Jürgen Budde, Katharina Debus, Stefanie Krüger

„Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden." Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit

Zusammenfassung

Seit einiger Zeit richtet sich die pädagogische Aufmerksamkeit verstärkt auf Jungen, entsprechende Projekte zur Jungenpädagogik sind mittlerweile implementiert. Gestützt auf qualitative Daten aus einer Studie zu Wirkungsweisen von Jungenpädagogik diskutiert der Beitrag Divergenzen in den Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in sprachlich geäußerten Einstellungen und Praktiken. Es zeigt sich, dass die Fremdrepräsentationen der pädagogischen Professionellen wie auch ihre Didaktik und Methodik eher von stereotypen Sichtweisen geprägt sind. Bei Jungen hingegen lässt sich sowohl auf der praxeologischen Handlungsebene als auch in der Praxisreflexion eine erhebliche Ausdifferenzierung feststellen.

Schlüsselwörter
Männlichkeiten, Jungenpädagogik, Jungenarbeit, Berufsorientierung, Intersektionalität, Geschlechterrepräsentationen

Summary

„I don't think my boys would choose a typical female career path."
Intersectional perspectives on boys' self-images and their perception by pedagogic professionals

For some time now, pedagogic attention has increasingly focused on boys and projects specifically aimed at them have been implemented. Based on qualitative research on the modus operandi of pedagogy for boys, this article discusses differences between the boys' self-images and their perception by education professionals as expressed in attitudes and practices. It can be shown that pedagogic professionals tend to have a stereotypical image of boys, which dominates their didactic approach and methodology. In contrast, there is a wide variety in both the boys' practices and their reflections on them.

Keywords
Masculinities, Pedagogy for Boys, Career Orientation, Intersectionality, Gender Representations

1 Jungen und Jungenpädagogik

Die Diskussionen um Geschlecht im Bildungssystem haben sich verschoben. Nachdem die Aufmerksamkeit geschlechtsbezogener pädagogischer Theorie und Praxis bis etwa zum Jahre 2000 vor allem Mädchen galt, rücken seither Jungen als spezifische Gruppe in den Blick (vgl. z. B. Budde 2008). Zunehmend deutlich wird artikuliert, dass auch sie aufgrund ihrer geschlechtlichen Zugehörigkeit *als* Jungen Beachtung finden und durch spezifische Jungenpädagogik gefördert werden müssten, was sich in wachsenden Projekten und Akzeptanz von Jungenpädagogik niederschlägt.

Gleichzeitig wird jedoch, basierend auf Erkenntnissen der Geschlechterforschung, kritisiert, dass geschlechtsbezogene Pädagogik problematisch sein 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; Stuve 2001; Krabel/Schädler 2001). Eine zentrale Frage, die sich bezüglich der Potenziale und Problematiken von Jungenpädagogik stellt, ist die nach dem Umgang mit sozialen Kategorien 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). Die Einwände stellen bestimmte Grundannahmen und Praxen von Jungenpädagogik auf einer theoretischen Ebene kritisch in Frage, ohne dass bislang Studien und Daten zur Thematik oder zur spezifischen Frage von Fremd- und Selbstrepräsentationen vorliegen.

Im Beitrag wird, gestützt auf empirisches Material, diskutiert, inwieweit divergierende Fremd- und Selbstrepräsentationen zwischen pädagogischen Professionellen (Lehrkräfte und Jungenarbeiter) und Jungen deutlich werden. Unsere These ist, dass die Fremdrepräsentationen der pädagogischen Professionellen wie auch ihre Didaktik und Methodik eher von stereotypen Sichtweisen geprägt sind. Bei Jungen hingegen lässt sich sowohl auf der praxeologischen Handlungsebene als auch in der Praxisreflexion eine erhebliche Ausdifferenzierung feststellen.

2 Jungenpädagogik und *Neue Wege für Jungs*

Einen vielbeachteten Ansatz zur Jungenpädagogik stellt das seit 2005 vom Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e.V. durchgeführte Projekt *Neue Wege für Jungs* dar. Es setzt mit der Erweiterung des Berufswahlspektrums, der Flexibilisierung der männlichen Rolle und der Förderung sozialer Kompetenzen drei thematische Schwerpunkte, um Jungen Unterstützung bei der Orientierung und Erweiterung beruflicher und persönlicher Ziele anzubieten und neue Optionen jenseits einengender Geschlechterstereotype zu eröffnen.

