

Bachelor-Arbeit

Ausbildungsgänge: Sozialarbeit & Sozialpädagogik

Kurse TZ 2016–2020 & BB 2016–2020

Vonlaufen Marcel & Wespi Samuel

Bedeutung grundlegender Geschlechtertheorien für die Jungenarbeit

Empfehlungen für Professionelle der Jungenarbeit

Diese Bachelor-Arbeit wurde im August 2020 eingereicht zur Erlangung des vom Fachhochschulrat der Hochschule Luzern ausgestellten Diploms für Sozialarbeit bzw. Sozialpädagogik.

Diese Arbeit ist Eigentum der Hochschule Luzern – Soziale Arbeit. Sie enthält die persönliche Stellungnahme des Autors/der Autorin bzw. der Autorinnen und Autoren.

Veröffentlichungen – auch auszugsweise – bedürfen der ausdrücklichen Genehmigung durch die Leitung Bachelor.

Reg. Nr.:

Originaldokument gespeichert auf LARA – Lucerne Open Access Repository and Archive der Zentral- und Hochschulbibliothek Luzern



Dieses Werk ist unter einem
Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz Lizenzvertrag
lizenziert.

Um die Lizenz anzuschauen, gehen Sie bitte zu <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/>
Oder schicken Sie einen Brief an Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California
95105, USA.

Urheberrechtlicher Hinweis

Dieses Dokument steht unter einer Lizenz der Creative Commons Namensnennung-Keine kommerzielle
Nutzung-Keine Bearbeitung 3.0 Schweiz <http://creativecommons.org/>

Sie dürfen:



Teilen — das Material in jedwedem Format oder Medium vervielfältigen und weiterverbreiten
Zu den folgenden Bedingungen:



Namensnennung — Sie müssen angemessene Urheber- und Rechteangaben machen, einen Link zur
Lizenz beifügen und angeben, ob Änderungen vorgenommen wurden. Diese Angaben dürfen in jeder
angemessenen Art und Weise gemacht werden, allerdings nicht so, dass der Eindruck entsteht, der Lizenzgeber
unterstütze gerade Sie oder Ihre Nutzung besonders.



Nicht kommerziell — Sie dürfen das Material nicht für kommerzielle Zwecke nutzen.



Keine Bearbeitungen — Wenn Sie das Material remixen, verändern oder darauf anderweitig direkt
aufbauen dürfen Sie die bearbeitete Fassung des Materials nicht verbreiten.
Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt,
mitteilen.

Jede der vorgenannten Bedingungen kann aufgehoben werden, sofern Sie die Einwilligung des Rechteinhabers
dazu erhalten.

Diese Lizenz lässt die Urheberpersönlichkeitsrechte nach Schweizer Recht unberührt.

Eine ausführliche Fassung des Lizenzvertrags befindet sich unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/ch/legalcode.de>

Vorwort der Schulleitung

Die Bachelor-Arbeit ist Bestandteil und Abschluss der beruflichen Ausbildung an der Hochschule Luzern, Soziale Arbeit. Mit dieser Arbeit zeigen die Studierenden, dass sie fähig sind, einer berufsrelevanten Fragestellung systematisch nachzugehen, Antworten zu dieser Fragestellung zu erarbeiten und die eigenen Einsichten klar darzulegen. Das während der Ausbildung erworbene Wissen setzen sie so in Konsequenzen und Schlussfolgerungen für die eigene berufliche Praxis um.

Die Bachelor-Arbeit wird in Einzel- oder Gruppenarbeit parallel zum Unterricht im Zeitraum von zehn Monaten geschrieben. Gruppendynamische Aspekte, Eigenverantwortung, Auseinandersetzung mit formalen und konkret-subjektiven Ansprüchen und Standpunkten sowie die Behauptung in stark belasteten Situationen gehören also zum Kontext der Arbeit.

Von einer gefestigten Berufsidentität aus sind die neuen Fachleute fähig, soziale Probleme als ihren Gegenstand zu beurteilen und zu bewerten. Sozialarbeiterisches und sozialpädagogisches Denken und Handeln ist vernetztes, ganzheitliches Denken und präzises, konkretes Handeln. Es ist daher nahe liegend, dass die Diplomandinnen und Diplomanden ihre Themen von verschiedenen Seiten beleuchten und betrachten, den eigenen Standpunkt klären und Stellung beziehen sowie auf der Handlungsebene Lösungsvorschläge oder Postulate formulieren.

Ihre Bachelor-Arbeit ist somit ein wichtiger Fachbeitrag an die breite thematische Entwicklung der professionellen Sozialen Arbeit im Spannungsfeld von Praxis und Wissenschaft. In diesem Sinne wünschen wir, dass die zukünftigen Sozialarbeiter/innen bzw. Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen mit ihrem Beitrag auf fachliches Echo stossen und ihre Anregungen und Impulse von den Fachleuten aufgenommen werden.

Luzern, im August 2020

Hochschule Luzern, Soziale Arbeit
Leitung Bachelor

Dank

Verschiedene Personen haben die Autoren während der Erarbeitung der Bachelorarbeit mit gewinnbringenden Ratschlägen unterstützt. Dafür bedanken sie sich herzlich bei:

- Alina Schmuziger
- Jan Wienforth
- Vanessa Lehner
- Nadja Jacobowski
- Rebekka Ehret
- Stefanie Boulila
- Lu Decurtins
- Samuel Gilgen
- Steve Stiehler
- Beat Ramseier
- Matthias Luterbach
- Edgar Forster

Abstract

Die Autoren dieser Bachelorarbeit begegnen in ihrem Berufsalltag häufig diskussionsbedürftigen Aussagen in Bezug auf Geschlecht, insbesondere hinsichtlich Männlichkeit. Vorliegende Bachelorarbeit versucht diesbezüglich zentrale Fragen zu klären und somit die Profession der Sozialen Arbeit zu bereichern.

Dafür werden zuerst grundlegende Geschlechtertheorien beleuchtet. Es zeigt sich, dass Geschlecht ein Konstrukt der Gesellschaft ist, welches der ständigen Reproduktion unterliegt. So entstehen durch Geschlecht Machtpositionen und Kategorisierungen, welche die Menschen prägen und zu sozialen Ungleichheiten führen. Der Bezug zur Ethik Sozialer Arbeit und zu rechtlichen Grundlagen weist auf einen Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit hin. Dafür wird die Jungenarbeit als Feld der Sozialen Arbeit und damit die Zielgruppe der Jungen näher betrachtet. Es werden Handlungsempfehlungen aufgezeigt, um den erkannten Handlungsbedarf mit der Jungenarbeit zu decken. Konkret werden Professionellen der Jungenarbeit anwendbare Reflexionsfragen zur Verfügung gestellt, um die eigene Haltung auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren. Zudem wird eine Methodik vorgestellt, mit der ein Bewusstsein für die Anwendung von geschlechterreflektierten Methoden geschaffen werden kann. Grundlegend dafür sind die Erkenntnisse über Geschlecht und geschlechts- sowie sexualitätsbedingter sozialer Ungleichheit. Um die Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen zu verdeutlichen, begleitet ein praxisnahes fiktives Beispiel durch die gesamte Bachelorarbeit.

Inhaltsverzeichnis

Dank	III
Abstract	IV
Inhaltsverzeichnis	V
1 Einleitung	1
1.1 Ausgangslage und Motivation	1
1.2 Fragestellungen	3
1.3 Eingrenzung	3
1.4 Definition Jungen	4
1.5 Adressat*innen	5
1.6 Aufbau der Bachelorarbeit	5
2 Geschlecht als Konstruktion	7
2.1 Gleichheits- und Differenzansatz	8
2.2 Konstruktivismus	10
2.2.1 Sex und Gender im Konstruktivismus	10
2.2.2 Doing Gender	11
2.3 Dekonstruktivismus	14
2.3.1 Wissenschaftliche Verortung	14
2.3.2 Dekonstruktion	16
2.3.3 Materialisierung und Performativität	18
2.3.4 Ziele des Dekonstruktivismus	20
2.4 Kritik am Konstruktivismus und Dekonstruktivismus	20
2.5 Schlussfolgerungen	21
3 Soziale Ungleichheit durch Geschlecht und sexuelle Orientierung	24
3.1 Heteronormativität	24
3.1.1 Problematik der Heteronormativität	25
3.1.2 Heteronormativität als Orientierung	26
3.2 Hegemoniale Männlichkeit – Konzept nach Connell	27
3.2.1 Konzept der hegemonialen Männlichkeit im Grundsatz	27
3.2.2 Die vier Formen der hegemonialen Männlichkeit	28
3.2.3 Forschungsstand hegemonialer Männlichkeit bei Jungen	33
3.2.4 Reproduktion und Wandel hegemonialer Männlichkeit	34
3.3 Schlussfolgerungen	36

4	Ethische und rechtliche Legitimation für einen Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit	38
4.1	Bewertung durch ethische und rechtliche Normen der Sozialen Arbeit	38
4.2	Schlussfolgerungen.....	41
5	Jungenarbeit	42
5.1	Definition Jungenarbeit	42
5.2	Historische Jungenarbeit.....	42
5.3	Regressive und Progressive Jungenarbeit.....	44
5.4	Jungenarbeit heute	45
5.5	Verortung der Jungenarbeit in der Sozialen Arbeit	48
5.6	Professionelle der Jungenarbeit.....	49
5.7	Schlussfolgerungen.....	50
6	Praxis einer geschlechterreflektierten Jungenarbeit	51
6.1	Geschlechterreflektierte Haltung.....	52
6.1.1	Die Wichtigkeit der Haltung.....	52
6.1.2	Die Reflexion der Haltung	53
6.2	Geschlechterreflektierte Methodik.....	59
6.2.1	Dramatisierung, Entdramatisierung, Nicht-Dramatisierung	60
6.2.2	Beispiele zur Verdeutlichung der Methodik	64
6.3	Resümee über geschlechterreflektierte Jungenarbeit.....	68
6.4	Adaption auf die Schweiz – Forschungslücke?	69
6.5	Schlussfolgerungen.....	70
7	Fazit	72
7.1	Beantwortung der Fragestellungen	72
7.2	Schlussfolgerungen für die Praxis.....	75
7.3	Ausblick und offene Fragen	76
7.4	Persönliches Fazit.....	77
8	Literaturverzeichnis.....	78

Alle Kapitel wurden von Marcel Vonlaufen und Samuel Wespi gemeinsam verfasst.

1 Einleitung

In der Einleitung wird ausgeführt, welchen diskussionsbedürftigen Aussagen die Autoren dieser Bachelorarbeit in ihrem Berufsalltag hinsichtlich Geschlechts, insbesondere Männlichkeit, begegnen. Dies führt schliesslich zu den Fragestellungen dieser Bachelorarbeit. Darauf folgt eine Eingrenzung auf Jungen und die Jungenarbeit als Feld der Sozialen Arbeit, wobei der Begriff Jungen speziell betrachtet wird. Mit dem Bezug auf die Adressat*innen wird darauf verwiesen, welche Personen diese Bachelorarbeit ansprechen soll. Schliesslich wird aus dem Aufbau der Bachelorarbeit ersichtlich, auf welche Inhalte sich die Adressat*innen in den einzelnen Kapiteln einstellen können.

1.1 Ausgangslage und Motivation

Die Autoren dieser Bachelorarbeit sind in ihrem Berufsalltag¹ in einem Kinder- und Jugendheim und der Schulsozialarbeit vermehrt auf folgende Aussagen gestossen:

- *«Es wäre gut, wenn du als Mann mit den Jungen anschauen könntest, wie sie sich verhalten sollten» (Lehrperson).*
- *«Aus dem Jungen soll mal ein selbständiger und selbstbewusster junger Mann werden» (Eltern).*
- *«Die Jungen machen mir oft Probleme» (Professionelle der Sozialen Arbeit).*
- *«Richtige Männer gehen ins Militär» (Jugendlicher).*

Diese Zitate stehen beispielgebend für Aussagen von Lehrpersonen, Eltern, Professionellen der Sozialen Arbeit sowie Klient*innen und können aus Sicht der Autoren als homogenisierend gewertet werden. Sie veranschaulichen die

¹ Samuel Wespi ist seit 2016 in der Kinder- und Jugendsiedlung Utenberg in Luzern in der Funktion als Sozialpädagoge in Ausbildung tätig. Marcel Vonlaufen ist seit 2019 an den Primarschulen Udligenswil und Meierskappel als Schulsozialarbeiter tätig.

Präsenz, welche die Kategorie Geschlecht und insbesondere spezifische Männlichkeitsbilder im beruflichen Alltag der Autoren einnehmen. Die Thematik bietet häufig Anlass zu polarisierenden Diskussionen, weil für alle Beteiligten klar zu sein scheint, was Geschlecht sowie Männlichkeit ist, obwohl die Vorstellungen dazu auseinander gehen. Die Autoren konnten sich bisher in diesen Diskussionen nur mit Alltagswissen und dem grundlegenden Wissen aus dem Studium einbringen. Die verbreitete Ansicht in ihren Praxisfeldern liess die Autoren darauf schliessen, dass sie durch ihr wahrgenommenes Geschlecht als Mann prädestiniert und genügend kompetent zu sein scheinen, um Jungenarbeit auszuüben. Jungenarbeit bedeutet aus ihrer Praxiserfahrung, mit Jungen in geschlechtshomogenen Gruppen zu arbeiten. In den Praxisfeldern der Autoren unterscheiden sich zwar die Inhalte der Jungenarbeit, das geschlechtshomogene Setting als determinierende Variable ist jedoch identisch. Die Zitate aus der Praxis und die Bedeutung der geschlechtshomogenen Settings für die Jungenarbeit lassen vermuten, dass Geschlecht natürlich bedingt ist. Auch im Alltagswissen ist diese Ansicht verbreitet. Bettina Heintz (1993) spricht von der «Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit», die sich durch vier Grundannahmen auszeichnet und im Alltagswissen, also für eine Mehrheit der Gesellschaft, als erwiesen gelten. Erstens sind die Menschen in nur zwei Geschlechter aufgeteilt. Zweitens entscheiden über die Zugehörigkeit zu einem der beiden Geschlechter die körperlichen Merkmale. Drittens gibt es keine Möglichkeit, beiden Geschlechtern anzugehören und viertens ist ein Wechsel des Geschlechts unmöglich, da das Geschlecht fest zugeschrieben ist. Dies impliziert, dass es keinen geschlechtslosen oder zwischengeschlechtlichen Zustand geben kann (S. 26). Regine Gildemeister (2008) konstatiert: «Die Teilung in zwei Geschlechter ist anscheinend eine der stabilsten Grundlagen unserer Wahrnehmung, unseren Verhaltens und Handelns, ja, unserer Selbst-Vergewisserung (. . .)» (S. 175).

Die Autoren dieser Bachelorarbeit setzen sich im beruflichen Alltag wie beschrieben mit Jungen und ihrem Geschlecht auseinander und sind dabei auch durch ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit gefordert. Das Alltagswissen zu Geschlecht, welches auf eine Natürlichkeit von Geschlecht verweist, ist aus ihrer Sicht unbefriedigend und ungenügend. Dies hat zu Klärungsbedarf geführt.

1.2 Fragestellungen

Folgende Fragestellungen sollen in dieser Bachelorarbeit beantwortet werden:

- 1. Wie entsteht Geschlecht aus Perspektive der Geschlechterforschung?**
- 2. Wie wirkt sich das Junge-Sein auf Jungen aus?**
- 3. Besteht Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit?**
- 4. Was ist Jungenarbeit aus historischer und aktueller Perspektive und wie wird sie in der Sozialen Arbeit verortet?**
- 5. Wie können die Erkenntnisse der Geschlechtertheorien in der Jungenarbeit umgesetzt werden?**

Mit der Beantwortung dieser Fragestellungen soll ein Erkenntnisgewinn für die Profession der Sozialen Arbeit, insbesondere für die Jungenarbeit, erzielt werden.

1.3 Eingrenzung

Die Autoren dieser Bachelorarbeit arbeiten in ihrer Praxis mit Kindern und Jugendlichen. Speziell interessiert sie eine theoretische Auseinandersetzung mit Jungen und der Konstruktion von Männlichkeit aufgrund der genannten Motivationen aus Kapitel 1.1. Ein Feld der Sozialen Arbeit, welches sich vorwiegend zu Fragen mit Jungen und Männlichkeit befasst, ist die Jungenarbeit. Deshalb werden einerseits Jungen und andererseits die Jungenarbeit durch die gesamte Bachelorarbeit im Fokus stehen. Die Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit, insbesondere aus Kapitel 2, können jedoch auch auf Menschen adaptiert werden, die nicht als Jungen wahrgenommen werden oder sich nicht als solche verstehen.

1.4 Definition Jungen

Den Autoren dieser Bachelorarbeit ist es ein Anliegen, dem Begriff «Jungen» durch eine ausführliche Definition besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Nach Reinhard Winter sind Jungen «alle Menschen männlichen Geschlechts, welche sich in den Lebensphasen zwischen einer geschlechterbezogenen Definition bis zum Erreichen des Erwachsenenstatus befinden» (Winter, 2010; zit. in Jan Wienforth, 2015, S. 26). Diese Definition genügt einem alltäglichen Wissen von Geschlecht. Nach Wienforth (2015) ist eine solche Definition ungenügend. Er sieht die Definition von Jungen grundsätzlich als etwas Schwieriges, da rasch ein homogenisierendes Bild erzeugt wird. Differenzen innerhalb der Gruppe von Jungen, wie beispielsweise Alter, soziale-, regionale- oder ethnische Herkunft, geraten ausser Acht. Zudem werden Ausschlüsse produziert; Kinder und Jugendliche, die kein eindeutiges biologisches Geschlecht haben, werden in solchen dichotomen Definitionen nicht verortet (S. 26-27). Dennoch darf der Begriff Junge nicht negiert werden. Dichotomes Geschlechterdenken ist in unserer Gesellschaft allgegenwärtig. Deshalb ist es nach Wienforth (2015) wichtig, eine Definition von Jungen zu verwenden, die einerseits den bestehenden Geschlechterkonstruktionen gerecht wird und andererseits Ausschlüsse vermeidet. Er schlägt eine Definition vor, welche den gesellschaftlich geschaffenen Begriff Junge und seine Zuschreibungen geschickt umschreibt. Er schliesst dabei Kinder und Jugendliche mit ein, die nach dem Alltagswissen nicht in die Gruppe der «Jungen» passen würden:

«Jungen sind Kinder und Jugendliche, die von ihrer Umwelt und durch vereinbarte biologisch-medizinische Indikatoren als 'männlich' definiert werden und/oder sich selbst – unabhängig von anderen Definitionen – (zumindest auch) als 'männlich' verstehen und sich aufgrund dessen in ihrer Entwicklung in besonderer Weise mit Geschlecht und Männlichkeit resp. den gesellschaftlichen Vorstellungen und Erwartungen diesbezüglich auseinandersetzen (müssen)». (S. 27)

Diese Definition stützt wichtige Differenzierungen über Geschlecht und Männlichkeit. Ausführlicher wird dazu in den folgenden Kapiteln eingegangen. Die Definition von Jungen durch Wienforth (2015) gilt für diese Bachelorarbeit als wegleitend.

1.5 Adressat*innen

Diese Bachelorarbeit richtet sich primär an alle Professionellen der Sozialen Arbeit, welche Berührungspunkte zur Jungenarbeit haben. Im Weiteren wird davon ausgegangen, dass Professionelle der Sozialen Arbeit in allen Feldern mit der Thematik Geschlecht konfrontiert sind, weshalb für sie zumindest Kapitel 2 und 3 von Bedeutung sind. Zuletzt sind neben Sozialer Arbeit auch weitere Berufsgruppen angesprochen, die mit Jungen arbeiten und sich mit Geschlecht auseinandersetzen.

1.6 Aufbau der Bachelorarbeit

In Kapitel 2 erfolgt eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Geschlechterforschung, womit Antworten auf die erste Fragestellung gegeben werden. Von den Anfängen der Geschlechterforschung (zunächst Frauenforschung genannt) bis zum heutigen Stand wird auf relevante Erkenntnisse aufmerksam gemacht. Anhand eines eigenen fiktiven Beispiels werden Auszüge aus der Geschlechterforschung veranschaulicht. Zuletzt wird das Kapitel 2 mit einer Kritik zu den erarbeiteten Geschlechtertheorien abgerundet.

In Kapitel 3 stehen geschlechts- und sexualitätsbedingte soziale Ungleichheiten und deren Auswirkungen auf Jungen im Fokus. Mit Theorien dazu wird die zweite Fragestellung beantwortet. Nebst einer Theorie, die sich auf die gesamte Gesellschaft bezieht, wird zudem eine Theorie verarbeitet, die primär Erkenntnisse für Jungen hervorbringt. Diese wird wiederum mit dem eigenen fiktiven Beispiel verdeutlicht. Zusammenfassend werden Auswirkungen der Herstellungsprozesse von Geschlecht auf die Jungen aufgezeigt.

In Kapitel 4 werden die bisherigen Erkenntnisse zu Geschlecht und geschlechts- sowie sexualitätsbedingter sozialer Ungleichheit ethisch und rechtlich auf einen Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit geprüft. Die dritte Fragestellung wird beantwortet.

In Kapitel 5 wird die Jungenarbeit als Feld der Sozialen Arbeit auf mehreren Ebenen differenziert. Die vierte Fragestellung wird beantwortet, indem Jungenarbeit historisch und aktuell beleuchtet und innerhalb der Sozialen Arbeit verortet wird.

In Kapitel 6 werden die Autoren erste Möglichkeiten aufzeigen, wie die bisher gesammelten Erkenntnisse über Geschlecht und geschlechts- sowie sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheiten in der Jungenarbeit Anwendung finden können. Dafür dient primär eine Publikation eines Praxisprojektes, welche aufgrund derselben theoretischen Basis für diese Bachelorarbeit adaptierbar ist. Ergänzt werden die Erkenntnisse der Publikation durch exemplarische Veranschaulichungen der Autoren.

2 Geschlecht als Konstruktion

Einleitend wurde die «Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit» erwähnt. Gegenwärtige geschlechtsbezogene Fragestellungen werden immer noch stark von dieser Theorie geprägt. In diesem Kapitel wird auf die Entstehung von Geschlecht aus Perspektive grundlegender Geschlechtertheorien eingegangen. Diese widersprechen der dichotomen Vorstellung von Geschlecht. Wird der Begriff «Geschlecht» auf seine Abstammung zurückverfolgt, bedeutet Geschlecht «was in dieselbe Richtung schlägt, übereinstimmende Art» (Regina Becker-Schmidt & Gudrun-Axeli Knapp, 1995, S. 15-16). Es diente historisch gesehen als Beschreibung für «Abstammung» oder «Herkunft», später als «Gesamtheit der gleichzeitig lebenden Menschen» (ebd.). Die Perspektive der Geschlechterforscher*innen auf Geschlecht, die Christina von Braun und Inge Stephan (2000) erläutern, trifft für diese Bachelorarbeit besser zu:

«Sie setzen keinen festen Begriff von Geschlecht voraus, sondern untersuchen, wie sich ein solcher Begriff in verschiedenen Zusammenhängen jeweils herstellt, bzw. wie er hergestellt wird, welche Bedeutung ihm beigemessen wird und welche Auswirkungen er auf die Verteilung der politischen Macht, die sozialen Strukturen und die Produktion von Wissen, Kultur und Kunst hat». (S. 9)

Viele dieser Facetten von Geschlecht werden in den folgenden Kapiteln noch erläutert. In der Wissenschaft wurden die in der Einleitung erwähnten Annahmen des Alltagswissens schon zu Beginn der 1950er Jahre kritisiert, als US-amerikanische Mediziner Geschlecht in «sex» und «gender» unterteilten und somit von einer sozial konstruierten Geschlechterrolle (gender) ausgingen. Diese Differenzierung wurde im deutschsprachigen Raum erst später eingeführt (Hannelore Faulstich-Wieland, 2003, S. 102). «Sex» bezeichnet die Anatomie, Hormone und Physiologie, während «gender» die psychologischen, kulturellen und sozialen Konstrukte und Bedeutungen der Gesellschaft bezeichnet (Katja Schmitt, 2005, S. 25). Mit Beginn des 19. Jahrhunderts haben feministische Bewegungen begonnen, die Gleichberechtigung gegenüber Männern einzufordern. Sie haben auf die Ungleichbehandlung der Geschlechter und die Machthierarchie in der Gesellschaft aufmerksam gemacht. Politische Rechte, wie beispielweise das Wahl- und Stimmrecht oder der Zugang zu Universitäten, wurden durch diese Bewegung für Frauen eingefordert (Uwe Sielert & Elisabeth

Tuider, 2011, S. 22). Frauen wurden als Opfer von patriarchalen² Prozessen angesehen, durch welche sie stets Unterdrückung erlebten. Der Buchtitel von Ursula Scheu «Wir werden nicht als Mädchen geboren – wir werden dazu gemacht» bezeichnet die Prämisse der Frauenbewegung (Elisabeth Klaus, 1998, S. 31). Diese Frauenbewegung mit ihrer Forderung nach Gleichberechtigung verortet sie im «Gleichheitsansatz» (ebd.). Neben dem Gleichheitsansatz gibt es den «Differenzansatz». Diese Ansätze versuchen, grundsätzlich heterogene Zeitabschnitte der Frauenforschung³ zu erfassen. Der Unterteilung in diese beiden Ansätze schliessen sich verschiedene Gruppierungen von Wissenschaftler*innen an, auf die in der vorliegenden Bachelorarbeit Bezug genommen wird (Marie-Luise Angerer & Johanna Dorer, 1994; Schmitt, 2005; Sielert & Tuider, 2011).

