

Arme Jungs oder kleine Machos? Die Lebenswelten von Jungen als religionspädagogische Herausforderung¹

von
Annebelle Pithan

Abstract

Jungenforschung in der Religionspädagogik gibt es bisher kaum. Der Beitrag fragt zunächst nach den Lebenswelten und der Sozialisation von Jungen, etwa hinsichtlich der Körperlichkeit oder des Sozial- und Bildungsverhaltens. Im zweiten Teil werden Konzepte von Männlichkeit (z.B. kleine Helden in Not, Männlichkeiten nach R. Connell) vorgestellt. Im dritten Teil zieht die Autorin Konsequenzen für die Religionspädagogik.

Kaum eine Woche vergeht, in der nicht etwas über Jungen, über Männlichkeit oder die Geschlechter in den Zeitungen steht oder in Radio und Fernsehen verhandelt wird. Kein Zweifel – die Medien haben sich des Themas Jungen und Geschlecht angenommen. Da ist etwa die Rede von den kleinen Machos, von unkontrolliert gewaltbereiten Jungen oder sogar von wandelnden Zeitbomben. Gleichzeitig liest man von den „vergessenen Jungen“ oder von den „Jungen als Bildungsverlierer“ oder es werden die benachteiligten Jungen beklagt.

Diese Artikel und Sendungen gehen häufig einher mit Aussagen über Mädchen und Frauen: Für Mädchen werde alles getan – für Jungen nichts. Mädchen seien die Gewinnerinnen. Die Mütter oder die Übermacht der Erzieherinnen und Grundschullehrerinnen seien für die Misere der Jungen verantwortlich. Die Erziehungswissenschaftlerin Ursula Müller formulierte, viele Artikel läsen sich wie eine „Klagemauer des modernen Mannes [...], der durch die Frauenemanzipation in seiner ‚Identität‘ gefährdet und aus der Bahn geworfen wird“². Zuweilen ist auch von den fehlenden Vätern, den neuen Männern oder vom Ende der Geschlechter die Rede.

Es wird viel gesprochen, es wird viel geschrieben, die Sachkenntnis jedoch lässt häufig zu wünschen übrig. Meinungen und persönliche Befindlichkeiten bestimmen weithin die Debatte.

In der Tat stehen wir in der Jungenforschung noch ziemlich am Anfang. So musste die Erziehungswissenschaftlerin Astrid Kaiser noch 2003 feststellen: „Wir können noch nicht auf empirisch fundierte Beobachtungen zurück blicken“³. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit den Lebenswelten von Jungen und Männern, zumal in der Religionspädagogik, ist noch gering. Viele der bisherigen Erkenntnisse gehen auf die Studien zu Mädchen- und Frauenforschung zurück, da diese häufig die Jungen und Männer als Folie betrachtet haben, vor der sie die Benachteiligung und Andersartigkeit der Mädchen und Frauen beschrieben.

¹ Dieser Beitrag geht zurück auf einen Vortrag, den ich am 27.6.2007 an der Universität Tübingen gehalten habe. Der Vortrag wurde mit Bildern und Folien begleitet, die hier nicht aufgenommen werden konnten.

² MÜLLER 2006, 10.

³ KAISER 2005, 10.

Eine besondere Jungenforschung gibt es erst seit den 1990er Jahren. Sie entstand im Gefolge der feministischen und allgemeinen Frauenforschung und der daraus resultierenden Männerforschung. Die Beiträge zur Chancengleichheit von Mädchen und die feministische Theologie und Pädagogik haben erst darauf aufmerksam gemacht, dass dem Thema Geschlecht eine Bedeutung in pädagogischen Prozessen zukommt. Nachdem sich der Fokus zunächst weitgehend auf Mädchen und Frauen gerichtet hat, kommen nun die Jungen in den Blick.

Meine Ausführungen gliedern sich in drei Teile: Im ersten Teil frage ich nach den Lebenswelten von Jungen. Im zweiten Teil stelle ich Konzepte von Männlichkeit vor. Im dritten Teil ziehe ich Konsequenzen für die Religionspädagogik.

1. Lebenswelten von Jungen

1.1 Wer sind die Jungen?

Ich möchte mit einer kurzen Imaginationsübung beginnen:

Stellen Sie sich vor Ihrem inneren Auge Jungen vor. Jungen, die sie kennen. Jungen, die Ihnen begegnen. Beim Spielen, auf der Straße. In der Familie, im Kindergarten, in der Grundschule, in der weiterführenden Schule oder im Kindergottesdienst. Stellen Sie sich einen Jungen vor, den sie besonders mögen, der Ihnen sympathisch ist, an dem Sie interessiert sind. Was tut er? Wie verhält er sich? Stellen Sie sich einen Jungen vor, der Ihnen fremd ist, von dem sie wenig wissen. Stellen Sie sich einen Jungen vor, der sie nervt, der Ihnen unsympathisch ist, der Sie aggressiv macht oder Ihnen vielleicht sogar unheimlich ist.

Ich nehme an, es ist Ihnen gelungen, Jungen vor Ihrem inneren Auge entstehen zu lassen. Um diese und viele andere Jungen geht es. Wenn wir die Bilder jetzt hier zeigen und kommentieren könnten, würde deutlich: Jungen sind höchst unterschiedlich. Sie alle sind Individuen. Dennoch lassen sich allgemein gesprochen bestimmte Schwerpunkte und Tendenzen erkennen, wenn man die Gesamtgruppe der Jungen in der Geschlechterperspektive betrachtet.