Die wissenschaftliche Begleitung der ersten Phase dokumentiert vor allem positive Effekte (vgl. Cremers/Budde 2009). Allerdings weist die Studie Blockaden bei der konkreten Umsetzung von Jungenangeboten sowie einen Mangel an qualitativen Befunden nach. Aus diesem Grund fokussiert die wissenschaftliche Begleitung der zweiten Phase vor allem auf die qualitative Perspektive der Akteure (Jungen und pädagogische Professionelle).[1] Von Interesse sind die Durchführung der Angebote, deren Motivationen und Ziele sowie grundlegender ihre Männlichkeitsrepräsentationen und -konstruktionen.

Mit qualitativen Methoden wurden sechs kontrastierende Jungenangebote in den Blick genommen. Es wurden zwei Angebote ausgewählt, bei denen die teilnehmenden Jungen ein Praktikum in sozialen Berufen absolvierten, zwei Seminarangebote zur Berufs- und Lebensplanung und zwei jeweils eintägige Parcours zu sozialen Kompeten-

1 Die wissenschaftliche Begleitung wurde als Kooperation des Zentrums für Schul- und Bildungsforschung der Universität Halle und Dissens e.V., Berlin durchgeführt (Laufzeit: 01.2009 bis 12.2010).

zen und Männlichkeitsvorstellungen. Bei sämtlichen Angeboten wurde ethnographisch beobachtet, zusätzlich wurden insgesamt 14 Gruppendiskussionen mit teilnehmenden Jungen sowie 17 Interviews mit beteiligten Lehrkräften, Jungenarbeitern sowie regionalen ExpertInnen durchgeführt. Die Beobachtungen, Gruppendiskussionen und Interviews wurden nach der Methode der Grounded Theory ausgewertet (vgl. Strauss/Corbin 1996), indem die Daten mehreren sequentiellen Codierungsdurchläufen zur Bestimmung von minimalen und maximalen Kontrastierungen unterzogen und anschließend induktiv auswertungsleitende Kategorien gebildet wurden. Die Frage nach Männlichkeitsrepräsentationen wurde deduktiv als grundlegende Frage auf das Material bezogen.

3 Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen rund um Jungenangebote

Im Folgenden werden anhand der aus dem Material gewonnenen Kategorien Perspektiven auf soziale Tätigkeiten (3.1), Zusammenhänge von Geschlecht, Kultur und Klasse (3.2) sowie Didaktik von Jungenpädagogik (3.3) die Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenpädagogik kontrastiert.

3.1 Perspektiven auf soziale Tätigkeiten

Es ist erklärter Anspruch von *Neue Wege für Jungs*, Jungen für im weitesten Sinne soziale Tätigkeiten zu interessieren. Allerdings vermuten gleichzeitig viele pädagogische Professionelle bei Jungen Distanz gerade gegenüber diesen Tätigkeiten, vor allem, da diese weiblich konnotiert seien und deswegen den Männlichkeitsrepräsentationen von Jungen widersprächen. So beschreibt ein Lehrer, an dessen Schule für die Jungen der Jahrgangsstufe 9 ein freiwilliges Praktikum angeboten wurde, Schwierigkeiten:

„Mit den Jungen der 9. Klasse kann man zum großen Teil Schnupperpraktika in Frauenberufen nicht machen, da gibt es zu viele Widerstände, die sind noch nicht so weit. Es wurde allen angeboten und vier machen das gerade, weil sie's gerne wollen, aber da gehört Mut zu, die werden als schwul und so bezeichnet." (Herr Schmidt)[2]

Der Lehrer gibt an, dass die Jungen für Schnupperpraktika am Girls'Day nicht zu begeistern seien. Auch eine andere Lehrerin ist der gleichen Ansicht, indem sie im Interview äußert: „Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden". Die Freiwilligkeit des Angebotes führe nach Herrn Schmidt dazu, dass lediglich vier Schüler der Klasse die Möglichkeit nutzen, da sie „es gerne wollen", sie bringen also bereits eine positive Einstellung gegenüber den sogenannten „Frauenberufen" mit. Er betont, dass ihr gruppenabweichendes Verhalten „Mut" erfordere, da den vier Praktikanten von ihren Mitschülern Männlichkeit abgesprochen wird.

