

Jürgen Budde

Jungenpädagogik empirisch

Theorie und Praxis jungenpädagogischer Angebote



Verlag Barbara Budrich



Jürgen Budde
Jungenpädagogik zwischen Tradierung und
Veränderung

Jürgen Budde

Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung

Empirische Analysen
geschlechterpädagogischer Praxis

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2014 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-438-1 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-0259-6 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de

Lektorat: Nadine Jenke, Potsdam

Typografisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Vorwort

Der vorliegende Band thematisiert Männlichkeitskonzeptionen in und durch jugenpädagogische Angebote, indem empirische Befunde aus einer wissenschaftlichen Studie im Kontext des Projekts *Neue Wege für Jungs* diskutiert werden. Damit wird ein wichtiges gesellschaftliches, geschlechtertheoretisches und pädagogisches Problem in den Blick genommen. Die Studie wurde von einem Team durchgeführt, zu dem Katharina Debus und Olaf Stuve von Dissens e.V. in Berlin sowie Stefanie Krüger an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gehören. Die Leitung der Studie lag bei Jürgen Budde, seinerzeit ebenfalls am der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, heute Europa Universität Flensburg.

Katharina Debus, Olaf Stuve und Stefanie Krüger haben an der Erhebung und Auswertung der Daten und auch an der Erstellung des vorliegenden Bandes herausragenden Anteil. Bei ihnen möchte ich mich herzlich für die fruchtbaren, kollegialen und intensiven Diskussionen bedanken, ohne die dieses Buch niemals fertig geworden wäre, viele Kapitel tragen ihre Handschrift. Ein großer Dank geht auch an das Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit, welches als Projektträger von *Neue Wege für Jungs* die wissenschaftliche Studie mit großem Engagement unterstützt hat und dem Team Vertrauen für die Arbeit schenkte. Ein weiterer Dank ist an das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu richten für die finanzielle Unterstützung und das Interesse an unserer Arbeit. Das Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg war durch die Bereitstellung von Arbeitszeit und durch die Interpretationswerkstätten eine wichtige Unterstützung bei der Durchführung der Studie und der Analyse der Daten. Auch die Kolleg_innen bei Dissens e.V., die das Projekt mit Rat und Diskussionen begleitet haben, waren für unsere Arbeit sehr wichtig. Ein sehr persönlicher Dank geht an Sonja, die nicht nur die Erstellung dieses Buches intensiv und unterstützend begleitet hat.

Flensburg, im Juli 2014

Vorwort..... 5

Einführung

1 Jungenpädagogik: Eine Einleitung..... 11

Theoretische Perspektiven

2 Männlichkeitsforschung und Geschlechtertheorie 17

2.1 Relationierung von Individuum und Gesellschaft..... 18

2.2 Hierarchisierungen in Geschlechterverhältnissen 27

2.3 Die ernstesten Spiele des Wettbewerbs 32

2.4 Binnenrelationen von Männlichkeiten 36

2.5 Intersektionalität 41

2.6 Zusammenfassung 43

3 Theoretische Grundlagen von Jungenpädagogik 47

3.1 Kernsätze von Jungenarbeit 48

3.2 Aktuelle Diskussionen und zentrale
Auseinandersetzungslinien 53

3.3 Jungenarbeit und Machtverhältnisse 61

Das Feld Jungenarbeit

4 Kontext und Design der Studie 67

4.1 Kontext von Jungenpädagogik: *Neue Wege für Jungs*..... 67

4.2 Methodisches Design..... 68

5 Jungenpädagogische Angebote: Struktur, (Schnupper-)Praktika,
Parcours und Seminare 75

5.1 Organisatorische Struktur von jungenpädagogischen Angeboten 75

5.2 (Schnupper-)Praktika 88

5.3 Parcours 102

5.4 Seminare 116

5.5 Fazit 128

Empirische Perspektiven

6 Alternative Erfahrungen durch Jungenpädagogik	133
6.1 Sichtweisen pädagogischer Professioneller auf alternative Erfahrungen	133
6.2 Sichtweise der Jungen auf alternative Erfahrungen	139
6.3 Fazit: Erfahrungen als ambivalenter Lerngegenstand	145
7 Jungenarbeiter als männliche Vorbilder.....	147
7.1 Grundannahme: Jungen fehlt es an vielfältigen Vorbildern.....	147
7.2 Motive und Praktiken: Jungenarbeiter zwischen Vorbild und Auseinandersetzung.....	150
7.3 Fazit: Vorbild als Thema von Jungenarbeitern	158
8 Die Rolle von Spaß	161
8.1 „Spaß haben“	162
8.2 Varianten der spaßbezogenen Selbstrepräsentation	172
8.3 Fazit: Spaß als problematische Figur der Distinktion	176
9 Geschlechterthematizierungen und Stereotypisierungen.....	177
9.1 Ausgangspunkt: Verhältnis zur Mädchenarbeit	178
9.2 Begründungen und Ziele.....	184
9.3 Dramatisierung und Entdramatisierung	191
9.4 Fazit	195
10 Außerschulische Lernorte versus schulische Logiken	197
10.1 Abgrenzung vom Schulischen	197
10.2 Belehrungen.....	200
10.3 Kooperationspartnerin Schule.....	201
10.4 Zeit als begrenzte und begrenzende Ressource.....	205
10.5 Fazit	208
11 Intersektionale Prozesse der Verbesonderung über Kultur- und soziale Schichtzuschreibungen	209
Fazit	
12 Jungenpädagogik zwischen Gesellschaft und Subjekt	217
Literaturverzeichnis	223

