Auseinandersetzungen stehen sollten,

²⁶⁹ Das Modell ist von Winter und Neubauer für die Jungenarbeit entwickelt worden und richtet sich entsprechend an männliche Pädagogen. Es kann aber durchaus auch von weiblichen Pädagogen angewendet werden.

²⁷⁰ Vgl. Tiemann 1999, S. 76-84.

²⁷¹ Vgl. exemplarisch Benthaim/May/Sturzenhecker/Winter 2004.

²⁷² Vgl. Forster 2005, S. 205-220.

sondern Jungen als differenzierte Persönlichkeiten mit Stärken und Schwächen wahrgenommen werden sollen, die sich aufgrund von Kriterien wie Alter, Schicht, ethnischer und nationaler Zugehörigkeit, Region (Stadt – Land), Bildung, Aussehen, sozialen Kompetenzen, Behinderungen, sexueller Orientierung etc. unterscheiden.

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

Es besteht also Einigkeit darüber, dass nicht die jeweiligen Methoden ausschlaggebend sind, sondern die Auffassung von Jungenarbeit als Beziehungsarbeit und ein geschlechtsbezogener Blick auf die Jungen. Das bedeutet aber auch nicht, dass die Jungen immer nur im Kreis sitzen und über ihre Gefühle reden sollen. Die pädagogische Arbeit muss nicht zwangsläufig in Gruppen stattfinden und sollte auch bewegungs- und erlebnisorientiert sein. Konkrete Methoden für die Jungenarbeit zu beschreiben ist schon deshalb schwierig, weil Jungenarbeit mit fast allen Altersgruppen und in allen pädagogischen Arbeitsfeldern stattfindet. Für jeden Bereich und für jedes Alter muss daher ein spezifisches Methodenrepertoire entwickelt werden.

Vor allem, aber nicht nur in der pädagogischen Arbeit mit sozial- und bildungsbenachteiligten Jungen werden Methoden benötigt, die sich durch Handlungsorientierung sowie sprach- und schriftarme Kommunikation auszeichnen. Mithilfe von Medien wie Fotos oder Videos ist es möglich, mit den Jungen über sie selbst ins Gespräch zu kommen. So eignen sich Foto- und Videoprojekte sehr gut zur Thematisierung von Orten und Räumen, die für die Jungen in der Vergangenheit und Gegenwart von Bedeutung sind und waren.²⁷³

Des Weiteren bietet Fußball, eines der wichtigsten anerkannten Konstruktionsfelder von Männlichkeit und fast der einzige legitime Ort für männliche Tränen und zwischenmännliche Berührungen, Anknüpfungspunkte zur Thematisierung von Männlichkeit in unserer Gesellschaft.

In der kontinuierlichen pädagogischen Arbeit mit Jungen im geschlechtshomogenen Setting gibt es gute Erfahrungen mit Begegnungen der Jungen mit ihren Vätern, älteren Brüdern oder anderen interessanten Männern.²⁷⁴ Da Jungen und erwachsene Männer oft das Interesse teilen, kochen zu lernen, ließe sich z. B. ein gemeinsamer Kochkurs anbieten.²⁷⁵

Die Person der Pädagogin/des Pädagogen ist für eine gelungene geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen ausschlaggebend. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen „geschlechtlichen“ Geworden-Sein ist hilfreich, wenn nicht sogar unabdingbar. Schließlich bietet die Pädagogin/der Pädagoge den Jungen, selbst wenn sie/er sich dessen nicht bewusst ist, zwangsläufig Identifikations- und Abgrenzungsmöglichkeiten. Ein Bewusstsein der eigenen Grenzen und Möglichkeiten in der Arbeit mit Jungen ist ebenso wichtig wie ein Wissen darüber, dass und wie das eigene Geschlecht in der Interaktion mit Jungen von Bedeutung ist, um nicht ungewollt geschlechtstypisches Verhalten zu reproduzieren oder hervorzurufen.

²⁷³ Vgl. Schröder 2001.

²⁷⁴ Zur Bedeutung von Vätern und anderen männlichen Bezugspersonen für Jungen vgl. exemplarisch Rank 2006.

²⁷⁵ Vgl. Bartjes/Hammer 2004, S. 37.

„Geschlechtstypisierende individuelle Akte reichen (...) von dem berühmten ‚Aber ein Junge weint doch nicht!‘ bis hin zu Aufgabenstellungen im Schulunterricht, die qua Vereindeutigung eine Gewöhnung an Stereotype hervorrufen, etwa die Aufforderung ‚Schreibe je drei Berufe auf, die deiner Meinung nach ‚Frauenberufe‘ bzw. ‚Männerberufe‘ sind. Begründe deine Auswahl.“²⁷⁶

Vor dem Hintergrund der Geschlechterhierarchie und der faktisch geringen Präsenz von Männern in der erzieherischen Lebenswelt von Kindern ergeben sich in der pädagogischen Arbeit mit Jungen eine Reihe von Unterschieden zwischen weiblichen und männlichen Pädagogen.²⁷⁷ Männliche Pädagogen, Erzieher, Zivildienstleistende oder Praktikanten haben an Orten der Kindererziehung zumindest in der Anfangssituation einen Beliebtheitsbonus und werden insbesondere von Jungen mit offenen Armen empfangen.

Der Kontakt zwischen Frauen und Jungen ist zudem von einer „Über-Kreuz-Hierarchie“ geprägt. Zum einen stehen Frauen in den Institutionen der Kindererziehung als Erwachsene über den Jungen, zum anderen versuchen Jungen, als werdende Männer ihre Dominanz gegenüber den weiblichen Pädagogen zu behaupten. Verbale sexualisierte Angriffe auf Erzieherinnen und Pädagoginnen können genauso Ausdruck dieses Positionskampfes in Jugendeinrichtungen sein wie die Weigerung, die Spielsachen in der Kindertagesstätte aufzuräumen.

In der geschlechtsbezogenen Pädagogik sollten die thematischen Schwerpunkte zu einem großen Teil von den Jungen selbst formuliert werden. Themen, die den Jungen aufgezwungen werden, lassen sich kaum mit ihnen bearbeiten. Eine Reflexion und ein Ausprobieren der eigenen Person können nur stattfinden, wenn das Thema für Jungen relevant ist. Aus diesem Grund sollte in der geschlechtsbezogenen Pädagogik stets prozessorientiert

und nicht mit starren Abläufen gearbeitet werden, damit auf die von den Jungen eingebrachten Themen eingegangen werden kann. Dabei können sehr wohl Fragestellungen von Pädagogen/Pädagoginnen formuliert werden, die Jungen nicht von selbst ansprechen würden.