In der Formulierung, die Jungen seien noch nicht so weit, klingt ein Entwicklungsmodell an, wobei unklar bleibt, wann sie denn „so weit" seien. Hier macht der Lehrer einen interessanten Dreischritt: Zunächst unterstellt er den Jungen stereotypisierend eine

2 Alle verwendeten Namen wurden anonymisiert.

distanzierte Haltung. Dann bewertet er diese als unreif und defizitär und zieht daraus den Schluss, den Jungen seien Erfahrungen, die ihre vermeintlich distanzierte Haltung irritieren könnten, nicht zuzumuten. Daraus folgt in der pädagogischen Praxis das Angebot eines Jungen-Parcours am Girls'Day, das alternative Erfahrungen eher vermeidet (s. Kap. 3.3).

Mit seiner Einschätzung liegt Herr Schmidt – schaut man auf die zahlenmäßige Verteilung der Teilnahmequoten – richtig: Lediglich vier Schüler der gesamten Jahrgangsstufe 9 absolvieren ein Schnupperpraktikum, 54 jedoch nicht. Aufgrund des in Jungengruppen herrschenden Peergroup-Drucks (vgl. Cremers/Budde 2009) kann allerdings davon ausgegangen werden, dass die freiwillige (Nicht-)Teilnahme so freiwillig nicht ist und dass es weitere Interessierte und Unentschlossene gibt, die sich gerade aufgrund der Freiwilligkeit an den hegemonialen Mainstream anpassen (vgl. Kreienbaum 2009). Auch zeigen einige der Jungen aus der Schule von Herrn Schmidt, die an dem vorgenannten Parcours teilgenommen haben, im Interview Interesse an einem Praktikum in einer Kindertagesstätte. Ihnen war jedoch im Vorfeld nicht klar, dass Berufe wie der des Erziehers als „Frauenberufe" gelten, die sie als durchaus interessant einstufen.

In der Befragung der Jungen dokumentiert sich die ihnen von Herrn Schmidt unterstellte Distanz nicht. Einige Jungen berichten von Erfahrungen in sozialen Tätigkeiten und weiblich konnotierten Berufswünschen. Auch der große Anteil der von uns befragten Jungen, der geschlechterstereotype Berufswünsche nennt und sogenannte ‚Frauenberufe' nicht in Erwägung zieht, lehnt die damit verbundenen Tätigkeiten nicht als unmännlich ab: Fast alle Jungen unseres Samples können sich vorstellen, ein Schnupperpraktikum in Kindergarten oder Altenheim zu absolvieren. Wird dies verbindlich für alle durchgeführt, lassen sich in unserer Studie keine Widerstände feststellen, sondern überraschte Begeisterung über die erlebte eigene Kompetenz.

Insgesamt wird von Jungen eine intensivere Beschäftigung mit der Thematik rund um die Themen Berufswahl, Zukunftsvorstellungen und Lebensplanung eingefordert, wobei gerade Praktika als Möglichkeit der Auseinandersetzung mit bisher als untypisch wahrgenommenen Tätigkeiten angeführt werden, wie der Schüler Fritz in einer Gruppendiskussion äußert:

„Und ich selber habe mir schon ein Berufsziel gesetzt, aber ich finde so was [Angebote zur Berufs- und Lebensplanung, d. A.] auch immer gut, weil dann weiß man mal auch, wie das andere, dann kriegt man vielleicht auch andere Einstellungen gegenüber Berufen, wo man immer dachte, die sind nicht so gut, das könnte ich nicht mein Leben lang machen und dann ändert man vielleicht seine Meinung." (Fritz, 8. Klasse)

Während Herr Schmidt also Jungen mehrheitlich Abwehr gegenüber weiblich konnotierten Tätigkeiten unterstellt und ihnen daher keine Schnupperpraktika ‚zumuten' möchte, dokumentiert das Zitat Interesse, das darauf ausgerichtet ist, bisher vorherrschende Sichtweisen zu hinterfragen.