2.1 Gleichheits- und Differenzansatz

Der Gleichheitsansatz entstand aus einer feministischen Bewegung und forderte die Gleichberechtigung zwischen Mann und Frau und somit die Aufhebung von Ungleichheiten. Es bestand die Auffassung, dass Frauen aufgrund ihres Geschlechts gesellschaftlich und individuell eingeschränkt werden. Welche Mechanismen diese Einschränkungen begünstigen, sollte durch die Forschung aufgezeigt werden. Dabei stellte sich auch die Frage, welche Chancen Frauen in ihrem Leben aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit verpassen. Zu Grunde lag die Ansicht aus der Medizin, welche das biologische Geschlecht (sex) vom kulturellen Geschlecht (gender) der Frau unterscheidet (Klaus, 1998, S. 31). Diese Unterscheidung war damals sehr wichtig. Sie war ein Argument, um die den Frauen zugeschriebenen Rollen anzuzweifeln. Nina Degele (2008) fasst

² Patriarchal ist das Adjektiv für Patriarchat. Patriarchat ist nach Raewyn Connell (2015) ein Begriff für die Geschlechterdominanz von Männern, der in den 1970er Jahren innerhalb der feministischen Frauenbewegung zentral diskutiert wurde (S. 90).

³ Die zur Frauenbewegung gehörende «Frauenforschung» wurde so genannt, weil es mit der feministischen Bewegung Ende der 1960er Jahre erstmals die Chance gab, die Themen rund um die Frau aus Sicht der Frauen wissenschaftlich zu bearbeiten. Vorher stand dieser Teil der Wissenschaft vornehmlich den Männern zu (Schmitt, 2005, S. 21).

zusammen: «Geschlecht wurde als sozial konstruiert, als gesellschaftlich bedingt ausgewiesen und damit kritisier- und veränderbar» (S. 67).

Im Differenzansatz wurde ein Perspektivenwechsel vollzogen, indem angenommen wurde, dass sich die Wahrnehmungen vom Leben der Männer und Frauen grundlegend unterscheiden, weil sie – historisch und aktuell – in unterschiedlichen Erfahrungs- und Alltagswelten leben (Klaus, 1998, S. 32). Anstelle der Forderung zur Gleichstellung gegenüber Männern wie im Gleichheitsansatz, als implizit Männlichkeit als Norm angestrebt wurde, sollte beim Differenzansatz das Weibliche differenziert akzeptiert und erforscht werden. Die positiven Anteile der Weiblichkeit, beispielsweise die Mütterlichkeit, wurden hervorgehoben (Sielert & Tuidier, 2011, S. 23). Die Mütterlichkeit war es auch, die Forscherinnen als Grund nahmen, weshalb Frauen im Vergleich zu Männern eine Vielzahl an Kompetenzen besser beherrschen. Es wird deutlich, dass die Forscherinnen damit die Männlichkeit als Norm anfechten und somit die Abwertung des Weiblichen im patriarchalen System beenden wollten. Kritisiert wurde der Differenzansatz dahingehend, dass durch eine Aufwertung des Weiblichen keine historisch gewachsenen, patriarchalen Strukturen aufgebrochen werden können, weil auch diese Aufwertung nur innerhalb ebendieser Struktur gedacht wird (Klaus, 1998, S. 33). Ausserdem führte die im Differenzansatz angewendete rigide Betonung der Unterschiede zu einer Trennung der Geschlechter, was wiederum die Kohäsion in der Gesellschaft minderte (Schmitt, 2005, S. 30).

Bis heute konnten die Forschungsergebnisse der Frauenforschung dazu beitragen, dass gesellschaftspolitischer Handlungsbedarf artikuliert und aufgegriffen wurde. Deshalb waren sie ausserordentlich wichtig für die politischen und gesellschaftlichen Rechte von Frauen (Elisabeth Klaus & Margareth Lünenborg, 2011, S. 103). Aus heutiger Perspektive wird jedoch kritisiert, dass durch diese dichotome Forschung die Geschlechterdifferenz noch mehr verfestigt wurde (Sielert & Tuidier, 2011, S. 24).

2.2 Konstruktivismus

In der Geschlechterforschung⁴ Deutschlands wurde der Begriff Konstruktion in den 1990er Jahren populär (Schmitt, 2005, S. 31). Es bestehen mehrere Theorien mit sehr unterschiedlichen erkenntnistheoretischen Voraussetzungen, die unter dem Begriff «Konstruktivismus» zusammengefasst werden können. Ihnen ist gleich, dass sie das Verhältnis von Natur und Kultur zur Debatte stellen und Geschlecht entnaturalisieren. Geschlecht wird als Produkt historischer und aktueller Prozesse angesehen, in denen es über soziale Interaktionen fortlaufend reproduziert wird (Wienforth, 2015, S. 14). Geschlecht ist demnach ein sozial und historisch gewachsenes Konstrukt.

2.2.1 Sex und Gender im Konstruktivismus

Eine Zweigeschlechtlichkeit wird, anders als bei den vorhergehenden Ansätzen, auch auf der biologischen Ebene in Frage gestellt. Die Unterscheidung in «sex» und «gender» impliziert, dass «gender» zwar historisch und kulturell bedingt ist, jedoch von natürlich gegebenem «sex», also körperlichem Geschlecht, abhängig ist (Schmitt, 2005, S. 31). Wienforth (2015) verweist darauf, dass diese Unterscheidung und somit der Bezug auf ein gegebenes, unveränderbares biologisches Geschlecht aus mehreren Gründen kritisiert werden kann: Erstens gibt es Kulturen, die schon immer mehrere biologische Geschlechter sowie Übergänge zwischen den Geschlechtern kannten. Zweitens kann heutzutage ein anderes Verständnis von Geschlecht festgestellt werden als noch im 19. Jahrhundert. Drittens wird durch biologisch-medizinische Befunde das Geschlecht als Kontinuum und nicht als Bipolarität bezeichnet (S. 15). Den letzten Punkt führt Faulstich-Wieland (2003) aus: Naturwissenschaftlich kann biologisches Geschlecht in folgenden Kategorien beurteilt werden: Chromosomengeschlecht, Keimdrüsengeschlecht, morphologisches Geschlecht, Hormongeschlecht und geschlechtstypische Besonderheiten im

⁴ Ab diesem Teil der Bachelorarbeit ersetzt «Geschlechterforschung» den Begriff «Frauenforschung», weil auch durch Männer geforscht wurde. Zur einfacheren Lesbarkeit der Arbeit wurde der synonyme Begriff «Gender Studies» ausgeblendet. Zudem wurde auf eine klare Trennung von «Queer Studies» und «Men Studies» verzichtet.

Gehirn. Mit dem Alltagswissen der Zweigeschlechtlichkeit könnte somit auf klare Chromosomenunterschiede zwischen Mann (XY) und Frau (XX) berufen werden (S. 101). Sie verweist jedoch darauf, dass auf der chromosomalen Ebene nicht bipolar eingeteilt werden kann und dass auch alle weiteren biologischen Kategorien nicht dichotom sind. Sie liegen auf einem Kontinuum und bilden komplexe Kombinationsformen. Die Einteilung in zwei Geschlechter entspricht also lediglich einer gesellschaftlich entwickelten Übereinkunft. Zudem erwähnt auch sie, dass historische Untersuchungen zur Körperwahrnehmung deutlich machen, dass sich diese verändern kann (Faulstich-Wieland, 2003, S. 101). Diese Perspektive auf Geschlecht dementiert also scheinbar naturgegebene Eindeutigkeiten. Schmitt (2005) verweist dennoch darauf, dass «in der gesellschaftlichen Realität die natürliche Differenz nach wie vor existent und handlungsweisend ist» (S. 36). Dies erklärt auch die erwähnte «Alltagstheorie der Zweigeschlechtlichkeit» von Heintz (1993) (siehe Kap. 1.1).

2.2.2 Doing Gender

Ein wichtiges Konzept im Konstruktivismus ist «Doing Gender». Candace West und Don Zimmermann prägten diesen Begriff im Jahre 1987 (Faulstich-Wieland, 2003, S. 102). Gildemeister (2008) fasst Doing Gender folgendermassen zusammen: «Es [Doing Gender] besagt im Kern, dass Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechtsidentität als fortlaufender Herstellungsprozess aufzufassen sind, der zusammen mit faktisch jeder menschlichen Aktivität vollzogen wird (. . .)» (S. 172). Als Beispiel nennt Degele (2008) Frauen, die Stöckelschuhe, Röcke oder Kopftücher tragen und dadurch zu weiblichen Objekten werden. Kleiden sich Personen in dieser Weise, machen sie sich zu Frauen, beziehungsweise werden wiederum zu Frauen gemacht (S. 80). Degele (2008) verdeutlicht: «Menschen haben also kein Geschlecht, sondern machen es» (S. 80). Dem Konzept von Doing Gender entsprechend, werden nicht die Differenzen der Geschlechter analysiert, wie dies im zuvor erwähnten Differenzansatz erfolgt. Der Forschungsfokus liegt auf den Prozessen der gesellschaftlichen Differenzierung von Geschlecht, beziehungsweise *wie* die Zweigeschlechtlichkeit fortlaufend reproduziert wird (Degele, 2008, S. 81). Konstruktivist*innen haben in vielen Bereichen geforscht und mit Studien empirisch belegt, wie Geschlecht

konstruiert wird. Im Vordergrund der Untersuchungen standen die Bereiche Arbeit und Beruf, Körper, Sport, Familie und Schule (Degele, 2008, S. 81).

Faulstich-Wieland (2003) verdeutlicht, wie schon bei der Geburt eines Kindes eine Einteilung in eines der beiden Geschlechter erfolgt, indem eindeutig eine Männlichkeit oder Weiblichkeit festgestellt und dementsprechend dem Kind ein passender Vorname gegeben wird. Dieser Vorgang ist hoheitlich und kann so schnell nicht rückgängig gemacht werden. Fortgesetzt wird dieser Vorgang, in dem die Geschlechtszugehörigkeit durch Kleidung, Frisur und Schmuck verdeutlicht wird, weil es bei Kindern teils schwierig zu erkennen ist, welchem der beiden Geschlechtskategorien sie angehören und der Vorname nicht in jeder Situation bekannt ist (S. 102). Faulstich-Wieland (2003) erklärt, dass wir dabei von einer Kultur gültiger Vorschriften geleitet werden und erwähnt in Bezug auf Jungen beispielsweise die kurz zu tragenden Haare oder das Tragen von hellblauer Kleidung im Babyalter. Sie verweist darauf, dass diese Vorschriften sich heutzutage zwar lockern, aber trotzdem Jungen nur «ähnliche» Schmuckstücke tragen wie Mädchen und nicht «dieselben». Wir setzen damit die Grundlagen, dass Interaktionen von Kindern im System der Zweigeschlechtlichkeit mitgedacht werden (S. 121). In einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden:

Die in derselben Nachbarschaft wohnenden Familien Müller und Arnold werden Eltern. Da ihre Kinder mit (scheinbar) eindeutig männlichen Geschlechtsmerkmalen auf die Welt kommen, werden sie dementsprechend Eltern von Söhnen. Sie geben ihnen die Vornamen Nico und Luca. Für Nico und Luca kaufen sie Kleidung in der Jungenabteilung von Kleidergeschäften, in denen die Farbe Blau dominiert. Die Haare lassen sie ihnen kurz schneiden, weil sie nicht möchten, dass ihre Jungen mit Mädchen verwechselt werden. Spielen Nico und Luca gemeinsam im Quartier, werden sie durch ihre Kleidung, die kurzgeschnittenen Haare und durch zurufe ihrer Vornamen als Jungen erkannt. Ihre Interaktionen werden, nebst anderen Kategorisierungen wie beispielsweise dem Alter, der Kategorie Junge zugeordnet (eigenes Beispiel).

Kinder lernen die zugeordnete Männlichkeit oder Weiblichkeit als unveränderliche Konstante ihres sozialen Selbsts anzunehmen. Sie beobachten

das Verhalten ihres sozialen Umfeldes und lernen dabei vom Geschlecht abhängige richtige oder falsche Verhaltensweisen (Faulstich-Wieland, 2003, S. 120). Die Übernahme der «richtigen» Verhaltensweisen von gleichgeschlechtlichen Kindern führt zu einem trügerisch homogenen Bild von Verhaltensweisen innerhalb des Geschlechts, was wiederum zum Fehlschluss führt, dass diese Verhaltensweisen dem biologischen Geschlecht entsprechend entstehen (ebd.). Faulstich-Wieland (2003) sagt, dass solche, den Anforderungen der Gesellschaft entsprechenden, erlernten, geschlechtskongruenten Verhaltensweisen schliesslich von Eltern und Erzieher*innen bedenkenlos als Effekt des biologischen Unterschieds wahrgenommen wird (S. 122).

Raufen sich Nico und Luca, so verfestigt sich der Eindruck, dass Jungen sich durch ihre biologische Geschlechtszugehörigkeit bedingt mehr Raufen als Mädchen (eigenes Beispiel).

Es zeigt sich also deutlich, wie sehr das zugeordnete oder wahrgenommene Geschlecht die Verhaltensweisen und Wahrnehmungen von Kindern und Erwachsenen mitbestimmt. An dieser Stelle soll noch das Konzept der «Intersektionalität» erwähnt werden. Es erweitert die Kategorie Geschlecht um Rasse, Klasse, Religion, Alter, (Nicht)Behinderung oder Sexualität. Bei der Intersektionalität liegt das Interesse im Zusammenwirken dieser verschiedenen Kategorien. Es wird festgehalten, dass nicht immer die Kategorie Geschlecht im Vordergrund stehen muss, wenn es beispielweise um eine Diskriminierung geht (Degele, 2008, S. 59). Dieses Konzept der Intersektionalität wurde 1989 erstmals von der amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw erwähnt (Carolin Küppers, 2014). Für diese Bachelorarbeit erfolgt der Fokus jedoch bewusst auf die Kategorie Geschlecht und in Ergänzung auf die Kategorie Sexualität. Deshalb wird nicht weiter auf die Intersektionalität Bezug genommen.

2.3 Dekonstruktivismus

Im Dekonstruktivismus wird von gleichen Grundsätzen wie im Konstruktivismus ausgegangen. Beide konstatieren Geschlecht, auch das biologische (sex), als konstruiert. Sie verneinen es als natürliche, unveränderliche Tatsache (Paula-Irene Villa, 2008, S. 202). Dennoch gibt es Unterschiede, beispielsweise in der Forschungsmethode, welche in diesem Kapitel aufgezeigt werden. Zudem wird der Dekonstruktivismus wissenschaftlich verortet, wichtige Begriffe werden erläutert und die Ziele werden expliziert.

2.3.1 Wissenschaftliche Verortung

Die Arbeiten der Philosophin Judith Butler, und insbesondere ihr Werk «Gender Trouble» (dt. Das Unbehagen der Geschlechter), welches 1991 erschien, sind innerhalb der dekonstruktivistischen Geschlechterforschung von massgeblichem Einfluss (Klaus & Lünenborg, 2011, S. 104). «Gender Trouble» wurde nach dem Erscheinen kontrovers diskutiert. Einerseits wurde es als Befreiung des Denkens aufgenommen, andererseits löste es auch wirkliches Unbehagen aus (Schmitt, 2005, S. 37). Butlers Werke kritisieren den Differenzansatz, indem besonders «die Vorstellungen von weiblicher Kultur und ursprünglicher Weiblichkeit» angezweifelt werden. Sie kritisieren aber auch den Gleichheitsansatz, bei dem eine Gleichstellung mit den Männern – also eine männliche Norm - gefordert wird (ebd.). Butler stützt ihre Kernaussagen und Konzepte unter anderem auf Arbeiten von Michel Foucault, einem französischen Philosophen und wird deshalb dem Poststrukturalismus zugeordnet, wogegen sie selbst sich wehrt (ebd.). Unabhängig von Butler wird je nach Quelle der Dekonstruktivismus innerhalb des Poststrukturalismus und/oder der Postmoderne verortet. Die Autoren dieser Bachelorarbeit folgen Villa (2008), welche die Begriffe Poststrukturalismus und Postmoderne in Relation bringt (S. 200). Sie führt aus, wie schwierig sich eine semantische Ursprungssuche nach den Begriffen gestalten würde, weshalb im Folgenden möglichst knapp und bewusst nicht umfänglich aufgezeigt werden soll, was Poststrukturalismus und Postmoderne in Bezug auf Dekonstruktivismus bedeuten.

Die *Postmoderne* existiert nach Villa (2008) als zusammenhangsloses, nicht klar umrissenes Objekt mit mehreren Bedeutungen. Im Sinne einer Epochenbezeichnung nach Zygmunt Baumann befasst sich die post-, also nachmoderne Epoche, mit der Pluralisierung von Lebensstilen und -formen sowie der Individualisierung von Lebensläufen. Durch die Auflösung institutioneller Zwänge und gegebener Strukturen, wie beispielsweise Traditionen, werden die Identitäten von Menschen sowohl individueller als auch fragiler. Die Gesellschaft wird weniger einheitlich und mehr fragmentiert. Es gibt nicht mehr «die Normen» die überall gültig sind und schon gar nicht «die Gesellschaft» als grosses Ganzes (S. 204-205). Postmoderne übt also die Auflösung von Gegebenem, was für ein Verständnis des Dekonstruktivismus von Wichtigkeit ist (Andrea Schmidt, 2000, S. 34).

Poststrukturalistische Theorien haben gemeinsam, dass «Diskurse» als Ort gelten, an dem soziale Wirklichkeit konstituiert wird. Um Poststrukturalismus zu verstehen, muss auf den zentralen Begriff Diskurs eingegangen werden, der von Michel Foucault eingeführt wurde (Villa, 2008, S. 212-213). Nach Villa (2008) ist für Foucault Diskurs eine Art, wie sich Wissen historisch zusammensetzt. Zu diesem Wissen gehört immer eine Praxis, in der dieses Wissen wieder angewendet und somit reproduziert wird, beispielsweise über Erzählungen oder Handlungen. Dieses Wissen produziert schliesslich gesellschaftliche Realitäten, in denen es Menschen dazu veranlasst, sich dementsprechend zu verhalten und in dem Sinne zu Denken (S. 212-213). Degele (2008) erklärt ähnlich: Diskurse entstehen aus sprachlichen und nicht-sprachlichen Elementen. «Sie schaffen Wirklichkeiten, indem sie Dinge benennen, Ausschlüsse produzieren und damit menschliche Wahrnehmung und Handeln rahmen, prägen und steuern» (S. 102). Diesen Diskursen können wir uns grundsätzlich nicht entziehen, da wir selbst immer Teil davon sind und dementsprechend beeinflusst sind. Damit gehen Poststrukturalist*innen nicht mehr davon aus, dass Sprache ein blosses Abbild der Gesellschaft darstellt, sondern diese auch konstituiert (Villa, 2008, S. 213). Wichtig dabei ist, zu präzisieren, dass das Objekt des Diskurses zwar sprachlich verfasst ist, aber nicht nur die Sprache den Diskurs gestaltet. Ebenso wichtig ist der Kontext der Sprache, das heisst die Umgebung, die der Sprache erst Sinn und Gültigkeit verleiht (Degele, 2008, S. 102-103). Eine Vorstellung ausserhalb dieser wahrheitsgültigen Diskurse ist nach poststrukturalistischem Denken nicht

mehr möglich (Villa, 2008, S. 213). Bis anhin anerkannte objektive Wirklichkeiten aus Naturwissenschaft und Psychologie, wie beispielsweise der «hysterische weibliche Körper» oder der «asexuelle Kindskörper» werden in ihrer Entstehung hinterfragt. Dabei geht es nicht darum zu behaupten, dass erst die Sprache solche Dinge erzeugt, doch ist «die Klassifikation, die Ordnung von Körpern als 'normal', 'pervers', 'hysterisch' (. . .), usw. geprägt durch die Klassifikationen der Sprache. Und diese Klassifikation ist weder der Wahrnehmung noch dem Selbsterleben äusserlich – im Gegenteil, sie ist ihre Bedingung» (Villa, 2008, S. 213). Dieses Beispiel beleuchtet Anschauung und zugleich Wertung dieser Körper durch Diskurse. Dies zeigt eine weitere wichtige Komponente im Poststrukturalismus auf, nämlich die Machtverhältnisse, die durch solche wahrheits- und realitätsbildenden Diskurse entsteht. Diskurse legitimieren oder delegitimieren das Dasein von Dingen und nehmen so bedeutend Einfluss auf uns Menschen (ebd.). Abschliessend zum Poststrukturalismus soll noch erwähnt werden, dass Poststrukturalist*innen nicht von gegebenen Strukturen ausgehen, sondern sich gegen vorab festgelegte Bedeutungen wehren. Der Poststrukturalismus betont «Diskontinuität und Wandel» und die Macht der Sprache (Degele, 2008, S. 102).

Butler übernimmt den Diskursbegriff von Foucault. In ihrer Theorie zur Diskursanalyse versucht sie herauszufinden, wie Diskurse ihre soziale Sinnhaftigkeit erhielten. Auf das Geschlecht bezogen gilt ihr Interesse der Zweigeschlechtlichkeit als naturgegebene Konstante. Da Diskurse nicht nur abbilden, sondern auch materialisieren, also neue Realitäten bilden, liegt der Fokus zudem im Prozess dieser «Materialisierung» (Villa, 2008, S. 214). Dieser Begriff wird später ausgeführt (siehe Kap. 2.3.3). Im Gegensatz zu Konstruktivist*innen, die empirisch oder historisch versuchen zu ergründen, wie Geschlecht entsteht, macht Butler dies dekonstruktivistisch, was folgend als Verfahren der Dekonstruktion erklärt wird (Villa, 2008, S. 214).

2.3.2 Dekonstruktion

Dekonstruktion ist ein Begriff, welcher durch den Philosophen Jacques Derrida eingeführt wurde (Schmitt, 2005, S. 44). Im Folgenden wird eine Annäherung an den Begriff versucht, die der weiteren Verständlichkeit der Bachelorarbeit dienen

soll. Derrida argumentierte in seinen Werken dahingehend, dass jeder Begriff oder Text eine beinahe endlose Anzahl von Deutungsmöglichkeiten beinhaltet. Die Dekonstruktion soll bei diesen Deutungsmöglichkeiten ansetzen. Es geht bei einer sogenannten diskursiven Textanalyse nicht nur darum einen Text oder Begriff zu lesen und zu interpretieren, sondern auch Botschaften kenntlich zu machen, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. Implizite Ideologien und Machthierarchien sollen aufgedeckt werden (Degele, 2008, S. 103). Angewandt auf einen Begriff bedeutet dies, historisch zu verfolgen, welche Bedeutungen weshalb diesem Begriff zugeschrieben wurden und es heute noch werden. Zudem soll aufgezeigt werden, welchen politischen Einfluss diese Bedeutungen haben, womit auch die Macht des Begriffes offengelegt wird. Dieser Begriff soll aber nicht dekonstruiert, im Sinne von aufgelöst, werden. Nach Butler geht es bei der Dekonstruktion mehr darum, Begriffe kurzzeitig von diesen Bedeutungen zu lösen, um zu schauen, weshalb sie überhaupt so wirken, wie sie wirken. Die Begriffe sollen also in ihrer bisher unbestreitbaren Wirklichkeit antastbar werden (Schmitt, 2005, S. 44-46). «Dekonstruktion bedeutet in diesem Rahmen also nicht Destruktion, sondern das Aufzeigen diskursiv bedingter Konstruktionen» (Schmitt, 2005, S. 45). Dekonstruktion wirkt also auch politisch, indem hintergründige Machtstrukturen von Begriffen transparent gemacht und damit angreifbar und veränderbar werden (ebd.). Beispielhaft wird dies bei Judith Butlers (1991) Kritik an der naturbedingten Zweigeschlechtlichkeit. Was innerhalb des feministisch geprägten Gleichheits- und Differenzdiskurses nicht angetastet wurde, nämlich die Unterteilung in «sex» und «gender», wird von Butler problematisiert. Sie geht philosophisch vor. Dafür fragt sie in «Gender Trouble» (1991) unter anderem, ob sich mit historischem Blick eine Erklärung für die Entstehung finden lässt, weshalb wir nur in zwei Geschlechtern denken. Diesen rückblickenden Vorgang der Sinnursprungssuche nennt sie «Genealogie» (S.23). Sie stellt anschliessend zusätzliche gedankliche Experimente an, welche aufzeigen, dass es nur vorsoziale, schon behaftete, mit Bedeutungen versehene Körper (sex) gibt (Schmitt, 2005, S. 50). Butler kommt durch ihre Überlegungen also zum selben Fazit wie Konstruktivist*innen, nämlich, dass Geschlecht konstruiert ist. Das Instrument der Dekonstruktion, welches sie verwendet, zeigt jedoch eine nicht empirische, dafür philosophische Möglichkeit dessen auf. Mit ihrem Fazit bezüglich des konstruierten Geschlechts

kritisiert Butler auch feministisch-theoretische Ausrichtungen, welche beispielsweise die Kategorie Frau unreflektiert lassen und damit die Herstellungsprozesse nicht in die Diskussion miteinbeziehen (Sandra Büchel-Thalmaier, 2005, S. 287). Damit möchte Butler aber die feministische Politik nicht als gegenstandslos betrachten, sondern vielmehr deutlich machen, dass eine Politik anzustreben ist, welche die Konstruktionen des Geschlechts als veränderlich begreift (Büchel-Thalmaier, 2005, S. 290).