Wichtig ist es generell, den Jungen aufzuzeigen, dass Selbstreflexion und eine Auseinandersetzung mit Männlichkeit nicht (nur) anderen, sondern ihnen selbst zugute kommen, da dann ihre Motivation deutlich höher ist. Jungen, denen zum Beispiel bewusst wird, dass sie ihre Unterordnungserfahrungen und Ohnmachtsgefühle häufig in Machterlebnisse umwandeln, erleben diese Erkenntnis als Befreiung vom Männlichkeitsdruck. Durch die gemeinsame Thematisierung des Gewaltkreislaufs entdecken sie, dass sie die Gefühle der Traurigkeit und Angst, die zwischen den Eskalationen liegen, als unmännlich abspalten (müssen). Erst in einer Atmosphäre, die von den Jungen als Schutzraum wahrgenommen wird, sind sie bereit, über ihre Ängste und Ohnmachtserlebnisse zu reden, und dankbar für die Erfahrung, dass sie mit ihren Ängsten nicht allein dastehen.²⁷⁸

Berichte von Jungenarbeitskreisen, Projektdokumentationen und vielfältige eigene Erfahrungen in der kollegialen Beratung mit Jungenarbeitern²⁷⁹ zeigen, dass die Atmosphäre eines Schutzraums, in dem die Jungen die Inszenierungsbühne verlassen, ihren Konkurrenzzwang für einen Moment vergessen und sich trauen, ihre Maske bzw. ihren „Gefühlspanzer“²⁸⁰ abzulegen, eine spezifische Qualität der pädagogischen Arbeit in geschlechtshomogenen Jungengruppen mit zwei männlichen Teamern darstellt. Diese pädagogische Situation ermöglicht es den Jungen anscheinend besonders gut, Erlebnisse und Gefühle preiszugeben, die sie sonst nicht mitgeteilt hätten. Hierfür sind mehrere Faktoren verantwortlich: Die Sympathie der Jungen, zumindest für einen der beiden Pädagogen, die Gruppengröße und das Verhältnis der beiden Teamer

²⁷⁶ Rendtorff 2006, S. 11.

²⁷⁷ Zur unterschiedlichen Bedeutung des Geschlechts in der pädagogischen Arbeit mit Jungen und Mädchen vgl. Glücks/Ottomeier-Glücks 2003 und Jantz/Meister 2006.

²⁷⁸ Vgl. Jantz 2006, S. 53.

²⁷⁹ Ich schreibe diese Arbeit vor dem Hintergrund einer fast zehnjährigen pädagogischen Praxis in der geschlechtsbezogenen Arbeit mit Jungen, Mädchen, Männern und Frauen (in der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei“ in Frille, bei Jungs e.V. in Duisburg und bei Dissens e.V. in Berlin).

²⁸⁰ Theweleit.

zueinander sind von besonderer Bedeutung. Eine weitere Voraussetzung ist die freiwillige Teilnahme der Jungen. Schließlich müssen beide Pädagogen für die Jungen als Personen greifbar sein und sich auch selbst angreifbar machen, indem sie von ihren Erlebnissen, Erfahrungen, Gewohnheiten, Vorlieben, Stärken und Schwächen erzählen, sich gegenseitig offen ihre Zuneigung zeigen und die Jungen kritisieren und mit Grenzen konfrontieren. Die pädagogische Haltung sollte folglich durch eine Form der Empathie gekennzeichnet sein, zu der die Bereitschaft zählt, den Jungen Grenzen zu setzen, ohne dadurch das Beziehungsangebot zurückzuziehen. Eine teilnehmende Beobachtung durch Lehrer/Pädagogen oder ein Forschungsteam ist der Offenheit der Jungen hingegen abträglich.

Allerdings sollte der beschriebene Schutzraum und die Thematisierung von Trauer, Angst und Verletzlichkeit nicht als ein unvermeidlicher Bestandteil und als einziges Ziel geschlechtsbezogener Pädagogik verstanden werden. Die Bereitstellung eines Schutzraums und die Auffassung von Jungenarbeit als Beziehungsarbeit sind zwar wichtige, aber nicht notwendige Voraussetzungen für eine gelungene geschlechtsbezogene Pädagogik. Gerade die besondere Betonung der Beziehungsarbeit zwischen Jungen und Männern birgt das Risiko, dass sich eine essentialistische Sichtweise von Geschlecht einschleicht, weil damit die Auffassung verbreitet wird, nur männliche Teamer könnten eine qualitativ hochwertige Pädagogik für Jungen anbieten. Die „schulische Vermittlung“ von Gender-Fakten und ein gemischtes Setting, das einen Austausch zwischen Frauen, Männern, Jungen und Mädchen ermöglicht, sind gleichrangige Angebote. Je nach Kontext, Zielvorstellungen und institutionellen Rahmenbedingungen, die durch eine vorausgehende Gender-Analyse ermittelt werden können, ist über das passende Setting bzw. über das Mixen verschiedener Settings zu entscheiden.

6. Fazit und Empfehlungen

◀ Inhalt

◀ zurück

weiter ▶

Hegemoniale Männlichkeitsbilder (und Weiblichkeitsbilder) sind für einen grundlegenden Wandel der Geschlechterverhältnisse dysfunktional. Die gleichberechtigte Verteilung von notwendiger gesellschaftlicher Arbeit (Erwerbs-, Haus- und Familienarbeit) scheitert zurzeit in erster Linie an der geschlechterstereotypen Aufteilung von unentlohnter und entlohnter Arbeit und an den weiterhin vorhandenen traditionellen Erziehungspraxen (in gesellschaftlichen Institutionen und Familien), die zu einer Reproduktion geschlechtstypischer Alltagsmuster und Strukturen führen. Aus diesem Grund ist eine Strategie zur Neugestaltung der vorherrschenden Geschlechterordnung nötig, bei der die beiden Ziele des Gender-Mainstreamings, Gleichstellung und Gleichwertigkeit, im Zentrum stehen sollten. Demnach ist das Ziel von Geschlechterpolitik nicht nur die Verringerung der quantitativen Dominanz von Männern in den verschiedenen gesellschaftlichen Führungsstrukturen sowie die Veränderung der individuellen Einstellungen und Handlungsweisen von Männern/Jungen (und Frauen/Mädchen), sondern vor allem auch ein Abbau der gesellschaftlichen Orientierung an männlich konnotierten Werten, Normen und Praxen.²⁸¹ Die Gleichberechtigung der Geschlechter ist nicht mit der Anpassung von Frauen/Mädchen (und nicht-hegemonialen Männern/Jungen) an hegemoniale Männlichkeiten gleichzusetzen, die Erwerbsarbeit und das Streben nach Macht als zentrale Lebensziele vorgeben.²⁸² Vor dem Hintergrund, dass die vorherrschende Geschlechterordnung von einer durchgehenden Niedrigerbewertung weiblich konnotierter Normen, Werte und Praxen gekennzeichnet ist, ergibt sich als übergeordnetes politisches Ziel die Aufwertung weiblich konnotierter

Kompetenzen bei Männern und Frauen (z. B. Vor- und Fürsorge). Zweitens ist eine Aufwertung durch bessere Bezahlung und bessere Aufstiegsmöglichkeiten der meisten Berufe, in denen quantitativ betrachtet Frauen dominieren, dringend geboten und drittens ist das weitere Bemühen um einen steigenden Väteranteil bei der Kinderbetreuung sowie eine flächendeckende, staatlich oder privatwirtschaftlich finanzierte, ganztägige Kinderbetreuung notwendig.