3.2 Geschlecht, Kultur und Klasse

Eine verschärfte Diskrepanz zwischen den stereotypisierenden Jungenbildern pädagogischer Professioneller und der Vielfalt unter Jungen ist festzustellen, wenn die Rede von Jungen an sogenannten Brennpunktschulen oder von Jungen mit Migrationshintergrund

ist. Eine Lehrerin an einer sogenannten Brennpunktschule in einer westdeutschen Großstadt sieht traditionelle Rollenverteilungen als Merkmal von Familien mit Migrationshintergrund:

„Und jetzt hier ist der Druck natürlich in so 'nem Viertel mit Migrationshintergrund hunderttausend mal mehr. […] Da sind die Rollenmodelle viel festgebackener. […] Zum großen Teil sagen die Mütter, wenn man mal ein bisschen hintenrum fragt, ist ganz klar, die Kinder brauchen zu Hause nicht aufzuräumen. […] Deswegen hat's mich so gewundert, was die teilweise [in einer Gesprächsrunde zum Haushaltsengagement; d. A.] gesagt haben. […] Wir reden hier von bildungsfernen Schichten zum größten Teil, da machen die Mütter alles." (Frau Groß)

Frau Groß gibt an, dass die Schule in einem Einzugsgebiet liegt, in dem die „Rollenmodelle festgebackener", mithin traditioneller seien. Sie glaubt, dass in den Familien ihrer SechstklässlerInnen vor allem die Mütter die Haus- und Fürsorgetätigkeiten übernehmen, während sich die Väter und die Kinder kaum am Haushalt beteiligen. Dies begründet sie mit der gesellschaftlichen Positionierung der Familien, die sie mit den Schlagworten „Migrationshintergrund" sowie „bildungsferne Schichten" beschreibt. Ihre Informationen über die innerfamiliären „Rollenmodelle" sind zumeist indirekter Natur, da sie zu den Müttern ihrer SchülerInnen kaum direkten Kontakt hat. Die Selbstaussagen der SchülerInnen ihrer Klasse widersprechen den Annahmen der Lehrerin: In einem Klassengespräch gibt die überwiegende Mehrheit geschlechterübergreifend an, kochen zu können und regelmäßig andere Haushalts- und Fürsorgetätigkeiten auszuüben, was sie auf Nachfrage auch großteils durch Detailwissen glaubhaft machen. Frau Groß allerdings hält ihre indirekt gewonnenen und vagen Informationen für glaubwürdiger als die persönlichen Aussagen ihrer SchülerInnen und nimmt aufgrund ihrer Annahmen über „festgebackene Rollenvorstellungen" als Merkmal bildungsferner Schichten bzw. von Familien mit Migrationshintergrund die Kompetenzen der Jungen (wie auch der Mädchen) nicht wahr. Dies verweist auf eine dreifach stereotypisierende Sichtweise (nach Geschlecht, Kultur *und* Bildungsferne/Milieu) auf die SchülerInnen.

In den Interviews mit den Jungen tritt ein den Einschätzungen der LehrerInnen gegenläufiges Muster zutage. Die Gymnasiasten mit mehrheitsdeutschem Hintergrund äußern allesamt, das Kindergartenpraktikum habe ihnen Spaß gemacht, als „richtigen Beruf" wollen sie aber lieber Anwalt, Architekt oder Arzt werden, vor allem aufgrund der Bezahlung. Dahingegen können sich Jungen aus Gesamt-, Haupt- und Realschulen (mit und ohne Migrationshintergrund) zu einem hohen Anteil vorstellen, später in einem sozialen Beruf zu arbeiten. Kritisch wird von diesen vor allem thematisiert, dass die ErzieherInnenausbildung häufig ein Abitur erfordere, das für nicht alle von ihnen erreichbar sei. Weiter werden Unsicherheiten in Bezug auf die Bezahlung als Erzieher geäußert, die die Rolle des Familienernährers nicht ermöglichen würde.