Einführung

1 Jungenpädagogik: Eine Einleitung

Die Diskussionen um Geschlecht im Bildungssystem haben sich verschoben. Nachdem die Aufmerksamkeit geschlechtsbezogener pädagogischer Theorie und Praxis in der deutschsprachigen Diskussion bis etwa zum Jahre 2000 vor allem Mädchen galt, rücken aktuell Jungen als spezifische Gruppe in den Blick (vgl. z.B. Budde 2008). Seither wird zunehmend deutlich artikuliert, dass auch sie aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit *als Jungen* in Bildungspolitik und Pädagogik Beachtung finden und spezifisch gefördert werden müssten. Damit werden Jungen als pädagogisches Thema zum Gegenstand einer breiten Diskussion.

Allerdings bedeutet dies keineswegs, dass hier erst der Startpunkt einer Debatte um Jungenpädagogik anzusiedeln wäre. Bereits vorher existierten pädagogische Ansätze, die als zentralen Ausgangspunkt darauf hinweisen, dass eine Orientierung am traditionellen Modell hegemonialer Männlichkeit vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationen zunehmend als problematisch zu betrachten ist und sich als dysfunktional beispielsweise für soziale Integrationsprozesse oder die Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit erweist. Um die dieser Entwicklung innewohnenden Risiken zu minimieren, wurden und werden verstärkt pädagogische Formate entwickelt, die *explizit* an Jungen *als Jungen* gerichtet sind – manchmal geschieht dies durch speziell ausgebildete Jungenarbeiter, manchmal durch engagierte Lehrkräfte oder Sozialpädagogen. Seit den ersten Anfängen – beispielsweise in den 1980er Jahren in der Heimvolkshochschule „Alte Molkerei Frille“ – sind auf institutioneller, bildungspolitischer und pädagogischer Ebene zahlreiche Aktivitäten und Entwicklungen zu verzeichnen, Jungenpädagogik ist mittlerweile keineswegs mehr eine argwöhnisch beäugte „Nischenpädagogik“, sondern oftmals ein regulärer (wenngleich selten finanziell abgesicherter) Bereich pädagogischer Institutionen. Wenn auch noch lang nicht flächendeckend, so ist doch inzwischen breit akzeptiert, dass die geschlechterreflektierende pädagogische Arbeit mit Jungen sinnvoll sei.

Das Feld einer solchen Jungenpädagogik ist bislang äußerst unklar konturiert, die Angebotslandschaft ist weit gefächert und von einheitlichen Qualitätsstandards weit entfernt. Ziele, Methoden, Lernorte u.Ä. befinden sich in permanenter Transformation, die sich mit den Stichworten Weiterentwicklung (der Methoden), Ausdifferenzierung (der Angebotsstruktur) und Professionalisierung (der jungenpädagogischen Fachkräfte) beschreiben lässt. Das Angebot reicht vom Jungentag im Freizeittreff, über Haushaltskurse, Anti-Aggressionstrainings, Sexualpädagogik oder Sport-AGs für Jungen bis hin zu Beratungsstellen für männliche Opfer von Gewalt (vgl. Jantz/Grote 2003; Pech 2009; Cremers/Budde 2009). Zwar werden jungenpädagogische Konzepte zunehmend an Schulen realisiert, ihren Ursprung haben sie jedoch in der außerschulischen Jugendarbeit, hier ist Jungenpädagogik aktuell stark

vertreten und wird theoretisch und praktisch vergleichsweise intensiv diskutiert. Dabei liegt einer von mehreren Schwerpunkten jungenpädagogischer Angebote in der Schule auf (Berufsorientierungs-)Angeboten am *Boys' Day*, wobei sich auch zu anderen Gelegenheiten spezifische jungenpädagogische Aktivitäten finden lassen.

Jungen sollen – so lässt sich in einer sehr groben Zusammenfassung der unterschiedlichen Strömungen formulieren – durch diese geschlechtsbezogene Jungenpädagogik die Möglichkeit erhalten, sich mit ihrer geschlechtlichen Sozialisation zu beschäftigen und Handlungsoptionen kennen zu lernen (vgl. Sturzenhecker/Winter 2002). Die Auseinandersetzung mit *Männlichkeiten* und Geschlechterverhältnissen ist damit zentral gesetzt, wenngleich die daraus abgeleiteten Ziele keineswegs identisch sind und zwischen Anti-Sexismus und mythopoetischen Backlash lavieren können.

Gleichzeitig wird jedoch – basierend auf Erkenntnissen der Geschlechterforschung – kritisiert, dass geschlechtsbezogene Pädagogik problematische Effekte evozieren kann, denn zum ersten dominieren bei pädagogischen Professionellen oftmals defizitäre und stereotype Vorstellungen und zum zweiten kann die Dramatisierung von Geschlecht durch geschlechtsbezogene Angebote zur Verfestigung von Stereotypen beitragen (vgl. Budde et al. 2008; auch Stuve 2001; Krabel/Schädler 2001). So ist eine zentrale Frage, die sich dementsprechend bezüglich der Potenziale und Problematiken von Jungenarbeit stellt, die nach dem *Umgang* mit sozialen Kategorien (insbesondere Geschlecht) in der pädagogischen Arbeit. Durch den Bezug auf soziale Kategorien wie „Junge“ oder „Migrationshintergrund“ besteht die Gefahr der Verfestigung von Stereotypen durch die Dramatisierung von Differenzen (vgl. Budde 2006). Diese Hinweise auf sogenannte Reifizierungseffekte – also auf die (Re-)Konstruktion von Geschlechterkonzeptionen durch pädagogische Praxis – stellen einige der Grundannahmen und Handlungsmuster von Jungenarbeit auf einer theoretischen Ebene kritisch in Frage.