Empfehlungen an das Pilotprojekt Neue Wege für Jungs

Jungen und Mädchen ebenso wie Männer und Frauen bekommen für geschlechterstereotype Einstellungen und Handlungen gesellschaftlich und privat Anerkennung. Bei geschlechtsuntypischen Einstellungen und Handlungen müssen sie hingegen mit Sanktionen rechnen. Diese Ausgangslage wird in „Frauen-“ respektive „Männerberufen“ durch geschlechtstypische Berufsbeschreibungen und -bezeichnungen sowie eine geschlechterstereotype Zuschreibung von Kompetenzen am Arbeitsplatz unterstützt und tradiert. Bei Fördermaßnahmen zwecks einer stärkeren Partizipation von Mädchen und Jungen in so genannten Männer- und Frauenberufen sollte dieser Aspekt unbedingt berücksichtigt werden.²⁸³ Aus diesem Grund sollte die Berufsorientierung in Schulen,²⁸⁴ Berufsschulen, Berufsinformationszentren, der Jugendsozialarbeit²⁸⁵ etc. geschlechtsbezogen konzipiert und durchgeführt werden, um den unterschiedlichen Ausgangspositionen und Zukunftsperspektiven junger Frauen und junger Männer zu entsprechen.²⁸⁶

²⁸¹ So steht es auch in den „technischen Themenpapieren“ der Europäischen Kommission zum Programmplanungszeitraum 2000 bis 2006, die einen Einbezug der Chancengleichheit von Frauen und Männern in die Strukturfondsmaßnahmen im Sinne des Gender-Mainstreaming anstreben (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 15, und Döge 2001b, S. 17).

²⁸² Vgl. Kapitel 2.3 Lebensplanung und 3.3.2 Blockaden für eine egalitäre Geschlechterordnung.

²⁸³ Vgl. Kapitel 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

²⁸⁴ Vgl. Boldt 2006, S. 68-85, zu einem Projekttag für Jungen an der Schule im Rahmen des Girls' Days.

²⁸⁵ Vgl. Drogand-Strud/Cremers 2006, S. 34-59, zu Übungen, Methoden und ein „Train-the-Trainer-Konzept“ für die Berufsorientierung und Lebensplanung in der Jugendsozialarbeit.

²⁸⁶ Vgl. Kapitel 2.2 Ausbildung.

Die traditionelle Berufsorientierung, die als begleitende, präventive und integrative Hilfe die Sicherung sozialer und beruflicher Teilhabe junger Menschen gewährleistet, sollte durch eine Lebensplanung ergänzt werden, die Impulse zur Reflexion über Geschlechterverhältnisse gibt, um die Lebensplanung der Jungen bewusster zu gestalten, der einseitigen Fixierung auf Erwerbstätigkeit entgegenzuwirken, Lebensalternativen zu eröffnen und auch Vaterschaft und Verantwortung für Kinder zu einem Thema für Jungen und junge Männer zu machen.

Der Konzeption des Pilotprojektes **Neue Wege für Jungs** liegt dieser modifizierte Ansatz mit dem Schwerpunkt der Reflexion von Geschlecht und Männlichkeit in der Berufs- und Lebensplanung als politisches und pädagogisches Ziel zugrunde.

Mit der Förderung und Unterstützung von Praktika in erzieherischen, pflegerischen und anderen personenbezogenen Berufsfeldern durch **Neue Wege für Jungs** wird Jungen die Möglichkeit geboten, berufliche Tätigkeiten etwa in der Kinderbetreuung oder Pflege konkret zu erleben. Dies kommt dem durchaus vorhandenen Interesse vieler Jungen für diese Bereiche entgegen.

In Krankenhäusern und Pflegeheimen sowie in Kindertagesstätten stehen das Umsorgen und die Pflege anderer Menschen im Vordergrund, weshalb die Praktika möglichst länger als einen Tag dauern und durch Veranstaltungen und Projekte flankiert werden sollten, in denen eine Reflexion des Praktikums erfolgt.

Die Praktika, Veranstaltungen und Projekte sollten die Jungen mit den Vor- und Nachteilen von Teilzeitarbeit und Jobsharing sowie mit den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt vertraut machen, da eine Vollerwerbsarbeit in ein und demselben Beruf von der Ausbildung bis zur Rente in Zukunft immer unwahrscheinlicher wird.

Unabhängig von der Berufsorientierung ist es zudem sinnvoll, im Rahmen von schulischen und außerschulischen Seminarangeboten die Selbstsorge-, Haushalts- und Sozialkompetenzen der Jungen zu fördern und sie an eine Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern heranzuführen, um gesellschaftliche Konstruktionen von Männlichkeit zu hinterfragen und den vielfältigen Externalisierungsprozessen entgegenzuwirken.²⁸⁷

Damit geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen zu einer positiven Veränderung der Geschlechterordnung beitragen kann, ist ein kontinuierliches Engagement gemeinsam mit Frauen (Fachkräften der Mädchenarbeit, Gleichstellungsbeauftragten) und feministischer Politik notwendig, um Männer-Separatismus und eine damit verbundene explizite Männerrechtspolitik auszuschließen. Das Wissen aus der Männlichkeitsforschung und die Erfahrungen aus der geschlechtsbezogenen Pädagogik sollten publik und transparenter gemacht werden.

Neben der Vernetzung von Akteuren/Akteurinnen und Institutionen, die Angebote für Jungen anbieten, sollte das Pilotprojekt **Neue Wege für Jungs** den engen Kontakt zum Girls' Day Netzwerk dafür nutzen, den häufig formulierten Wunsch nach mehr Kooperation vieler Fachkräfte aus der Mädchen- und Jungenarbeit zu unterstützen und zu fördern. Bisher ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, die Praxis der geschlechtsbezogenen Pädagogik von einem wohlwollenden Nebensatt ein konstruktives Miteinander gekennzeichnet. Konzepte für Jungen- und Mädchenarbeit sind ungleichzeitig entstanden und entwickeln sich weiterhin unabhängig voneinander. Orte und Anlässe zum Austausch gibt es bislang nur wenige. Knappe Ressourcen an Zeit und Geld sowie die geringe Zahl an Fachkräften insbesondere in der Jungenarbeit sind wohl die Hauptursachen für diesen Mangel an Kooperation. Für eine fortlaufende Zielbestimmung geschlechtsbezogener Angebote ist nicht nur ein regelmäßiger Austausch

²⁸⁷ Vgl. vor allem die Kapitel 2.1.1 Geschlechtsbezogene Chancen in der Schule, 2.3 Lebensplanung und 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

über den Stand der eigenen Arbeit, sondern auch eine Diskussion über die Auswirkungen von geschlechtsbezogener Pädagogik mit Mädchen und Jungen auf das herrschende Geschlechterverhältnis notwendig.

In der Expertise „Mehr Männer in den Altenberuf“ von Heinz Bartjes und Eckard Hammer aus dem Jahr 2005 findet sich im Kapitel „Modelle und Ideen für mehr Männer in der Altenpflege – Empfehlungen und weiterführende Überlegungen“ eine ausführliche Ideensammlung zu diesem Thema.²⁸⁸ Darin sind eine Reihe guter Vorschläge zu finden, die auf Projekte übertragbar sind, die im Rahmen von **Neue Wege für Jungs** geschlechtsbezogene Angebote durchführen und Schnupperpraktika anbieten wollen. Folgende Ideen sind in diesem Zusammenhang besonders relevant:

Jungen werben Jungen

- Erfahrungen aus anderen Projekten zeigen, dass auf Meinungen und Haltungen von anderen Jungen großer Wert gelegt wird. Aus diesem Grund sollten die Erfahrungen, die zum Beispiel Zivildienstleistende oder jugendliche Praktikanten in der Altenpflege, Kindererziehung oder anderen weiblich konnotierten Tätigkeitsfeldern gesammelt haben, genutzt werden.