2.3.3 Materialisierung und Performativität

In diesem Abschnitt werden zwei weitere wichtige Begriffe des Dekonstruktivismus erläutert: Die Materialisierung und die Performativität. Beide Begriffe wurden durch Butler geprägt.

Mit dem Begriff der *Materialisierung* beschreibt Judith Butler (1995) detailliert den Prozess, wie biologisches Geschlecht (sex) als naturgegeben angesehen wird. Sie funktioniert dafür den Begriff Materie metaphorisch um. Materie meint dann nicht mehr ein «Ort» oder eine «Oberfläche», sondern ein «Prozess der Materialisierung, der im Laufe der Zeit stabil wird, so dass sich die Wirkung von Begrenzung, Festigkeit und Oberfläche herstellt, den wir Materie nennen» (S. 31). Die Konstruktion von Geschlecht ist demnach kein einzelner Akt und es kann auch nicht davon gesprochen werden, dass dieser Prozess kausal verläuft, also ein Subjekt eine Anzahl festgelegter Wirkungen auslöst. Mehr wird mit der laufenden Wiederholung von Normen argumentiert, die naturgegebenes Geschlecht verfestigen, beziehungsweise materialisieren (ebd.). Durch die Materialisierung wird also die Zweigeschlechtlichkeit nach Butler in unserem Denken verankert. In Bezug auf den Körper geht sie wie bereits erwähnt davon aus, dass es keine vorsozialen Körper gibt. Erst durch die Materialisierung werden (Geschlechts-)Körper überhaupt produziert und grenzen sich schliesslich untereinander in männlich und weiblich ab (Butler, 1995, S. 21). Einen geschlechtslosen Körper kann es demnach nicht geben (Schmitt, 2005, S. 52). Geschlecht stellt sich prozessual her und kann nicht als Konstante bezeichnet werden. Es hat weder einen Anfang noch ein Ende, sondern ist mehr eine endlose Aktivität (ebd.). Gleichzeitig löst gemäss Butler die Materialisierung eine Destabilisation dieser dichotomen Vorstellungen von Geschlecht aus. Denn die

Norm kann nicht alles einschliessen, kann nicht vollständig alles definieren und produziert wieder neue Ausschlüsse. «Diese Instabilität ist die *dekonstituierende* Möglichkeit des Wiederholungsprozesses selbst. Die Macht, welche genau jene Wirkungen aufhebt, von denen das biologische Geschlecht stabilisiert wird (. . .)» (Butler, 1995, S. 32). Paradoxe Weise kann also die Materialisierung dichotomes Geschlechterdenken in Frage stellen.

Die *Performativität* beschreibt im Vergleich zur Materialisierung nicht den Akt der Festschreibung durch Normen, sondern die ständige «Wiederholung» ebendieser Normen. Performativität ist keine einzelne und (grundsätzlich) keine bewusste Handlung, sondern eine «ständig wiederholende und zitierende Praxis, durch die der Diskurs die Wirkungen erzeugt, die er benennt» (Butler, 1995, S. 22). Der Diskurs gibt demnach einerseits die Normen vor, die unser Handeln bestimmen, wird aber andererseits durch unsere Handlungen wieder materialisiert. Diese repetitiven Handlungen sind es schliesslich, die Performativität genannt werden. Bei der Materialisierung wurde erwähnt, dass diese paradoxe Weise auch dichotomes Geschlechterdenken aufzulösen vermag. Wird der Prozess der Performativität genauer betrachtet, wird klar, weshalb. In jeder Wiederholung der Normen liegt die Möglichkeit, dass diese nicht getreu wiederholt werden. Normen müssen aber getreu wiederholt werden, damit sie gültig bleiben. Butler schlägt nun vor, genau dies nicht zu tun und somit subversiv die Natürlichkeit von Geschlecht anzugreifen. Sie erwähnt beispielsweise als mögliche Form der Geschlechterparodie «Cross-Dressings», was bedeutet, sich nach dem «anderen» Geschlecht anzuziehen (Schmitt, 2005, S. 55). Mit dem Beispiel des Cross-Dressings wird nicht einfach eine Parodie des Originals angestrebt, sondern «Die Tatsache, dass eine biologische Frau einen Mann genauso gut darstellen kann wie ein biologischer Mann, macht deutlich, dass auch der biologische Mann die Geschlechternormen nur zitiert» (Schmitt, 2005, S. 55). Mit solchen Methoden kann aufgezeigt werden, dass es in Bezug auf Geschlecht nichts «Echtes», nichts «Natürliches» gibt (ebd.). Nach Butler (1995) soll damit eine «Geschlechter-Verwirrung» erreicht werden (S. 61).

2.3.4 Ziele des Dekonstruktivismus

Die Ziele des Dekonstruktivismus mit Hauptaugenmerk auf Butlers Intentionen werden hier nochmals ausgeführt. Butler verfolgt nach Villa (2008) zwei Ziele: Sie will einerseits das Geschlecht entnaturalisieren indem sie aufzeigt, dass auch das biologische Geschlecht (sex) ein Effekt der genannten Diskurse ist. Andererseits möchte sie zu «kreativen» und «subversiven» Umgangsweisen mit dem Geschlecht ermutigen. Denn anhand ihrer Ausführungen kann durch bewusste Beeinflussung des Diskurses ebendieser auch verändert werden (S. 221). Werden dekonstruktivistische Ansätze nun auf die Pädagogik übertragen, besteht das Ziel nicht darin, Geschlechter, Sexualitäten und Körper zu verneinen, sondern es soll eine Verschiebung, eine «VerUneindeutigung» des dualen Geschlechtsverständnisses durch strategische Auflösung der Gegensätze herbeigeführt werden (Sielert & Tuidier, 2011, S. 27). Die dadurch entstehende Vielfalt von Geschlechtern kann einen Identitätszwang, welcher in Verbindung mit der Norm von einer Zweigeschlechtlichkeit steht, auflösen (Butler, 1991, S. 215).

2.4 Kritik am Konstruktivismus und Dekonstruktivismus

Die Ansicht von Geschlecht als Konstrukt der Gesellschaft entspricht der Perspektive der Geschlechtertheorien des Konstruktivismus und Dekonstruktivismus. Dagegen sprechen biologistische Ansätze, die darauf bestehen, dass Geschlecht einen natürlichen, nicht veränderbaren Ursprung hat (Gerd Stecklina & Jan Wienforth, 2016, S. 289). Marc Kessler (2010) erwähnt mehrere Wissenschaftler*innen, unter anderem Doris Bischof-Köhler, die mittels Studien von der natürlichen Determiniertheit des Geschlechtes überzeugen wollen (S. 53-58). Ihre Erkenntnisse widerlegen eine gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht. Stecklina und Wienforth (2016) erwähnen, dass im wissenschaftlichen Diskurs oft davon gesprochen wird, dass diese beiden unterschiedlichen Ansichtsweisen zu vereinen sind. Dies ist aus ihrer Sicht aber nicht möglich, weil sie zu verschieden sind (S. 289).

In dieser Bachelorarbeit soll nicht die Frage geklärt werden, welche Anteile des Geschlechts der Natur und welche der Kultur zugeordnet werden. Für die später

in dieser Bachelorarbeit thematisierte Jungenarbeit (siehe Kap. 5) ist es jedoch zentral, welche Perspektive von Geschlecht eingenommen wird. Nach Stecklina und Wienforth (2016) kann eine biologistische Auffassung eher regressive Ansätze (siehe Kap. 5.3) unterstützen, welche darauf abzielen, traditionelle Rollenbilder zu bestärken und zu unterstützen (S. 289). Vertreter*innen solcher Ansätze sehen Männer aufgrund der Auflösung der gefestigten Rollenbilder als Verlierer und propagieren deshalb «ein Wiederentdecken der naturgegebenen pro-maskulinen Identität» (Kessler, 2010, S. 54). Wie später in dieser Bachelorarbeit beleuchtet wird, sind aus Sicht der Sozialen Arbeit jene Ansätze zu unterstützen, die als «progressiv» bezeichnet werden können. Ihnen liegt ein Verständnis von Geschlecht als Konstruktion zu Grunde (siehe Kap. 5.3). Deshalb fokussieren sich die Autoren dieser Bachelorarbeit auf die Perspektive der Geschlechtertheorien, welche Geschlecht als gesellschaftliche Konstruktion verstehen.

2.5 Schlussfolgerungen

Über Geschlecht wurde mit der Frauenbewegung im 19. Jahrhundert zuerst auf einer politischen und schliesslich auch auf einer sozialwissenschaftlichen Ebene diskutiert. Mit der Frauenbewegung und der zugehörigen Frauenforschung, sowie der Unterscheidung in «sex» und «gender» konnten Rechte für Frauen eingefordert werden. Gleichzeitig förderte diese Perspektive auf Geschlecht die Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dies änderte sich mit dem *Konstruktivismus* und dem *Dekonstruktivismus*, worin Geschlecht als konstruiert betrachtet und somit entnaturalisiert wird. In der Darlegung und Erforschung über Konstruktion von Geschlecht weisen sie jedoch Unterschiede auf.

Im Konstruktivismus werden empirische Daten dargestellt, um zu konstatieren, dass es Kulturen gibt, die schon immer mehr als zwei Geschlechter kannten, biologische Geschlechtsmerkmale nicht auf zwei Polen angesiedelt sind und sich die Ansicht auf Geschlecht historisch änderte. Geschlecht ist somit als Kontinuum zu betrachten und weist historische und kulturelle Unterschiede auf. Mit dem Konzept von *Doing Gender* wird der Prozess der Konstruktion durch soziale Interaktionen näher beleuchtet. Am Beispiel von Kindern wurde aufgezeigt, wie Geschlechtskategorien das Handeln der Kinder massgeblich

beeinflussen, was wiederum für viele Menschen ein Argument ist, Geschlecht als natürlich zu betrachten. Dabei wird offensichtlich, dass dieser Ansicht lediglich Konstruktionen zu Grunde liegen.

Der Dekonstruktivismus operiert hingegen nicht mit Empirie, sondern mit Philosophie. Zu verorten ist er in der Postmoderne und dem Poststrukturalismus. Mit dem Begriff *Diskurs* wurde aufgezeigt, wie unser Wissen und Handeln von gesellschaftlicher Übereinkunft bestimmt ist und welche Macht solche Diskurse dadurch haben. Die Sprache ist dabei zentral. Sie stellt die Gesellschaft nicht nur dar, sondern gestaltet sie auch. Diskurse bestimmen unsere Normen. Der Akt von Wiederholungen dieser Normen wird *Performativität* genannt. Performative Handlungen führen zu neuen Normen, welche *materialisiert*, also festgesetzt werden. Die Performativität weist Möglichkeiten auf, die Butler nutzen möchte, um zur Geschlechterverwirrung anzustiften. Der Schlüssel dazu liegt in der nicht getreuen Repetition von Normen. Es soll absichtlich entgegen der bekannten Vorstellungen von Geschlecht gehandelt werden. Um überhaupt erst einen solchen determinierten Begriff wie Geschlecht zu kritisieren, bedarf es der *Dekonstruktion*. Da Geschlecht, und somit die Zweigeschlechtlichkeit, eine gesellschaftliche Übereinkunft darstellt, kann diese verändert werden, obwohl sie momentan noch sehr stark anerkannt ist. Folgende Erkenntnisse werden im weiteren Verlauf der Bachelorarbeit von Wichtigkeit sein:

- Geschlecht ist gesellschaftlich⁵ konstruiert.
- Diese gesellschaftliche Konstruktion kann verändert werden.

Die ersten Praxisansätze von Butler reichen nach Stecklina und Wienforth (2016) nicht aus, um Geschlechtertheorien ohne Zwischenschritt von der Theorie in die Praxis zu adaptieren. Sie halten fest, dass Geschlechtertheorien zuerst nur als Instrument zur Analyse und Darstellung von Geschlechterkonstruktionen dienen (S. 292). Die gewonnenen Erkenntnisse über Geschlechterkonstruktionen dienen

⁵ Im Konstruktivismus und Dekonstruktivismus wird die Konstruktion von Geschlecht unterschiedlich begründet (siehe Kap. 2). Zur einfacheren Lesbarkeit werden deshalb die unterschiedlichen Begründungen «kulturell», «historisch», «sozial» und «gesellschaftlich» im Folgenden mit «gesellschaftlich» vereinfacht.

demnach als theoretische Grundlage für die weiteren Kapitel dieser Bachelorarbeit. Sie sind zentral, damit die folgenden Theorien adaptiert werden können. Aus den Geschlechtertheorien werden jedoch keine direkten Handlungsempfehlungen abgeleitet. Im nächsten Kapitel wird beleuchtet, was solche gesellschaftlichen Geschlechterkonstruktionen konkret für Jungen bedeuten, die im Fokus der Jungenarbeit stehen.

3 Soziale Ungleichheit durch Geschlecht und sexuelle Orientierung

Mit den Erkenntnissen der beschriebenen Geschlechtertheorien konnte aufgezeigt werden, dass Geschlecht gesellschaftlich konstruiert ist. In diesem Kapitel werden soziale Ungleichheiten beleuchtet, welche durch das Geschlecht und die sexuelle Orientierung bedingt sind. Das Konzept der Heteronormativität wird als erstes erwähnt. Es bezieht sich auf alle Geschlechter und sexuellen Orientierungen. Anschliessend wird auf gesellschaftliche Konstruktionen von Männlichkeit fokussiert, da bei der Jungenarbeit vor allem die Männlichkeit im Vordergrund steht. Dafür werden die Ausdifferenzierungen von Männlichkeit anhand des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit ausgeführt.

3.1 Heteronormativität

In der Einleitung dieser Bachelorarbeit wird auf das Alltagswissen der Zweigeschlechtlichkeit eingegangen. Dabei geht hervor, dass für eine Mehrheit der Gesellschaft Zweigeschlechtlichkeit als Norm gilt. Das Konzept der Heteronormativität beschreibt dieses dichotome Denken ebenso, bezieht aber zusätzlich die Dimension der sexuellen Orientierung mit ein. Es ist demnach nicht nur naturgegeben, dass ein Mensch entweder weiblich oder männlich ist, sondern auch die Heterosexualität gilt als naturgegeben und normal (Degele, 2008, S. 21). Warum die Heteronormativität in unserer Gesellschaft so stark anerkannt ist und als Norm sichtbar wird, lässt sich nach Degele (2008) in vier Stichworten erkennen:

1. Naturalisierung – Die Natur hat die Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität für die Fortpflanzung vorgesehen.
2. Unbewusstheit – Heteronormativität ist der Gesellschaft und den Individuen nicht bewusst. Sie können nicht darüber reflektieren, weil sie im Hintergrund wirkt.
3. Institutionalisierung in Strukturen – Heteronormativität ist in gesellschaftlichen Strukturen verankert, wie beispielsweise in Schulbüchern wo «Mutti spült und Papa arbeitet».
4. Reduktion von Komplexität - Heteronormativität schafft berechenbares Verhalten und Erwartungssicherheit (S. 90).

3.1.1 Problematik der Heteronormativität

Die gesellschaftlichen Normen, die mit der Heteronormativität beschrieben werden, dominieren die Vorstellungen von Geschlecht und sexueller Orientierung. Sie verursachen dadurch Ausschlüsse von Menschen, die den Vorgaben der Zweigeschlechtlichkeit oder Heterosexualität nicht entsprechen. Lesbische, schwule, bisexuelle, trans*, inter* und queer/questioning Menschen⁶, welche gemeinsam als LSBT*I*Q benannt werden, gehören zu dieser exkludierten Gruppe (Eva-Verena Wendt, 2019, S. 134). «Etwa fünf bis zehn Prozent aller Menschen identifizieren sich im Zuge ihrer Identitätsentwicklung selbst als lesbisch, schwul, bisexuell oder transident» (Davina Höblich, 2014, S. 43). Diskriminierung von Sexualitäten, die nicht der Heterosexualität entsprechen, ist nach wie vor aktuell. Dies zeigt sich in der Notwendigkeit einer Abstimmung vom 09. Februar 2020 zur Erweiterung der Rassismustrafnorm im schweizerischen Strafgesetzbuch und dem Militärstrafgesetz. Insgesamt 63.1 Prozent der Bevölkerung stimmten ja zum Verbot der Diskriminierung aufgrund der sexuellen Orientierung (Schweizerische Eidgenossenschaft, 2020). Somit befand eine Mehrheit des Schweizer Volkes, dass Menschen, die mit ihrem Verhalten oder ihren Lebensweisen nicht dem Konzept der Heteronormativität entsprechen, rechtlich besser geschützt werden müssen.

Kinder und Jugendliche orientieren sich für ihre sexuelle und geschlechtliche Entwicklung an Normalitätsstrukturen. Sie lernen früh, welchem Geschlecht sie entsprechen und wen sie lieben sollen (Höblich, 2014, S. 43-44). In allen Bereichen der Sozialisation, wie beispielsweise der Familie, der Schule, aber auch in den Medien, werden sie mit Heteronormativität konfrontiert. Bei Kindern und Jugendlichen, welche diesen Ansprüchen durch ihre wahrgenommene

⁶ Lesbisch und schwul bezeichnet das Interesse für mögliche Sexualpartner*innen mit gleichem Geschlecht; bisexuell mit gleichem und anderem Geschlecht. Trans*-Menschen im Sinn von *transgender* sehen sich nicht als Frauen oder Männer, aber dazwischen, oder in einem weiteren Geschlecht. Trans*-Menschen im Sinn von *Transsexuell* bezeichnet Menschen, die sich als Männer sehen, obwohl sie mit weiblichen Geschlechtsmerkmalen geboren wurden und umgekehrt auch Menschen, die mit männlichen Geschlechtsmerkmalen geboren wurden, sich jedoch als Frauen sehen. Die primären Geschlechtsteile von Inter*-Menschen erfüllen nicht die Norm von weiblichen und männlichen Geschlechtsteilen. Als Queer/questioning bezeichnen sich Menschen, die bezüglich Geschlechtsidentität und sexueller Orientierung entgegen der Heteronormativität leben (Wendt, 2019, S. 135).

Andersartigkeit nicht gerecht werden können, löst dies Unsicherheiten aus, weil sie nicht der Norm entsprechen. Verstärkt werden diese Unsicherheiten durch Diskriminierung und Beschimpfungen bis hin zu körperlicher Gewalt (Höblich, 2014, S. 43-44). Dies führt dazu, dass LSBT*I*Q*-Jugendliche während ihrer Jugendzeit nach verschiedenen Studien häufiger von Suchtverhalten, Depressionen und Suizidversuchen betroffen sind, als Jugendliche im gleichen Alter, welche der Heteronormativität entsprechen (Wendt, 2019, S. 140). Schwule und bisexuelle Jungen in der Schweiz weisen eine 5,1 Mal höhere Suizidversuchsrate auf, als heterosexuelle Jungen (Patrick Weber, 2017, S. 34). Mit Schutzfaktoren, wie beispielsweise liebevollen Erfahrungen in der Familie und guten Freundschaften, zeigt sich jedoch, dass eine Mehrheit der LSBT*I*Q*-Jugendlichen das Jugendalter, und die damit in Verbindung stehenden Entwicklungsaufgaben, gleich wie heterosexuelle und cisgeschlechtliche⁷ Jugendliche, meistern können (Wendt, 2019, S. 141).

3.1.2 Heteronormativität als Orientierung

Degele (2008) konstatiert, dass die Annahme der Zweigeschlechtlichkeit als natürliche Tatsache, die wohl stärkste Beständigkeit des Alltagswissens ausmacht. Sie ergänzt, dass Menschen nichts mehr verunsichert, als die Ungewissheit bei einer Unklarheit der naturgegebenen Zweigeschlechtlichkeit (S. 21). Aus dieser Sicht bietet die Heteronormativität für viele Menschen eine Orientierung und einen Halt, da diese Normen in unserer Gesellschaft perpetuiert sind. In Verbindung mit Jungen bringt Wienforth (2015) eine Gegenüberstellung zum Ausdruck. Einerseits kann Geschlecht als benachteiligend und begrenzend wirken. Andererseits bieten die normativen, klaren und einfachen Strukturen hilfreiche Orientierung für Jungen, welche interessant, spannend und lustvoll erlebt werden können (S. 47). Jürgen Budde (2014) erwähnt die Wichtigkeit der Anerkennung und Sicherheit einer legitimen, bruchfreien Geschlechtsaneignung.

⁷ Die geschlechtliche Identität entspricht dem bei der Geburt zugewiesenen Geschlecht (Wendt, 2019, S. 134).

In der Pubertät ist dies ein wichtiges Ziel, was die ausgeprägte Macht der Zweigeschlechtlichkeit in dieser Phase nachvollziehbar machen lässt (S. 29).

3.2 Hegemoniale Männlichkeit – Konzept nach Connell

In diesem Kapitel wird das Konzept der hegemonialen Männlichkeit von Raewyn Connell erörtert, um geschlechts- und sexualitätsbedingte soziale Ungleichheiten aufzuzeigen. Dafür wird zuerst die Herkunft des Konzepts und die Entstehung des Begriffes erklärt. Anschliessend werden die vier Formen der hegemonialen Männlichkeit analysiert und mit einem fiktiven Beispiel verdeutlicht. Der Bezug zu Studien untermauert die Auswirkungen auf Jungen, die im Konzept beschrieben werden. Zuletzt werden anhand der Reproduktion und dem Wandel hegemonialer Männlichkeit weitere Facetten dieses Konzepts aufgezeigt.