Wenngleich die Anzahl von Praxismappen, Methodensammlungen, Handreichungen, Richtlinien oder etwa Tagungsdokumentationen zum Thema Jungen und Jungenpädagogik immer größer wird (Jantz et al. 2003; Krall 2005; Sielert 1989; Sturzenhecker/Winter 2002; Holz 2008; Dissens e.V. et al. 2012), sind Auseinandersetzungen zu Jungenpädagogik (beispielsweise zu Zielen, Motiven, Geschlechtertheoretischen Verortungen) überschaubar. Wissenschaftliche Beiträge liegen bislang kaum vor (Ausnahmen z.B. bei Cremers/Budde 2009; Pech 2009; Budde et al. 2011; Budde 2012). Dieses Manko bezieht sich einerseits auf die *theoretische Fundierung*, andererseits auf die empirische Überprüfung der Handhabung der *pädagogischen Praxis*. Empirische Überprüfungen finden sich im deutschsprachigen Raum zum aktuellen Zeitpunkt nicht.

Um diese Lücke zu schließen, hinterfragt der folgende Band basierend auf empirischem Material aus der wissenschaftlichen Begleitung von *Neue*

Wege für Jungs die Effekte von Jungenpädagogik auf der Ebene der pädagogischen Praxis und der methodischen Umsetzung. Damit wird erstmalig im deutschsprachigen Raum eine umfassende, methodenplurale Studie zu Jungenpädagogik vorgelegt. Zentrale Foki der Untersuchung beziehen sich auf Modi der Durchführung von Jungenarbeit, indem gefragt wird, wie Jungenpädagogik gehandhabt wird? Wird Jungenarbeit den eigenen pädagogischen Ansprüchen gerecht? Wie werden diese Ansprüche methodisch-didaktisch umgesetzt? Wie entsprechen oder unterscheiden sich die Perspektiven von Pädagog_innen und teilnehmenden Jungen auf durchgeführte Angebote? Zugrunde liegt eine praxeologische Perspektive, die sparsam mit normativen Werturteilen oder pädagogischen Ratschlägen zu „richtiger“ Jungenpädagogik ist, und sich stattdessen für das *Wie*, den sozialen Vollzug von Jungenpädagogik und die darin zu Tage tretenden Prozesse des *doing gender* interessiert.

Dazu wird im Kapitel 2 der zugrundeliegende geschlechtertheoretische Ansatz expliziert und anschließend das Feld Jungenpädagogik systematisch aufbereitet (Kap. 3). Im Kapitel 4 wird das methodische Vorgehen geschildert und im Kapitel 5 dann das Forschungsfeld analysiert. Die folgenden Kapitel widmen sich den empirischen Befunden, indem unterschiedliche Thematiken in den Blick genommen werden. In Kapitel 6 wird der Anspruch, Jungen alternative Erfahrungen anzubieten, untersucht, in Kapitel 7 wird in ähnlicher Weise das Konzept des Jungenarbeiters als Vorbild in den Blick genommen. Mit der Rolle von Spaß (Kap. 8) und den Geschlechterthematizierungen (Kap. 9) stehen dann methodisch-didaktische Aspekte im Vordergrund. In Kap 10 geht es um das Verhältnis von Jungenarbeit zur Schule, bevor mit intersektionalen Perspektiven im Kapitel 11 der Bogen zum theoretischen Teil zurück geschlagen wird. Kapitel 12 fasst wesentliche Aussagenstränge zusammen und diskutiert Potenziale und Begrenzungen von Jungenpädagogik. Die theoretischen und empirischen Überlegungen entstammen der wissenschaftlichen Begleitung von *Neue Wege für Jungs*, die als Kooperation des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg und Dissens e.V. Berlin 2009 und 2010 von einem Forschungsteam gemeinsam durchgeführt wurde. Als übergeordnete Frage der Studie lässt sich formulieren, welchen Beitrag Jungenpädagogik zu der Entwicklung von Jungen jenseits tradierter Männlichkeit leistet?