Schaltstelle Schule

- Die Schule ist ideal, um Begegnungen zu organisieren, weil dort alle Jugendlichen erreichbar sind. Schule ist ein Ort, an dem häufig Berufsentscheidungen vorgeprägt oder getroffen werden. Darüber hinaus sind dort Peergroups am ehesten beeinflussbar.
- An den Schulen könnte zum Beispiel ein gut vor- und nachbereitetes obligatorisches Sozialpraktikum eingeführt werden. Es könnten Babysitterkurse durchgeführt oder Freiwilligenpässe ausgeteilt werden, die sich auf Schulnoten anrechnen lassen. Die derzeitige Umgestaltung der Bildungspläne und die Suche der Schulen nach Ansätzen für soziales Lernen bieten

große Chancen, um sich mit attraktiven Angeboten in der Schule zu verankern.

Berufsfindung/Berufseinstieg/Berufswechsel

- In der Phase der Berufsfindung sind die einschlägigen Vorerfahrungen im sozialen Bereich (Pflege der Eltern bzw. Großeltern, Sozialpraktika in der Schule, Erfahrungen in der kirchlichen oder sonstigen außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit etc.) aktiv aufzunehmen und auszuwerten. An solche Erfahrungen kann angeknüpft werden: Welche Kompetenzen sind hier erworben worden? Was waren wichtige Erfahrungen? Was hat Spaß gemacht?

Öffentlichkeitsarbeit

- Unter Berücksichtigung der Interessen und medialen Gewohnheiten (Fernsehen, Radio, Zeitschriften, Internet) derjenigen männlichen Jugendlichen und jungen Männer, die man gewinnen will, sollten Aktionen gestartet werden, die bisher weiblich konnotierte Tätigkeitsbereiche auch für Jungen interessant machen.

Eine geschlechteremanzipatorische Perspektive, die nicht nur die Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, sondern auch innerhalb der Geschlechtergruppen betrachtet, muss den Blick verstärkt auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Partizipationschancen und Lebenslagen von Jungen richten, um angemessene Angebote für alle Jungen und jungen Männer entwickeln zu können.

Gerade sozial- und bildungsbenachteiligten Jungen und jungen Männern (marginalisierten Männlichkeit)²⁸⁹ muss durch eine parteilich-kritische Haltung des Pädagogen bzw. der Pädagogin die Möglichkeit geboten werden, sich mit den Auswirkungen des Männlichkeitsdrucks auseinander zu setzen, um sich von hegemonialen und traditionellen Männlichkeitsmustern und -zwängen emanzipieren zu können.

²⁸⁸ Vgl. Bartjes/Hammer 2005, S. 37-45.

²⁸⁹ Vgl. Kapitel 3,3.1 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit und 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

Jungen und junge Männer, die perspektivisch wahrscheinlich keine gesicherte Beschäftigung erlangen werden, erleben dies oftmals als eine Krise ihrer Männlichkeit, da in der Lebensplanung junger Männer Erwerbsarbeit nach wie vor von zentraler Bedeutung ist und es den jungen Männern zudem teilweise an konstruktiven Bewältigungsstrategien mangelt. Der Anpassungsdruck, es doch noch zu schaffen und sich auf dem Arbeitsmarkt zu behaupten, kann bei wiederholtem Scheitern zum Rückgriff auf andere Strategien führen, um den Kriterien anerkannter Männlichkeit zu entsprechen – gegebenenfalls auch am Rande oder abseits der Gesellschaft.²⁹⁰ Prekäre Lebensverhältnisse gepaart mit einer Krise der eigenen traditionellen Männlichkeitsvorstellungen führen zwar nicht notwendigerweise, aber doch in vielen Fällen zu Folgeproblemen wie Gewalt, Sucht, Risikoverhalten und Rechtsextremität.²⁹¹ Das Fehlen von alternativen Lebensentwürfen jenseits geregelter Erwerbsarbeit in Kombination mit dem konstanten Abbau sozialer Puffer und abnehmender Unterstützung durch Sozialarbeit und Pädagogik hat weitreichende negative Folgen für die betroffenen jungen Männer.

Die öffentliche Wahrnehmung von Jungen als laut, aggressiv, störend und gewalttätig verdeckt den Blick auf Transformationen und diejenigen Jungen, die zurückhaltend, umsichtig oder fürsorglich sind.

Innerhalb der Peergroups müssen diese Jungen damit rechnen, für den Verstoß gegen die Geschlechternormen von anderen Jungen und Mädchen mit Verachtung, Beleidigungen und körperlichen Aggressionen bestraft zu werden, auch wenn diese Gefahr milieuspezifisch unterschiedlich stark ausgeprägt ist. Das gilt erst recht für diejenigen, die den Mut aufbringen, sich als homosexuell zu outen, oder für Jungen, die Gewalt von Seiten der Mädchen ausgesetzt sind. Gerade diese Jungen benötigen Schutzräume, Unterstützung und Stärkung, um den Einflussbereich hegemonialer und

komplizierter Jungen zu minimieren und so Strukturen, die ein hierarchisches Gefälle etablieren, den Boden zu entziehen.²⁹² Denn auch von Pädagogen und Pädagoginnen werden Jungen, die nach einem Weg jenseits traditioneller und hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen suchen, häufig nicht wahrgenommen, obwohl gerade sie weiblich konnotierten Berufen und Tätigkeitsfeldern aufgeschlossener gegenüberstehen.

290 Vgl. Kapitel 3.3.1 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit und 4.1 Traditionelle Männlichkeit.

291 Vgl. Möller 2001, 2002 und 2005.

292 Vgl. Budde 2005, S. 252.

Literatur

◀ Inhalt

◀ zurück

weiter ▶

Bartjes, Heinz (1996): Der Zivildienst als Sozialisationsinstanz. Theoretische und empirische Annäherungen, Weinheim/München.

Baumert, Jürgen | Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Opladen, S. 323–407.

Baumert, Jürgen | Schümer, Gundel (2002): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen, S. 159–202.

BauSteineMänner (Hrsg., 1996): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie, Berlin.

Becker-Schmidt, Regina | Knapp, Gudrun-Axeli (2001): Feministische Theorien zur Einführung, Hamburg.

Bentheim, Alexander | May, Michael | Sturzenhecker, Benedikt | Winter, Reinhard (2004): Gender Mainstreaming und Jungenarbeit, Weinheim und München.

Bly, Robert (1991): Eisenhans, München.

Böhnisch, Lothar (2001): Männlichkeiten und Geschlechterbeziehungen – Ein männertheoretischer Durchgang. In: Brückner, Margit/Böhnisch, Lothar (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. Weinheim und München, S. 39–118.

Böhnisch, Lothar (2003): Die Entgrenzung der Männlichkeit, Opladen.

Böhnisch, Lothar | Funk, Heide (2002): Soziale Arbeit und Geschlecht, Opladen.

Böhnisch, Lothar | Winter, Reinhard (1997): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf, Weinheim/München.

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

Boldt, Uli (2001): Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Hohengehren.

Boldt, Uli (2005): Jungen stärken. Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen, Baltmannsweiler.

Boldt, Uli (2006): Angebote für Jungen am Girls' Day und darüber hinaus. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffen **Neue Wege für Jungs** Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 3.