Ich möchte nun meinerseits mit einem Beispiel beginnen. Ich zeige Ihnen ein Bild von einem Kindergartenkind, das sich an Karneval oder Fasching als Prinzessin verkleiden wollte. Das Kostüm hatte das Kind auch schon geplant. Ein rosa Kleid, eine Krone und schwarze Lackschuhe. Und wirklich kam eine sehr schöne Prinzessin heraus. Sie ahnen es bereits: Das Kind ist ein Junge, von vielleicht 5 Jahren, der es sich in den Kopf gesetzt hatte, Prinzessin zu werden. Der Junge, Felix, ging stolz und freudig in den Kindergarten, mit sich und dem Kostüm zufrieden. Als er mittags nach Hause kam, war er untröstlich. Was war geschehen? Die anderen Kinder, insbesondere die Jungen, fanden sein Kostüm überhaupt nicht passend. Sie fanden, dass es ein Mädchenkostüm sei und fragten ihn, wie er als Junge sich mit einem Mädchenkostüm verkleiden könne. Felix' Hochstimmung war verflogen, das Prinzessinnenkostüm verschwand. Im nächsten Jahr verkleidete sich Felix als Leopard.

An diesem Beispiel von Felix, und Sie kennen vielleicht andere, wird deutlich, dass es nach wie vor eine geschlechtsspezifische Sozialisation gibt. Wir leben – um es mit dem klassischen Terminus von Carol Hagemann-White zu sagen – in einem System der Zweigeschlechtlichkeit und Kinder lernen, sich darin zurechtzufinden. Sie lernen, was es heißt, ein Junge oder ein Mädchen zu sein.

Zwar ist in den letzten Jahren vieles im Wandel begriffen, die Zuordnungen zu den Geschlechtern sind aufgeweicht worden, insbesondere für Mädchen. Doch zeigt schon ein Blick in Kinderzimmer oder Spielwarenkataloge, dass es weiterhin, und seit einigen Jahren wieder deutlicher, Jungenzimmer und Jungenspielsachen gibt. Und die sind nicht rosa!

Welche besonderen Voraussetzungen haben Jungen, vor welchen Entwicklungsaufgaben stehen sie? Welche Probleme haben und verursachen sie? Ich möchte im Folgenden drei Aspekte für die Lebenswelten von Jungen etwas genauer benennen, die mir für die öffentliche Diskussion und auch für die religionspädagogische Arbeit besonders wichtig erscheinen: (1) Bewegungsverhalten, Körperempfinden und Gesundheit; (2) Sozialverhalten, Aggression und Gewalt; (3) Bildungsverhalten.

Dabei ist zu bedenken, dass – ähnlich wie zu Beginn der Frauenbewegung und Frauenforschung – vielfach vor allem die Probleme von und mit Jungen und Männern in den Blick kommen, da die Probleme häufig zunächst die Beschäftigung mit dem Thema motivieren und begründen. Dieser „Defizitansatz“ darf aber nicht den Blick darauf verstellen, dass viele Jungen aufgeschlossene, soziale Persönlichkeiten sind, die gut durchs Leben kommen. Dennoch stehen auch sie vor bestimmten Herausforderungen der geschlechtsspezifischen Sozialisation sowie der gesellschaftlichen Männerrealitäten und Männlichkeitskonstruktionen.

1.2 Bewegungsverhalten, Körperempfinden und Gesundheit

Nach wie vor werden Jungen in ihren motorischen Fähigkeiten besonders gefördert. Beobachtungen in Kindertagesstätten – ich beziehe mich hier insbesondere auf die Forschungsergebnisse von Tim Rohrmann – haben gezeigt, dass Jungen sich mehr bewegen als Mädchen, mehr draußen spielen und raumgreifende Aktivitäten entfalten. Sie toben mehr, streifen unangemeldet durch Haus und Gelände. Sie kontrollieren größere Räume und entfernen sich weiter von den Erwachsenen.⁴

Im Freispiel in der Kindertagesstätte ließ sich beobachten, dass Jungen häufiger als Mädchen in größeren Gruppen spielen, insbesondere raumgreifende Mannschaftsspiele, z.B. Fußball. Zudem sind Jungengruppen altersheterogener und eher hierarchisch organisiert als Mädchengruppen.⁵ Der Status und die Dominanz in der Gruppe müssen von den einzelnen Jungen erkämpft werden.

Jungen weisen bei ihren Aktivitäten insgesamt ein höheres Risikoverhalten auf, das mit zunehmendem Alter steigt. Besonders erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die Tendenz zu gefährlichen, potentiell selbstverletzenden oder extremen Sportarten, etwa Skaten, Klettern, S-Bahn-Surfen und Bungeespringen. Insbesondere ältere Jungen neigen dazu, dem Körper das äußerste abzuverlangen, ihn zu unterwerfen, seine Signale zu überhören.

Die Beobachtungen von Astrid Kaiser in niedersächsischen Grundschulen zeigen zugleich, dass viele Jungen ein wenig entwickeltes Körpergefühl haben.⁶ Sie bewegen sich ungeschickt und in gering entwickelter Feinmotorik, sie nehmen Intensitäten von körperlichen Berührungen eher undifferenziert wahr und können kaum einschätzen, wie stark und möglicherweise schmerzhaft bestimmte Bewegungen für andere

⁴ Vgl. ROHRMANN 2005, 27.

⁵ Vgl. z.B. VALTIN 1993.

⁶ Vgl. KAISER u.a. 2001, 433.

sein können. Sie sind häufig nicht geübt, die Signale des Körpers wahrzunehmen und zu nutzen. Das führt neben zahlreichen großen und kleinen Verletzungen auch zu weiteren gesundheitlichen Auffälligkeiten, die oft mit emotionalen Prozessen in Verbindung stehen.

Eine Studie zum Gesundheitszustand von Jungen und Mädchen zwischen 11 und 15 Jahren, die Hurrelmann u.a. (2003) durchführten, zeigt, dass es geschlechtsspezifische körperliche, psychische und soziale Ausprägungen gibt.⁷

Jungen rauchen heute – anders als früher – weniger als Mädchen, zeigen aber ein geringeres Einstiegsalter. Jungen trinken jedoch regelmäßiger und früher Alkohol (9). Jungen verbringen viel Zeit vor Fernseher und Computer (10). Dies führt neben den Auswirkungen auf das Sozialverhalten, auf die ich noch zu sprechen komme, zu körperlichen Fehlhaltungen, zu Rückenbeschwerden sowie zu Spannungskopfschmerz.