Theoretische Perspektiven

2 Männlichkeitsforschung und Geschlechtertheorie

Ausgehend vom englischsprachigen Raum (vgl. Connell 1999; Breines/Connell/Eide 2000; Barrett/Whitehead 2001) hat sich auch in Deutschland eine kleine, aber stetig wachsende kritische Männlichkeits- und Jungenforschung etabliert (vgl. Meuser 1998; Brandes 2002; Budde 2005; Fuhr et al. 2006; Budde/Mammes 2009), die sich den historischen, sozialen, symbolischen und gesellschaftlichen Dimensionen sowie den Transformationen von Männlichkeiten widmet. Sie ist entstanden aus der Frauen- und Geschlechterforschung und beheimatet in unterschiedlichen Disziplinen wie beispielsweise der Kriminologie, der Soziologie, der Medizin oder etwa der Geschichtswissenschaft. Auch in der Erziehungswissenschaft finden sich mittlerweile eine Reihe von Ansätzen zur kritischen Männlichkeitsforschung (Forster et al. 2011; Budde/Kansteiner/Bossen 2013; Budde/Thon/Walgenbach 2014). Das thematische Feld ist breit gefächert und von einem zusammenhängenden Programm weit entfernt. Dies gilt auch und vor allem für Jungen, die in der kritischen Männlichkeitsforschung kaum, bzw. wenn, dann als „kleine Männer“ auftauchen, eine besondere theoretische Ausarbeitung der Zusammenhänge zwischen Männlichkeiten, Kindheit/Jugend sowie Bildungs- und Erziehungsprozessen liegt kaum vor.

Warum steht ein Theoriekapitel zu kritischer Männlichkeitsforschung am Anfang eines Buches, das Jungenpädagogik empirisch untersucht, noch dazu mit einem Schwerpunkt auf Ansätzen, die sich nicht primär mit Jungen, sondern entweder mit erwachsenen Männern oder – noch abstrakter – mit Geschlechterkonstruktionen befassen? Die Darstellung theoretischer Ansätze ist vor allem als Kontextualisierung zu verstehen. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, die Komplexität von Geschlechterverhältnissen im Folgenden umfassend erklären zu können, vielmehr wird eine Rahmung für Jungenpädagogik entworfen, die theoretische Analysen mit praxeologischen und praxisrelevanten Perspektiven verknüpft. Leitend sind dabei die folgenden Fragestellungen: Welche Theorieanregungen braucht es, um Jungenpädagogik reflektieren zu können, die den komplexen Dynamiken von Männlichkeiten gerecht wird? Was bedeuten einzelne Aspekte von Männlichkeitstheorie auf pädagogische Praxis bezogen?

Hierfür wird zunächst auf die Relationierung von Individuum und Gesellschaft eingegangen (2.1), um anschließend Fragen von Hierarchisierungen in Geschlechterverhältnissen zu diskutieren (2.2). Mit den „ernsten Spielen des Wettbewerbs“ werden Dynamiken von Jungenverhalten erläutert, die gleichzeitig zugehörigkeitsvermittelnd und hierarchisch, produktiv und destruktiv sind (2.3). Dieser Aspekt wird bezüglich Hierarchisierungen unter Jungen vertieft (2.4). Unter dem Stichwort „Intersektionalität“ werden im Weiteren Verschränkungen von Geschlecht mit anderen sozialen Differenzkategorien wie Kultur oder soziale Schichtzugehörigkeit diskutiert (2.5).

Abschließend wird ein Modell zur theoretischen Reflexion pädagogischen Handelns vorgestellt (2.6).¹

2.1 Relationierung von Individuum und Gesellschaft

Um geschlechtsbezogenes Verhalten und Orientierungen in der pädagogischen Praxis analysieren zu können, ist es ertragreich, das zu beobachtende Verhalten nicht als etwas Naturgegebenes oder überhistorisch Notwendiges aufzufassen, sondern gesellschaftliche und persönliche Gewordenheiten sowie individuelle und pädagogische Handlungsspielräume zu fokussieren. Die Existenz genau zweier Geschlechter mit jeweils einem Set geschlechtstypischer Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Vorlieben kann nicht als eine natürliche Gegebenheit konzeptioniert werden. Diese Geschlechter sind vielmehr Ergebnisse eines hochkomplexen Zusammenspiels zwischen Individuen und Gesellschaft (z.B. Laqueur 1996). Selbst die biologische Gegebenheit exakt zweier Geschlechter ist umstritten. So wird darauf hingewiesen, dass entlang der unterschiedlichen biologischen Merkmale wie Chromosomen, Keimzellen, Genitalien, Brustform und anderer physiognomischer Merkmale, Zeugungs-, Still- und Gebärfähigkeit etc. die Konstruktion exakt zweier Geschlechter nur möglich wird, wenn Menschen, die sich diesen nicht eingliedern lassen (wie beispielsweise intergeschlechtliche oder nicht fortpflanzungsfähige Menschen) systematisch aus dem „biologisch gegebenen Normalfall“ ausgegliedert und pathologisiert bzw. im Falle intergeschlechtlicher Menschen unter individuellen Risiken zwangs“korrigiert“ werden.²

Vielmehr sind die sozialen, mit Geschlecht assoziierten Praktiken (hier gefasst als Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Vorlieben, Orientierungen etc.) als *kulturelle* Muster zu betrachten. Dies wird u.a. daran deutlich, dass es beispielsweise keine soziale oder technische Kompetenz gibt, über die nicht

¹ Die theoretischen Ausarbeitungen werden an Fragen zu Jungen in der Jungenpädagogik reflektiert. Das heißt nicht, dass das Verhalten oder die Situationen von Mädchen weniger interessant oder problematisch wären oder dass sie über weniger Stärken verfügen würden. Diese Schwerpunktsetzung ist gegenstandbezogen in dem Thema der zugrunde liegenden Studie begründet.