3.2.1 Konzept der hegemonialen Männlichkeit im Grundsatz

Raewyn Connell brachte gemeinsam mit Tim Carrigan und John Lee das Konzept der hegemonialen Männlichkeit im Jahre 1985 erstmals in den wissenschaftlichen Diskurs um Geschlecht. Die sogenannten «Men's Studies»⁸ waren in der Entstehung und wurden durch dieses Konzept massgeblich beeinflusst. Es wurde von Connell in ihrem Buch «Masculinities» (dt. Der gemachte Mann) ausführlich dargelegt und findet noch immer so hohes Ansehen, dass 2015 die 4. Auflage von «Masculinities» erschienen ist. Es wird als eines der meist rezipierten Werke der «Men's Studies» betrachtet. Dieser Erfolg ist unter anderem dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit zu verdanken. Das Konzept wird von einigen Wissenschaftler*innen jedoch seit seiner Entstehung kritisiert (Raewyn Connell, 2015, S. 9-11). Den Begriff der «Hegemonie» übernahm Connell von Antonio Gramscis gleichnamigen Konzept. Darin wird erklärt, wie «eine Gruppe eine Führungsposition im gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält» (Connell, 2015, S. 113). Hegemonie innerhalb des

⁸ Die Men's Studies entwickelten sich in den 1980er Jahren und können als Geschlechterforschung zur Männlichkeit bezeichnet werden (Connell, 2015, S. 9)

Konzeptes hegemonialer Männlichkeit soll aufzeigen, wie eine gewisse Art von Männlichkeit Männer dazu ermächtigt, die Gesellschaft zu dominieren (Connell, 2015, S. 113). Sie erfasste Machtbeziehungen unter Männern theoretisch, um die daraus resultierenden Geschlechterordnungen verstehen zu können (Connell, 2015, S. 36). Die hegemoniale Männlichkeit versteht sie als bestimmende Form von Männlichkeit in einer gegebenen Struktur von Geschlechterverhältnissen. Dabei entstehen Unterordnungen innerhalb von Männergruppen (Connell, 2015, S. 129-135). Diese Unterordnungen verweisen gleichzeitig auf die Problematiken in Bezug auf Geschlechterungleichheiten. Connell geht nicht von einer starren, eindimensionalen und biologisch determinierten Männlichkeit aus. In ihrem Denken entsteht Männlichkeit kulturell und geschichtlich, weshalb sie auch veränderbar ist (Kessler, 2010, S. 16). Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit greift somit auch die Theorien des Konstruktivismus und Dekonstruktivismus bezüglich veränderbarem und konstruiertem Geschlecht auf. Connell (2015) unterscheidet in ihrem Konzept der hegemonialen Männlichkeit verschiedene Formen von Männlichkeit: hegemoniale, untergeordnete, komplizenhafte und marginalisierte Männlichkeit (S. 129-135). Diese stehen in Beziehung zueinander, treten nicht in Reinformen auf und können nicht gewählt werden. Es sind keine Charaktereigenschaften, sondern Handlungsmuster in vorgegebenen Strukturen der Gesellschaft (Connell, 2015, S. 135-136). Folgend werden die unterschiedlichen Männlichkeiten erläutert.

3.2.2 Die vier Formen der hegemonialen Männlichkeit

Hegemoniale Männlichkeit

Die hegemoniale Männlichkeit entspricht am ehesten der Vorstellung des «wahren Mannes» der alltagsweltlichen Vorstellung (Wienforth, 2015, S. 23). Die Dominanz und die Abwertung des Weiblichen oder der untergeordneten Männlichkeit steht dabei im Vordergrund (ebd.). Als «wahrer Mann» wird der Mann beschrieben, der hohe maskuline und geringe feminine Eigenschaften aufweist und zudem heterosexuell ist (Kessler, 2010, S. 20). Die hegemoniale Männlichkeit dient als Massstab vor den anderen, untergeordneten Formen von Männlichkeit und steht als Dominanz immer im Mittelpunkt (Kessler, 2010, S. 18).

Sie ist durch institutionellen, kulturellen und ökonomischen Zwang gekennzeichnet und nimmt ihren Anspruch auf Autorität in der Geschlechterordnung vor (Connell, 2015, S. 131). Kessler (2010) erwähnt die Verknüpfung der hegemonialen Männlichkeit mit den stark traditionellen Verhaltensweisen von Erzeugen, Besorgen und Beschützen, um die Anerkennung der männlichen Härte zu erhalten. Demnach ist Härte eine unmissverständliche Voraussetzung, damit «Mann» anerkannt wird (S. 20).

Debus und Stuve (2012) nehmen Bezug auf die Auswirkungen der hegemonialen Männlichkeit auf Jungen. Dabei kommen sie zur Erkenntnis, dass die Position von hegemonialer Männlichkeit meist durch Männer aktiv eingenommen wird. Die Jungen orientieren und messen sich untereinander aber auch an hegemonialer Männlichkeit. Das führt dazu, dass Jungen «eine Position jugendlich-hegemonialer Männlichkeit erreichen» können (S. 52). Debus und Stuve (2012) ordnen jugendlich-hegemonialer Männlichkeit Eigenschaften wie Charme, Redegewandtheit, Ironie, intellektuelle Überlegenheit und Durchsetzungsfähigkeit zu. Professionelle der Jungenarbeit schätzen diese Eigenschaften und fordern diese oftmals aktiv ein. Sie übersehen dabei, dass dies Unterordnungen anderer Jungen auslösen kann (S. 52). Regina Rauw und Michael Drogand-Strud (2013) beschreiben, dass die Vorstellungen von hegemonialer Männlichkeit von Jungen als normierend und gleichzeitig unerreichbar wahrgenommen und oft von Vätern, Lehrern oder anderen männlichen Bezugspersonen kaum in Frage gestellt werden. Dieses hierarchische Geschlechterverhältnis in der Jungen-Sozialisation übt hohen Druck auf sie aus. Es besteht der stetige Druck, sich unter Beweis stellen zu müssen, um Anerkennung zu erlangen (S. 233). Die beschriebenen Machtstrukturen werden im Alltag als verfestigte Geschlechterstereotypen sichtbar, die sich kaum verändern lassen. «Geschlechterstereotype sind bei einzelnen Individuen aktivierte, aber sozial geteilte Wissensbestände über Charakteristika von Frauen und Männern» (Eckes, 2010; zit. In Wienforth, 2015, S. 24). Wienforth (2015) fasst zusammen, welche üblichen Jungen- und Männerstereotypen vorherrschen. Er ergänzt die bereits durch Debus und Stuve obgenannten jugendlich-hegemonialen Eigenschaften mit aggressivem, kriegerischem und militärischem Verhalten (S. 24).

Untergeordnete Männlichkeit

Die untergeordnete Männlichkeit zeigt sich als Gegenpol zur hegemonialen Männlichkeit. Am besten erkennbar wird dies bei der Betrachtung der Heterosexualität als dominierende und der Homosexualität als unterworfenen sexuelle Orientierung. Homosexuelle Männer sind in der Geschlechterhierarchie zuunterst angesiedelt. Schwul sein wird mit Weiblichkeit verbunden, was gleichzeitig der patriarchalen Vorstellung von hegemonialer Männlichkeit widerspricht (Kessler, 2010, S. 19). Die entstehende Abwertung führt zu vermehrtem Ausschluss homosexueller Männer in politischen und kulturellen Bereichen sowie verbaler Gewalt und Übergriffen ihnen gegenüber (ebd.). Nicht nur homosexuelle, sondern auch heterosexuelle Männer sind gefährdet, als «untergeordnet» eingestuft zu werden, wenn sie beispielsweise Gefühle und Ängste zum Ausdruck bringen (Connell, 2015, S. 131-132).

Kessler (2010) stellt fest, dass in homogenen Gruppen die Jungen voneinander vehement fordern, sich weder weiblich noch schwul zu verhalten (S. 21). So versuchen Jungen, sich als nicht schwach oder hilflos darzustellen, um nicht einer untergeordneten Männlichkeit zu entsprechen (Rauw & Drogand-Strud, 2013, S. 234). Nach Debus und Stuve (2012) kann sich eine untergeordnete Männlichkeit bei Jungen unter anderem in Unsportlichkeit, Fleiss, Empfindlichkeit, Freundschaft mit Mädchen oder weiblich konnotierten Hobbies äussern (S. 54). Die Autoren dieser Bachelorarbeit beobachten dieses Verhalten von Jungen auch in ihren Praxisfeldern. Kommt es vor, dass einzelne Jungen, der hegemonialen Männlichkeit widersprechend, sentimentale Gefühle zum Ausdruck bringen oder sich auch unter Mädchen aufhalten, werden sie oft von Jungen, welche wohl unwissend eine hegemoniale Männlichkeit anstreben, schikaniert und ausgeschlossen.

Komplizenhafte Männlichkeit

Zwischen hegemonialer und untergeordneter ist die komplizenhafte Männlichkeit einzustufen. Viele Männer können den Anforderungen des vermeintlichen Ideals hegemonialer Männlichkeit nicht gerecht werden und entsprechen eher alternativen Männlichkeiten. Trotzdem profitieren sie aufgrund von Privilegien

aus den existierenden patriarchalen Strukturen im Alltag, in dem ihnen automatisch ein Vorteil aus der Unterdrückung von Frauen entspringt (Kessler, 2010, S. 21). Beispielhaft dafür ist die nach wie vor bestehende Lohnungleichheit zwischen Frauen und Männern sowie die geringe Vertretung der Frauen in Geschäftsleitungen und Verwaltungsräten grosser Unternehmen (Christina Hausammann & Brigitte Schnegg, 2013, S. 4). Connell (2015) beschreibt die komplizierten Männlichkeit als solche, die eine hegemoniale Männlichkeit nicht repräsentiert und sich auf Kompromisse zwischen Ehe, Vaterschaft und Familienleben einigt (S. 133).

In Bezug auf Jungen äussert sich nach Debus und Stuve (2012) die komplizierte Männlichkeit beispielsweise dadurch, dass keine Solidarität mit den Jungen geäussert wird, die unter hegemonialer Männlichkeit leiden. So können Spässe, welche hegemonialer Männlichkeit entspringen, andere Jungen demütigen und Unterordnungen auslösen. Durch Gelächter von Jungen, die eine Position komplizierter Männlichkeit einnehmen, werden jene Jungen, welche innerhalb dieses Spasses möglicherweise als «unmännlich» bezeichnet werden, verstärkt untergeordnet. Die komplizierte Männlichkeit zeigt sich bei den Jungen durch die Unterstützung der Formen hegemonialer Männlichkeit und der damit verbundenen Sicherheit, nicht selbst als «Loser» zu enden (S. 53).

Marginalisierte Männlichkeit

Marginalisierte Männlichkeit erwähnt Connell (2015) ergänzend zu den anderen drei Formen, weil sie nicht in diese Hierarchien passt. Hegemoniale, untergeordnete und komplizierte Männlichkeiten stellen sogenannte «interne Beziehungsverhältnisse» der Geschlechterordnung dar. Connell definiert ergänzende Beziehungsmuster zwischen diesen Formen als Marginalisierung. Dabei sind unter anderem ethnische Zugehörigkeiten determinierend (S. 133-135). Kessler (2010) ergänzt, dass Männer diese Männlichkeit verkörpern, welche am Rande des gesellschaftlichen Lebens stehen und somit keine breite soziale Macht innehaben. Beispielhaft sind Männer mit Behinderungen oder solche, die aufgrund rassistischer Praktiken und Diskurse ausgegrenzt werden (S. 22-23). Debus und Stuve (2012) sehen jene Jungen als marginalisiert, welche die typischen bildungsbürgerlichen Sprachcodes, wie

beispielsweise Ironie, nicht zu nutzen vermögen, um eine dominante oder einflussreiche Position einnehmen zu können. Das führt dazu, dass sie sich entweder mit einer weniger dominanten Position zufriedengeben oder durch Nischenfelder, wie beispielsweise Sport, Anerkennung suchen. Damit versuchen sie sich einer Dominanzposition anzunähern (S. 54).

Beispiel mit vier Formen von hegemonialer Männlichkeit

Um die vier Formen der hegemonialen Männlichkeit exemplarisch darzustellen, dienen die zwei Jungen⁹ Nico und Luca die sich gerauft haben (siehe Kap. 2.2.2).

Sie raufen sich erneut. Mit dabei sind diesmal drei weitere Jungen aus dem Quartier: Farid, Salvatore und Cyril. Farid ist vor kurzem mit seiner Familie aus Afghanistan immigriert und hat dementsprechend noch sprachliche Kommunikationsschwierigkeiten.

Nico «gewinnt» die Rauferei gegen Luca, wie so oft. Er hat damit seine Stärke, Aggressivität und Dominanz als jugendlich-hegemonial handelnder Junge unter Beweis gestellt und verhält sich dementsprechend. Salvatore und Cyril machen sich über Luca, den «Verlierer», mit ironischen Scherzen lustig, anstatt ihm zu helfen. Sie unterstützen damit das Verhalten von Nico. Luca wird dadurch zusätzlich untergeordnet und Nico in seiner jugendlich-hegemonialen Position gestärkt. Salvatore und Cyril haben Angst davor selbst Opfer von Gewalt zu werden und versuchen sich mit ihrem Verhalten zu schützen. Sie möchten nicht in die Position der untergeordneten Männlichkeit geraten und verdeutlichen so die komplizenhafte Männlichkeit. Farid ist beim ganzen Geschehen mit dabei, versteht jedoch die ironischen Scherze nicht und kann auch sonst nicht viel mit der Situation anfangen. Seine Distanz zur Situation lässt seine Position innerhalb der Gruppe unklar werden. Er verdeutlicht in diesem Beispiel deshalb die marginalisierte Männlichkeit. Nach der Rauferei führen alle den Alltag wie gewohnt fort. Es war nicht das erste Mal, dass sich Nico und Luca gerauft haben

⁹ Zur Erinnerung: Sie wurden nach dem Konzept von Doing Gender (siehe Kap. 2.2.2) gesellschaftlich zu Jungen «gemacht» und könnten deshalb hier auch als Kinder bezeichnet werden.

und Nico schliesslich gewann. Die Situation wird dementsprechend als normal angesehen. Durch die breit gefächerte Akzeptanz dieser Einordnungen wird die hegemoniale Männlichkeit innerhalb dieser Gruppe reproduziert (eigenes Beispiel).

3.2.3 Forschungsstand hegemonialer Männlichkeit bei Jungen

Detlef Pech (2009) beleuchtet mehrere Studien zwischen den Jahren 2003 bis 2006 im Zusammenhang der hegemonialen Männlichkeit mit Jungen aus den USA (S. 212-214). In den Studien von Emma Renold zeigt sich, dass schon sechs- bis achtjährige Jungen Hierarchien untereinander herstellen (Renold, 2004; zit. in Pech, 2009, S. 213). Martin Mills und Amanda Keddie bestätigen, dass eine solche Hierarchisierung auch in Gruppen älterer Kinder und Jugendlichen stattfindet (Mills, 2001 & Keddie, 2006; zit. in Pech, 2009, S. 213). In der Studie von Jon Swain werden zehn- bis elfjährige Jungen an amerikanischen Junior Schools untersucht. Dabei werden Strategien der Unterordnung anderer Jungen aufgrund hegemonialer Männlichkeitsformen festgestellt. Sportlichkeit und körperliche Stärke, Fitness und Geschwindigkeit in Verbindung mit Kontrolle, Dominanz und fehlender Emotionen sind dabei die herausstechenden Ziel-Formen der hegemonialen Männlichkeit. Eine auffallende Vorgehensweise, um andere Jungen unterzuordnen, ist die Herstellung von Unterscheidungen. Dabei lassen sich Abwertungen und Ausschlüsse aus Gruppen erkennen, denen Mädchen sowie Jungen, welche der obgenannten Zielformen zur hegemonialen Männlichkeit nicht gerecht werden, zum Opfer fallen (Swain, 2003; zit. in Pech, 2009, S. 213). Renold stellt in seinen Studien fest, dass bei über zwei Drittel der Jungen, durch die Anforderungen der hegemonialen Männlichkeit und deren Unerreichbarkeit, Machtlosigkeits- und Angstgefühle ausgelöst werden (Renold, 2004; zit. in Pech, 2009, S. 214). Tuula Gordon, Janet Holland und Elina Lahelma erkennen, dass die Normen der hegemonialen Männlichkeit legitimiert und verstärkt werden, indem untergeordnete Jungen alles daransetzen, den Gruppen anzugehören, die eine hegemoniale Männlichkeit verkörpern (Gordon, Holland & Lahelma, 2000; zit. in Pech, 2009, S. 214). Renold stellt in ihren Beobachtungsprotokollen von zehn- bis elfjährigen Jungen weiter fest, dass sich die Jungen, welche sonst nach

Anerkennung buhlen, in besonderen (nicht hegemonialen) Schutzräumen offensichtlich ungestört fühlen und anders verhalten. Sie zeigen beispielsweise körperliche Nähe. Diese Form der Intimität zeigt sich in diesen besonderen Schutzräumen zum ersten Mal (Renold, 2004; zit. in Pech, 2009, S. 214).

Aus diesen Studien lässt sich erkennen, wie das Konzept der hegemonialen Männlichkeit bei den Jungen im alltäglichen Leben konkret wirkt. Machtpositionen werden eingenommen oder hart versucht zu erkämpfen. Gelingt dies nicht, erfolgen Erniedrigungen und Ausschlüsse. Die dabei bei der Mehrheit der Jungen auftretende Angst und Machtlosigkeit zeigt sich offensichtlich nicht nur bei den «untergeordneten» Jungen. Selbst die sonst gegen aussen als machtvoll auftretenden Jungen scheinen sich in geschützten Räumen vom Konformitätsdruck loslösen zu können.

3.2.4 Reproduktion und Wandel hegemonialer Männlichkeit

Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit hatte bereits im Jahre 1985 ihren Ursprung und findet auch gegenwärtig breite Anwendung. Das lässt sich damit erklären, dass sich die Praxis der hegemonialen Männlichkeit durch ihre historische Wandelbarkeit immer den aktuellen Machtstrukturen anpasst und somit ihre Hegemonie aufrechterhält (Wienforth, 2015, S. 23). Connell bezeichnet die hegemoniale Männlichkeit als eine «derzeitig akzeptierte» Strategie, also als sich stetig veränderte Ansicht darüber, was die hegemoniale Männlichkeit in der aktuellen Zeitepoche beinhaltet (ebd.). Dadurch entstehen neue, sich den gesellschaftlich veränderten Bedingungen angepasste Formen und Handlungsmuster von Hegemonie (Wienforth, 2015, S. 30). In diesem Zusammenhang ist die Schlussfolgerung von Mario Bärtsch und Benjamin Jenny (2014) passend. Sie konstatieren, dass das Konzept der hegemonialen Männlichkeit den Prozess der stetigen Reproduktion von männlicher Macht in der modernen Gesellschaft beschreibt. Die Erhaltung der Macht ist nicht automatisch sichergestellt, sondern muss durch die Jungen und Männer wiederholt in Klassenkämpfen errungen werden (S. 19). Durch die Akzeptanz seitens der beherrschten Menschen vermag sich die hegemoniale Männlichkeit immer wieder durchzusetzen und zu reproduzieren (Wienforth, 2015, S. 30). Aus diesen Kämpfen ergeben sich die vermeintlichen Gewinner und Verlierer. Connell (2015)

stellt fest, dass die Bedeutung von Männlichkeit und die Ungleichbehandlung der Geschlechter in aktuellen politischen Diskussionen mehr und mehr von Bedeutung ist. So betont sie, dass «wie nie zuvor in der Geschichte» Auseinandersetzungen über Definitionen von Männlichkeiten stattfinden, welche die Reproduktion derer versuchen zu beeinflussen (S. 268). Dafür müssen klassische Ansichten in Frage gestellt werden, um eine neue Form von Hegemonie zu bilden (Connell, 2015, S. 131).

Die bisher von traditionellen Männerrollen geprägten Werbespots wie beispielsweise jene von Gillette, einem bekannten Rasierklingenhersteller, haben eine klare Auffassung dargestellt. «The best a man can get» (dt. Das Beste im Mann) war vorhanden bei Erfolg im Job, Stärke im Sport, Besitz und Reichtum. Dies führte dazu, dass dieses Männerbild weibliches Begehren ansprach. Gillette hat im Jahre 2019 eine neue Werbung produziert. Darin wird beispielsweise ein Mann, der eine Frau sexuell belästigt, von einem anderen Mann getadelt. Dabei wird in Englisch kritisch hinterfragt: «Is this the best a man can get?» (dt. Ist das wirklich das beste im Mann?). Gillette will so, gemäss Angaben der Neuen Zürcher Zeitung (2019), positive Versionen vom Mannsein aufzeigen. Die neue Werbung kann also dahingehend interpretiert werden, dass sie sich an neu geltenden Männerrollen orientiert. Die Medien nehmen in den Vorstellungen von Männlichkeit bei den Jungen eine bedeutende Position ein. Olaf Jantz (2003) ist der Ansicht, dass Jungen ihre Männlichkeitsideale meist auf der Ebene von Fantasien ausprägen. Da im Alltag der Jungen oftmals reale Männer fehlen, werden Medienfiguren oder Titelhelden idealisiert (S. 68). Die damit verbundenen Anforderungen können Jungen kaum in allen Belangen erfüllen (Wienforth, 2015, S. 23). Marc Melcher (2016) kommt zur Erkenntnis, dass Jungen und männliche Jugendliche durch den Wandel der gesellschaftlichen Strukturen, welcher widersprüchliche Anforderungen auslöst, grössten Herausforderungen gegenüberstehen (S.141). Dieser Wandel kann allerdings auch erfreulich verortet werden, solange die positiven Aspekte neuer Bedeutungen den Jungen verständnisvoll vermittelt werden. Debus und Stuve (2012) erwähnen diesbezüglich die Wichtigkeit von pädagogisch kollektiver Begleitung im Rahmen der «Verschiebung von Bedeutungen» (S. 57). Erfolgt der Wandel bestimmter Männlichkeitsanforderung ohne gemeinschaftliche Begleitung, besteht demgegenüber die Gefahr einer Orientierungslosigkeit (ebd.).

3.3 Schlussfolgerungen

Mit dem Konzept der Heteronormativität kann auf soziale Ungleichheiten und Ausgrenzungen einzelner Menschen und Menschengruppen aufmerksam gemacht werden. Durch die Einprägung dieser Normen in die Gesellschaft bestehen Strukturen, die nur in langsamen Schritten wegzudenken sind und der Realität des Alltagswissens noch häufig entsprechen. Sie dienen aber auch als Orientierung, an der sich beispielsweise Jungen stützen und die hilfreich und lustvoll sein können. Die Erkenntnisse des Konzepts der hegemonialen Männlichkeit zeigen auf, welche Strukturen auf die Reproduktion von geschlechtlichen und sozialen Ungleichheiten innerhalb von Männlichkeiten, aber auch darüber hinaus, wirken. Zudem wird deutlich, welche teils unerreichbaren und gleichzeitig verwirrenden Männlichkeitsideale auf Jungen wirken. Es zeigt sich, dass der Wandel von Männlichkeitsanforderungen positive Aspekte haben kann, wenn er durch Professionelle der Jungenarbeit gut begleitet wird. Für die Lebenswelt der Jungen lassen sich folgende Punkte zusammenfassen:

- Jungen wachsen in einer Gesellschaft auf, die von Heteronormativität geprägt ist. Dies hat zur Folge, dass sie stets einer heterosexuellen und cisgeschlechtlichen Norm entsprechen müssen. Weichen sie davon ab, müssen sie mit Ausgrenzung, Diskriminierung oder Gewalt rechnen. Jungen können somit unter Heteronormativität leiden. Dies gilt auch für cisgeschlechtliche heterosexuelle Jungen, weil sie stetigem Konformitätsdruck ausgesetzt sind. Die erwähnten Machtstrukturen bieten für die Jungen auch eine Orientierung. Das Geschlecht Junge an sich kann als lustvoll und interessant empfunden werden.
- Jungen sind hegemonialer Männlichkeit und den damit verbundenen Machtstrukturen ausgesetzt. Sie können sich nicht entziehen und stehen unter dauerndem Druck, einer hegemonialen Männlichkeit gerecht zu werden. Dabei entstehen verschiedene Macht-/Ohnmachtspositionen. Es ergeben sich aufgrund dieser Positionen Ausgrenzungen, die bis zu gewalttätigen Handlungen führen können. Egal welche hierarchische Position eingenommen wird, es kann festgehalten werden, dass Jungen unter diesen Strukturen leiden können, auch die Mächtigen, welche einer

hegemonialen Männlichkeit eher gerecht werden. Diese müssen sich ständig beweisen, um ihre Position zu halten. Hegemoniale Männlichkeit wird unter anderem durch Männlichkeitsstereotypen sichtbar, welche die Jungen beeinflussen. Hegemoniale Männlichkeit wird in verschiedenen Formen gesellschaftlich reproduziert und neugestaltet, was Jungen verunsichert. Dies kann aber auch als positiv verortet werden, wobei die Begleitung Professioneller der Jungenarbeit in diesem Zusammenhang von grosser Bedeutung ist.

Zusammengefasst kann konstatiert werden, dass gesellschaftlich konstruierte Machtstrukturen bestehen, die unter den Jungen zu einer geschlechts- und sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheit mit negativen Auswirkungen führen können. Um einen Handlungsbedarf in der Sozialen Arbeit zu erkennen, müssen die Auswirkungen dieser Erkenntnisse in Zusammenhang mit der Ethik Sozialer Arbeit und geltenden Rechtsnormen gebracht werden. Im nächsten Kapitel wird darauf eingegangen.

4 Ethische und rechtliche Legitimation für einen Handlungsbedarf der Sozialen Arbeit

Es stellt sich die Frage, ob aus Sicht der Sozialen Arbeit Handlungsbedarf besteht und somit etwas gegen diese Machtstrukturen und für die Jungen unternommen werden muss. Dazu wird der Kodex der Sozialen Arbeit und die Bundesverfassung verwendet. Welche Auszüge daraus relevant sind, wird in diesem Kapitel erörtert.