Jungen sind insgesamt bis zur Pubertät mehr krank als Mädchen und zeigen eine höhere Suizidrate.⁸ Depressive Störungen sind im Schulalter häufiger bei Jungen zu finden, im späten Jugend- und frühen Erwachsenenalter doppelt so häufig bei Mädchen. Dabei zeigen Jungen vor allem sogenannte „externalisierende Störungen“ wie hyperkinetische und dissoziale Störungen, also Störungen des Bewegungs- und Beziehungsverhaltens (7). Hier sind ADS und ADHS, das heißt Aufmerksamkeitsdefizitstörung und Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitäts-Störung zu nennen. Diese Jungen sind unruhig, können sich nicht konzentrieren und machen den Eltern, den Erzieherinnen, und den Grundschullehrerinnen zu schaffen. Viele Jungen werden aufgrund von ADHS in Beratungsstellen vorgestellt.

Auch zu dem sich wandelnden gesellschaftlichen Blick auf den männlichen Körper müssen Jungen sich verhalten: Traditionell sind die Anforderungen an den weiblichen Körper hinsichtlich gesellschaftlicher Schönheitsideale wesentlich höher als bei Jungen. Doch zeigt sich in den letzten Jahren, dass auch Jungen zunehmend mit Schönheitsidealen konfrontiert werden. Diese gehen besonders von den Medien, insbesondere der Werbung aus, in Gestalt von gut aussehenden, durchtrainierten Männerkörpern.

Mehr Jungen als Mädchen sind übergewichtig (11). Die Hurrelmann-Studie zeigt, dass Übergewichtige vielfach mit sozialer Zurückweisung bis hin zur Ausgrenzung (Mobbing) konfrontiert sind (12). Von Mädchen wissen wir, dass psychosomatische Beschwerden und Selbstwertgefühl in den meisten Fällen mit ihrem Körperideal korrespondieren. Die Tendenz bei Jungen, sich in ihrem Körper unwohl zu fühlen und entsprechende Störungen, wie Essstörungen, auszubilden, ist steigend.

1.3 Sozialverhalten, Konfliktverhalten, Aggression und Gewalt

Pisa- und IGLU-Studien haben gezeigt, dass die Sprach- und Lesekompetenz von Jungen weniger als bei Mädchen entwickelt ist. Das korrespondiert mit Aussagen der Jungenpädagogik, dass Jungen häufig wenig geübt sind, ihre Anliegen, insbesondere emotionale, verbal auszudrücken. Das hängt vermutlich auch mit der Orientierung auf Gruppen vor Einzelpersonen zusammen. Im Zusammenhang damit steht sicherlich auch die Tatsache, dass Jungen im sprachlichen Ausdruck schwächer als Mäd-

⁷ HURRELMANN 2003. Die im Text in Klammern genannten Seitenzahlen beziehen sich auf diese Veröffentlichung.

⁸ Mädchen unternehmen allerdings mehr Suizidversuche (Vgl. SCHNACK / NEUTZLING 1990, 101ff.).

chen sind und weniger gewohnt, sich verbal auszudrücken und auseinanderzusetzen. Schnack / Neutzling stellen fest, dass es Jungenfreundschaften meist an Nähe, Intimität und Vertrautheit fehlt.⁹

Verstärkend kommt hinzu, dass Jungen große Teile ihrer Freizeit alleine am Gameboy oder Computer verbringen. In einer bereits vor zehn Jahren durchgeführten Untersuchung wurden Kinder der 2., 4. und 6. Klasse zu ihrem Computerverhalten befragt. Nahezu 40% [38,7%] der Jungen spielten täglich Computerspiele, bei den Mädchen waren es weniger als 15% [12,4%]. Ein Fünftel der Jungen gab an, oft mit dem Spielen nicht aufhören zu können.¹⁰

Tim Rohrman und andere haben in ihrem Projekt „Manns-Bilder“ Erzieherinnen in Kindertagesstätten hinsichtlich des „Jungenverhaltens“ befragt. Die Erzieherinnen beschrieben ein differenziertes Bild und vertraten teilweise sogar die Auffassung ein „typisches Jungenverhalten“ gebe es gar nicht, dennoch – so Rohrman – „fiel auf, dass Bewegung und Aktivität sowie körperliche Auseinandersetzungen als typische Verhaltensweisen von Jungen genannt wurden“¹¹. Auch andere Befragungen stellen fest, dass Erzieherinnen und Erzieher über das „problematische und aggressive Verhalten von Jungen“¹² berichten. Jungen seien häufiger als Mädchen Thema von Fallbesprechungen und Fortbildungen.¹³

Jungen werden dennoch insgesamt häufiger als verhaltensauffällig beschrieben. In Konflikten verhalten sich Jungen eher aktiv und aggressiv als abhängig und unsicher.¹⁴ In 100 Hamburger Grundschulen zeigte sich, dass 82 % der beobachteten Verhaltensauffälligkeiten bei Jungen und 18 % bei Mädchen lagen. Beide Geschlechter sind in gleichen Anteilen an Konflikten beteiligt, Jungen verhalten sich aber aggressiver, Mädchen lösen Konflikte indirekter.

Diese Tendenz setzt sich im Jugendalter fort. Jungen zeigen höhere Gewaltbereitschaft und mehr körperliche Aggressionen. Bei sozial gefährdetem Status nimmt direkte körperliche Aggression zu, auch bei Mädchen. Allerdings ist die Gewaltrate von Jungen und Männern über drei Mal höher als diejenige von Mädchen und Frauen.¹⁵

Dennoch wird in Medien, in Schulen und sogar in der Fachliteratur von *Jugendgewalt* gesprochen, auch wenn Jungengewalt gemeint ist, und damit das Phänomen nicht adäquat angegangen. Ausgeblendet wird allerdings häufig auch, dass Jungen nicht nur durch ihr Angriffsverhalten auffallen, sondern auch häufiger Opfer von Aggression und Gewalt sind.¹⁶

⁹ Ebd., 228.