² Peter Wagenknecht schreibt von der „medizinischen Vernichtung der Intersexualität“ durch operative Eingriffe zur sexuellen Vereindeutigung intersexueller Kleinkinder (Wagenknecht 2007). Dies und die darauf folgenden medizinischen Verfahren werden von Betroffenen u.a. als Genitalverstümmelung beschrieben und können schwerwiegende Folgen haben (s. u.a. die Website des Bundesverbands Intersexuelle Menschen e.V. www.intersexuelle-menschen.net/intersexualitaet/, zu Biographien intergeschlechtlicher Menschen vgl. Barth u.a. 2013, zu Fragen der pädagogischen Thematisierung von Intergeschlechtlichkeit vgl. Hechler 2012).

Menschen aller Geschlechter verfügen würden. Mit diesem Hinweis soll nicht unkenntlich gemacht werden, dass es statistisch erfassbare tendenzielle Differenzen zwischen Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen gibt. Diese wären zunächst als statistisch „schiefe Verteilungen“ angemessener beschrieben denn als wesenhafte Geschlechterunterschiede. Wie es zu solchen schiefen Verteilungen kommt, ist Gegenstand des folgenden Kapitels. Zu fragen ist, wie Geschlechter(unterschiede) trotz ihrer kulturellen Gewordenheiten, ihrer „Konstruiertheit“ so wirkmächtig und veränderungsresistent sein können, dass sie gemeinhin als unumstößliche Tatsachen erscheinen.

Um die empirischen Analysen in einem theoretischen Rahmen einstellen zu können, werden zuerst einige Begriffsklärung vorgenommen, denn bereits die verwendeten Begrifflichkeiten treffen Aussagen über den Gegenstand, der vermeintlich lediglich beschrieben wird, da je nach Begriff und Verwendungszusammenhang unterschiedlich Konzeptionierungen und Theoriegebäude aufgerufen werden. Mit dem weiten und offenen Begriff *Geschlechterverhältnisse* werden im Folgenden Unterscheidungen und Dynamiken entlang der Kategorie Geschlecht gefasst. Allerdings ist die Offenheit des Begriffs gleichzeitig auch seine Schwäche, da er Hierarchisierungen nicht explizit thematisiert. *Zweigeschlechtlichkeit* wiederum benennt den Zwang eindeutiger Zuordnung zu genau einem von lediglich zwei Geschlechtern und damit zu dichotomisierenden Einteilungen der sozialen Welt. *Heteronormativität* beschreibt im engeren Sinne Hierarchien, die Heterosexualität und heterosexuelle Menschen vor anderen Begehrensweisen und Sexualpraxen privilegieren. Im Rückgriff auf Judith Butler (1993) wird Heteronormativität allerdings auch in einem weiteren Sinne verwendet als eine Beschreibung des Zwangs zur kohärenten und damit vereindeutigenden Vergegeschlechtlichung entlang der heterosexuellen Matrix, also der Zwang, im Rahmen zweigeschlechtlicher Vorgaben eine Geschlechtsidentität (gender) zu entwickeln, die der gesellschaftlichen Konzeption des Körpergeschlechts (sex) entspricht.

Die Begriffe „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ werden in Pädagogik, Wissenschaft, öffentlichen Medien oder individuellen Interaktionen sehr unterschiedlich und teilweise höchst gegensätzlich verwendet. Wenn im Folgenden von „Männlichkeit“ gesprochen wird, dann sind damit *weder* die Gesamtheit dessen gemeint, was alle Männer oder Jungen *sind*, noch statistische Normalitätskonstrukte, es werden also *keine* Aussage über das Wesen, Verhalten oder Empfinden realer Männer oder Jungen getroffen. „Männlichkeit“ im hier gewählten analytischen Sinne meint jenes kulturelle Muster, als die Summe der (teilweise auch widersprüchlichen) Anforderungen, die all denjenigen entgegneten, die Männer bzw. Jungen sind, sich als solche identifizieren und/oder als solche adressiert werden. Bei aller Unterschiedlichkeit lassen sich einige wesentliche Prinzipien festhalten, in denen sich die Anforderungserfahrungen vieler Jungen ähneln. Dazu gehören Aspekte wie

Coolness, Sportlichkeit, Selbstbewusstsein, Risikofreude, Überlegenheit, Konkurrenz aus Prinzip, Homophobie oder etwa Ironie, die insgesamt in der Figur männlicher Souveränitätsanforderungen kulminieren. Schaut man auf die Ebene der Interaktionen erweisen sich Jungen eher als „Experten der Eindeutigkeit“ (Budde o.J.: 10) – d.h. ihre Handlungen sind darauf ausgerichtet, Ambivalenzen zu vermeiden – während Mädchen eher als „Expertinnen des Zwiespalts“ (Stauber 1999: 60; auch Funk 1993; Rauw/Reinert 2001) bezeichnet werden können. Viele Jungen agieren mit starkem Bezug zum „Hier und Jetzt“, sie sind „Meister der Präsenz, [...] ihre Strategien sind auf die Interaktionen unter Gleichaltrigen ausgerichtet“ (Tervooren 2006: 215). Während Jungen Gemeinsamkeit untereinander eher durch Ausgrenzung anderer herstellen, tendieren Mädchen stärker dazu, andere durch die Herstellung von Gemeinsamkeit auszugrenzen. Eine häufig anzutreffende Strategie ist die Figur der „besten Freundin“, die durch ihren Exklusivitätsanspruch Ausgrenzungspotenzial birgt.