Auch bei mehreren Jungen mit Migrationshintergrund, die ein einjähriges Praktikum in Kindertagesstätten absolvieren, lässt sich keine Distanz finden. Sie beschreiben ihr Praktikum mit den begleitenden Mentorengruppen als sozial positiv besetzten Raum. National-kulturelle Zugehörigkeitsetikettierungen werden teilweise explizit zurückgewiesen und durch andere Grenzziehungen ersetzt, nämlich die zwischen „sozialen" und „asozialen" Menschen, wobei „asozial" sich hier auf den Mangel an kooperativem Sozialverhalten bezieht.

Es zeigt sich, dass die befragten Professionellen traditionelle Rollenorientierung kulturalisieren und Jugendlichen aus „bildungsfernen“ Elternhäusern und Familien mit Migrationshintergrund zuschreiben. Dies widerspricht den Äußerungen und Sichtweisen der Jungen. Die bereits beschriebene Problematik des Arbeitens mit sozialen Kategorien ‚verdreifacht‘ sich hier in der Überschneidung von Geschlecht, Kultur und sozialer Klasse. Die Lehrerin bezieht die sozialen Kategorien „Migrationshintergrund“ und „bildungsferne Schichten“ in ihre Wahrnehmung der Lebenslagen der SchülerInnen ein. Dem steht jedoch im Wege, dass sie – wie Herr Schmidt – die Kategorien reifiziert und entsprechend vor allem ‚typische‘ Eigenschaften bzw. Defizite in den Blick bekommt, anstatt auf Entstereotypisierung und Handlungserweiterung zu fokussieren.

3.3 Didaktische Perspektive

Auch auf der Ebene der praxeologischen Handhabung der „Didaktik von Jungenarbeit“ (vgl. Pech 2009) stellt sich ein ähnlicher Widerspruch zwischen Fremd- und Selbstrepräsentationen. Immer wieder finden sich in unseren Beobachtungen didaktische Settings, die problematische Bezüge auf traditionelle Männlichkeitsvorstellungen evozieren.

Die bereits in den Interviews mit den Lehrkräften unterstellte Distanz der Jungen gegenüber einer ernsthaften Beschäftigung mit weiblich konnotierten Tätigkeiten und mit dem abstrakten Thema Zukunft schlägt sich in der Praxis von Jungenarbeitern häufig in Strategien nieder, die als „Überlistung“ bezeichnet werden können, indem auf tradierte Männlichkeitsrepräsentationen rekurriert wird. Als Anreize für Jungen scheinen die beobachteten Jungenarbeiter (Hetero-)Sexualisierungen und kompetitiven Spaß anzusehen. So wird beispielsweise im Vorbereitungsworkshop zu einem Schnupperpraktikum der geschlechtersegregierte Arbeitsmarkt mit folgendem Beispiel thematisiert:

Mike stellt die Frage danach, in welchen Studienfächern die wenigsten Männer sind. Morus ergänzt: „Ihr wollt im Studium eine Frau kennenlernen, wo habt ihr die geringste Konkurrenz?“ Es gibt keine erkennbare Reaktion auf das Beispiel. Eher scheint die Langeweile größer zu werden, zumal sich die Jungen beim Raten der Studienplatzwahl recht schwer tun.

In dem Beispiel werden die Fremdrepräsentationen im Sinne traditioneller Männlichkeit in mehrfacher Weise ausgedeutet. So wird erstens ein heterosexueller Bezug unterstellt, zweitens wird davon ausgegangen, dass der Kontakt zu Frauen sexualisiert ist. Drittens wird die Beziehung zwischen Männern in diesem heterosexualisierten Kontext als Konkurrenzverhältnis markiert. Nicht zuletzt wird unterstellt, dass Jungen für ein Interesse an Frauenberufen instrumentelle Motivationen brauchen (nämlich eine Frau zu finden) oder ein intrinsisch vorhandenes Interesse nur zeigen können, wenn die damit einhergehende Bedrohung des Männlichkeitsverlustes durch ein instrumentelles Motiv kompensiert wird.