Brandes, Holger (2002): Der männliche Habitus, Opladen.

Breitenbach, Eva (2000): Mädchenfreundschaften in der Adoleszenz. Eine fallrekonstruktive Untersuchung von Gleichaltrigengruppen, Opladen.

Bruhns, Kirsten (Hrsg., 2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven, Wiesbaden.

Bründel, Heidrun | Hurrelmann, Klaus (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann, Stuttgart.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Doing Gender im heutigen Bildungssystem, Wetzlar.

Budde, Jürgen | 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/New York, S. 37–53.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg., 2006): Berufsbildungsbericht.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt a. M.

Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen von Geschlecht, Berlin.

Carrigan, Tim | Connell, Robert W. | Lee, John (1985, deutsche Übersetzung 1996): „Ansätze zu einer neuen Soziologie der Männlichkeit“. In: BauSteineMänner (Hrsg.): Kritische Männerforschung. Neue Ansätze in der Geschlechtertheorie, Berlin, S. 38–75.

Cashmore, Ellis (2002): Beckham, Cambrigde.

Cockburn, Cynthia | Ormrod, Susan (1997): „Wie Geschlecht und Technologie in der sozialen Praxis, gemacht‘ werden“. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt a.M., S. 17–47.

Cohen, Michèle (1998): „A habit of healthy idleness‘: boys‘ underachievement in historical perspective. In: Epstein, Debbie/Ellwood, Jeannette/Hey, Valerie/Maw, Janet: Schoolboy frictions: feminism and failing boys‘. In: dies. (Hrsg.): Failing Boys? Issues in gender and achievement. Buckingham/Philadelphia, S. 19–34.

Collinsen, D. | Hearn, J. (1994): „Naming Men as Men: Implications for Work, Organization and Management“. In Gender, Work and Organisation, Volume 1, January 1994, 2–22.

Connell, Robert W. (1986): „Zur Theorie der Geschlechterverhältnisse“. In: Das Argument Nr. 157, S. 330–344.

Connell, Robert W. (1987): Gender and Power, Cambridge.

Connell, Robert W. (1995a): „Neue Richtungen für Geschlechtertheorie, Männlichkeitsforschung und Geschlechterpolitik“. In: Armbruster, L. Christof/Müller, Ursula/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): Neue Horizonte. Sozialwissenschaftliche Forschung über Geschlechter und Geschlechterverhältnisse, Opladen, S. 61–83.

Connell, Robert W. (1995b): „The big picture. Formen der Männlichkeit in der neueren Weltgeschichte“. In: Widersprüche, Heft 56/57, S. 23–45.

Connell, Robert W. (1998a): „Männer in der Welt: Männlichkeiten und Globalisierung“. In: Widersprüche, Heft 67, S. 91–105.

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, Opladen.

Connell, Robert W. (2000a): „Die Wissenschaft von der Männlichkeit“. In: Bosse, Hans/King (Hrsg.): Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis, Frankfurt a.M., S. 17–28.

Connell, Robert W. (2000b): The Men and the Boys, Oxford.

Cornelißen, Waltraud | Gille, Martina | Knothe, Holger | Meier, Petra | Queisser, Hannelore | Stürzer, Monika (Hrsg., 2002): Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen.

Cornelißen, Waltraud | Blanke, Karen (2004): Zeitverwendung von Jungen und Mädchen. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland – Analysen zur Zeitverwendung. Band 43 der Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik, Stuttgart, S. 160–174.

Cornelißen, Waltraud (Hrsg., 2005): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Cornelißen, Waltraud | Gille, Martina (2005): Was ist Mädchen und jungen Frauen für ihre Zukunft wichtig? [http://www.dji.de/9_dasdji/welcomesite_dateien/Internet_Lebenswuensche_Frankfurt.pdf](http://www.dji.de/9_dasdji/welcomeseite_dateien/Internet_Lebenswuensche_Frankfurt.pdf).

Cremers, Michael (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen. In: Debbing, Cäcilia/Ingenfeld, Marita/Cremers, Michael/Drogand-Strud, Michael (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2/2005. S. 50–61.

Cremers, Michael | Drogand-Strud, Michael (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik: Jungen. In: „Betrifft Mädchen“ 18. Jahrgang 1/004.

Dannenböck, Kornelia | Meidinger, Heinz-Peter (2003): Geraten Jungen in unserem Bildungssystem immer mehr ins Abseits? In: Das Magazin für Gymnasium und Gesellschaft 3.

Dausien, Bettina (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation – Konstruktiv(istische)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts“. In: Dausien, Bettina/Herrmann, Martina/Oechsle, Mechthild/Schmerl, Christiane/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft, Opladen, S. 216–246.

Debbing, Cäcilia | Ingenfeld, Marita | Cremers, Michael | Drogand-Strud, Michael (Hrsg., 2005): Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgege-

ben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen. Düsseldorf 2/2005.

Deutsche Schell (Hrsg., 2002): Jugend 2002, Frankfurt a.M.

Deutsche Shell Studie (Hrsg., 2000): Jugend 2000, Bd. 1, Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg., 2002): PISA 2000. Opladen.

Diefenbach, Heike | Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back.“ In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 938–958.

Döge, Peter (2001a): Geschlechterdemokratie als Männlichkeitskritik, Bielefeld.

Döge, Peter (2001b): Gender-Mainstreaming als Modernisierung von Organisationen. Ein Leitfaden für Frauen und Männer, IAIZ-Schriften, Bd. 2, Berlin: Institut für anwendungsorientierte Innovations- und Zukunftsforschung e.V.

Döge, Peter | Meuser, Michael (Hrsg., 2001): Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung, Opladen.

Döge, Peter | Volz, Rainer (2004): Was machen Männer mit ihrer Zeit? Zeitverwendung deutscher Männer nach den Ergebnissen der Zeitbudgetstudie 2001/2002. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.): Alltag in Deutschland – Analysen zur Zeitverwendung. Band 43 der Schriftenreihe Forum der Bundesstatistik. Wiesbaden, S. 194–215.

Döge, Peter (2005): Schaustelle Mann – Kontinuitäten und Bruchlinien im Männerleben am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Krall, Hannes (Hrsg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“. Wiesbaden, S. 237–249.

Dölling, Irene | Kraus, Beate (Hrsg., 1997): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt a.M.

Dressel, Christian (2005): „Erwerbstätigkeit – Arbeitsmarktintegration von Frauen und Männern“. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 92–147.

Dressel, Christian | Cornelißen, Waltraud | Wolf, Karin (2005): Vereinbarkeit von Familie und Beruf. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 266–339.

Drogand-Strud, Michael | Ottemeier-Glücks, Franz (2003): „Jungenleben bereichern. Zur Entwicklung Friller Jugenarbeit“. In: Jantz, Olaf/Grote, Christoph (Hrsg.): Perspektiven der Jugenarbeit, Opladen.

Drogand-Strud, Michael | Rauw, Regina (2005): Geschlechtsbezogene Pädagogik in der offenen Jugendarbeit. In: Deinet, Ulrich/Sturzenhecker, Benedikt (Hrsg.): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit, Wiesbaden (völlig überarbeitete und erweiterte Auflage).