Die beschriebenen Männlichkeitsanforderungen verlangen auf der individuellen Ebene, dass sich Männer und auch Jungen zu ihnen in ein Verhältnis setzen. Dieses „Ins-Verhältnis-Setzen“ kann höchst unterschiedlich gestaltet sein und von Widerstand über Umdeutung bis zu vollständiger Anpassung reichen, bzw. mehr oder weniger erfolgreich sein. Dabei erhalten die Anforderungen umso mehr Wirkmächtigkeit, umso wichtiger es dem jeweiligen Individuum ist, vom Umfeld als „richtiger“ Mann oder Junge erkannt und adressiert zu werden bzw. umso mehr das soziale Umfeld „nicht-männliches“ Verhalten sanktioniert.

In diesem Sinne kann Geschlecht verstanden werden als soziale Differenzkategorie, die vor dem Hintergrund gesellschaftlich geronnener Geschlechterverhältnisse permanent in Interaktionen hergestellt wird. West und Zimmerman (1991) wählen hierfür den Begriff *doing gender*³, um damit die hochkomplexen Herstellungsweisen von Geschlecht in Form von Adressierungen, Anerkennungsverhältnissen und Selbstrepräsentationen deutlich zu machen. Auf Männlichkeit bezogen meint *doing masculinity* die aktive Her- und Darstellung männlicher Geschlechtszugehörigkeit. Dazu werden die in gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen vorherrschenden Männlichkeitskonzeptionen im eigenen Handeln reproduziert, um eine männliche Geschlechtszugehörigkeit „glaubhaft“ zu repräsentieren. Diese Praxis führt dazu – und gründet in der sozial hergestellten Notwendigkeit – dass Personen in Interaktionen als Männer bzw. Jungen identifiziert werden können. Zugehörigkeit und Positionierungen auf der als „männlich konzeptionierten Seite“ des Systems der Zweigeschlechtlichkeit werden hier auf der individuellen Ebene verhandelt, legitimiert oder aberkannt. Eine zentrale Rolle spielt dabei

³ Gender bezieht sich auf die englischsprachige Unterscheidung zwischen Körpergeschlecht (sex) und Geschlechtsidentität (gender).

die Her- und Darstellung von Souveränität in den, den jeweiligen Kontext angepassten Formen. Das Resultat von *doing masculinity* ist die (Re-)Produktion einer – mal diskreten, mal offensichtlichen – Norm von Männlichkeit. Diese Norm ist insofern fragil, als dass sie von den Akteuren selber mit hergestellt wird. Hier handelt es sich um einen Prozess der einerseits nicht freiwillig und autonom durch die Individuen gestaltbar ist, andererseits aber dennoch wesentlich durch ihre Beteiligung konstituiert wird.

Geschlecht ist entsprechend nicht etwas, das mit Geburt, mit Ende der Kindheit, der Jugend etc. abschließend erworben und dann keinerlei Bearbeitung mehr unterworfen wäre. Vielmehr handelt es sich um eine aktive (wenn auch zumeist nicht intentionale) Selbst-Positionierung und die Anerkennung anderer durch die Zuschreibung einer Position im System der Zweigeschlechtlichkeit. Obwohl Geschlecht also durch tägliche Interaktionen hergestellt wird und sich so Möglichkeiten ergeben, in denen die Inszenierung als Junge misslingen oder unterlaufen werden kann, sind Fragen geschlechtlicher Identitäten und Selbstdarstellungen kaum durch bloße Willensentscheidungen veränderbar. Welche konkreten Praxen jeweils *doing masculinity* ausmachen, kann je nach sozialem Kontext variieren, ist jedoch nie losgelöst von dominanten Bildern und gesellschaftlich verfügbaren Symboliken, welche die lokalen Praxen präfigurieren. Darüber hinaus ist selbst die Möglichkeit, eine solche Veränderung zu wollen, eingeschränkt, nicht zuletzt weil sie mit hohen Kosten einhergeht.

Wenn Geschlecht als gesellschaftliches Muster konzipiert wird, stellt sich die Frage, wieso dieses kulturelle Muster eine so hohe Wirkmächtigkeit erlangt. Andrea Maihofer spricht diesbezüglich von „Geschlecht als gesellschaftlich-kultureller Existenzweise“ (Maihofer 1995). Sie fasst damit, dass Geschlechter einerseits gesellschaftlich-kulturell konstruiert sind und andererseits dennoch zu diesem historischen Zeitpunkt eine materielle Wirklichkeit. Die gesellschaftlich-kulturelle Auffassung von Geschlecht materialisiert sich gewissermaßen in Individuen.

Mit diesem Vorgang befasst sich u.a. Pierre Bourdieu, demzufolge sich die Lebensbedingungen des Menschen als „gesellschaftlicher Orientierungssinn“ oder „amor fati“ – also die Liebe zum (eigenen) Schicksal – habitualisieren. Laut Bourdieu inkorporieren die Subjekte ihre Lebensumstände – geronnen in ihrem Geschmack, in der körperlichen Hexis (also ihrer Körperhaltung und -form), ihrem Selbstkonzept und ihren Wahrnehmungsschemata (Bourdieu 1992: 144). Diese geronnene Praxis bezeichnet er als Habitus, zunächst bezogen auf soziale Klassen und Felder. In seiner weiteren Arbeit überträgt er das Habitus-Konzept dann auf die Zweigeschlechtlichkeit. Bourdieu leistet mit dem Konzept des Habitus eine Verknüpfung von gesellschaftlicher Struktur und individueller Disposition. Der Habitus ermöglicht nach Bourdieu situationsangemessenes Verhalten, ohne dieses permanent bewusst reflektieren zu müssen (Bourdieu 1992: 728). Er stellt somit eine Vermitt-