Die anwesenden Jungen zeigen keine Reaktionen, mit dieser didaktischen Gestaltung ist ihr Interesse offenbar nicht zu gewinnen. Ähnliche Konstellationen finden sich zuhauf in unseren Beobachtungen. Die Jungenarbeiter führen offensiv zweigeschlechtlich kodierte Maßstäbe ein und forcieren traditionell männliche Spaß-Vorstellungen, die allerdings bei den Jungen keine oder irritierte Reaktionen auslösen und sie in ihrem Wunsch nach ernsthaften Auseinandersetzungen mit dem Thema enttäuschen. Meuser

(2001) macht darauf aufmerksam, dass homosoziale Räume der gegenseitigen (habituellen, nicht bewussten) Vergewisserung dienen. In diesem Sinne könnten die praxeologischen Fremdrepräsentationen von Jungen durch Mike und Morus auf die Herstellung männlicher Gemeinschaft zielen. Die Jungen allerdings ‚ziehen nicht mit', der (möglicherweise unbewusste) Versuch der beiden, eine männlichkeitssolidarische Ebene zu etablieren, scheitert an den Jungen, die sich nicht so geschlechterstereotyp verhalten, wie ihnen implizit nahe gelegt wird.

4 Fazit

Der Umgang mit den sozialen Kategorien ‚Junge' oder ‚Migrationshintergrund' ist – entsprechend der aufgeworfenen Frage – in den Beispielen vor allem ein reifizierender und stereotypisierender, die Sichtweisen der Professionellen sind eher von geschlechts-, kultur- und schichtbezogenen Stereotypen geprägt. Diese verstellen den pädagogisch Professionellen den Blick auf die Vielfalt der konkreten Jungen und führen daher zu Angeboten, die eher starre Männlichkeitsvorstellungen stabilisieren, statt sie zu erweitern. Deutlich wird, dass pädagogisch Professionelle die Repräsentationen von Jungen, und doppelt von Jungen mit Migrations- oder „bildungsfernem" Hintergrund, tendenziell als defizitär und stereotyp wahrnehmen.

Bei den Jungen sieht die Lage vielfältiger aus, ihre Sichtweisen divergieren je nach Kontext: Geht es um das abstrakte Thema Zukunft, rekurrieren sie häufig auf traditionelle Konzepte wie den männlichen Alleinernährer. Im Gegenwartsbezug interessiert sich jedoch die Mehrheit der Jungen dafür, Tätigkeiten auszuprobieren, die nicht ins traditionell männliche Repertoire fallen. Auf der Ebene der praxeologischen Handhabung finden sich zahlreiche Hinweise auf entstereotypisierende Handhabungen. Einen Kultur- oder Schichteffekt konnten wir nur in dem Sinne beobachten, dass das Interesse am ErzieherInnen- und Altenpflegeberuf bei Jungen höher ausgeprägt war, die keine Gymnasien besuchen.

Eine Pädagogik, die aufgrund stereotypisierender Grundannahmen vorgibt, die Interessen und Motivationen ihrer Adressaten schon zu kennen (und diese dann entweder ‚schonend' bestätigt oder ‚überlistend' ernsthaftes Interesse verkennt) ist bestenfalls wirkungslos. Von einer subjektorientierten Jungenpädagogik wäre hingegen zu fordern, die Jungen (und nicht die Sichtweisen der pädagogischen Professionellen) in den Mittelpunkt zu stellen. Weiter ergeben sich Hinweise, dass die Freiwilligkeit von Jungenpädagogik und Praktika den Peergroup-Druck verstärken kann und dies teilweise zu Nichtteilnahme führt, obwohl Interesse vermutet werden kann. Die in der Freiwilligkeit angelegte ‚Schonhaltung' verhindert eine ernsthafte Auseinandersetzung mit Fragen der Berufs- und Lebensplanung. Gerade die wird von Jungen jedoch eingefordert. Im Gegensatz dazu stehen sie dem Parcours-Angebot ohne Praxiserfahrung weniger interessiert gegenüber, einen Bezug zu Geschlechterthemen können sie hier nicht herstellen.