¹⁰ FROMME u.a. 2000.

¹¹ ROHRMAN 2005, 24.

¹² Ebd.

¹³ Dieser Befund deutet zum einen auf die Perspektive der Erwachsenen hin, die als auffällig das bezeichnen, was besonders stört oder im Alltag schwieriger zu bewältigen ist als es beispielsweise in sich zurückgezogene Jungen sind. Es zeigt aber auch eine Tendenz der Jungensozialisation, die immer noch anders verläuft als die von Mädchen.

¹⁴ Vgl. ROHRMAN 2005, 27.

¹⁵ Vgl. z.B. die Statistik (für die alten Bundesländer) im Vergleich der Jahrgänge 1984 und 1997 (PFEIFFER / WETZELS 1999, B26, 15).

¹⁶ Vgl. ROHRMAN 2005, 27.

In der wachsenden Beachtung der gewaltbereiten Schüler sollte gleichfalls nicht übersehen werden, dass nicht wenige Jungen und Mädchen ihr Aggressionspotential nach innen richten oder einen konstruktiven Umgang damit gefunden haben.

1.4 *Bildungsverhalten*

Wie bereits erwähnt, werden Jungen als Bildungsverlierer gesehen. Hierbei werden vor allem vier Aspekte genannt: die Wiederholungsquote, die Schulabschlüsse, die Schulnoten und die Arbeitsformen.

Es lohnt sich hier, einen Blick in die Statistiken zu werfen. In der Tat haben mehr Jungen als Mädchen eine Klasse wiederholt.¹⁷ Allerdings sind die Unterschiede nicht so groß wie die Debatte vermuten lässt: Sie liegen allgemein bei maximal 1-2%.¹⁸

Deutlicher ist das Bild bei den Schulabschlüssen. Der deutsche Bildungsbericht von 2006 stellt fest: „Weibliche Absolventen erreichen öfter höherwertige Abschlüsse als männliche SchulabgängerInnen. 34% Hauptschulabgänger stehen 24% mit allgemeiner Hochschulreife gegenüber (bei Mädchen umgekehrt 26% zu 32%). Etwa 12% verlassen die Schule ohne Abschluss (ca. 6% der Mädchen).“¹⁹ Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede bleiben auch bei einer Differenzierung nach deutschen und ausländischen Abgängern in ihren Relationen insgesamt bestehen.²⁰ „Insgesamt verlassen doppelt so viele ausländische Schülerinnen und Schüler die Schule ohne Abschluss wie deutsche. Bei den ausländischen Jungen ist dieser Anteil mit 20% eines Altersjahrgangs besonders groß.“²¹ Jungen sind auch überproportional an den Förderschulen, insbesondere lern- und verhaltensbezogenen Förderschulen, zu finden. Dies hängt zum einen mit den bereits beschriebenen Verhaltensstrategien von Jungen zusammen, die sich häufig in Störungen, Aggression und Gewalt zeigen. Auch ein Bericht zur Bildungsgerechtigkeit²² macht unter anderem die geschlechtsspezifische Sozialisation für die Schulerfolge von Mädchen verantwortlich. So heißt es unter Rückgriff auf Solga 2005: „Während sich Mädchen besser an schulische Verhaltensnormen anpassen können, da sie eher zu Fleiß, Pflichtbewusstsein und Unterordnung erzogen werden, weisen hier Jungen größere Anpassungsprobleme auf“²³. Und mit Bezug auf Struck 2004: „Leistungserwartungen und Anpassungsdruck führen bei Jungen häufiger als bei Mädchen zu aggressiven Verhaltensweisen und Verweigerungen, die sich auf die schulischen Leistungen negativ auswirken. Gerade was die Ausbildung von Jungen angeht, besteht zunehmend Handlungsbedarf, damit nicht der Anteil männlicher Klassenwiederholer und männlicher Absolventen ohne

¹⁷ „Jungen und Mädchen sind unterschiedlich stark von Klassenwiederholungen betroffen. Die Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen, ist bei Jungen in allen Jahrgangsstufen durchweg höher. Besonders auffällig sind die Unterschiede in den Wiederholeranteilen zwischen den Geschlechtern in den Jahrgangsstufen 7, 9 und 11 (...). Überdurchschnittliche Wiederholungsquoten finden sich insbesondere bei Kindern mit Migrationshintergrund.“ (BILDUNG IN DEUTSCHLAND 2006, 55. Im Folgenden zitiert als: BILDUNGSBERICHT 2006). Vgl. auch KROHNE u.a. 2004, 373 ff.

¹⁸ „Für das Schuljahr 2004/05 wiederholten im Sekundarbereich I 4,2% der Schüler und 3% der Schülerinnen die Klasse, im Sekundarbereich II lag die Wiederholerquote bei den Jungen bei 3,7%, während 2,3% der Mädchen wiederholten.“ (Ebd.).

¹⁹ BILDUNGSBERICHT 2006 (ausführlich), 72f.

²⁰ Vgl. ebd.

²¹ BILDUNGSBERICHT 2006 (Kurzzusammenfassung), 15.

²² VBW / AKTIONSRAT 2007.

²³ Vgl. SOLGA 2005, 721f.

Schulabschluss immer größer wird, was ein nicht zu unterschätzendes Gefahrenpotenzial für unsere Gesellschaft darstellt.“²⁴

Zusammenhänge bestehen auch mit den mangelnden Zukunfts- und Berufsperspektiven, auf die Jungen auffälliger reagieren als Mädchen. Ich komme darauf zurück.