4.1 Bewertung durch ethische und rechtliche Normen der Sozialen Arbeit

Als ethische Grundlage für die Beantwortung dieser Frage dient der Sozialen Arbeit der Berufskodex. Er stützt sich in seinen Inhalten auf die internationalen ethischen Prinzipien für Soziale Arbeit, auf diverse Übereinkommen mit den Vereinten Nationen wie beispielsweise der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) oder dem Übereinkommen über die Rechte des Kindes (1989/1990). Mit internationalen Übereinkommen des Europarates, wie beispielsweise der europäischen Menschenrechtskonvention (1950/1953) und mit der Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft ist er ebenfalls konform (AvenirSocial, 2010, S. 5). Folgende Ausschnitte aus dem Berufskodex der Sozialen Arbeit sprechen für einen Handlungsbedarf (AvenirSocial, 2010):

1. «Soziale Arbeit hat Notlagen von Menschen und Gruppen zu verhindern, zu beseitigen oder zu lindern» (S. 6).
2. «Alle Menschen haben Anrecht auf (. . .) Integration in ein soziales Umfeld. Gleichzeitig sind Menschen verpflichtet, andere bei der Verwirklichung dieses Anrechts zu unterstützen» (S. 6).
«Soziale Arbeit zielt auf das gegenseitig unterstützende Einwirken der Menschen auf die anderen Menschen ihrer sozialen Umfelder und damit auf soziale Integration» (S. 6).

3. «Soziale Arbeit ist ein gesellschaftlicher Beitrag, insbesondere an diejenigen Menschen oder Gruppen, die vorübergehend oder dauernd in der Verwirklichung ihres Lebens illegitim eingeschränkt oder deren Zugang zu und Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen ungenügend sind» (S. 6).
4. «Die Professionellen der Sozialen Arbeit (. . .) schützen vor Gewalt, (. . .), Machtmissbrauch, Bedrohung, Beschämung, (. . .) und setzen sich für das Recht auf (. . .) Chancengleichheit (. . .) ein» (S. 10).
5. «Die Professionellen der Sozialen Arbeit klären die Menschen, die sich auf sie verlassen, über die Ursachen und strukturellen Probleme auf, die für ihre zu sozialem Ausschluss führende Situation verantwortlich sind. Sie motivieren sie, von ihren Rechten, Fähigkeiten und Ressourcen Gebrauch zu machen, damit sie selbst auf ihre Lebensbedingungen Einfluss nehmen können» (S. 10).
6. «Diskriminierungen, sei es aufgrund von Fähigkeiten, Alter, Nationalität, Kultur, sozialem oder biologischem Geschlecht, Familienstand, sozioökonomischem Status, politischer Meinung, körperlichen Merkmalen, sexueller Orientierung oder Religion, kann und darf nicht geduldet werden» (S. 9).
7. «Unter Beachtung von sozialer Gerechtigkeit, Gleichheit und Gleichwertigkeit aller Menschen sind ethnische und kulturelle Unterschiede zu achten und die Verschiedenheit von Individuen, Gruppen und Gemeinschaften zu berücksichtigen (. . .)» (S. 9).
8. «In besonderem Masse solidarisch zeigt sich, wer sozialen Ausschluss, Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, Unterdrückung (. . .) anprangert und (. . .) Intoleranz in den zwischenmenschlichen Beziehungen und Feigheit in der Gesellschaft aktiv entgegenwirkt» (S. 10).

Diese Ausschnitte sprechen für einen Handlungsbedarf, weil die geschlechtsbezogenen Machtstrukturen, die mit der Heteronormativität und der hegemonialen Männlichkeit beschrieben werden:

1. Jungen in Notlagen bringen können,
2. Jungen dazu bringen können, andere Jungen auszugrenzen,
3. Jungen in der Verwirklichung ihres Lebens und der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen massiv einschränken können,
4. zu Gewalt, Machtmissbrauch, Bedrohung, Beschämung gegenüber Jungen und damit der Verhinderung von Chancengleichheit führen können,
5. ohne Wissen über diese strukturellen Probleme eine Aufklärung und Befähigung der Jungen nicht erfolgen kann,
6. zu Diskriminierungen gegenüber Jungen führen können,
7. dazu führen können, dass die Jungen in ihrer Verschiedenheit nicht berücksichtigt werden,
8. zu sozialem Ausschluss, Ungerechtigkeit, Stigmatisierung, Unterdrückung, Intoleranz in zwischenmenschlichen Beziehungen und Feigheit in der Gesellschaft führen können.

Die Aufzählung der Normen aus dem Berufskodex ist nicht abschliessend. Unter Berücksichtigung der folgenden Ausschnitte aus der Bundesverfassung wird der Handlungsbedarf, der aus den ethischen Richtlinien der Sozialen Arbeit entsteht, rechtlich und demokratisch gestützt:

1. Art. 8 Abs. 1: «Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich».
2. Art. 8 Abs. 2: «Niemand darf diskriminiert werden, namentlich nicht wegen (. . .) des Geschlechts (. . .)».
3. Art. 11 Abs. 1: «Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf besonderen Schutz ihrer Unversehrtheit und auf Förderung ihrer Entwicklung».
4. Art. 41 Abs. 1 Bst. g der BV präzisiert die Verantwortung des Bundes und der Kantone insofern, dass «Kinder und Jugendliche in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen gefördert und in ihrer sozialen, kulturellen und politischen Integration unterstützt werden».

4.2 Schlussfolgerungen

Es kann konstatiert werden, dass die Theorien der hegemonialen Männlichkeit, der Heteronormativität sowie die Erkenntnis über die Konstruiertheit von Geschlecht der Sozialen Arbeit als theoretische Grundlagen dienen, um soziale Ungleichheit unter Jungen zu beschreiben und zu erklären. Mit der ethischen Reflexion dieser Erkenntnisse wird klar, dass für die Soziale Arbeit der Handlungsauftrag besteht, diesen sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken. Diese Bachelorarbeit widmet sich dem Feld der Jungenarbeit als Teil der Sozialen Arbeit, weshalb die Jungenarbeit im weiteren Verlauf der Bachelorarbeit für die Ausarbeitung von Handlungsoptionen hinzugezogen wird. Bevor eine Annäherung zu den dafür vorhandenen Möglichkeiten erfolgen kann, ist es notwendig, zuerst die Jungenarbeit zu analysieren.

5 Jungenarbeit

In diesem Kapitel wird die Entstehung der Jungenarbeit näher beleuchtet. Dafür braucht es eine grundlegende Definition von Jungenarbeit. Weiter wird Jungenarbeit in ihrer Entstehung betrachtet. Zudem wird aufgezeigt, welche Formen von Jungenarbeit heute bestehen und wie sich dies in der Praxis der Jungenarbeit zeigt. Weiter erfolgt eine Verortung innerhalb der Sozialen Arbeit, um einen Bezug zur Profession herzustellen. Schliesslich zeigt sich, welche Personen als Professionelle der Jungenarbeit wahrgenommen werden können.

5.1 Definition Jungenarbeit

Jungenarbeit kann aufgrund der Heterogenität nicht einheitlich definiert werden. Je nach theoretischer und professioneller Herkunft, Arbeitsfeld und institutioneller Verortung hat sie eine andere Bedeutung (Wienforth, 2015, S. 32). Auch Alexander Bentheim, Michael May, Benedikt Sturzenhecker und Reinhard Winter (2004) verweisen darauf, dass Jungenarbeit von Differenzierungen geprägt ist (S. 8). Trotzdem gibt es eine universale Gemeinsamkeit über alle Differenzierung hinweg, die Bentheim et al. (2004) folgendermassen definieren: «Jungenarbeit ist die geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen» (S. 8). Folgend werden die Ausdifferenzierungen in der Jungenarbeit aufgezeigt, welche die erwähnten Gemeinsamkeiten entsprechend der eigentlichen Vielfalt erweitern.

5.2 Historische Jungenarbeit

Bereits im 18. Jahrhundert wurden spezielle Orte für Jungen geschaffen, die als sogenannte Jungenerziehung zu verstehen waren. Darunter fielen beispielsweise das Militär, Jungeninternate oder Kinderheime. Die Unterteilung in zwei Geschlechter wurde in den 1920er Jahren während des Nationalsozialismus manifestiert. Es galt damals eine Unterscheidung eines maskulinistischen Soldatenideals zum weiblichen Mutterideal, nach dem die Jungen und Mädchen erzogen wurden (Kerstin Bronner & Michael Behnisch, 2007, S. 132). In den 1970er-Jahren bildete die zweite Frauenbewegung

zusammen mit einer selbstkritischen Männerbewegung eine Grundlage für Jungenarbeit, wie sie heute verstanden wird (Kessler, 2010, S. 60). Von Konzepten für die Jungenarbeit konnte damals noch nicht gesprochen werden. Frauen forderten geschlechtshomogene Räume für Mädchen, um feministische Anliegen weiterzugeben und suchten deshalb männliche Pädagogen, die sich ausschliesslich Jungen widmeten (Margitta Kunert-Zier, 2005, S. 56). In der Praxis hat die Jungenarbeit in den 1980er-Jahren einen starken Wandel erlebt. Als Ergebnis der feministischen Kritik und der erwähnten selbstkritischen Männerbewegung aus den 1970er-Jahren entstand eine reflektierte, kritische und bewusste Pädagogik mit Jungen (Bronner & Behnisch, 2007, S. 133). Die leitenden Konzepte der Jungenarbeit dieser Zeit werden rückwirkend als antisexistisch, parteilich, oder patriarchatskritisch bezeichnet (Gregor Prüfer, 2016, S. 16). Bereits aus den Begriffen für die Konzepte lässt sich erkennen, dass diese Ansätze defizitorientiert gestaltet waren. Sie versuchten, einen Mangel im männlichen Geschlecht aufzudecken, welches mehr weibliche Eigenschaften annehmen sollte. Es wurde davon ausgegangen, dass die Jungen und Männer die Verursacher von (patriarchalen) Problemen waren. Nach Heinz Kindler führte dieses «grobe Bild der Geschlechter-Interessensblöcke» die pädagogische Arbeit «ad absurdum», also ins Sinnlose (Heinz Kindler, 1993; zit. in Bronner & Behnisch, 2007, S. 134). In den 1990er-Jahren entwickelten sich weniger defizitorientierte Konzepte von Jungenarbeit. Christoph Blomberg sprach dabei von einer «einfühlsamen Wende» (Blomberg, 2003; zit. in Bronner & Behnisch, 2007, S. 136). Es entstand die Einstellung, dass die Jungen und Männer nicht nur die Problemverursacher sind, sondern auch Probleme hinsichtlich ihrer Entwicklung erleben. Sie «machen» also nicht nur Probleme, sondern «haben» diese auch (Bronner & Behnisch, 2007, S. 135-136). Dieter Schnack und Rainer Neutzling bezeichneten diese Wende als Weg «vom Feministen zum Jungenarbeiter» (Schnack & Neutzling, 1993; zit. in Bronner & Behnisch, 2007, S. 137). Die Unsicherheiten in der Lebensbewältigung junger Männer rückten in den Mittelpunkt. Der Ansatz der emanzipatorischen Jungenarbeit ging so weit, Jungen als Opfer einer gesellschaftlich gewollten Männlichkeit zu bezeichnen (Bronner & Behnisch, 2007, S. 136). Weiter entstanden Konzepte wie beispielsweise die mythopoetische oder maskulinistische Jungenarbeit. Diese hatten zum Ziel, dass junge Männer

versuchen sollen, bestimmten klassischen Rollenbildern gerecht zu werden. Eine klare Trennlinie zwischen den Geschlechtern war dabei selbstverständlich (Bronner & Behnisch, 2007, S. 136). Die hegemoniale Männlichkeit (siehe Kap. 3.2) wurde demzufolge in der Praxis der Jungenarbeit nicht kritisch wahrgenommen.

Bis dahin funktionierte die Jungenarbeit hauptsächlich auf der operationalen Ebene. Jungenarbeit fand vor allem spontan und ohne übergeordnetes Konzept statt. Eine Vorgabe von politischen Anforderungen galt es nicht einzuhalten. In den 2000er- Jahren entstand das Konzept des Gender Mainstreaming. Dieses bezeichnet ein politisches Interesse, bei welchem die Geschlechtergerechtigkeit und Gleichstellung von Frauen und Männern berücksichtigt und die systematische Integration von Chancengleichheit in verschiedenste Systeme wie Organisationen, Programme, Politiken und Vorgehensweisen implementiert werden sollte. Gender Mainstreaming wurde als wichtiges Element in verschiedenen Richtlinien von Kinder- und Jugendhilfen angesiedelt. Der Hauptauftrag war, die verschiedenen Interessen und Lebenssituationen von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen weitestgehend zu berücksichtigen sowie Veränderungen in den Strukturen und den Trägerschaften zu erwirken. Die zur Verfügungstellung von Ressourcen durch die Politik trug dazu bei, strukturelle Grenzen aufzuweichen (Bentheim et al., 2004, S. 13-14). Wo bisher stark geschlechterdifferenziert gearbeitet wurde, regte das Gender Mainstreaming in der Jungenarbeit neue Denkanstösse an. Es wurden bisher vorgenommene Geschlechterzuschreibungen hinterfragt und erstmals die (Re)Konstruktion von Geschlecht reflektiert (Bentheim et al., 2004, S. 15).

5.3 Regressive und Progressive Jungenarbeit

Seit den 1980er-Jahren haben sich wie aufgezeigt viele Theorien und Konzepte für die Jungenarbeit entwickelt. Wienforth (2015) stellt verschiedene Systematisierungen für diese heterogenen Konzepte vor. Er teilt die Konzepte in «regressive» und «progressive» Ansätze ein. Diese Einteilung ist an Olaf Stuve orientiert, der «identitäre» und «nicht-identitäre» Jungenarbeit unterscheidet (Stuve, 2001; zit. in Wienforth, 2015, S. 33). Wienforth (2015) betont, dass seine Einteilung die Ansätze nur in ihren Tendenzen zuordnen kann (S. 33).

Als regressive Ansätze versteht Wienforth (2015) jene Konzepte, die identitätsfördernd wirken. Deren Ziel ist es, Jungen dabei zu unterstützen, sich mit historischen Bildern von Männlichkeit auseinanderzusetzen, um diese in die eigene Geschlechtsidentität zu übernehmen. Als eindeutig regressivster Ansatz beschreibt Wienforth die mythopoetische Jungenarbeit. Dort wird versucht, durch Initiationsriten männliche Energie zu erlangen. Antifeministische, heteronormative und hegemoniale Männlichkeitskonstruktionen werden dabei reproduziert. Heutzutage finden solche Ansätze kaum noch Anwendung (S. 34). Wienforth (2015) ist jedoch der Ansicht, dass es Ansätze gibt, die identitätsstiftend wirken, auch wenn diese weniger offensichtlich einzuordnen sind. Er kritisiert beispielsweise das Konzept der «Kampfspiele»¹⁰ nach Josef Riederle. Er ist der Ansicht, dass in dieser Art von Methodik klassische Männerbilder mitschwingen, die den komplexen Anforderungen an Jungen und Jungenarbeit nicht gerecht werden (S. 35).

Demgegenüber bezeichnet Wienforth (2015) die progressiven Ansätze als heterogen. Darunter sind Konzepte zu verstehen, die auf Basis machtkritischer, konstruktivistischer und dekonstruktivistischer Theorien entstanden sind. Dazu zählen im speziellen jene Ansätze, die eine Vielfaltigkeit von Männlichkeit und den damit verbundenen Handlungsoptionen anstreben (ebd.). Es kann festgehalten werden, dass unter Rückbezug auf die bisherigen Erkenntnisse dieser Bachelorarbeit eine Jungenarbeit erstrebenswert ist, welche auf progressiven Ansätzen beruht.

5.4 Jungenarbeit heute

Nach Prüfer (2016) besteht heute weitestgehend ein Konsens über die Ziele, die Jungenarbeit verfolgen soll. Er analysierte dafür aktuelle Konzepte, Leitfäden, Positionspapiere und sonstige wichtige Schriften aus Deutschland (S. 18). Seine Ergebnisse zeigen sich in den folgenden vier Zielsetzungen. Jungenarbeit soll erstens Geschlechtergerechtigkeiten herstellen, was bedeutet, dass Jungen,

¹⁰ Das Konzept wird in Kap. 5.4 näher beleuchtet

Mädchen sowie alle Kinder und Jugendlichen, die sich keinem der beiden Geschlechter zuordnen, eine Vielfalt an Möglichkeiten des Geschlechts eröffnet wird. Sie agiert «öffnend, erweiternd und fördernd» (Prüfer, 2016, S. 18). Zweitens soll Jungenarbeit nebst dem Junge-Sein auch sozioökonomische und ethnische Faktoren wie beispielsweise den kulturellen Hintergrund, eine Religion und die Bildungsnähe berücksichtigen und somit inklusiv handeln (Prüfer, 2016, S. 21). Drittens benötigt Jungenarbeit reflektierte Professionelle. Von Jungenarbeit wird meist gesprochen, wenn Männer mit Jungen arbeiten. Tun dies Frauen, wird es Crosswork oder Cross-Situation genannt. Wird ein Angebot nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen zur Verfügung gestellt, wird von koedukativen Angeboten gesprochen (Prüfer, 2016, S. 22). Er weist darauf hin, dass sich für die Zukunft die Frage stellt, ob überhaupt eine klare Abgrenzung Sinn macht. Einerseits empfinden weibliche Professionelle die Bezeichnungen, welche ihnen für Jungenarbeit zustehen (beispielsweise Crosswork) häufig als abwertend und andererseits sollte Jungenarbeit auch Raum für Menschen mit Geschlechtsidentitäten ausserhalb der beiden anerkannten Geschlechter bieten (ebd.). Prüfer (2016) hält aber fest: «Egal ob nun Frauen oder Männer geschlechtersensibel mit Jungen arbeiten, von allen Geschlechtern wird erwartet, dass eine Reflexion der eigenen Haltung und Identität Teil der persönlichen Fachlichkeit darstellt» (S. 22). Viertens erwähnt er, dass innerhalb der analysierten Schriften feststeht, dass eine heterogene Vorstellung von Männlichkeit besteht. Die Vielfalt an Männlichkeit ist die Norm. Er erwähnt auch die weiterhin bestehenden, und in dieser Bachelorarbeit ausgeführten, hegemonialen Strukturen (siehe Kap. 3.2), die es schwierig machen, sich an einer Vielfalt von Männlichkeit zu orientieren. Es ist trotzdem das Ziel, den Jungen ein Männlichkeits-Bild anzubieten, welches sich «konstruktiv, zugewandt und sozial» zeigt (Prüfer, 2016, S. 25).

Wienforth (2015) analysiert die heutige Jungenarbeit in Deutschland im Vergleich zu Prüfer in der Praxis. In seiner Studie kann er darlegen, dass mit der Kategorie Geschlecht nicht immer reflektiert umgegangen wird, wodurch heteronormative und hegemonial-männliche Geschlechterkonstruktionen reproduziert werden. Er folgert, dass eine Reflexion der eigenen Haltung für Professionelle der Sozialen Arbeit notwendig ist, um solchen Reproduktionen entgegenzuwirken (S. 171-172). Budde (2014) unterstützt die Erkenntnisse von Wienforth indem er

konstatiert, dass auf der praktischen Ebene der Handlungen sich immer wieder unreflektierte, stereotypisierende Grundannahmen von Fachkräften dokumentieren lassen (S. 220). Die heutige Jungenarbeit verfolgt also konzeptionelle Ziele, welche jedoch in der praktischen Umsetzung teilweise scheitern.

Die Autoren dieser Bachelorarbeit stellen in ihren Recherchen fest, dass in der Jungenarbeit der Schweiz mannigfache Konzepte und Methoden angewendet werden, deren Betrachtungsweise über Jungen und Geschlecht sich teilweise grundlegend unterscheiden. Dafür werden folgend zwei in der Schweiz verwendete Konzepte vorgestellt, die diese verschiedenen Betrachtungsweisen verdeutlichen sollen:

Bei einigen Konzepten stehen stereotypische Männlichkeitsbilder im Fokus. Dafür lässt sich beispielsweise das Konzept der «Kampfesspiele» nach Josef Riederle hinzuziehen. Dort steht hauptsächlich die Selbstbehauptung und die Stärke der Jungen im Mittelpunkt. Dabei werden durch «Kampf, Ritual und Spiel» sogenannte «jungen*typische» Themen aufgegriffen, wobei die Jungen den «kraftvollen dynamischen Körperkontakt» herstellen können (Respect! Selbstbehauptung, ohne Datum). Impliziert wird dabei, dass Eigenschaften wie Stärke natürlicherweise zu Jungen gehören. Es kann als regressives Konzept bezeichnet werden.

Demgegenüber stehen Konzepte, die versuchen, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt zu fördern. In diesen Konzepten stehen stereotypische Männlichkeitsbilder ebenso im Fokus, aber sie werden hinterfragt. Die Fachstelle «jumpps*» (ehemals Netzwerk Schulische Bubenarbeit) unterstützt in diesem Zusammenhang verschiedene Projekte, die «geschlechtersensible Pädagogik» thematisieren möchten. Im Mittelpunkt steht die Entwicklung von «positiven und lebensstüchtigen Selbstbildern (. . .) unabhängig von herkömmlicher Geschlechterzuordnung und Rollenbildern» (Fachstelle jumpps*, ohne Datum). Solche Konzepte können als progressive Konzepte bezeichnet werden.

5.5 Verortung der Jungenarbeit in der Sozialen Arbeit

Nach Kim-Patrick Sabla und Christoph Damm (2016) kann Jungenarbeit als gut etabliertes Feld der Sozialen Arbeit wahrgenommen werden (S. 214). Sie verorten die Jungenarbeit innerhalb der Sozialen Arbeit in drei Ebenen: Praxis, Politik und Wissenschaft (Sabla & Damm, 2016, S. 214-217).

Auf der ersten Ebene kann Jungenarbeit als Praxisfeld der Sozialen Arbeit verstanden werden. Qualifizierte Professionelle leisten geschlechterreflektierte (sozial-)pädagogische Arbeit mit Jungen. Entstanden ist die Jungenarbeit aus der Jugendarbeit. Dies ist ein Feld der Sozialen Arbeit, welches sich zuerst gezielt mit Mädchen und deren Benachteiligungen befasste. Mittlerweile erhalten Jungen und ihre geschlechtsspezifischen Herausforderungen ebenso ihre Aufmerksamkeit (ebd.). Jungenarbeit findet sich heute in verschiedenen Feldern der Sozialen Arbeit. Sie ist beispielsweise Teil der Sexualpädagogik, der offenen Jugendarbeit, dem betreuten Wohnen in Heimen, der Jugendberufshilfe, der Familienhilfe, dem Kindergarten und der Schulsozialarbeit (Stephan Höyng, 2009, S. 144).

Auf der zweiten Ebene ist Jungenarbeit sogenannte «Jungenpolitik», welche sich mit strukturellen Rahmenbedingungen für Jungen befasst (Sabla & Damm, 2016, S. 215). Jungen sollen primär in ihrer Fähigkeit gestärkt werden, ihre eigene Position vertreten zu können. Sekundär sollen strukturelle Bedingungen aufgebaut oder ausgebaut werden, die eine solche Vertretung der eigenen Position ermöglichen. Es geht um eine Grundlage zur Partizipation sowie Gleichberechtigung im Verständnis einer demokratischen Gesellschaft (ebd.). Gerade weil Jungenarbeit primär auf die «Artikulationsfähigkeit» der Betroffenen abzielt, ist sie für Sabla und Damm (2016) ein Handlungsfeld der Sozialen Arbeit. Um den politischen Forderungen für Jungen gerecht zu werden, ist eine Parteilichkeit gegenüber Jungen durch Professionelle ein wichtiger Bestandteil. Sie betonen, dass damit aber nicht die Abgrenzung zu anderen Geschlechtern gefördert wird, sondern dass das «Junge-Sein» an sich thematisiert werden muss (S. 216).

Als dritte Ebene nach Sabla und Damm (2016) ist Jungenarbeit «darüber hinaus Teil einer Wissenschaft und Theoriebildung Sozialer Arbeit, die sich kritisch-reflexiv mit gesellschaftlichen Konstruktionen von Geschlecht und Macht auseinandersetzt und parallel die eigene Praxis und Politik fortwährend hinterfragt» (S. 216). Die ersten beiden Ebenen sind offensichtlicher wahrnehmbar, doch bedarf es einer wissenschaftlichen Dimension, um methodische Zugänge zur Reflexion von Praxis und Politik zu erarbeiten. Damit können beispielsweise Vorgänge, die Geschlechterkonstruktionen in Praxis und Politik verdichten, aufgezeigt und schliesslich vermieden werden. Auf der dritten Ebene greifen also Praxis und Politik der Jungenarbeit ineinander und werden wissenschaftlich aufgearbeitet und reflektiert (ebd.).