Jungenpädagogik und pädagogisch Professionelle, so wäre zu fordern, sollten erstens ihre eigenen Fremdrepräsentationen in Bezug auf stereotype Bilder von Jungen reflektieren, um eine stärkere Subjektorientierung zu realisieren. Dies bezieht sich sowohl auf die Einstellungsebene als auch auf die praxeologische Handhabung der Didaktik

von Jungenpädagogik. Neben Geschlecht und Männlichkeit sind im Sinne einer intersektionalen Perspektive weitere soziale Kategorien in die Reflexion einzubeziehen. Die Arbeit mit sozialen Kategorien ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn sie dazu beiträgt, neue Handlungsspielräume zu erschließen. Dies würde erfordern, soziale Kategorien nicht als Wesensmerkmale zu behandeln, sondern als dynamische Kategorien. Damit würden Jungen aufgrund ihres Junge-Seins nicht stereotype Interessen unterstellt, sondern es wäre zu thematisieren, welche Anforderungen, welcher Druck, welche Verluste und Gewinne mit Männlichkeitsbildern, ebenso wie mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Verortungen und Positionen in rassistischen Verhältnissen einhergehen.

Literaturverzeichnis

Budde, Jürgen. (2006). Dramatisieren - Differenzieren - Entdramatisieren. *Der Deutschunterricht*, 68 (1), 71–83

Budde, Jürgen. (2008). *Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen.* Bonn, Berlin. Zugriff am 6. Juli 2011 unter www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara & Faulstich-Wieland, Hannelore. (2008). *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur.* Weinheim: Juventa

Cremers, Michael & Budde, Jürgen. (2009). Geschlechterreflektierende pädagogische Förderstrategien zur Berufs- und Lebensplanung von Jungen. *Deutsche Jugend*, 57 (3), 107–116

Jantz, Olaf; Grote, Christoph. (Hrsg.). (2003). *Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis.* Opladen: Leske + Budrich

Krabel, Jens & Schädler, Sebastian. (2001). Dekonstruktivistische Theorie und Jungenarbeit. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Alles Gender? Oder Was? Theoretische Dokumentation einer Fachtagung der Heinrich-Böll-Stiftung und des „Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse" am 9./10. März 2001 in Berlin* (S. 35–46). Berlin: trigger

Kreienbaum, Maria-Anna. (2009). Die aktuelle ‚Jungen-Debatte' - bildungspolitisch gewendet. In Jürgen Budde & Ingelore Mammes (Hrsg.), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur* (S. 25–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Meuser, Michael. (2001). *Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion von hegemonialer Männlichkeit.* Vortrag auf der 1. Tagung AIM Gender. Zugriff am 6. Juli 2011 unter www.ruendal.de/aim/pdfs/Meuser.pdf

Pech, Detlef. (Red.). (2009). Eine Didaktik der Jungenarbeit? In Detlef Pech (Hrsg.), *Jungen und Jungenarbeit* (S. 243–262). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

Strauss, Anselm & Corbin, Juliet. (1996). *Grounded Theory. Grundlagen Qualitativer Forschung.* Weinheim: Psychologie Verlags Union

Stuve, Olaf. (2001). „Queer Theory" und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In Bettina Fritzsche et al. (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik* (S. 281–294). Opladen: Leske + Budrich

Zu den Personen

Jürgen Budde, Dr. Phil, Vertretungsprofessor für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik an der Universität Hildesheim. Arbeitsschwerpunkte: Heterogenität in Schule und Unterricht, Gender und Bildung, Ethnographische Forschung
Kontakt: Universität Hildesheim, Marienburger Platz 22, 31141 Hildesheim
E-Mail: juergen.budde@zsb.uni-halle.de

Katharina Debus, Dipl.-Pol., wissenschaftliche Mitarbeiterin bei Dissens e.V. Arbeitsschwerpunkte: Forschung und Fortbildung in den Bereichen Jungenpädagogik, Bildungsgerechtigkeit, Geschlechterverhältnisse
Kontakt: Dissens e.V., Allee der Kosmonauten 67, 12681 Berlin
E-Mail: katharina.debus@dissens.de

Stefanie Krüger, Zentrum für Schul- und Bildungsforschung an der Universität Halle. Arbeitsschwerpunkte: Gender- und Queer-Studies, Intersektionalität, Diskursanalyse
Kontakt: Universität Halle, ZSB, Franckeplatz 1, Haus 31, 06099 Halle
E-Mail: stefanie.krueger@zsb.uni-halle.de