Drogand-Strud, Michael | Cremers, Michael (2006): Geschlechtsbezogene Pädagogik mit Jungen in der Jugendsozialarbeit. Expertise im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (BAG JAW, Bonn), <http://www.bag-jugendsozialarbeit.de/fileuploads/expertisedrogandstrud.pdf>.

Duden, Babara (1991a): Geschichte unter der Haut, Stuttgart.

Duden, Barbara (1991b): Der Frauenleib als öffentlicher Ort, Hamburg/Zürich.

Europäische Kommission (2000): Bericht der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuß und den Ausschuß der Regionen: Chancengleichheit für Männer und Frauen in der Europäischen Union – 1999 –, Brüssel: Kom (2000) 123 endgültig.

Forster, Edgar J. (2005): Jungen- und Männerarbeit – ein Überblick über den Stand der Debatte, in: Krall, Hannes (Hrsg.): Jungen- und Männerarbeit. Bildung, Beratung und Begegnung auf der „Baustelle Mann“. Wiesbaden, S.205–220.

Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (Hrsg., 2004): Evaluationsergebnisse 2003, Bielefeld.

Frauen geben Technik neue Impulse e.V. (Hrsg., 2005): Evaluationsergebnisse 2004, Bielefeld.

Fuhr, Thomas (2006): Interaktionsformen der Jungen. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 129–150.

Geißler, Rainer (2002): Die Sozialstruktur Deutschlands, Wiesbaden.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeiter-tochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen.

In: Berger, Peter. A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München, S. 71–100.

Gestekamp, Thomas (2004): „Die Krise der Kerle – Männlicher Lebensstil und der Wandel der Arbeitsgesellschaft“, Münster.

Glücks, Elisabeth | Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg., 1994): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiiche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster.

Glücks, Elisabeth | Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (2001): „Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht“, in: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen, S. 67–87.

Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht, Frankfurt a. M.

Granato, Mona | Schittenhelm, Karin (2003): „Wege in eine berufliche Ausbildung: Berufsorientierung, Strategien und Chancen junger Frauen an der ersten Schwelle.“ In: ibv: Informationsdienst für Beratungs- und Vermittlungsdienste der Bundesanstalt für Arbeit, S. 1049–1070.

Grote, Christoph | Jantz, Olaf (Hrsg., 2003): Perspektiven der Jungenarbeit, Opladen.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich-männlich? Opladen.

Hammer, Eckard | Bartjes, Heinz (2005): Mehr Männer in den Altenpflegeberuf. Eine Expertise im Rahmen des

Gender Mainstreaming erstellt vom Caritasverband der Diözese Rottenburg – Stuttgart.

Hartmann, Michael (1999): „Noch immer erneuert sich die Wirtschaftselite aus dem eigenen Milieu. Eine Untersuchung über die Herkunft von Spitzenmanagern in Deutschland, Frankreich und den USA“, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 263/1999, S. 8.

Hausen, Karin (1976): „Die Polarisierung der Geschlechtscharaktere – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben“. In: Conze, W. (Hrsg.): Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas, Stuttgart, S. 363–393.

Hausen, Karin | Nowotny, Helga (Hrsg., 1986): Wie männlich ist die Wissenschaft, Frankfurt a. M., S. 9–14.

Heinz, Walter R. (2002): Jugend, Ausbildung und Beruf. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch der Kindheits- und Jugendforschung, Opladen.

Hille, Barbara (1990): Mädchen- und Frauenbildung. In: Anweiler, Oskar u. a. (Hrsg.): Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik, Köln, S. 581–596.

Hinz, Thomas | Gartner, Hermann (2005): Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern in Branchen, Berufen und Betrieben, Nürnberg.

Hirschauer, Stefan (1993): Die soziale Konstruktion der Transsexualität, Frankfurt a. M.

Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaft vom Menschen und das Weib, Frankfurt a. M.

Höying, Stephan | Puchert, Ralf (1998): Die Verhinderung der politischen Gleichstellung. Bielefeld.

Hradil, Stefan (2004): Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich, Wiesbaden.

Jantz, Olaf (2001): „Gleich und fremd zugleich. Die produktive Herausforderung dekonstruktivistischer Gedanken für die geschlechtsbezogene Pädagogik“. In: Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen, S. 41–65.

Jantz, Olaf (2006): Männliche Rollenbilder und Sozialkompetenzen. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffen **Neue Wege für Jungs** Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 2.

Jantz, Olaf | Meister, Sylke (2006): Denkanstöße für die pädagogische Arbeit von Frauen mit Jungen. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffen **Neue Wege für Jungs** Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 2.

Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz, Wiesbaden.

Kersten, Joachim (1997): Gut und (Ge)schlecht. Männlichkeit, Kultur und Kriminalität, Berlin/New York.

Kimmel, Michael (2004): Frauenforschung, Männerforschung, Geschlechterforschung: Einige persönliche Überlegungen. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Konzepte-Handlungsfelder-Instrumente, Bonn/Berlin, S. 337–355.

King, Vera | Flaake, Karin (Hrsg., 2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/New York.

Kirsten (2004): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven, Wiesbaden S. 95–126

Kolip, Petra (1999): „Riskierte Körper: Geschlechtsspezifische somatische Kulturen im Jugendalter“, in: Dausien, Bettina/Herrmann, Martina/Oechsle, Mechthild/Schmerl, Christiane/Stein-Hilbers, Marlene (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft, Opladen, S. 291–303.

Koppetsch, Cornelia | Maier, Maja S. (2001): „Vom Patriarchalismus zur Partnerschaft? Männlichkeiten im Milieuvvergleich“. In: Döge, Peter/Meuser, Michael (Hrsg.): Männlichkeit und soziale Ordnung. Neue Beiträge zur Geschlechterforschung, Opladen, S. 27–48.

Kornmann, Reimer (2003): Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in „Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen.“ In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Opladen, S. 81–96.

Krabel, Jens | Stuve, Olaf (Hrsg., 2005): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung, Opladen.

Krabel, Jens (2006): Praktika zur Berufswahlerkundung als Strategie zur Erweiterung des Berufswahlspektrums. In: Dokumentation des 2. Netzwerktreffen **Neue Wege für Jungs** Frankfurt, 19.–21. Januar 2006, Workshop 1.

Krebs, Andreas (2006): Jungenkonkurrenz eine beeinträchtigende Erfahrung unter männlichen Schülern. Call for Paper. 4. Tagung AIM-Gender. <http://www.ruendal.de/aim/tagung06/pdfs/krebs.pdf> (08.2006).

Kreienbaum, Maria Anna | Urbaniak, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Wuppertal.

Kreisky, Eva | Spitaler Georg (Hrsg., 2006): Arena der Männlichkeiten. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht, Frankfurt/New York.

Kreutzer, Dietmar (1998): Kauf mich. Männer in der Werbung, Berlin.

Krewerth, Andreas u.a. (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl: Zentrale Ergebnisse, offene Fragen und Ziele zukünftiger Forschung. In: Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim/Eberhard, Verena (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen, Bielefeld, S. 128–138.

Krewerth, Andreas | Ullrich, Joachim | Eberhard, Verena (Hrsg., 2004): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen, Bielefeld.

Krumm, Brigitte (2000): „Zwischen Adidas und Armani. Die optischen Ansprüche an das starke Geschlecht steigen – über Körperpflege, Schönheit und Mode“, in: Männerforum, Zeitschrift der Männerarbeit der EKD, Nr. 22/2000, S. 11–13.