Diese Bachelorarbeit kann im Kontext der erwähnten Ebenen von Sabla und Damm (2016) auf der dritten Ebene eingeordnet werden, da sie einen wissenschaftlichen Beitrag zur Jungenarbeit und somit zur Sozialen Arbeit leistet.

5.6 Professionelle der Jungenarbeit

Noch immer herrscht eine breit gefächerte Ansicht, dass Jungenarbeit nur von Männern ausgeführt werden soll. Diese Ansicht besteht unter anderem deshalb, weil angenommen wird, dass lediglich Männer als Vorbild für Jungen dienen können. Dies ist kritisierbar, weil auch Frauen oder Nicht-Männer eine Vorbildfunktion übernehmen und somit auch jungearbeiterisch tätig sein können (Wienforth, 2015, S. 40). Bernard Könnecke und Michael Hackert stellen fest: «Es gibt keine überzeugenden Gründe dafür, dass nur Männer Jungenarbeit machen können» (Könnecke & Hackert, 2011; zit. in Wienforth, 2015, S. 40). Die Motivation für Jungenarbeit oder die Tatsache des Mann-Seins genügt nicht, um gute Jungenarbeit durchzuführen. Qualifikation, Genderkompetenzen, Handlungskompetenzen und Kompetenzen zur Selbstreflexion gehören zu einigen Punkten des Profils von Professionellen der Jungenarbeit (Wienforth, 2015, S. 40). In dieser Bachelorarbeit werden demzufolge mit der Bezeichnung «Professionelle der Jungenarbeit» nicht nur Männer, sondern auch Menschen anderen Geschlechts angesprochen.

5.7 Schlussfolgerungen

Historisch betrachtet hat sich die Jungenarbeit bis heute bemerkenswert entwickelt. Sie begann als Nebenprodukt der Mädchenarbeit, wurde durch unterschiedliche gesellschaftliche Wahrnehmung von Geschlecht stets geprägt und widerspiegelt auch heute noch die unterschiedlichen Ansichten von Geschlecht. Die Analyse von Prüfer (siehe Kap. 5.4) zeigt auf, dass zumindest auf konzeptueller Ebene in Deutschland eine Verschiebung hin zu einer progressiven Jungenarbeit stattfindet. Dennoch zeigen sich in der Praxis noch immer regressive Handlungsmuster. Auch in der Jungenarbeit der Schweiz erkennen die Autoren dieser Bachelorarbeit progressive und regressive Konzepte. Die Verortung der Jungenarbeit in der Sozialen Arbeit weist auf die Verknüpfungspunkte hin. Anhand welcher Möglichkeiten innerhalb der Jungenarbeit dem Rahmen der Sozialen Arbeit entsprechend gehandelt werden kann, zeigt sich auf drei Ebenen (Praxis, Politik und Wissenschaft). Im aktuellen Kapitel wurde die Jungenarbeit als Feld der Sozialen Arbeit erläutert. Im nächsten Kapitel wird beleuchtet, welche Möglichkeiten die Jungenarbeit bietet, um sich dem erkannten Handlungsbedarf aus Kapitel 4 anzunehmen.

6 Praxis einer geschlechterreflektierten Jungenarbeit

In Kapitel 4 wurde aufgezeigt, welche hohe Relevanz der Einbezug der erarbeiteten Erkenntnisse der Geschlechtertheorien auf die Arbeit mit Jungen hat. Es ist klar geworden, dass dahingehend Handlungsbedarf besteht, geschlechts- sowie sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheiten in der Praxis entgegenzuwirken. In diesem Kapitel wird eine erste Möglichkeit vorgestellt, wie dies im Feld der Jungenarbeit gelingen kann. Wegleitend dafür ist die Publikation «Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule» von Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve (2012). Die Publikation wurde von Dissens e.V., einem Institut für Praxisforschung veröffentlicht und gründet auf einem dreijährigen Praxisprojekt¹¹ (Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve, 2012a, S. 6-7). Als theoretische Grundlagen dienten den Autor*innen unter anderem die Konzepte des Geschlechts als gesellschaftliche Konstruktion, der Heteronormativität und der hegemonialen Männlichkeit nach Connell (Klaus Schwerma, 2012, S. 172-173). Deshalb bieten ihre Erkenntnisse für diese Bachelorarbeit einen ersten Anhaltspunkt, wie der erwähnte Handlungsbedarf in der Jungenarbeit umgesetzt werden kann. Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve (2012b) beleuchten drei Ebenen, die von Relevanz sind, um einer geschlechterreflektierten Arbeit mit Jungen nachzukommen: Wissen, Haltung und Methodik (S. 10). Kapitel 2 und 3 dieser Bachelorarbeit sollen zum *Wissen* für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen beitragen. In diesem Kapitel wird das Wissen um *Haltung* und *Methodik* ergänzt. Der von Debus et al. (2012b) vielverwendete Begriff «geschlechterreflektiert» wird nicht präzise definiert. Es lässt sich jedoch erkennen, dass dieser Begriff die Haltung einer fundierten, kritischen Geschlechterforschung vertritt, welche sich unter anderem den Auswirkungen von Heteronormativität, hegemonialer Männlichkeit und

¹¹ Das Praxisprojekt fand im schulischen Kontext statt. Die Publikation richtet sich aber nicht nur an Lehrer*innen, sondern auch an Sozialpädagog*innen (Debus et al., 2012a, S. 6-7). Deshalb ist es legitim, die Erkenntnisse und das Wissen aus dieser Publikation für die Jungenarbeit, als Teil der Sozialen Arbeit, zu verwenden. Dissens e.V. versteht sich als ein Institut «das für die Praxis forscht, Forschungsergebnisse in die Praxis zurückfliessen lässt und schliesslich auch die eigene Praxis forschend auswertet und weiter entwickelt» (ebd.).

Zweigeschlechtlichkeit bewusst ist (S. 10-16). Er wird deshalb für diese Bachelorarbeit adaptiert.

6.1 Geschlechterreflektierte Haltung

Die Haltung gilt als eine wichtige Ebene für geschlechterreflektierte Arbeit. Um näher auf die Haltung einzugehen, wird folgend deren Wichtigkeit erörtert. Daraus wird geschlossen, dass die Reflexion der Haltung von grosser Bedeutung ist, weshalb darauf aufbauend verschiedene Ebenen der Reflexion beleuchtet werden.

6.1.1 Die Wichtigkeit der Haltung

Nach Debus et al. (2012b) ist Haltung «die Perspektive, eine Art und Weise mit der Pädagog_innen (nicht nur) Jungen in der Praxis begegnen und mit der sie pädagogische Handlungssituationen analysieren» (S. 10). Nach Bernard Könnecke (2012) setzen sich Jungen durch die strukturierenden Faktoren eines Systems von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität mit Geschlechter- und Männlichkeitsanforderungen auseinander und werden dabei auch mit Einstellungen von Professionellen der Jungenarbeit konfrontiert (S. 63-65). Er definiert eine geschlechterreflektierte Haltung als die wichtigste Kompetenz in der Jungenarbeit, weil sie eine entscheidende Wirkungsmacht in Bezug auf Geschlechterkonstruktionen hat. Sie trägt permanent dazu bei, wie sich das Frauen- oder Männerbild bei den Jungen entwickelt oder manifestiert. Die Haltung entsteht aus eigenen biografischen Erfahrungen und der geschlechtsspezifischen Sozialisation der Professionellen der Jungenarbeit. Diesbezüglich sollen sich Professionelle der Jungenarbeit reflektieren und sich über die Folgen der eigenen Haltung bewusst werden (ebd.). Könnecke (2012) begründet die Wichtigkeit der Reflexion über die eigene Haltung damit, dass Professionelle der Jungenarbeit neben Kindern und Jugendlichen «vom System der Zweigeschlechtlichkeit ebenso geprägt sind wie von Heteronormativität, in denen Männlichkeitsanforderungen vielerorts nicht infrage gestellt, sondern naturalisiert wurden oder noch werden (. . .)» (S. 65). Es gibt einige Stellen in dieser Bachelorarbeit, die bereits auf die Relevanz von Reflexion der eigenen

Haltung hinweisen. Beispielweise erwähnt Prüfer (2016), dass in aktuellen Konzepten, Leitfäden und Positionspapieren zur Jungenarbeit in Deutschland festgehalten wird, dass eine reflektierte Haltung zur Fachlichkeit der Professionellen der Jungenarbeit beiträgt (siehe Kap. 5.4). Diese Wichtigkeit der Reflexion der Haltung unterstützt auch Wienforth (2016) (siehe Kap. 5.4). Budde (2014) festigt diese Argumente, indem er die Haltung als «reflexives Verhältnis zur individuellen Vergeschlechtlichung» bezeichnet (S. 49). Die Haltung gibt Aufschluss darüber, inwiefern sich die eigene Vorstellung von Geschlechterstereotypen und Männlichkeitskonzeptionen präsentiert. Durch eine Selbstreflexion und die Distanzierung von stereotypischen Vorstellungen über Männlichkeiten wird das Risiko gemindert, ebendiese Geschlechterstereotypen bei den Jungen zu reproduzieren (ebd.). Petra Focks (2016) stellt diesbezüglich eine These auf: «Wenn wir unsere Verhaltensweisen nicht kritisch reflektieren, reproduzieren und verstärken wir geschlechtstypisches Verhalten von Kindern» (S. 47). Mit diesen Erkenntnissen lässt sich die Notwendigkeit einer Reflexion der eigenen Haltung für eine geschlechterreflektierte Jungenarbeit als wichtige Komponente erkennen. Deshalb wird folgend die Reflexion der Haltung vertieft.

6.1.2 Die Reflexion der Haltung

Der Begriff Reflexion wurde viel angesprochen und ist für dieses Kapitel entscheidend. Corinne Wyss (2013) definiert Reflexion als «ein bewusstes Nachdenken, mit dem ein bestimmtes Ziel verfolgt wird» (S. 38). «Durch Reflexion werden alternative Denk- und Handlungsmuster gesucht, um die Dinge aus einer anderen Perspektive betrachten zu können» (Wyss, 2013, S. 39).

Aus der Publikation von Dissens e.V. et al. (2012) lassen sich vier wichtige Reflexionsbereiche erkennen:

- 1. Wissen**
- 2. Eigene Biografie**
- 3. Bilder über Jungen**
- 4. Sprache**

Im Folgenden werden die vier Reflexionsbereiche ausgeführt. Um sie exemplarisch zu verdeutlichen, werden fiktive und unterschiedliche Haltungen von Professionellen der Jungenarbeit angeführt. Es wird jeweils Rückbezug zum Beispiel der Jungen Nico, Luca, Salvatore, Farid und Cyril genommen (siehe Kap. 3.2.3). Zudem werden Reflexionsfragen formuliert, die den Adressat*innen dieser Bachelorarbeit als Möglichkeit dienen, die eigene Haltung diesbezüglich zu reflektieren.

Wissen

Die Auseinandersetzung mit dem Wissen über Theorien und Konzepte entspricht einem ersten wichtigen Reflexionsbereich. Für Schwerma (2012) ist für eine gelingende Reflexion «das Wissen um Konzepte und Theorien zur Entstehung, Wirkungsweise und Funktionalität bestehender Geschlechterregime, wie beispielsweise im Konzept der hegemonialen Männlichkeit oder einer dekonstruktivistischen Kritik der Zweigeschlechtlichkeit (. . .)» von Wichtigkeit (S. 172). Debus et al. (2012b) begründen die Wichtigkeit von Wissen damit, dass die Haltung durch das bestehende Wissen geprägt wird. Konkret muss das Wissen vorhanden sein, dass Männlichkeit und Weiblichkeit «Konstruktionen eines Systems der Zweigeschlechtlichkeit darstellen» (S. 11). Zudem sollte bewusst sein, dass diese Normen Einfluss auf die Gesellschaft haben, Lust und Frust gleichzeitig auslösen und sich weder auf Ebene der Professionellen der Jungenarbeit noch bei den Jungen überraschend verändern (ebd.). Folgend werden fiktive Beispiele unterschiedlicher Wahrnehmungen von Professionellen der Jungenarbeit beschrieben, wenn ihre Wissensbestände stark differieren (eigene Beispiele):

Wahrnehmung ohne geschlechterreflektiertes Wissen:

Es ist normal, dass sich Jungen hin und wieder raufen. Wenn ich die Raufereien der Jungen regelmässig missbillige, werden sie irgendwann damit aufhören und gut miteinander auskommen.

Wahrnehmung mit geschlechterreflektiertem Wissen:

In diesen Raufereien lassen sich unter anderem gesellschaftlich geschaffene Gruppendynamiken erkennen, die mit hegemonialer Männlichkeit erklärt werden können. Bei der Anwendung von Methoden sollte ich dies berücksichtigen.

Das Wissen, welches in Kapitel 2 und 3 dieser Bachelorarbeit zur Verfügung gestellt wird, korreliert mit den Anforderungen zu Wissensbeständen, die von Dissens e.V. et al. (2012) als relevant deklariert werden. Deshalb können Adressat*innen dieser Bachelorarbeit sich folgende Fragen zur Reflexion des eigenen Wissensbestandes stellen:

- Inwiefern ist das Wissen über Geschlecht als gesellschaftliches Konstrukt, hegemoniale Männlichkeit und Heteronormativität vorhanden?
- Sind die Auswirkungen von Geschlecht auf Jungen bewusst?
- Welches Wissen kann für die berufliche Weiterentwicklung vertieft werden?

Eigene Biografie

Die Wichtigkeit der Aufarbeitung der eigenen Biografie ist naheliegend. Schwerma (2012) konstatiert, dass die eigene Biografie ein bestimmtes Geschlechterbild und Werteverständnis prägt und Orientierung für die Professionellen der Jungenarbeit bietet. Dieses kann sich aus konkreten Erlebnissen, aufgrund der Familienkultur oder anderen Lebenserfahrungen gebildet haben. Es besteht vielfach aus geschlechterdualistischen Rollenvorstellungen, welche unbewusst den beruflichen Alltag beeinflussen. Die Haltung von Professionellen der Jungenarbeit lässt sich somit meist aus ihrem intuitiven Handeln erkennen (S. 172-173). Folgend werden fiktive Beispiele von Professionellen der Jungenarbeit beschrieben, welche im eigenen Kindes- oder Jugendalter häufig Opfer von Gewalt anderer Jungen wurden (eigene Beispiele):

Ohne reflektierte Biografie:

Die Situation könnte eigene Erlebnisse aus der Kindheit triggern und zu emotionalem, intuitivem Handeln führen, welches im Umgang mit den Jungen zu impliziter Bevorteilung oder Benachteiligung führen kann. Es könnte sein, dass beispielsweise Mitleid mit Luca zu einer Bevorteilung ihm gegenüber führt.

Mit reflektierter Biografie:

Die Erlebnisse aus der Kindheit wurden reflektiert. Mit dieser Reflexion konnte eine Differenzierung der eigenen Gefühle und Emotionen zur Situation erfolgen, was zu einer unvoreingenommeneren Haltung gegenüber allen Jungen führt.

Erfolgt die Reflexion mit der eigenen Biografie hinsichtlich dem geschlechtlichen Werteverständnis und im Speziellen mit Assoziationen von Männlichkeit, hat dies direkte Auswirkungen auf die Handlungskompetenzen (Schwerma, 2012, S. 172-173). Daraus wird gefolgert, dass die Adressat*innen dieser Bachelorarbeit sich betreffend ihrer eigenen Biografie mit folgenden Fragen reflektieren können:

- Welche Werte von Geschlecht und Männlichkeit wurde in der eigenen familiären Erziehung vermittelt?
- Welche Erfahrungen im weiteren sozialen Umfeld wie Schule, Beruf, Freundeskreis und Partner*in haben diese Werte geprägt?
- War es wichtig als Junge/Mädchen oder Mann/Frau erkannt zu werden? Welche Gefühle hat dies ausgelöst?
- Zu welchen Werten in Bezug auf Geschlecht und Männlichkeit hat dies bei der eigenen Person geführt?

Bilder über Jungen

Aufbauend auf diesen Werten sollen die eigenen Bilder über Jungen reflektiert werden. Die Bilder über Jungen können mit den vorherrschenden männlichen Stereotypen in Verbindung gebracht werden. Diese Stereotypen wirken in unserer Gesellschaft prägend (siehe Kap. 3.2.2).

Olav Stuve (2012) widmet sich der Thematik von homogenisierenden Bildern über Jungen. Er ist der Ansicht, dass Bilder von und über Jungen «die Arbeit mit ihnen stark beeinflussen» (S. 18). Die Gefahr der Reproduktion homogenisierender Bilder über Jungen kann nicht verharmlost werden. Auch in dieser Hinsicht ist die Haltung der Professionellen der Jungenarbeit entscheidend. Haben diese ein Bild von Jungen als wilde, aggressive, Regeln missachtende und heterosexuelle Kinder, so folgt die Haltung daraus, dass solche Jungen der Norm entsprechen. Gleichzeitig werden alle Jungen, die diese Eigenschaften nicht erfüllen, als abweichend wahrgenommen. Dies bezeichnet er als diskriminierende Haltung gegenüber allen Kindern (ebd.). Stuve (2012) erwähnt in diesem Zusammenhang die geschlechterreflektierte Jungenarbeit als grosse Herausforderung. Er verweist auf die Wichtigkeit der Aneignung von empirischem Wissen über die pluralen Lebenslagen von Jungen und den Geschlechterkonstruktionen als Grundlage für das Handeln in der Jungenarbeit (S. 19). Folgend werden fiktive Beispiele beschrieben, wenn die Bilder über Jungen von Professionellen der Jungenarbeit differieren (eigene Beispiele):

Homogenisierende Bilder über Jungen:

Die wilde und aggressive Art von Nico in diesem Alter ist normal. Dies lässt sich durch die Hormone erklären. Luca und Farid werden sich wahrscheinlich auch noch in diese Richtung entwickeln.

Heterogenisierende Bilder über Jungen:

Jungen sind unterschiedlich. Ihr Verhalten ist durch gesellschaftlich geschaffene Normen geprägt. Dies sollte bei Interventionen berücksichtigt werden.

Daraus lässt sich folgern, dass die Adressat*innen dieser Bachelorarbeit ihre eigenen Bilder über Jungen mit folgenden Fragen reflektieren können:

- Welche Bilder über Jungen sind mir bekannt?
- Wie handle ich gegenüber Jungen? Reproduziere ich dabei normierende Bilder von Jungen?
- Akzeptiere ich Jungen in ihrer Individualität?

Sprache

Ein letzter Reflexionsbereich zeigt sich in der Anwendung der Sprache. Der gesellschaftlich konstituierenden Macht von Sprache wird speziell innerhalb des Dekonstruktivismus besondere Beachtung geschenkt (siehe Kap. 2.3). Könnecke (2012) betont, dass die Anwendung einer geschlechtergerechteren Sprache zu einer Haltung geschlechterreflektierter Jungenarbeit führt (S. 67). Es gilt deshalb durch die Professionellen der Jungenarbeit zu prüfen, ob und wann durch Sprachanwendung geschlechtsbezogene Zuschreibungen erfolgen. Gelingt dieser Anspruch, erfolgt ein Umdenken weg von Kategorisierungen der Systeme der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität (Könnecke, 2012, S. 65-66). Folgend werden fiktive Beispiele von Professionellen der Jungenarbeit beschrieben, bei denen sich die Sprachanwendung unterscheidet (eigene Beispiele):

Ohne geschlechterreflektierte Sprache:

«Hey Jungs, ich habe heute beobachtet, wie ihr einmal mehr die Starken markiert habt. Kommt doch später in mein Büro». Einerseits wird das Junge-Sein mit stark sein assoziiert und andererseits erfolgt eine geschlechtsbezogene Zuschreibung.

Mit geschlechterreflektierter Sprache:

«Nico, Luca, Cyril, Salvatore und Farid, ich habe heute beobachtet, dass ihr aneinandergeraten seid. Ich möchte mit euch darüber sprechen. Kommt doch später in mein Büro». Es erfolgt keine geschlechtsbezogene Zuschreibung und Stereotypisierung.

Könnecke (2012) bekräftigt, dass alternative Sprache anzuwenden eine nicht zu unterschätzende Leistung ist, auch wenn über den eigenen Sprachgebrauch reflektiert wurde. Er begründet dies damit, dass die Professionellen der Jungenarbeit selbst gelernt haben, innerhalb dieser Systeme zu denken. Suchen sie jedoch aktiv nach alternativen Sprachäusserungen, gestaltet sich dies meist nicht schwer (S. 65-66). Der Anspruch, niemals geschlechtsbezogene Zuschreibungen vorzunehmen, ist kaum zu erfüllen, da Zweigeschlechtlichkeit die Gesellschaft noch immer prägt. Es lässt sich dennoch erkennen, dass es für Professionelle der Jungenarbeit wichtig ist, sich mit ihrem Sprachgebrauch aktiv

auseinanderzusetzen. Deshalb können folgende Fragen zur eigenen Reflexion anregen:

- In welchen Situationen mache ich geschlechtsbezogene Zuschreibungen?
- In welchen Situationen verwende ich Bezeichnungen wie beispielsweise «normale», «abweichende», «typische», «starke» oder «wilde» Jungen?
- In welchen Situationen kann ich geschlechtsbezogene Umschreibungen umgehen?

Erfolgen Reflexionen innerhalb dieser erwähnten vier Reflexionsbereiche, setzen sich Professionelle der Jungenarbeit bereits umfassend mit ihrer Haltung auseinander und nähern sich einer geschlechterreflektierten Jungenarbeit. Könnecke (2012) verdeutlicht in diesem Zusammenhang das Bewusstsein des zeitlichen Aspekts: «Haltungen lassen sich nicht in konkretisierbaren Zeiträumen planmässig verändern. Wichtig ist es aber, auf dem Weg zu sein.» (S. 65). Die Haltung und das Wissen sind, wie bisher aufgezeigt, wichtige Elemente für eine geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen. Die Haltung und das Wissen allein reichen aber nicht aus. Es braucht Methoden, um die Haltung und das Wissen in der Praxis umzusetzen (Debus et al., 2012b, S. 10). Deshalb wird im nächsten Kapitel den Adressat*innen eine Möglichkeit für geschlechterreflektiertes methodisches Arbeiten nähergebracht.

6.2 Geschlechterreflektierte Methodik

Katharina Debus (2012) befasst sich mit einer geschlechterreflektierten (Jungen-)Arbeit¹² auf methodischer Ebene. Sie zeigt durch die Einteilung in «Dramatisierung», «Entdramatisierung» und «Nicht-Dramatisierung»¹³ unterschiedliche Vorgehensweisen auf, wie methodisch zu Geschlecht gearbeitet

¹² Wie aus dem Text von Debus (2012) hervorgeht, können Methoden der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen egal welchen Geschlechts durchgeführt werden und sind deshalb für die Jungenarbeit adaptierbar. Im Folgenden wird deshalb von geschlechterreflektierter Jungenarbeit gesprochen (S. 150-158).

¹³ Das Konzept der Dramatisierung und Entdramatisierung ist an Hannelore Faulstich-Wieland angelehnt und wurde durch Debus (2012) mit der Nicht-Dramatisierung ergänzt (S. 151).

werden kann. Diese Einteilung entsteht durch ein Spannungsfeld in der geschlechterreflektierten Jungenarbeit: Wird Geschlecht explizit thematisiert, besteht die Gefahr, dass Geschlechterstereotype verfestigt werden können. Jedoch bedarf es einer expliziten Thematisierung, um überhaupt auf unbewusste gesellschaftliche Vorgänge, welche zu geschlechtsbedingten ¹⁴ sozialen Ungleichheiten führen, aufmerksam zu machen. Mit der Einteilung in Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung wird im Folgenden eine Methodik vorgestellt, wie innerhalb dieses Spannungsfeldes der geschlechterreflektierten Jungenarbeit methodisch gearbeitet werden kann (S. 150).