Die große Zahl von Jungen in Haupt- und Förderschulen korrespondiert aber auch – das haben insbesondere die Pisa-Studien gezeigt – mit dem sozialen Status und den Herkunftskulturen. Bildungsverlierer gehören überproportional unteren gesellschaftlichen Schichten an und haben einen Migrationshintergrund. Anders ausgedrückt: Das katholische Mädchen vom Land wurde von dem türkischen Jungen aus der Großstadt abgelöst.

Weitere Faktoren machen Jungen jedoch partiell zu Bildungsgewinnern: Jungen haben höhere Chancen einer Beteiligung am dualen System in der Berufsausbildung. „An den traditionellen Verteilungen der Geschlechter auf die drei Ausbildungssektoren verändert sich im Betrachtungszeitraum nichts. Die männlichen Jugendlichen behalten mit in etwa gleichen Anteilen ihre Dominanz im dualen und im Übergangssystem, die jungen Frauen ebenso im Schulberufssystem“²⁵. Zudem haben sie bessere Verdienst-²⁶ und Aufstiegsmöglichkeiten. In Leitungspositionen sind Männer stark überrepräsentiert („gläserne Decke“).²⁷

2. Konzepte von Männlichkeit

Jungenpädagogik ist nicht zu verstehen und zu betreiben, ohne sich mit Vorstellungen von Männlichkeit in der Gesellschaft auseinander zu setzen. Pädagogische Handlungen, auch religionspädagogische und kirchliche Projekte, sind immer davon bestimmt, welche Vorstellungen von Jungen wir Erwachsenen (und auch die Kinder und Jugendlichen) haben. Wie nehmen wir Jungen wahr? Wie meinen wir, sollten Jungen sein? Welches Verhalten unterstützen wir, welches nicht? Soll ein Junge stark sein oder gerade nicht? Darf er toben oder darf er lesen? Ist es „natürlich“, dass Jungen aggressiv sind, sexualisierte Witze machen oder nicht? Diese Fragen stellen sich im Alltag ständig und wir reagieren auf sie. Meist tun wir es intuitiv und damit auf der Basis der Männlichkeitsvorstellungen, die wir gelernt haben bzw. die in unserer Gesellschaft, der Schule, der Universität oder der Kirche oder in Peergroups und Milieus vorherrschen. Hilfreich, um zu einer reflektierteren Praxis und einem begründeten theoretischen Standpunkt zu kommen, ist es, sich mit unterschiedlichen Konzepten von Männlichkeit zu befassen.

Ich möchte im Folgenden Ansätze vorstellen, die mir besonders hilfreich für das Verständnis von Jungen – und damit für pädagogische wie religionspädagogische Perspektiven – erscheinen.

²⁴ Vgl. STRUCK 2004.

²⁵ BILDUNGSBERICHT 2006 (ausführlich), 83.

²⁶ „Im Vergleich der Geschlechter haben die Männer sowohl bei den Beschäftigten mit als auch bei denen ohne Ausbildung zwischen 12% und 15% (bezogen auf die absoluten Zahlen) höhere Durchschnittseinkommen“ (BILDUNGSBERICHT 2006, 97f.).

²⁷ Vgl. z.B. LEMMERMÖHLE 1998, 75; HEILIGER 2002, 16; Pressemitteilungen des Statistischen Bundesamtes, z.B. vom 15.7.2004.

2.1 *Kleine Helden in Not*

Bahnbrechend waren und sind im Blick auf die kritische Aufarbeitung der männlichen Sozialisation die Arbeiten von Dieter Schnack und Rainer Neutzling. Ihr 1990 erschienenes Buch „Kleine Helden in Not“ ist in der Jungenforschung und Jungenarbeit breit rezipiert worden.²⁸ Die Autoren nehmen darin eine einfühlsame Perspektive für Jungen ein, ohne jedoch die Diskriminierung von Mädchen und Frauen fortzuschreiben.

Schnack / Neutzling zeigen auf, dass Jungen in der traditionellen geschlechtsspezifischen Sozialisation zum „starken Mann“ erzogen werden. Sie sollen keine Gefühle zeigen, nicht schwach sein, sich keine Blöße geben, nicht versagen. Auch dann, wenn sie Angst haben. Angst und Unsicherheit müssen versteckt oder verdrängt werden, damit sie nicht sichtbar wird. Denn – so Schnack / Neutzling – „Die größte Angst des Jungen (und Mannes) ist die Angst vor der Angst.“²⁹

Um diesem Männlichkeitsideal zu entsprechen, markieren Jungen den „coolen Macker“, der vor nichts Angst hat und auf keine Hilfe angewiesen ist. Sie betonen ihre Leistung und Rationalität. Beziehungsfragen und Emotionalität werden hingegen als „weiblich“ oder „schwul“ disqualifiziert. Ich nenne ein Beispiel, das Schnack / Neutzling berichten.³⁰ Zweitklässler auf Klassenfahrt; den ganzen Abend machen die Jungen Radau, ärgern die Mädchen, toben und produzieren sich als Helden. Spät abends im Bett fürchten sie sich vor Monstern und wollen nicht allein bleiben – bis schließlich ein Erwachsener in ihrem Zimmer übernachtet. Am nächsten Tag wird dieser Widerspruch nicht weiter aufgegriffen.

Schnack / Neutzling sehen in dieser Verdrängung eine der Hauptursachen für die bereits erwähnten gesundheitlichen und psychischen Befunde und die schlechteren Schulleistungen von Jungen.³¹ Das bestätigen auch andere Fachleute. Eine Mitarbeiterin einer Beratungsstelle, mit der ich vor kurzem sprach, berichtete, dass Jungen, die mit ADS in die Beratungsstellen kommen, häufig viele Ängste haben, die bis zu dem Zeitpunkt keine Beachtung fanden.