lungsinanz zwischen gesellschaftlichen Strukturen und der subjektiven oder kollektiven sozialen Praxis dar. Habitusformen wirken als „strukturierte und strukturierende Strukturen“ (Bourdieu 1987: 165). Zum *männlichen* Habitus nimmt Bourdieu selbst keine systematische Ausarbeitung vor. Er diskutiert vor allem den spezifischen Charakter geschlechtsbezogener Ungleichheiten und „streut“ eher in loser Folge den Begriff des Habitus ein. In seinem Text „Die männliche Herrschaft“ (Bourdieu 1997: 2005) werden vor allem Grundzüge der männlichen Herrschaft gleichsam als Prototyp sämtlicher Formen symbolischer Gewalt skizziert. Die der männlichen Herrschaft innewohnende symbolische Gewalt ist, so lässt sich Bourdieus Ansatz verstehen, das zentrale Generierungsprinzip des männlichen Habitus.

Bourdieu entwirft seine Theorie der männlichen Herrschaft im Rückgriff auf Untersuchungen in der Kabylei. Dort finden sich – so Bourdieu – aufgrund der geringeren gesellschaftlichen Komplexität die Strukturen männlicher Herrschaft in Reinform (Bourdieu 1997: 154ff.), die Dichotomie der geschlechtlichen Welt ist radikalisiert: Der öffentliche Raum ist ein exklusiv männliches Geschlechterrevier, der Bereich des Hauses wird den Frauen zugeschrieben. Sämtliche soziale Symboliken verweisen auf diese Dichotomie, von der Arbeitsteilung über Sprichwörter bis zur Einteilung der Zeit. Bourdieu beschreibt, dass beispielsweise Aktivität, draußen, Kraft, hoch oder gerade mit Männlichkeit und dementsprechend Passivität, drinnen, unten, Weichheit oder rund mit Weiblichkeit assoziiert wird. Er argumentiert, dass sich der männliche Habitus in erster Linie auf ebendiese strikte Dichotomie von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit stützt. Dabei folgt aus der dichotomen geschlechtlichen Kodierung die symbolische Bedeutung der gesamten sozialen Welt. Wenngleich in Rechnung zu stellen ist, dass die Analysen Bourdieus im Kontext kolonialer Verhältnisse und ihrer Interpretationsangebote entstanden sind, so zeigt er doch, dass die jeweiligen Begriffspaare in Form homologer Gegensätze wirken, sie sind sich in ihrem Unterschied ähnlich.

Die Bedeutung des Symbolischen ist nach Bourdieu zwar in jede Form von Herrschaft eingeschrieben, für die Ordnung der Geschlechter jedoch ist die symbolische Dimension von herausragender Bedeutung. Sie geht als „abgepreßte Anerkennung“ (ebd.: 164) über das Schema von Zwang und Zustimmung hinaus, denn schon die Beschreibung der Unterdrückung kann – so Bourdieu – nur mit den Begriffen und Symbolen geschehen, die gleichzeitig die Unterdrückung vollziehen. Die symbolische Gewalt der Geschlechterverhältnisse besteht darin, einen „natürlichen“ Unterschied zwischen Männern und Frauen als Teil einer symbolischen Ordnung zu errichten. Wie oben ausgeführt, beschreibt Bourdieu diese Naturalisierung von Macht als zentrale Strategie für die Generierung eines männlichen Habitus. Durch die Bedeutungszuschreibungen, welche den „natürlichen Differenzen“ zugemessen werden, symbolisieren diese in einem Umkehrschluss scheinbar naturgege-

bene Wirklichkeiten. Entsprechend nimmt Bourdieu an, dass Geschlecht durch die Körper symbolisiert wird. Dabei „behandelt die soziale Welt den Körper wie eine Gedächtnisstütze“ (ebd.: 166), indem dieser als eine Art Speicher für vergeschlechtlichte Praktiken und somit als Stütze des männlichen Habitus konstruiert wird. Da der Habitus nicht in erster Linie im Bewusstsein angesiedelt ist, erfolgt der Rückgriff spontan und auf der körperlichen Ebene. Der Habitus kann somit als eine tief eingeschriebene Haltung – durchaus auch körperlich gemeint – verstanden werden. Gerade aus diesem Grund sind Geschlechterverhältnisse für Bourdieu von besonderer Bedeutung bei der Analyse sozialer Ungleichheiten, weil sich die symbolische Gewalt in der Inkorporierung vollzieht.

Vor allem Meuser (1998) hat das Konzept früh aufgegriffen und einer soziologisch informierten Männlichkeitsforschung zugänglich gemacht. Nach Meuser ist ein geschlechtlicher Habitus Basis des *doing gender* als Art des Handelns (Modus operandi). Er weist insbesondere darauf hin, dass Invisibilisierung als zentrale Strategie des *doing masculinity* und mithin Bestimmungselement des männlichen Habitus zu verstehen ist. Damit ist die Unsichtbarmachung der männlichen Herrschaft angesprochen, beispielsweise durch das Konzept der bürgerlichen Liebe. Im Gegensatz zu anderen Ungleichheitsverhältnissen funktioniert die männliche Herrschaft nicht durch (bspw. territoriale) soziale Separierung, sondern durch besondere Nähe- und Komplementaritätskonstruktionen, welche die männliche Dominanz verschleiern. Diese Invisibilisierung führt nach Bourdieu dazu, männliche Herrschaft als natürliche Selbstverständlichkeit erscheinen zu lassen.