6.2.1 Dramatisierung, Entdramatisierung, Nicht-Dramatisierung

Dramatisierung

Bei der Dramatisierung wird Geschlecht explizit zum Thema gemacht. Es steht im Zentrum einer Methode und wird deshalb «dramatisiert» (Debus, 2012, S. 152). Damit werden folgende Ziele verfolgt: Über Geschlecht nachdenken lassen, geschlechtsbedingte soziale Ungleichheiten aufzeigen, Stereotypen thematisieren, generelles Wissen zu Geschlecht vermitteln, Ressourcen für den Umgang mit dem eigenen Geschlecht entwickeln (ebd.). Dramatisierungen richten sich an Kinder und Jugendliche, die in der individuellen Entwicklung durch starre Rollenbilder gehemmt sind, die aktiv andere Menschen in ihrem Umfeld diskriminieren, welche sich geschlechtsatypisch verhalten und denen Informationen über gesellschaftliche Zusammenhänge zu Geschlecht nützlich sein können (ebd.). Thematisch kann beispielsweise zu Stereotypen von Geschlecht, Geschlecht im wirtschaftlichen Kontext, Diskriminierung durch Geschlecht, und zum historischen Wandel des Geschlechts gearbeitet werden (Debus, 2012, S. 151).

Methoden in geschlechtshomogenen Gruppen entsprechen einer Dramatisierung. Bei einer Trennung vom anderen Geschlecht ist offensichtlich,

dass aufgrund des Geschlechts die Trennung vorgenommen wurde. Einerseits wird dadurch die Kategorie Geschlecht zwangsläufig in den Vordergrund gerückt. Andererseits wird damit impliziert, dass die Kinder und Jugendlichen in geschlechtshomogenen Gruppen mehr gemeinsam haben, als sie dies in geschlechterheterogenen Gruppen hätten. Dies ist zu kritisieren, da die Unterschiede in homogenen Gruppen durchaus grösser sein können. Es lässt sich jedoch sagen, dass gerade für eine Dramatisierung geschlechtshomogene Settings von Vorteil sein können (Debus, 2012, S. 152). Wie die Definition Wienforths (2015) aufzeigt, müssen sich Kinder und Jugendliche, die als Jungen angesehen werden, besonders mit Anforderungen der Gesellschaft an Männlichkeit befassen (siehe Kap. 1.4). In solchen Settings können deshalb Erfahrungen des Junge-Seins verglichen werden. Beispielsweise kann das Ziel sein, gemeinsam eine Lösung für eine wiederkehrende Situation des Junge-Seins zu finden.

Letztlich haben dramatisierende Methoden Vor- und Nachteile. Durch die explizite Thematisierung von Geschlecht können geschlechtsbedingte soziale Ungleichheiten aufgezeigt werden. Im Vordergrund stehen die bestehenden Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Dies führt dazu, dass individuelle Unterscheidungsmerkmale kurzzeitig vernachlässigt werden. Damit kann gerade auch bei Kindern und Jugendlichen der Eindruck entstehen, dass die geschlechtlichen Unterscheidungsmerkmale natürlicher Herkunft sind (Debus, 2012, S. 153). Debus (2012) meint dazu: «In diesem Sinne kann die Arbeit zu Geschlechterbildern schnell paradoxe Effekte befördern, indem sie das Gegenteil dessen bewirkt, was sie erreichen will» (S. 153). Deshalb muss einerseits entschieden werden, ob die Anwendung einer dramatisierenden Methode für die Zielgruppe sinnvoll ist und andererseits ist es noch viel wichtiger, immer eine entdramatisierende Methode bereit zu halten (ebd.).

Entdramatisierung

Entdramatisierende Methoden sind das Gegenstück zu dramatisierenden. Sie werden nach oder während der Anwendung von dramatisierenden Methoden benötigt, um Geschlecht wieder die suggerierte Natürlichkeit zu nehmen. Grundlegendes Ziel ist, dass nicht mehr auf die Gemeinsamkeiten innerhalb eines Geschlechts fokussiert wird (Debus, 2012, S. 153). Dies wird durch drei Möglichkeiten verfolgt: Die Differenzen innerhalb einer geschlechtshomogenen Gruppe werden herausgearbeitet, Gemeinsamkeiten mit Menschen des anderen Geschlechts werden gesucht oder Geschlecht wird als eine Unterscheidung von vielen – beispielsweise ethnische, sozio-ökonomische oder altersbedingte – deklariert (Debus, 2012, S. 151). Es soll also verdeutlicht werden, dass Geschlecht eine gesellschaftliche Konstruktion ist, aber Menschen nicht nur durch Geschlecht massgeblich geprägt sind.

Debus (2012) weist daraufhin, dass es ihrer Erfahrung nach schwierig ist, in geschlechtshomogenen Settings auf Differenzen aufmerksam zu machen, um sie zu entdramatisieren. Häufig entsteht innerhalb der Gruppe der Eindruck, dass die Situation durch das gemeinsame Geschlecht bestimmt ist. Umso wichtiger ist es, entstehende Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten wahrzunehmen und wertzuschätzen (S. 154). Möchte beispielsweise ein Junge nicht an einem Fussballspiel mit anderen Jungen teilnehmen, ist seine Entscheidung durch Professionelle der Jungenarbeit¹⁵ zu unterstützen, obwohl die anderen Jungen vielleicht argumentieren, dass er als Junge gerne Fussball spielen muss. Für Debus (2012) ist klar, dass *jeder* Dramatisierung eine Entdramatisierung folgen soll. Deshalb sollten sich Professionelle der Jungenarbeit schon bevor sie eine Methode durchführen, dahingehend Gedanken machen, wie die Entdramatisierung erfolgen könnte. Es ist dabei nicht von Relevanz, ob noch innerhalb derselben Methode entdramatisiert wird oder erst in der danach Folgenden (S. 154). Besonders wichtig sind Entdramatisierungen, wenn Kinder und Jugendliche von sich aus dramatisieren. Beispielhaft dafür kann sein, wenn

¹⁵ Folgend wird in diesem Kapitel der Bachelorarbeit entsprechend «Professionelle der Jungenarbeit» verwendet, wobei Debus (2012) auch alle Professionellen der Sozialen Arbeit sowie Lehrer und Lehrerinnen meint (S. 150).

Behauptungen zu einem Geschlecht aufgestellt werden, wie «Männer/Jungen können besser Fussball spielen» oder «Männer/Jungen dürfen sich für ihr Aussehen keine Mühe geben». In solchen Fällen rät Debus (2012), zuerst mit einer Dramatisierung die (konstruierten) Unterschiede zwischen den Geschlechtern anzusprechen, um sie anschliessend zu entdramatisieren (S. 154).

Nicht-Dramatisierung

Debus (2012) ergänzt die von Faulstich-Wieland erarbeiteten Vorgehensweisen der Dramatisierung und Entdramatisierung mit der Nicht-Dramatisierung. Mit der Nicht-Dramatisierung wird Geschlecht bearbeitet, ohne dass Geschlecht selbst im Vordergrund steht. Dafür werden Methoden und Settings gewählt, die einem Kompetenzzuwachs dienen, der erstmal nichts mit Geschlecht gemein hat (S. 155). Debus (2012) nennt folgende Beispiele: «Schnupperpraktika in bestimmten Berufen, Haushaltsparcours, Fahrradbastelwerkstätten, Selbstbehauptungstrainings oder Traumreisen» (S. 155). Es können unterschiedliche Kompetenzen wie beispielsweise «Durchsetzungsfähigkeit» oder «Konfliktfähigkeit» angesprochen werden. Auch thematisch ist alles möglich, von «Berufs- und Lebensplanung» über «Gewalt» bis zur «Liebe». Diese Methoden und Settings *können* geschlechteruntypische Erfahrungen ermöglichen, müssen es aber nicht (ebd.). Primär verfolgen nicht-dramatisierende Methoden das Ziel, durch ein explizites Missachten von Geschlecht neue Erfahrungen zu ermöglichen, die sonst nicht möglich wären. Debus (2012) bezeichnet dies als «ohne geschlechtsbezogene Platzanweiser» auskommen (S. 156). Es ermöglicht beispielsweise Jungen einer gesellschaftlich weiblich assoziierten Tätigkeit nachzukommen, indem die Professionellen der Jungenarbeit diese im Vornherein nicht als solche bezeichnen. Sie vermitteln durch das Nicht-ansprechen, dass es keine Rolle spielt, ob nun Mädchen oder Jungen dieser Tätigkeit nachkommen (ebd.). Wie mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit aufgezeigt wurde, kann eine explizite Benennung einer Aktivität als «weiblich» zu einer Abwertung der Jungen führen, die diese Aktivität ausführen (möchten) (siehe Kap. 3.2.2). Deshalb besteht zunächst eine grössere Chance, dass sich die Jungen der Aktivität widmen, wenn sie von

Professionellen der Jungenarbeit nicht als weiblich beschrieben wird. Führen sie die Aktivität schliesslich aus, kann damit erreicht werden, dass sie sich in bisher unbekanntem Situationen versuchen können. Damit gewinnen sie neue Kompetenzen, ob diese nun mit Geschlecht im Zusammenhang stehen oder nicht. Sie lernen sich in neuen Situationen wohlfühlen, weil das Geschlecht für die Ausübung keine Rolle spielt (Debus, 2012, S. 156).

Grenzen und Risiken zu nicht-dramatisierenden Methoden sind anzutreffen, wenn Geschlecht durch die Jungen selbst assoziiert wird. Das passiert beispielsweise, wenn sich die Jungen weigern, der angesprochenen weiblich assoziierten Tätigkeit nachzukommen, weil sie diese bereits als solche erkannten und deshalb womöglich abwerten. Professionelle der Jungenarbeit bereiten sich bei der Ausarbeitung nicht-dramatisierender Methoden auf derartige potenzielle Überschneidungen mit Geschlecht vor, um adäquat intervenieren zu können. Die Ansichten von Geschlecht liegen nun offen und können mit Dramatisierungen und Entdramatisierungen bearbeitet werden (ebd.). Bestenfalls finden die Jungen anschliessend den Zugang zur weiblich assoziierten Aktivität. Ansonsten liegt der Mehrwert darin, dass an ihren Werten zu Geschlecht gearbeitet werden konnte. Debus (2012) zweifelt daran, dass nicht-dramatisierende Methoden und die damit verbundenen Erfahrungen genügen, um das über Jahre eingeprägte und erlernte geschlechtskonforme Verhalten von Kindern und Jugendlichen zu verändern. Sie vermutet, dass sich ohne Dramatisierungen und Entdramatisierungen ihre Situation nicht verbessert (S. 156).

6.2.2 Beispiele zur Verdeutlichung der Methodik

Anhand des in dieser Bachelorarbeit verwendeten eigenen Beispiels (siehe Kap. 3.2.3) entwerfen die Autoren exemplarische Dramatisierungen, Entdramatisierungen und Nicht-Dramatisierungen. Dies soll zur Verständlichkeit dieser Methodik dienen.

Einführung Situation

Ergänzend zur bisherigen Situation vom Beispiel bilden die fünf Jungen nicht nur eine Gruppe im Quartier, sondern begegnen sich auch in der Schule. Sie sind

mittlerweile zwölf Jahre alt. Auf dem Pausenplatz fällt der Lehrperson mit Pausenaufsicht auf, dass Luca wiederholt von Nico schikaniert wird. Salvatore und Cyril finden das witzig und Farid steht wie immer etwas deplatziert daneben. Die Lehrperson interveniert jeweils, was zu einer kurzfristigen Beruhigung der Situation führt. Da sich aber wiederholt ähnliche Situationen ergeben, kontaktiert sie die Schulsozialarbeiterin der Schule. Sie soll mit den Jungen etwas machen, damit diese sich auf dem Pausenhof anständig benehmen. Sie beschreibt der Schulsozialarbeiterin die sich wiederholenden Situationen. Die Schulsozialarbeiterin erkennt sie als typisches Beispiel für Prozesse hegemonialer Männlichkeit. Sie entscheidet sich, mit den Jungen durch Methoden von Nicht-Dramatisierung, Dramatisierung und Entdramatisierung auf die Thematik Geschlecht und Männlichkeit einzugehen. Sie beginnt mit einer nicht-dramatisierenden Methode. Diese hat zum Ziel, die Sozialkompetenzen der Jungen zu fördern. Weil die Schulsozialarbeiterin davon ausgeht, dass die geschlechtsbedingten Dynamiken für die Jungen zum Thema werden, bereitet sie im Vorfeld bereits eine Methode für eine Dramatisierung und eine Entdramatisierung vor (eigenes Beispiel).

Nicht-Dramatisierung

Die Schulsozialarbeiterin führt zum Thema «Freundschaft und Streit» eine Klassenintervention durch. Sie arbeitet bewusst mit der ganzen Klasse, um kein dramatisierendes Setting zu schaffen. Dieses wäre gegeben, wenn sie mit den Jungen eine geschlechtshomogene Gruppe bilden würde. Ihre Beobachtungen richtet sie speziell auf die Jungengruppe (Nico, Luca, Cyril, Salvatore, Farid). Die Intervention soll aber auch die Ressourcen der anderen Kinder erweitern. Sie fordert die Kinder auf, in Kleingruppen mithilfe von digitalen Medien nach zwei Videosequenzen zu suchen. Bei der einen Videosequenz soll «Freundschaft» und bei der anderen «Streit» im Vordergrund stehen. Anschliessend sollen die Gruppen anhand dieser zwei Filmsequenzen die Eigenschaften der gezeigten Personen notieren, welche zu «Freundschaft» und «Streit» führen. Die Videosequenz und die Eigenschaften präsentieren sie anschliessend der gesamten Klasse auf einem Flipchart. Während der Ausführung der Methode spricht die Schulsozialarbeiterin Geschlecht nicht an. Sie achtet aber darauf, ob

Geschlecht durch die Kinder thematisiert (dramatisiert) wird. Steht Geschlecht für die Kinder plötzlich im Vordergrund, indem beispielsweise eine gruppenübergreifende Diskussion entfacht, liegt es im Ermessen der Schulsozialarbeiterin, sofort mit einer Dramatisierung und Entdramatisierung zu reagieren. Luca präsentiert eine Videosequenz eines Streits zwischen zwei Männern. Er kritisiert die Aggressivität des einen Mannes. Nico schreit dazwischen und betont, dass Männer stark und aggressiv sein müssen. Salvatore und Cyril amüsieren sich darüber. In diesem Moment wird Geschlecht durch die Jungen selbst dramatisiert. Die Schulsozialarbeiterin paraphrasiert die Aussagen von Luca und Nico. Sie nimmt damit die Haltungen erstmals zu Kenntnis. Da nicht weiter über Geschlecht gesprochen wird, entscheidet sie sich für eine Dramatisierung zu einem späteren Zeitpunkt. Luca und der Rest der Klasse präsentieren zu Ende (eigenes Beispiel).

Dramatisierung

Die Schulsozialarbeiterin lädt Nico, Luca, Salvatore, Cyril und Farid zu einem späteren Zeitpunkt zu sich ein. Sie bezieht sich auf die erarbeiteten Eigenschaften der Jungen zu Freundschaft und Streit und auf die expliziten Aussagen von Nico und Luca zu Männlichkeit. Mit einem Video zum Thema Männlichkeit, wie beispielsweise die ersten 25 Sekunden des Videos «Voll stark»¹⁶, welches von Sucht Schweiz¹⁷ zur Verfügung gestellt wird (Sucht Schweiz, 2020), regt die Schulsozialarbeiterin die Diskussion zusätzlich an. Die Jungen werden folgend aufgefordert, die erarbeiteten Eigenschaften der Flipcharts zu «Freundschaft und Streit» den Oberbegriffen «typisch männlich» und «typisch weiblich» zuzuordnen. Möglicherweise erkennen an dieser Stelle bereits manche Jungen, dass die Begriffe auch zwischen die beiden Oberbegriffe

¹⁶ Die Videosequenz zeigt Jugendliche, die ihren Freund dazu ermutigen, mit voller Kraft in den Boxautomaten eines Jahrmarkts zu schlagen. Er soll beweisen, wie männlich er ist. Der Jugendliche führt den Schlag schliesslich aus. Bei ihm wird Wut und Aggression ersichtlich (eigene Interpretation).

¹⁷ Sucht Schweiz unterstützt Kinder, Jugendliche und Erwachsene in kritischen Lebensphasen. Sie führen Forschungs- und Präventionsprojekte durch und beraten interessierte Personen zu Themen wie Sucht oder Gesundheitskompetenzen und einer gesunden Lebensweise (Sucht Schweiz, 2020).

zugeordnet werden können. Die Schulsozialarbeiterin geht mit den Kindern die Zuordnungen durch und nimmt zur Kenntnis, dass sie eine Vorstellung (Stereotypen) davon haben, in welcher Verbindung Freundschaft und Streit mit Männlichkeit oder Weiblichkeit steht. Damit wird offengelegt, dass Stereotypen bestehen, die das gesellschaftliche Denken beeinflussen. Die Jungen könnten annehmen, dass diese Stereotypen naturgegeben sind. Deshalb ist es nun umso wichtiger, dass eine Entdramatisierung folgt. Dabei soll auf die Unterschiede zwischen Jungen hingewiesen, Gemeinsamkeiten mit Mädchen gesucht oder die determinierende Kategorie Jungen als eine von vielen aufgezeigt werden. Im folgenden Beispiel wird zu allen drei Varianten Bezug genommen. In der Praxis müssen allerdings nicht immer alle gleichzeitig angewendet werden (eigenes Beispiel).

Entdramatisierung

Rückgreifend auf das Video «Voll Stark» von Sucht Schweiz ist folgend die Situation ab Sekunde 26 relevant¹⁸ (Sucht Schweiz, 2020). Das Video kann nochmals von Beginn gezeigt werden und diesmal bis zum Ende. Es dient dazu, die Diskussion über Unterschiede von Jungen anzuregen. In einem weiteren Schritt kann die Schulsozialarbeiterin den Hinweis geben, dass die Zuordnungen zu den Oberbegriffen auch zwischen den Geschlechtern gesetzt hätten werden können, wenn es nicht schon die Jungen selbst angemerkt haben. Damit erfolgt der Hinweis auf die Vielfältigkeit von Geschlecht und auf die Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen. Zuletzt sollen sie auf einem Flipchart ihre eigenen Unterschiede erarbeiten, die nicht mit Geschlecht in Zusammenhang stehen. Dafür gibt die Schulsozialarbeiterin die Kategorien Hobbies, Herkunft, Lieblingsessen und Familie vor. Durch diese Erarbeitung der Unterschiede soll wieder ein Bewusstsein für die Individualität von Jungen hergestellt werden. Des Weiteren wird klar, dass Jungen nicht nur durch Geschlecht geprägt sind. Während der gesamten Entdramatisierung ist die Aufmerksamkeit der

¹⁸ Die Videosequenz zeigt, wie sich der Jugendliche gefühlvoll um eine ältere, offensichtlich demente Person kümmert, indem er ihr Nahrung eingibt (eigene Interpretation).

Schulsozialarbeiterin von grosser Wichtigkeit. Sie muss darauf achten, subtile Unterschiede in den Aussagen der Jungen hervorzuheben und sie dabei zu bestärken, auch trotz gleichen Geschlechts andere Meinungen haben zu dürfen. Schliesslich ist eine geschlechterreflektierte Haltung der Schulsozialarbeiterin mitentscheidend dafür, ob sich die Jungen zu einer geschlechterreflektierten Denkweise anregen lassen (eigenes Beispiel).

6.3 Resümee über geschlechterreflektierte Jungenarbeit

Die vorhergehenden Beispiele lassen erahnen, wie viele Aspekte für eine geschlechterreflektierte Jungenarbeit in der Praxis berücksichtigt werden müssen. Auf methodischer Ebene müssen nach Debus (2012) nebst den praxisüblichen Dramatisierungen unbedingt auch Entdramatisierungen und Nicht-Dramatisierungen in gleichem Ausmass angewandt werden (S. 157). Falls nach der Anwendung geschlechterreflektierter Methoden bei der Zielgruppe der Eindruck entsteht, dass Geschlecht natürlich bedingt ist, muss beim nächsten Mal besser an einer Entdramatisierung gearbeitet werden (ebd.). Geschlechterreflektiertes Arbeiten bedeutet für Debus (2012) deshalb nicht «einfach irgendwie mal über Geschlecht zu reden» (S. 157). Weiter verweist sie darauf, nicht alle möglichen Aspekte von Geschlecht mit einer einzigen Methode verändern zu wollen. Vielmehr sollen die Themen Schritt für Schritt vermittelt werden (ebd.). Auf der Ebene der Reflexion der Haltung ist Debus (2012) der Ansicht, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Selbstkritik und einer Fehlertoleranz sich selbst gegenüber wichtig ist. Schliesslich sollte vermieden werden, aufgrund zu selbstkritischer Betrachtungsweise «sich nichts mehr (zu-) zu trauen» (S. 157). Selbstreflexion soll demnach immer mit positiven Aspekten wie Neugier, Experimentierfreudigkeit, Entdeckungslust und Wertschätzung einhergehen (ebd.). Bisher nicht angesprochen wurden die strukturellen Voraussetzungen für geschlechterreflektierte Jungenarbeit, mit welchen sich Professionelle der Jungenarbeit unweigerlich auseinandersetzen müssen. Debus (2012) verweist in diesem Zusammenhang erneut darauf, dass eine geschlechterreflektierte Haltung allein nicht genügt, um einer geschlechterreflektierten Jungenarbeit nachzukommen. Gute Arbeitsbedingungen sind nebst dem Wissen und der Methodik ebenso wichtig.

Dies beinhaltet beispielsweise die Zurverfügungstellung von finanziellen Ressourcen, Materialien, Räumlichkeiten, Weiterbildungsmöglichkeiten und die Freiheit für Gestaltungsspielräume. Dabei liegt die Verantwortung bei den Professionellen der Jungenarbeit, gegenüber ihren Vorgesetzten und Auftraggeber*innen Überzeugungsarbeit zu leisten, um diese strukturellen Voraussetzungen zu erhalten (S. 157). Schliesslich sind also viele weitere Faktoren von Wichtigkeit, um geschlechterreflektierte Jungenarbeit zu gewährleisten.

6.4 Adaption auf die Schweiz – Forschungslücke?

An dieser Stelle ist es von Interesse, inwiefern in der Schweiz geschlechterreflektierte Jungenarbeit Anwendung findet. Die Studie von Wienforth (2015) (siehe Kap. 5.4) hat gezeigt, dass in Deutschland bezüglich geschlechterreflektierter Jungenarbeit in der Praxis noch Handlungsbedarf besteht. Focks (2016) weist auf Untersuchungsergebnisse in Deutschland und England hin. Diese legen dar, dass «pädagogische Fachkräfte vielfach durch ihre Verhaltensweisen geschlechtstypische Verhaltensweisen von Kindern fördern» (S. 46). Ausserhalb der Schweiz lässt sich somit Handlungsbedarf erkennen. Dies lässt vermuten, dass diese Notwendigkeit für die Jungenarbeit in der Schweiz ebenfalls besteht. Allerdings legitimiert eine Vermutung noch keinen Handlungsbedarf. Die Autoren dieser Bachelorarbeit haben Konzepte beschrieben, die auf Anwendungen progressiver und regressiver Jungenarbeit schliessen lassen. Es werden aber Forschungsergebnisse aus Studien benötigt, die einen Handlungsbedarf begründen können. Literaturrecherchen führten zu einer Bachelorarbeit im Bereich der soziokulturellen Animation, die sich mit dieser Thematik innerhalb der Jugendarbeit in der Schweiz befasst. Es lassen sich vorerst positive Anzeichen zur Haltung und Methodik erkennen. Mira Birrer (2018) hat Interviews mit vier Jugendarbeiter*innen zur gendersensiblen Arbeit mit Jungen durchgeführt. Diese erwähnen die für sie grundlegenden Ziele in der Arbeit mit Jungen, welche Birrer in drei Ebenen einteilt: Haltung und Atmosphäre, Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung, Sozialverhalten (S. 34–35). Hinsichtlich der Haltung lässt sich aus den Interviews erkennen, dass alle vier Jugendarbeiter*innen die eigene Reflexionsbereitschaft zur Sozialisierung in

Bezug auf Normen und Werte stark gewichten (Birrer, 2018, S. 36). Birrer (2018) erkennt zudem, dass die Jugendarbeiter*innen in ihrem methodischen Vorgehen, das ihnen zur Verfügung stehende Wissen über Gender bewusst anwenden (S. 37). Diese Forschungsarbeit zeigt erste grundlegende Erkenntnisse darüber, inwiefern Professionelle in der Jungenarbeit ihre Haltung reflektieren und geschlechterreflektiert Methoden anwenden. Umso wichtiger wären weitere Studien in diese Richtung. Recherchen haben zur Erkenntnis geführt, dass es in der Schweiz an zusätzlichen Studien fehlt. Diese Erkenntnis wird durch Gespräche mit mehreren Fachexperten für Jungenarbeit aus der Schweiz weiter bestätigt. Lu Decurtins ist einer davon. Er ist ausgewiesener Professioneller der Jungenarbeit mit über 30 Jahren Praxiserfahrung. Als Dozent und Supervisor kann sein Fachwissen zur Jungenarbeit als äusserst umfangreich bezeichnet werden. Decurtins bestätigt, dass auch ihm keine Studien hinsichtlich Haltung und Methodik bei Professionellen der Jungenarbeit in der Schweiz bekannt sind. Er betont die grundsätzlich grosse Lücke an Forschung zur Thematik Gender und Männlichkeit in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland. Decurtins ist überzeugt, dass Studien über die Haltung und Methodik Professioneller der Jungenarbeit in der Schweiz von grosser Bedeutung wären. Auf den Erkenntnissen könnten Projekte aufgebaut werden, die schliesslich wieder in die Praxis zurückfliessen (Telefongespräch vom 08. Juni 2020). Nach Recherchen der Autoren dieser Bachelorarbeit und den Aussagen von Decurtins lässt sich also eine Forschungslücke vermuten, die für die künftige Jungenarbeit in der Schweiz von bedeutendem Interesse wäre.