Kühnel, Iris (2006): Jungen und Geld. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 151–169.

Kurz-Scherf, Ingrid (2004): „Hauptsache Arbeit?“ Blockierte Perspektiven im Wandel von Arbeit und Geschlecht. In: Baatz, Dagmar u.a. (Hrsg.): Hauptsache Arbeit? Münster, S. 24–46.

LAG Jungenarbeit in NW e.V. (Hrsg., 2000): Jungenarbeit in Nordrhein-Westfalen. Eine Dokumentation der Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit in NW e.V., Köln.

Laqueur, Thomas (1996): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud, München.

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise, Frankfurt a.M.

Mecheril, Paul (2000): Prekäre Verhältnisse. Über nation-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld. Fakultät für Pädagogik.

Meuser, Michael (1998): Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster, Opladen.

Meuser, Michael (2001): Männerwelten. Zur Konstruktion hegemonialer Männlichkeit. 1. Tagung AIM-Gender. Call for Papers. <http://www.ruendal.de/aim/pdfs/Meuser.pdf#search=%22Meuser%20Krise%22>. (08.2006)

Meuser, Michael | Neusüß, Claudia (2004): Gender Mainstreaming. Konzepte-Handlungsfelder-Instrumente, Bonn/Berlin.

Meuser, Michael (2005): In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/New York,

Möller, Kurt (2001): Coole Hauer und brave Engelein. Gewaltakzeptanz und Gewaltdistanzierung im Verlauf der frühen Jugendalters, Opladen.

Möller, Kurt (2002): Rechtsextremismus und Jugendgewalt als Jungengewalt. In: Kammerer, B./Kammerer-Prössl, A. (Hrsg.): recht extrem. De. Auseinandersetzung mit Nationalsozialismus und Rechtsextremismus – Konzepte und Projekte der politischen Bildung, Nürnberg, S. 112–122.

Möller, Kurt (2004): Jungengewalt – empirisches Wissen, theoretische Erklärungen und Prävention. In: Bruhns, Kirsten (Hrsg.): Geschlechterforschung in der Kinder- und Jugendhilfe. Praxisstand und Forschungsperspektiven, Wiesbaden, S. 232–257.

Möller, Kurt (2005): Männliche Sozialisation und Gewalt. In: Pech, Detlef u. a. (Hrsg.): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft, Oldenburg, S.79–98.

Neubauer, Gunter | Winter, Reinhard (2001a): So geht Jungenarbeit – Geschlechtsbezogene Entwicklung von Jugendhilfe, Berlin.

Neubauer, Gunter | Winter, Reinhard (2001b): dies und das – Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern, Tübingen.

Neumann, Wolfgang | Süfke, Björn (2004): Den Mann zur Sprache bringen. Psychotherapie mit Männern, Tübingen.

Neutzling, Rainer (2005): Besser arm ab als arm dran. In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/Taunus, S. 55–77.

Ottmeier-Glücks, Franz-Gerd (1996a): „Wie ein Mann gemacht wird – Grundzüge männlicher Sozialisation“, in: Glücks, Elisabeth/Ottmeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung koedukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster, S. 77–91.

Ottmeier-Glücks, Franz-Gerd (1996b): „Geschlecht: Männlich – Identität: Mensch“, in: Glücks, Elisabeth/Ottmeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg.): Geschlechtsbezogene Pädagogik. Ein Bildungskonzept zur Qualifizierung ko-edukativer Praxis durch parteiliche Mädchenarbeit und antisexistische Jungenarbeit, Münster, S. 104–112

Pease, Allan | Pease, Barbara (2005): Warum Männer nicht zuhören und Frauen schlecht einparken. Ganz natürliche Erklärungen für eigentlich unerklärliche Schwächen, Berlin.

Peisert, Hansgert (1967): Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München.

Phoenix, Ann | Frosh, Stephen (2005): „Hegemoniale Männlichkeit“, Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/New York, S. 19–35.

Pohl, Rolf (2005): Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/New York, S. 249–264.

Pollack, William F. (2001): Jungen. Was sie vermissen, was sie brauchen. Weinheim und Basel. (Originalausgabe: Real Boys, New York 1998).

Portmann, Rosemarie (1999): Gleich verschieden, Wiesbaden.

Puchert, Ralf | Höyng, Stephan (2004): Grenzen der Ressourcenorientierung in der Jugendarbeit, in: Bruhns

Puchert, Ralf | Gärtner, Marc | Höyng, Stephan (Hrsg.) (2005): Work Change Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Opladen.

Quaiser-Pohl, Claudia | Jordan, Kirsten (2004): Warum Frauen glauben, sie könnten nicht einparken – und Männer ihnen Recht geben. Über Schwächen, die gar keine sind, München.

Rank, Astrid (2006): Jungen sprechen über Väter. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 170–185.

Rauw, Regina | Jantz, Olaf | Reinert, Ilka | Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd (Hrsg., 2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen.

Rendtorff, Barbara (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart.

Richard, Birgit (2005): Beckham's Style Kicks! Die metrosexuellen Körperbilder der Jungenidole, in: Neumann-Braun, Klaus/Richard, Birgit (Hrsg.): Coolhunters. Jugendkulturen zwischen Medien und Markt, Frankfurt a. M., S. 244–264.

Rodax, Klaus | Hurrelmann, Klaus (1986): Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, S. 137–147.

Rohrman, Tim (2006): „Männer in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen: Bestandsaufnahme und Perspektiven.“ In: Krabel, Jens/Stuve, Olaf (Hrsg.): Männer in „Frauen-Berufen“ der Pflege und Erziehung, Opladen, S. 111–133.

Rose, Lotte | Scherr, Albert (2000): „Der Diskurs zur Geschlechterdifferenzierung in der Kinder- und Jugendhilfe. Ein kritischer Blick“, in: dt. jugend, Jg. 48, Heft 2, S. 65–74.

Rose, Lotte | Schmauch, Ulrike (Hrsg., 2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/Taunus.

Schäfer, Eva et.al. (Hrsg., 2005): Irritation Ostdeutschland. Geschlechterverhältnisse seit der Wende, Münster.

Scherr, Albert (1997): „Jungenarbeit, Männlichkeit und Gewalt“, in: dt. jugend, Jg. 45, Heft 5, S. 212–219.

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 636–669.

Schmauch, Ulrike (2005): In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein/Taunus, S. 26–41.

Scholz, Sylka (2004): Männlichkeit erzählen. Lebensgeschichtliche Identitätskonstruktionen ostdeutscher Männer. Münster.

Schönknecht, Gudrun (2006): Themen und Inhalte in Gruppendiskussionen mit Jungen – Schwerpunkt Jungen und Schule. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 186–205.

Schultheis, Klaudia | Strobel-Eisele, Gabriele | Fuhr, Thomas (Hrsg., 2006): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart.

Schultheis, Klaudia | Fuhr, Thomas (2006): Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 12–71.

Schütze, Yvonne (1986): Die gute Mutter. Zur Geschichte des normativen Musters „Mutterliebe“, Bielefeld.

Sielert, Uwe (2002): Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 2, Weinheim/München.

Stoff, Heiko (1999): „Vermännlichung und Verweiblichung: Wissenschaftliche und utopische Experimente im frühen 20. Jahrhundert“, in: Pasero, Ursula/Braun, Frederike (Hrsg.): Wahrnehmung und Herstellung von Geschlecht, Opladen, S. 47–62.