Um mit ihren Angst- und Versagensgefühlen fertig zu werden, benötigen Jungen Kompensationsstrategien, die Schnack / Neutzling u.a. vor allem in den Versuchen erkennen, Stärke vorzuspiegeln.

Heute stehen Jungen vor der Herausforderung, dass das traditionelle Männerbild gesellschaftlich häufig nicht mehr akzeptiert ist und Vorbilder und Begleitung für alternatives Verhalten fehlen.

Die Psychoanalytikerin und Soziologin Nancy Chodorow hat die psychische Entwicklung von Mädchen und Jungen untersucht.³² Unter Einbeziehung der Tatsache, dass in unserer Gesellschaft Kinder wesentlich von Müttern aufgezogen werden, fand sie heraus: Mädchen entwickeln ihr psychisches Selbst, indem sie sich mit dem Weiblichen/dem Gleichgeschlechtlichen identifizieren, das ihnen in Gestalt der Mutter begegnet. Jungen entwickeln ihr psychisches Selbst, indem sie sich von dem Weibli-

²⁸ SCHNACK / NEUTZLING 1990.

²⁹ SCHNACK / NEUTZLING 1997, 13.

³⁰ Vgl. ebd., 15f.

³¹ Vgl. SCHNACK / NEUTZLING. 1990, 101ff.

³² CHODOROW 1990.

chen/dem Gegengeschlechtlichen ablösen. Häufig wird der abwesende Vater idealisiert. So lernen Kinder von klein an unterschiedlich: Mädchen suchen in der Beziehung die Identifikation, Jungen suchen in der Beziehung das Gegenüber. Diese Entwicklung setzt sich im Kindergarten, der wesentlich von Frauen geprägt ist, fort.

Schnack / Neutzling beleuchten nun das Dilemma des Jungen: Er sucht zunächst immer die Nähe zur Mutter. Andererseits lernt er bald (schon im Kindergarten), dass in der Gesellschaft andere Regeln gelten: Durchsetzung, Rivalität, stark sein.

Schnack / Neutzling konstatieren in ihrem Buch „Kleine Helden in Not“, dass den Jungen auch die Vorbilder für enge, vertraute Männerfreundschaften fehlen. Jungenfreundschaften, so ihre Beobachtung, fehle es häufig an Nähe, Intimität und Vertrautheit. Obwohl ein Wunsch nach männlicher Nähe bestehe, schreckten die Jungen aus Angst vor Homosexualitätsverdacht zurück. „Der Mangel an Intimität und Sicherheit mit den Geschlechtsgenossen“ – so die Autoren – „ist zu einem erheblichen Teil mitverantwortlich für die Neigung der Jungen, so zu tun, als hätten sie überhaupt keine Probleme.“³³

Schnack / Neutzling sehen einen entscheidenden Grund für diese Situation in der Abwesenheit von männlichen Orientierungsfiguren in der Kindererziehung in Familie und Kindergarten. Sie sprechen hier von einem „Mangel an erkennbarer Männlichkeit“, weil Männer die Erziehungsverantwortung nicht übernehmen oder ihre Männlichkeit nicht reflektieren.³⁴ Durch ihre Abwesenheit eignen sie sich für Idealisierungen. Notwendig wäre es aber, dass Jungen die Gefühle von Männern wahrnehmen und sehen, wie Männer konstruktiv mit ihren Gefühlen umgehen.

Diese grundlegenden Erkenntnisse haben bis heute nichts von ihrer Bedeutung verloren und verhelfen dazu, Situationen besser einzuschätzen und Jungenverhalten zu verstehen. Sie treffen jedoch nicht mehr so umfassend zu wie noch vor 15 Jahren. Heute ist das Männlichkeitsideal zwiespältig, was zur Verunsicherung bei Jungen und Männern führt. Diese werden heute mit widersprüchlichen Anforderungen (stark und sensibel zu sein) konfrontiert. In der traditionellen Geschlechterhierarchie konnten (und können) sich Jungen und Männer in der Dominanz über Mädchen und Frauen stabilisieren.³⁵ Heute sind sie dadurch verunsichert, dass traditionelle männliche Verhaltensrepertoires und das hierarchische Geschlechterverhältnis keine eindeutige gesellschaftliche Anerkennung mehr finden und von Mädchen und Frauen zunehmend abgelehnt werden.

Hinzu kommt – darauf hat insbesondere Michael Meuser verwiesen – die „Krise der Männlichkeit“, die vom Wandel der Arbeitsgesellschaft ausgeht. Der Mann als Familienernährer ist kein tragfähiges Männerbild mehr. Daran haben der Wandel der Geschlechterrollen und die Berufstätigkeit von Frauen mitgewirkt, fundamental ist aber in der jüngsten Entwicklung die anhaltend hohe Arbeitslosigkeit sowie die zunehmend prekären Beschäftigungsverhältnisse, die die Funktion des Familienernährers in einer wachsenden Zahl von Fällen gar nicht mehr ermöglichen. An diese Stelle sind bisher aber noch kaum gesellschaftlich adäquate und anerkannte Männerbilder getreten. Die resultierende Verunsicherung führt daher häufig zu einem stärkeren Festhalten an traditionellen Männlichkeitskonstruktionen.

³³ SCHNACK / NEUTZLING 1990, 228.

³⁴ Vgl. ebd., 31.

³⁵ MEUSER 1998a, MEUSER 1998b.

2.2 Hegemoniale Männlichkeit

Ich beziehe mich hier zunächst auf die grundlegenden Forschungen des australischen Soziologen und Pädagogen Robert Connell. Sein 1995 in Englisch veröffentlichtes Buch „Masculinities“ ist mittlerweile weltweit zu einem Standardwerk geworden. In Deutschland liegt es unter dem Titel „Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten“ nun in der 3. Auflage vor.