Menschen lernen – so Bourdieu – diejenigen Unterscheidungen zu identifizieren, die gesellschaftlich objektiv relevant sind, sie subjektiv als relevant anzuerkennen und sich so zu verhalten wie „ihresgleichen“. Dies tun sie u.a. mittels Distinktion, also dadurch, dass sie Gewohnheiten, Vorlieben, Haltungen (einen „Geschmack“) entwickeln, die ihrer gesellschaftlichen Position angemessen sind, diese nach außen erkennbar machen und gleichzeitig diese gesellschaftliche Position zu legitimieren scheinen als den individuellen Vorlieben und Fähigkeiten angemessen.

„Als eine Art gesellschaftlicher Orientierungssinn (sense of one’s place), als ein praktisches Vermögen des Umgangs mit sozialen Differenzen, nämlich zu spüren oder zu erahnen, was auf ein bestimmtes Individuum mit einer bestimmten sozialen Position voraussichtlich zukommt und was nicht, und untrennbar damit verbunden, was ihm entspricht und was nicht, lenkt der Geschmack die Individuen mit einer jeweiligen sozialen Stellung sowohl auf die auf ihre Eigenschaften zugeschnittenen sozialen Positionen als auch auf die praktischen Handlungen, Aktivitäten und Güter, die ihnen als Inhaber derartiger Positionen entsprechen, die zu ihnen „passen““ (Bourdieu 1982: 728).

Auf Geschlecht bezogen bedeutet dies für traditionelle Habitualisierungen, dass Jungen eher lernen, unter Familie die Rolle des Familienernährers zu verstehen, während Mädchen lernen, dass Familie bedeutet, der Sorgearbeit um diese Familie mindestens so viel Priorität zu geben wie der Karriere. Es heißt weiter, dass Jungen lernen, tendenziell jüngere und maximal gleich qualifizierte Frauen attraktiv zu finden und Mädchen, tendenziell ältere und mindestens gleich qualifizierte Männer. Asymmetrisch-traditionelle Geschlechterverhältnisse entstehen dann als ökonomisch logisches Ergebnis solcher habitualisierter Vorlieben, ohne dass eine_r der Beteiligten aktiv eine asymmetrische Macht- oder Einkommensverteilung hätte anstreben müssen.

Mit Butler ist an dieser Stelle der Prozess der Relationierung von Individuum und Gesellschaft genauer zu theoretisieren. Der Prozess ist darauf ausgerichtet, dass Individuen zu Subjekten werden müssen, um gesellschaftlich interagieren zu können. Dabei ist der Begriff des „Subjekts“ in seinem doppelten etymologischen Sinn zu verstehen: Als Untertan (nämlich der Gesellschaft) sowie als handlungsfähiges Subjekt (im Gegensatz zu einem Objekt des Handelns). In dieser Subjekt-Konstitution als *Subjektivierung* (bei Butler (2001) als „Subjektivation“ gefasst) müssen die Individuen eine möglichst kohärente Identität entwickeln, die sie für andere interpretier- und verstehbar macht, die also dazu führt, dass andere sie als ebensolches Subjekt anerkennen. Gelingt dies nicht, werden sie von anderen nicht als gleichwertig adressiert, sondern auf statusniedrigere Positionen verwiesen. Dies funktioniert beispielsweise über Zuschreibungen wie „krank“, „unreif“ oder „verwirrt/verwirrend“. Um also handlungs- und interaktionsfähig zu sein, müssen Individuen eine Identität entwickeln, die gesellschaftlich als solche anerkannt und anerkenntbar ist, sie eignen sich daher gesellschaftliche Normen an und arbeiten unter Einwirkung dieser Normen an ihrer Subjektivierung. Dies ist allerdings nicht als ein rein freiwilliger oder kognitiver Prozess zu verstehen – das Individuum ist nicht vor der Subjektivierung anwesend und trifft dann auf der Basis rationellen Kalküls die Entscheidung zur Anpassung, um interagieren zu können. Vielmehr findet Subjektivierung immer unter gesellschaftlichen Bedingungen statt. Butler beschreibt an dieser Stelle mit dem Begriff „Intelligibilität“ (Butler 1993) den Zwang, unter der Bedrohung der Aberkennung einen Subjektstatus erreichen zu müssen. Im Prozess der Subjektivierung (also in der Arbeit an der eigenen Kohärenz gemäß gesellschaftlicher Normen) finden ständige unbewusste wie auch bewusste Entscheidungen zwischen den unterschiedlichen individuellen Entwicklungsmöglichkeiten statt. Jene Möglichkeiten, welche die eigene Intelligibilität gefährden könnten, werden in der Regel verworfen, bleiben aber psychisch im Unbewussten vorhanden. Das Subjekt geht damit aus einer „Verlustspur“ (Butler 2001: 181) hervor, die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums verloren gehen lässt. Dieser Verlust führt dazu, dass die zu verwerfenden Eigenschaf-