6.5 Schlussfolgerungen

In diesem Kapitel konnte in Anlehnung an geschlechterreflektiertes Arbeiten von Dissens e.V. et al. (2012) eine erste Möglichkeit aufgezeigt werden, wie Jungenarbeit geschlechts- und sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheiten entgegenwirken kann. Zuerst wurde festgestellt, dass die Haltung der Professionellen der Jungenarbeit eminent wichtig ist. Dies stützen Literaturbezüge zur Jungenarbeit und Dissens e.V. et al. (2012). Haltung beeinflusst die Handlungen der Professionellen der Jungenarbeit ebenso wie die Vorstellungen der Jungen über Geschlecht. Um zu einer

geschlechterreflektierten Haltung zu kommen, benötigt es einer Reflexion des eigenen Wissens, der eigenen Biografie, der eigenen Bilder über Jungen und schliesslich auch des eigenen Sprachgebrauchs. Mit den erarbeiteten Reflexionsfragen wird den Adressat*innen dieser Bachelorarbeit eine Möglichkeit bereitgestellt, um einer geschlechterreflektierten Haltung näherzukommen. Die Unterscheidung in Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung nimmt sich einem methodischen Spannungsfeld geschlechterreflektierten Arbeitens an. Wird Geschlecht explizit thematisiert, kann dies zu einer Stereotypisierung und zu einer Homogenisierung von Jungen führen. Es soll deshalb erreicht werden, dass Professionelle der Jungenarbeit sich über die Wirkungen ihrer Methoden bewusst sind und Stereotypisierungen und Homogenisierungen methodisch mit Entdramatisierungen auffangen können. Schliesslich werden strukturelle Bedingungen, welche ebenso wichtig für geschlechterreflektiertes Arbeiten sind, ergänzend erwähnt. Bei der Adaption dieser Erkenntnisse auf die Schweiz wird eine Forschungslücke vermutet. Es ist wissenschaftlich zu wenig erforscht, wie Jungenarbeit in der Schweiz stattfindet. Dementsprechend kann auch keine empirisch gestützte Aussage getroffen werden, wie geschlechterreflektiertes Arbeiten in der Schweiz Anwendung findet. Die Daten aus Studien zur Jungenarbeit in Deutschland und der Hinweis aus der Jugendarbeit in der Schweiz lassen jedoch darauf schliessen, dass geschlechterreflektiertes Arbeiten zumindest vereinzelt stattfindet.

7 Fazit

In diesem Kapitel werden zuerst die Fragestellungen aus der Einleitung (siehe Kap. 1.2) mit den erarbeiteten Erkenntnissen aus dieser Bachelorarbeit beantwortet. Anschliessend werden aus den Erkenntnissen die Schlussfolgerungen für die Praxis der Sozialen Arbeit gezogen. Es zeigen sich Lücken, welche in offenen Fragen formuliert werden. Zuletzt beleuchten die Autoren ihren Prozess während der Bachelorarbeit in einem persönlichen Fazit.

7.1 Beantwortung der Fragestellungen

Die erste in der Einleitung formulierte Frage lautet:

Wie entsteht Geschlecht aus Perspektive der Geschlechterforschung?

Aus Perspektive der erörterten Geschlechterforschung besteht Konsens, dass Geschlecht eine gesellschaftliche¹⁹ Konstruktion ist. Je nach theoretischer Herkunft, wird die Konstruktion unterschiedlich erklärt. Im Konstruktivismus wird auf vielfältige Weise für eine gesellschaftliche Konstruiertheit von Geschlecht argumentiert, wobei die Argumente durch empirische Erhebungen gestützt sind. Die sozialen Interaktionen, welche mit dem Konzept des «Doing Gender» erklärt werden, stehen im Fokus. Im Dekonstruktivismus werden komplexe gesellschaftliche Prozesse beschrieben, die zu einem Denken in zwei Geschlechtern führen. Mit der Dekonstruktion wird diese Zweigeschlechtlichkeit hinterfragbar und kritisierbar gemacht. Butlers Werke sind für diesen Zugang zu Geschlecht grundlegend. Es sind philosophische Abhandlungen, die auf andere philosophische Werke Bezug nehmen. Konstruktivismus und Dekonstruktivismus ist gemein, dass sie Geschlecht mit Berufung auf die Konstruiertheit entnaturalisieren. Dementsprechend ist Geschlecht gesellschaftlich veränderbar.

¹⁹ Hier wird nochmals angefügt, dass «gesellschaftlich» auch für «kulturell», «historisch» und «sozial» steht, weil dies je nach theoretischem Hintergrund variiert (siehe Kap. 2).

Die zweite in der Einleitung formulierte Frage lautet:

Wie wirkt sich das Junge-Sein auf Jungen aus?

Mit den Konzepten der Heteronormativität und der hegemonialen Männlichkeit konnte aufgezeigt werden, dass gesellschaftlich konstruierte Machstrukturen existieren, die hintergründig wirken und zu geschlechts- sowie sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheiten (unter Jungen) führen. Jungen sollen aufgrund ihres Junge-Seins der gesellschaftlichen Norm, eines cis-geschlechtlichen Hetero-Jungen entsprechen. Können sie diesem Konformitätsdruck nicht gerecht werden, weil sie beispielsweise homosexuell sind, müssen sie vermehrt mit Ausgrenzung, Diskriminierung oder Gewalt rechnen. Der Konformitätsdruck an sich stellt eine stetige Herausforderung für Jungen dar. Sie müssen sich innerhalb von Jungengruppen in Hierarchien behaupten, um nicht untergeordnet zu werden und somit Nachteile zu erfahren. Sich verändernde Männlichkeitsstereotypen verunsichern die Jungen einerseits, bieten andererseits aber auch neue Chancen. Es ist Aufgabe der Professionellen der Jungenarbeit die Jungen im Wandel dieser Männlichkeitsideale zu begleiten. Schliesslich wurde festgehalten, dass Geschlecht und somit Junge-Sein oft auch als lustvoll, interessant und somit positiv empfunden wird.

Die dritte in der Einleitung formulierte Frage lautet:

Besteht Handlungsbedarf für die Soziale Arbeit?

Mit Berücksichtigung des Berufskodexes Sozialer Arbeit (AvenirSocial, 2010) und der Bundesverfassung wurden ethisch und rechtlich relevante Quellen der Sozialen Arbeit herangezogen, um den Handlungsbedarf zu überprüfen. Es wurde erkannt, dass in der Sozialen Arbeit Handlungsbedarf besteht, um den aufgezeigten geschlechts- sowie sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheiten entgegenzuwirken.

Die vierte in der Einleitung formulierte Frage lautet:

Was ist Jungenarbeit aus historischer und aktueller Perspektive und wie wird sie in der Sozialen Arbeit verortet?

Die Jungenarbeit hat ihren Ursprung in der Praxis. Weil Frauen in den 1970er Jahren geschlechtshomogene Räume mit Mädchen forderten, bestand der Anspruch, dass sich Männer mit Jungen beschäftigen. Die Jungenarbeit entstand also beiläufig zur Mädchenarbeit. Im weiteren Verlauf wurde die Jungenarbeit durch die jeweilige gesellschaftliche Perspektive auf Geschlecht geprägt, beispielsweise als Kritik am Patriarchat zu einer antisexistischen Jungenarbeit führte. Die Jungenarbeit ist seit Beginn heterogen. Dies bedeutet, sie verfolgt unterschiedliche Ziele, hat unterschiedliche Zielgruppen und wird in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit ausgeführt. Dennoch existiert der Begriff Jungenarbeit, welcher die geschlechtsbezogene Arbeit von Männern mit Jungen meint. Diese unhinterfragte geschlechtshomogene Jungenarbeit steht heute gegenüber mehrheitlich progressiven Ansätzen weniger im Vordergrund. Mit Blick auf die Praxis lassen sich dennoch wissenschaftliche Hinweise erkennen, dass die Anforderungen an Professionelle der Jungenarbeit bezüglich geschlechterreflektierter - also progressiver - Jungenarbeit nicht immer umgesetzt werden. Es konnten jedoch nicht genügend Forschungsergebnisse zu diesem Aspekt gefunden werden, um dies abschliessend zu bestätigen. Innerhalb der Sozialen Arbeit kann die Jungenarbeit auf drei Ebenen verortet werden: Praxis, Politik und Wissenschaft.

Die fünfte in der Einleitung formulierte Frage lautet:

Wie können die Erkenntnisse der Geschlechtertheorien in der Jungenarbeit umgesetzt werden?

Die Geschlechtertheorien dienen primär als Instrument zur Analyse und Darstellung von Geschlechterkonstruktionen. Mithilfe der Grundlagen von Dissens e.V. et al. (2012) ergab sich eine Möglichkeit, die Erkenntnisse aus den Geschlechtertheorien auf die Jungenarbeit zu übertragen. Sie nennen eine Jungenarbeit, die solche Theorien einbezieht, geschlechterreflektiert. Die drei Ebenen Wissen, Haltung und Methode sind zentral. Das Wissen bildet sich unter anderem aus den Erkenntnissen der Kapitel 2 und 3 dieser Bachelorarbeit. Für die Haltung zeigte sich, dass eine Reflexion von grosser Bedeutung ist. Die Autoren formulierten innerhalb vier Ebenen zugehörige Reflexionsfragen für Adressat*innen dieser Bachelorarbeit. Mit der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung wurde eine Methodik vorgestellt, um methodisch geschlechterreflektiert zu arbeiten.

7.2 Schlussfolgerungen für die Praxis

Mit dem Wissen grundlegender Geschlechtertheorien wird Geschlecht veränderbar und seine Herstellung kritisierbar. Erst die Anerkennung dieser Theorien und deren Erkenntnisse ermöglicht eine Jungenarbeit, die sich mit Geschlecht auseinandersetzen kann. Eine naturalistische Perspektive auf Geschlecht erscheint den Autoren im Hinblick auf das erarbeitete Wissen einseitig und unvollständig. Dennoch ist sie im Alltagsdenken nicht nur bei Professionellen der Jungenarbeit, sondern auch bei Klient*innen anzutreffen. Im Umgang mit Klient*innen ist den Autoren wichtig, dass die wirkmächtige Realität von Geschlecht nicht verleugnet wird. Wie aufgezeigt werden konnte, ist die Lebenswelt von Jungen unter anderem durch ihr Geschlecht bestimmt. Mit dramatisierenden Methoden ist es möglich, diesen Einfluss aufzugreifen. Gerade bei Jungen, die ihr Verhalten der natürlichen Begebenheit ihres Geschlechts zuschreiben, wird mit einer Dramatisierung dieses Denken verdichtet. Deshalb ist es umso wichtiger, auch mit Entdramatisierungen zu arbeiten, welche

Geschlecht als eine von vielen determinierenden Kategorien erklären, auf die Heterogenität innerhalb der Jungen hinweisen und die Gemeinsamkeiten mit Mädchen sichtbar machen. Durch diesen Dualismus kann über bestehende Geschlechtsvorstellungen gesprochen werden. So können unter anderem geschlechtsbedingte soziale Ungleichheiten zugänglich gemacht werden und Geschlecht wird nicht mehr als natürlich angesehen. Nicht-dramatisierende Methoden ergänzen mit dem Vorteil, dass ein Ressourcengewinn und, je nach Methode, neue geschlechtsbezogene Erfahrungen möglich sind, ohne direkt über Geschlecht zu sprechen. Wie aufgezeigt, ist ein solch geschlechterreflektiertes methodisches Arbeiten von Professionellen der Jungenarbeit erst zugänglich, wenn einerseits das Wissen über gesellschaftliche Konstruktionen von Geschlecht und deren Auswirkungen vorhanden ist und andererseits die Haltung dem Wissen entspricht. Die Autoren möchten deshalb an dieser Stelle nochmals auf die Relevanz einer geschlechterreflektierten Haltung hinweisen. Durch die Reflexion der Bereiche Wissen, eigene Biografie, Bilder über Jungen und Sprache kann eine geschlechterreflektierte Haltung entstehen. Zuletzt soll hervorgehoben werden, dass die Jungenarbeit nicht das einzige Feld der Sozialen Arbeit ist, worin geschlechts- sowie sexualitätsbedingten sozialen Ungleichheiten entgegengewirkt werden soll. Den Autoren ist es ein Anliegen, dass geschlechterreflektiertes Handeln in allen Feldern der Sozialen Arbeit Einzug findet.

7.3 Ausblick und offene Fragen

Es bestehen einige Hinweise darauf, dass die Jungenarbeit generell ein wenig erforschtes Feld ist. Vor allem in der Schweiz bestehen offenbar grosse Lücken. Für die weitere Forschung sind aus Sicht der Autoren vor allem drei Ebenen relevant: Erstens ist zu analysieren, wie in der Schweiz Jungenarbeit praktiziert wird. Welche Ziele verfolgt sie? Mit welchen Zielgruppen arbeitet sie? Auf welchen theoretischen Hintergründen stützt sie sich? Zweitens sollen Forschungen erfolgen, die auf Ergebnisse dieser Bachelorarbeit Bezug nehmen: Einerseits soll die Haltung, das Wissen und die Methodik der Professionellen der Jungenarbeit, andererseits die entsprechende Umsetzung der Haltungen, des Wissens und der Methodik in der Praxis analysiert werden. Drittens ist die

Wirksamkeit von (geschlechterreflektierter) Jungenarbeit für die Jungen zu prüfen. Was bleibt bei Jungen im Gedächtnis? Verändert sich ihre Ansicht auf Geschlecht? Kann ihr Befinden in Bezug auf ihre Geschlechtlichkeit gesteigert werden oder sind sie mit geschlechterreflektierten Ansichten von Geschlecht überfordert?

7.4 Persönliches Fazit

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Thematik war herausfordernd und zugleich spannend. Es ergaben sich interessante und kontroverse Diskussionen innerhalb des Freundeskreises sowie mit Berufskolleg*innen. Mit dem angeeigneten Wissen hat sich die eigene Haltung der Autoren hinsichtlich Geschlechts fortlaufend verändert. Eine fachliche und persönliche Weiterentwicklung hat stattgefunden. Das Ziel der Autoren ist, die erarbeiteten Ansätze weiterhin anzuwenden und zu vertiefen. Um die Jungenarbeit in der Schweiz weiter zu bereichern, wären Forschungsarbeiten mit Erhebung empirischer Daten wichtig. Die Autoren können sich vorstellen, sich dieser Thematik anzunehmen. Die in dieser Bachelorarbeit einleitenden Aussagen, welche zu Klärungsbedarf geführt haben, können die Autoren nun mit dem erarbeiteten Wissen besser differenzieren und professioneller Stellung dazu beziehen.

8 Literaturverzeichnis

Angerer, Marie-Luise & Dorer, Johanna (Hrsg.). (1994). *Gender und Medien. Theoretische Ansätze, Empirische Befunde und Praxis der Massenkommunikation: Ein Textbuch zur Einführung*. Wien: Wilhelm Braumüller.

AvenirSocial (2010). *Berufskodex Soziale Arbeit Schweiz. Ein Argumentarium für die Praxis der Professionellen*. Gefunden unter http://www.avenirsocial.ch/cm_data/Do_Berufskodex_Web_D_gesch.pdf

Bärtsch, Mario & Jenny Benjamin (2014). *Do brucht's e Maa...?! Die Bedeutung von Männern in der Sozialen Arbeit in der Schule für die Entwicklung der Geschlechtsidentität von Kindern*. Gefunden unter <https://www.soziothek.ch/do-brucht-s-e-maa->

Becker-Schmidt, Regina & Knapp, Gudrun-Axeli (1995). *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.

Bentheim, Alexander, May, Michael, Sturzenhecker, Benedikt & Winter, Reinhard (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit. Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Birrer, Mira (2018). *Gendersensible Jugendarbeit. Jugendarbeiterinnen_ in der Arbeit mit männlichen_ Jugendlichen*. Gefunden unter <https://www.soziothek.ch/gendersensible-jugendarbeit>

Bronner, Kerstin & Behnisch, Michael (2007). *Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.

Büchel-Thalmaier, Sandra (2005). *Dekonstruktive und rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht: eine feministisch-religionspädagogische Analyse*. Münster: LIT Verlag.

Budde, Jürgen (2014). *Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung*. Berlin: Verlag Barbara Budrich.

Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (SR 101). Gefunden unter <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/19995395/index.html>

Butler, Judith (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Butler, Judith (1995). *Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Berlin: Berlin Verlag.

Connell, Raewyn (2015). *Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krise von Männlichkeiten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.

Debus, Katharina, Könnecke, Bernard, Schwerma, Klaus & Stuve, Olaf (2012a). Einleitung. In Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 5-8). Berlin: Dissens e.V.

Debus, Katharina, Könnecke, Bernard, Schwerma, Klaus & Stuve, Olaf (2012b). Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Konzeptionelle Grundlagen und Schlussfolgerungen aus einer Fortbildungsreihe. In Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 9-16). Berlin: Dissens e.V.

Degele, Nina (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. Paderborn: Wilhelm Fink.

Dissens e.V., Debus, Katharina, Könnecke, Bernard, Schwerma, Klaus & Stuve, Olaf (2012). *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*. Berlin: Dissens e.V.

Fachstelle jumpps* (ohne Datum). *Portrait*. Gefunden unter <https://jumpps.ch/portrait>

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2003). *Einführung in Genderstudien*. Opladen: Leske + Budrich.
- Focks, Petra (2016). *Starke Mädchen, starke Jungen. Genderbewusste Pädagogik in der Kita*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Gildemeister, Regine (2008). Soziale Konstruktion von Geschlecht: «Doing Gender». In Wilz, Silvia Marlene (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen* (S. 167-198). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hausammann, Christina & Schnegg, Brigitte (2013). *Umsetzung der Menschenrechte in der Schweiz. Eine Bestandesaufnahme im Bereich der Geschlechterpolitik*. Bern: Editions Weblaw.
- Heintz, Bettina (1993). Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In Bühler, Elisabeth, Meyer, Heidi, Reichert, Dagmar, Scheller, Andrea (Hrsg.), *Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz* (S. 17-48). Zürich-Dortmund: eFeF-Verlag.
- Höblich, Davina (2014). «Das ist doch voll schwul!». *Sozial Extra*, (3), 43-46.
- Höyng, Stephan (2009). Die Lebenssituation von Jungen als eine Herausforderung für Jungenarbeit. In Detlef Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes* (S. 143-154). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jantz, Olaf (2003). Männliche Suchbewegungen – Antisexistisch und parteilich? Jungenarbeit zwischen Begegnung und Veränderung. In Olaf Jantz & Christoph Grote (Hrsg.), *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis* (S. 63-88). Opladen: Leske + Budrich.
- Kessler, Marc (2010). *Vom Jungen zum Mann. Auf dem Weg zur individuellen Geschlechteridentität: Die männliche Sozialisation und die unterstützenden Möglichkeiten geschlechtsbewusster pädagogischer Jungenarbeit*. Berlin: wvb, Wiss.

- Klaus, Elisabeth (1998). *Kommunikationswissenschaftliche Geschlechterforschung. Zur Bedeutung der Frauen in den Massenmedien und im Journalismus*. Opladen/Wiesbaden: Westdeutscher Verlag GmbH.
- Klaus, Elisabeth & Lünenborg, Margareth (2011). Zwanzig Jahre Gender- und Queertheorien in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Ein Zwischenruf. *Studies in Communication and Media*, 1/2011, 95-117.
- Könnecke, Bernard (2012). Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 62–71). Berlin: Dissens e.V.
- Kunert-Zier, Margitta (2005). *Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küppers, Carolin (2014). *Intersektionalität*. Gefunden unter <https://gender-glossar.de/i/item/25-intersektionalitaet>
- Melcher, Marc (2016). Daddy be cool. In Gerd Stecklina & Jan Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstösse und Praxisbeispiele* (S. 141-159). Weinheim: Beltz Juventa.
- Neue Zürcher Zeitung (2019). *Gillette sticht in ein Wespennest: Werbefilm über das neue «Beste im Mann» löst eine Kontroverse aus*. Gefunden unter <https://www.nzz.ch/panorama/gillette-sticht-in-ein-wespennest-werbefilm-ueber-das-neue-beste-im-mann-sorgt-fuer-aufruhr-ld.1451863>
- Pech, Detlef (2009). *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandesaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prüfer, Gregor (2016). Ziele und Konzepte von Jungenarbeit. In Gerd Stecklina & Jan Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstösse und Praxisbeispiele* (S. 16-29). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

- Rauw, Regina & Drogand-Strud Michael (2013). *Geschlechtsbezogene Pädagogik in der Offenen Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Respect! Selbstbehauptung (ohne Datum). *Kampfspiele®*. Gefunden unter <https://www.respect-selbstbehauptung.ch/kurse/gewaltpraevention/13.0.1/kampfspiele%C2%AE.html>
- Sabla, Kim-Patrick & Damm, Christoph (2016). Jungenarbeit im Rückbezug auf Theorien Sozialer Arbeit. Jungenarbeit als Impulsgeberin für die Theoriebildung Sozialer Arbeit? In Gerd Stecklina & Jan Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstösse und Praxisbeispiele* (S. 212-226). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, Andrea (2010). *Dichotomie – Dekonstruktion - Differenz. Ein Beitrag zur kritischen Reflexion von Theorie und Praxis ausserschulischer Arbeit mit Mädchen*. Gefunden unter <https://depositonce.tu-berlin.de/handle/11303/557>
- Schmitt, Katja (2005). *Gender Mainstreaming im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Grundlagen, Ziele, Diskussionen*. Berlin: VDM Verlag Dr. Müller.
- Schweizerische Eidgenossenschaft (2020). *Vorläufige amtliche Ergebnisse zur Volksabstimmung vom 09. Februar 2020*. Gefunden unter <https://www.bk.admin.ch/ch/d/pore/va/20200209/det630.html>
- Schwerma, Klaus (2012). Geschlechtersensible Bildungsarbeit. Gender-Training, Gender-Sensibilisierung und Aspekte persönlicher Erfahrungen im Kontext von Erwachsenenbildung. In Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 169–174). Berlin: Dissens e.V.
- Sielert, Uwe & Tuider, Elisabeth (2011). Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs. In Qualbrink, Andrea, Pithan, Annebelle, Wischer, Mariele (Hrsg.), *Geschlechter Bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht* (S. 20-38). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

- Stecklina, Gerd & Wienforth, Jan (2016). Impulse für die Jungenarbeit – Synopse und Ausblick. In Gerd Stecklina & Jan Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit. Denkanstösse und Praxisbeispiele* (S. 276-304). Weinheim: Beltz Juventa.
- Stuve, Olaf (2012). Homogenisierende Bilder von Jungen. Und warum sie dem pädagogischen Handeln im Weg stehen. In Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 18–26). Berlin: Dissens e.V.
- Sucht Schweiz (2020). *Der kleine Unterschied - Gendersensible Suchtprävention*. Gefunden unter <https://genderundpraevention.ch>
- Villa, Paula-Irene (2008). Post-Ismen: Geschlecht in Postmoderne und (De)Konstruktion. In Wilz, Silvia Marlene (Hrsg.), *Geschlechterdifferenzen – Geschlechterdifferenzierungen* (S. 199-230). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Von Braun, Christina & Inge, Stephan (2000). *Gender-Studien. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler.
- Weber, Patrick (2017). «Schwule Sau!» - Wenn Diskriminierung zum Alltag wird. *SozialAktuell*, (6), 34-35.
- Wendt, Eva-Verena (2019). *Die Jugendlichen und ihr Umgang mit Sexualität, Liebe und Partnerschaft*. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Wienforth, Jan (2015). *Professioneller Habitus in der Jungenarbeit. Zwischen Reproduktion und Dekonstruktion bestehender Geschlechterkonstruktionen*. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.
- Wyss, Corinne (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.