Connell kritisiert die essentialistischen, die positivistischen und die normativen Definitionsansätze von Männlichkeit als unzureichend³⁶ und legt eine Analyse der Gesellschaft zugrunde, die er auch mit qualitativen Interviews belegt. Sein Hauptaugenmerk richtet er auf die Bereiche Macht, Produktion und Beziehungsgefüge und untersucht jeweils, wie sie sich zeigen, z.B. in Über- und Unterordnungen. Dabei geht er davon aus, dass in der „derzeitigen westlichen Geschlechterordnung (...) die wichtigste Achse der Macht die allgegenwärtige Unterordnung von Frauen und die Dominanz von Männern ist – eine Struktur, welche die Frauenbewegung als ‚Patriarchat‘ bezeichnet hat“³⁷. Connell geht es nun um eine Differenzierung von Männlichkeit: Masculinities.

In der derzeitigen westlichen Geschlechterordnung unterscheidet Connell vier Hauptformen von Männlichkeit: Hegemoniale Männlichkeit, untergeordnete Männlichkeit, komplizenhafte Männlichkeit und marginalisierte Männlichkeit.³⁸ Ich werde diese vier Konzepte skizzieren.

Unter *Hegemonialer Männlichkeit* versteht Connell eine gesellschaftliche „Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis (...) [die] die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“.³⁹ Vereinfacht gesagt, handelt es sich um die Männlichkeit, die die gesellschaftliche Macht hat und das Leitbild von Männlichkeit bestimmt. Die Hegemonie wird durch einen erfolgreich erhobenen Anspruch auf Autorität (unter Umständen gestützt durch Gewalt) hergestellt: „Die Führungsebenen von Wirtschaft, Militär und Politik stellen eine recht überzeugende korporative Inszenierung von Männlichkeit zur Schau, die von feministischen Angriffen und sich verweigernden Männern immer noch ziemlich unberührt scheint.“⁴⁰ Hegemoniale Männlichkeit konstituiert sich auf Zeit und kann verändert werden. Sie zeigt sich z.B. auch in Führungspositionen, wenn ein bestimmtes Leitbild konstitutiv für die Besetzung von Lehrstühlen ist, z.B. männlich, weiß, nicht offen homosexuell und kein allein erziehender Vater. Die hegemoniale Männlichkeit funktioniert als Leitbild auch gegen die Realitäten und eigenen Erfahrungen, wenn etwa das Modell des Familienernährers trotz langjähriger Arbeitslosigkeit in der Familie und der Gesellschaft aufrechterhalten wird.

„Strenggenommen“ – so Holger Brandes im Anschluss an Connell und Pierre Bourdieu –, „bezieht der Terminus ‚männliche Hegemonie‘ sich auf die Gesamtgruppe der

³⁶ Vgl. CONNELL 2006, 88-91.

³⁷ Ebd., 94.

³⁸ Vgl. ebd., 97ff.

³⁹ Ebd., 98.

⁴⁰ Connell übernimmt das Konzept der Hegemonie von Antonio Gramsci. Es bezeichnet die Dynamik mit welcher eine Gruppe, „eine Führungsposition im gesellschaftlichen Leben einnimmt und aufrechterhält“. (Ebd., 98). Das müssen nicht die reichsten und mächtigsten Männer sein, es können auch Filmschauspieler oder andere Vorbilder sein. Eine Entsprechung zwischen kulturellem Ideal und institutioneller Macht ist aber notwendig.

Männer im Unterschied zu den Frauen, während Connells Kategorie der ‚hegemonialen Männlichkeit‘ sich auf Differenzierungen und Konkurrenz unter Männern bezieht.“⁴¹

Mit *untergeordneter Männlichkeit* bezeichnet Connell die Beziehungen von Unter- und Überordnung zwischen Männern. Besonders deutlich wird dies bei Hetero- und Homosexualität. Die Unterordnung funktioniert auf verschiedene Weise, etwa durch Ausschluss, durch Gewalt, sei sie staatlich, manifest, verbal oder latent, aber auch durch Verleugnung.⁴² Die „untergeordnete Männlichkeit“ wird in Jungen- und Männergruppen hergestellt, z.B. indem heterosexuelle Jungen und Männer als schwul bezeichnet oder als Weichei, Schlappschwanz beschimpft werden.

Mit seinem Konzept *komplizenhafter Männlichkeit* stellt Connell dar, dass die überwiegende Mehrzahl von Männern von der hegemonialen Männlichkeit profitiert, obwohl nur wenige sie verkörpern. Alle Männer haben Teil an der „patriarchalen Dividende“.⁴³ Dies meint, dass Männer vom Patriarchat profitieren „durch einen Gewinn an Achtung, Prestige und Befehlsgewalt“ und auch materiell.⁴⁴ Es ist in diesem Konzept eingeschlossen, dass Männer Kompromisse mit Frauen im Alltagsleben eingehen.⁴⁵

Mit *marginalisierter Männlichkeit* beschreibt Connell diejenigen Männer, die aufgrund von Hautfarbe oder Klasse an den gesellschaftlichen Rand gedrängt werden.⁴⁶ In diesem Zusammenhang erinnere ich an den überproportionalen Anteil von Jungen mit Migrationshintergrund bei den schlechteren Schulabschlüssen.

Es dürfte bereits deutlich geworden sein, dass Connell dynamische, relationale Männlichkeitskonzepte vertritt. Marginalisierung und Ermächtigung kann es z.B. auch zwischen untergeordneten Männlichkeiten geben, etwa zwischen etablierten homosexuellen Politikern und marginalisierten Transsexuellen oder in Gestalt hegemonialer türkischer Rapper.⁴⁷

Ich habe die neuere Theoriebildung von Männlichkeiten herangezogen, um dem häufig essentialistischen, biologistischen Verständnis von Männlichkeit, das die Männer grundsätzlich für gleich hält, etwas entgegen zu setzen. Männlichkeiten sind soziale Phänomene, die hergestellt und wieder verändert werden können und die untereinander in Spannung stehen.