Strobel-Eisele, Gabriele (2006): Jungen im Grundschulalter als Forschungsgegenstand: Fragestellungen und

methodisches Design des Forschungsprojekts „Kinder – Geschlecht männlich“. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 74–79.

Strobel-Eisele, Gabriele | Noack, Marleen (2006): Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In: Schultheis, Klaudia/Strobel-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 99–128.

Sturzenhecker, Benedikt | Winter, Reinhard (Hrsg., 2002): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim und München.

Stürzer, Monica (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): DJI Gender-Datenreport. Kommentierter Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, S. 17–89.

Stürzer, Monica | Roisch, Henrike | Hunze, Annette | Cornelißen, Waltraud (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen.

Stuve, Olaf (2001): „Queer Theory und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung“, in: Fritzsche, Bettina/Hartmann, Jutta/Schmidt, Andrea/Tervooren, Anja (Hrsg.): Dekonstruktive Pädagogik, Opladen, S. 281–294.

Switchboard (2004): Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit NR. 163, Männerwege.

Theweleit, Klaus (2002): Männerphantasien 1+2, Frankfurt a.M./Basel.

Tiemann, Rolf (1999): „Konzeptionelle Ansätze der Jungenarbeit auf dem Prüfstand“, in: dt. jugend, Jg. 47, Heft 2, S. 76–84.

Timm, Elisabeth | Lange-Vester, Andrea (2005): „Familie und Bildung: Reproduktion in der Krise“. In: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag, Konstanz, S. 269–275.

Tunç, Michael (2006): Konkurrenzen von Männern in der Einwanderungsgesellschaft? Eine an Pierre Bourdieu orientierte intersektionelle Männerforschung. Call for

Papers. 4. Tagung AIM-Gender. <http://www.ruendal.de/aim/tagung06/pdfs/tunc.pdf#search=%22Tunc%20michael%22> (08.2006)

Ulrich, Joachim u. a. (2004): Disparitäten auf der Nachfrageseite des Ausbildungsstellenmarktes. In: Krewerth, Andreas/Ullrich, Joachim/Eberhard, Verena (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen, Bielefeld, S. 16–34.

Vester, Michael (2005): „Der Wohlfahrtsstaat in der Krise. Die Politik der Zumutungen und der Eigensinn der Alltagsmenschen“. In: Schultheis, Franz/Schulz, Kristina (Hrsg.): Gesellschaft mit beschränkter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag, Konstanz, S. 21–33.

Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2005): Seitenblick. Oder: Was gehen Frauen die Jungen an? In: Pech, Detlef u. a. (Hrsg.): Jungenarbeit. Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft, Oldenburg, S. 113–135.

Wajcman, Judy (1994): Technik und Geschlecht. Die feministische Technikdebatte, Frankfurt a.M.

Wallner, Claudia | Drogand-Strud, Michael | Cremers, Michael (2005): Zum Verhältnis von Mädchen- und Jungenarbeit und der Strategie des Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe. In: Debbling, Cäcilia/Ingenfeld, Marita/Cremers, Michael/Drogand-Strud, Michael (Hrsg.): Gender Mainstreaming. Mädchen und Jungen in der Kinder- und Jugendhilfe in NRW. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW. Herausgegeben vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 2/2005. S. 33–33.

Walper, Sabine | Schröder, R. (2002): Kinder und ihre Zukunft. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2002. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten, Opladen.

Wanger, Susanne (2005): Frauen am Arbeitsmarkt. Beschäftigungsgewinne sind nur die halbe Wahrheit. In: IAB-Kurzbericht Ausgabe Nr. 22/24. 11. 2005.

Wedgewood, Nikki | Connell, Robert W. (2004): Männlichkeitsforschung: Männer und Männlichkeiten im internationalen Forschungskontext. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 112–121.

Wegner, Lothar (1995): „Wer sagt, Jungenarbeit sei einfach? Blick auf aktuelle Ansätze geschlechtsbezogener Arbeit mit Jungen,“ in: Widersprüche, Heft 56/57, Offenbach, S. 161–179.

West, Candace | Fenstermaker, Sarah (1996): „Doing Difference“, in: Ngan-Ling Chow, Esther/Wilkinson, Doris/Baca Zinn, Maxine (Hrsg.): Race, Class & Gender. Common Bonds, Different Voices, London, S. 357–384.

Winter, Reinhard (1996a): „Jungenarbeit – ein Perspektivenwechsel“, in: Brandes, Holger/Bullinger, Herrmann (Hrsg.): Handbuch Männerarbeit, Weinheim, S. 378–389.

Winter, Reinhard | Neubauer, Gunter (1998): Kompetenz, authentisch und Normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen, Köln.

Winter, Reinhard (2004): Jungen. Reduzierte Problem- perspektive und unterschlagene Potenziale. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung, Wiesbaden, S. 353–359.

Winter, Reinhard | Neubauer, Gunter (2005): Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen »ihre« Adoleszenz. In: King, Vera/Flaake, Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt/New York, S. 207–226.

Zimmermann, Peter (1999): Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung, Dortmund.

Zuhleher, Paul M. | Volz, Rainer (1999): Männer im Aufbruch. Wie Deutschlands Männer sich selbst und wie Frauen sie sehen, Stuttgart.

Zuhleher, Paul M. (Hrsg., 2003): Männer im Modernisierungsstress. Ergebnisse der Studie Männer 2002, Ostfildern.

Der Autor und der Herausgeber haben sich bemüht, die in dieser Veröffentlichung enthaltenen Angaben mit größter Sorgfalt zusammenzustellen. Sie können jedoch nicht ausschließen, dass die eine oder andere Information auf irrtümlichen Angaben beruht oder bei Drucklegung bereits Änderungen eingetreten sind. Aus diesem Grund kann keine Haftung für die Richtigkeit und Vollständigkeit der Angaben übernommen werden.

Service-Büro | Neue Wege für Jungs
Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V.
Wilhelm-Bertelsmann-Str. 10
33602 Bielefeld
fon +49 521 106-7360
fax +49 521 106-7171

www.neue-wege-fuer-jungs.de | www.kompetenzz.de
info@neue-wege-fuer-jungs.de

Diese Broschüre ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
sie wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Bezugsstelle:

Publikationsversand der Bundesregierung
Postfach 48 10 09
18132 Rostock
Tel.: 0 18 05/77 80 90*
Fax: 0 18 05/77 80 94*
E-Mail: publikationen@bundesregierung.de
Internet: www.bmfsfj.de

Autor: Michael Cremers, Dissens e.V.

Konzeption und Redaktion: Neue Wege für Jungs

Bildnachweis: Bildquelle Seite 36: Pixelquelle.de

Stand: November 2007

Nachdruck: Juni 2008

Gestaltung: KIWI GmbH, Osnabrück

Druck: Bonifatius GmbH, Paderborn

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 0 18 01/90 70 50**
Fax: 0 30 18/5 55 44 00
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
E-Mail: info@bmfsfj.service.bund.de

* jeder Anruf kostet 14 Cent pro Minute aus dem deutschen Festnetz,
abweichende Preise aus den Mobilfunknetzen möglich

** nur Anrufe aus dem Festnetz, 3,9 Cent
pro angefangene Minute