3. Konsequenzen und Herausforderungen für die Religionspädagogik

Im Blick auf eine jungenbezogene Religionspädagogik stehen wir noch am Anfang. Ich möchte einige Herausforderungen und Konsequenzen benennen:

⁴¹ BRANDES 2004, 2.

⁴² Vgl. CONNELL 2006, 98.

⁴³ Ebd., 100.

⁴⁴ Ebd., 103.

⁴⁵ Ebd., 100f. Die meisten Männer profitieren von der patriarchalen Dividende, setzen sich „aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats“ aus.

⁴⁶ „Marginalisierung entsteht immer relativ zur Ermächtigung hegemonialer Männlichkeit der dominanten Gruppe.“ (Ebd., 102).

⁴⁷ Männlichkeit profiliert sich häufig durch Gewalt gegen Frauen (insbesondere deutlich durch sexuelle Gewalt, steigende häusliche Gewalt und Kriegsvergewaltigungen), aber auch von Männern untereinander (vgl. ebd., 105).

Zunächst halte ich es für unverzichtbar, dass diejenigen, die mit Kindern und Jugendlichen religiöse Bildung betreiben, ihre eigenen Geschlechtererfahrungen und -vorstellungen bewusst wahrnehmen, sie kontinuierlich reflektieren und nach Erfordernis verändern. Dazu können Fragen dienen wie: Was durfte ich als Junge, was nicht? Was durfte ich als Mädchen, was nicht? Was musste ich tun als Junge, als Mädchen? Was gestehe ich Jungen und Männern zu, was nicht? Worauf reagiere ich erfreut, worauf abwehrend?

Um eigenen (unbewussten) Verhaltensweisen und Vorstellungen auf die Spur zu kommen, kann es sinnvoll sein, Dritte, zum Beispiel PraktikantInnen, beobachten zu lassen, wie die Aufmerksamkeit zwischen Mädchen und Jungen verteilt ist oder welche Kommentare zu dem Verhalten der Kinder gegeben werden. Z.B.: Sage ich zu einem Jungen, der eine Puppe nimmt, er mache den Mädchen nur etwas nach, oder nehme ich sein Bedürfnis ernst? Nehme ich wahr, wie biblische Figuren auf Mädchen und Jungen wirken, oder konzentriere ich mich auf die zu lernende Botschaft? Wiegele ich aggressives Verhalten von Jungen als „normal“ ab oder suche ich Wege, damit konstruktiv umzugehen?

Damit ist nicht nur die Frage der Selbstreflexion angesprochen, sondern auch die der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Hier ist es notwendig, Elemente zu integrieren, die eine Genderkompetenz fördern.

Ziel wäre eine „Religionspädagogik der Vielfalt“, wie ich sie in Anlehnung an Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“ nennen möchte⁴⁸. Sie geht von einer Vielfalt der Kinder und Jugendlichen aus. Die Förderung von Jungen muss dann nicht gegen die von Mädchen ausgespielt werden. Zu entwickeln wären grundsätzlich differenzorientierte Unterrichtsarrangements und Methoden, wie zum Beispiel Projektunterricht und Stationenlernen oder psycho- wie bibliodramatische Elemente. Zumal bezogen auf die Jungenförderung sind körperorientierte Lernformen aufzugreifen und weiterzuentwickeln.⁴⁹

Die Schulversuche von Astrid Kaiser in Niedersachsen haben zahlreiche Vorschläge erarbeitet, wie man mit Jungen andere Verhaltensweisen, zum Beispiel zu Wahrnehmung, einüben kann. Methoden wie Stille-Übungen haben bereits in den Religionsunterricht Eingang gefunden. Hier käme es darauf an, diese auch im Zusammenhang der Jungenförderung zu verstehen. Hinsichtlich des Umgangs mit Aggression und der Gewaltprävention kann man auf Übungen und Überlegungen des Berliner Schulversuchs zur Gewaltprävention zurückgreifen.⁵⁰ Möglichkeiten, negative Gefühle und Aggressionen aufzugreifen, bestehen, wie es Ingo Baldermann gezeigt hat, zum Beispiel darin, Psalmen als Form des Klagegebets oder des Wunsches nach Rache zu lesen und neu zu formulieren. In kirchlichen Bildungszusammenhängen ist zudem die gewaltsame und Gewalt verharmlosende biblische Tradition kritisch zu reflektieren. In diesem Zusammenhang ist auch der Primat einer Theologie des Wortes und die über weite Strecken körperfeindliche christliche Tradition kritisch aufzuarbeiten.

⁴⁸ PRENGEL 1995.

⁴⁹ Zu leiborientierten Arbeitsweisen z.B. LEONHARDT 2006. Christine Labusch hat z.B. eine Unterrichtseinheit entwickelt, die körperorientierte Arbeitsformen in die Behandlung des Gleichnisses vom blinden Barthimäus einbezieht. (LABUSCH 2007).

⁵⁰ SENATSVVERWALTUNG FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT BERLIN 1998.

Notwendig ist die Analyse von Materialien für den Religionsunterricht, für Kindergottesdienst, KU und Lehrerfortbildung. Wie werden Jungen dargestellt? In welchen Rollen? Mit welchen Eigenschaften? Welche biblischen Geschichten und Figuren werden gewählt? Werden Jungen und Männer in fragenden, beziehungsorientierten Situationen vermittelt? Werden unterschiedliche Männerrealitäten deutlich?⁵¹

Die Orientierungssuche zwischen traditioneller Männerrolle und neuen Männerbildern kann nicht auf Verbote aufbauen, sondern muss Konflikte thematisieren und Alternativen deutlich machen. So berichtet beispielsweise Redlef Neubert-Stegemann über Erfahrungen im BRU, in dem Jungen und Mädchen Szenen des Kontaktaufnehmens spielten. Durch Rollenspiele konnten Jungen ihre Verunsicherung benennen, wahrnehmen, wie sie diese durch machohaftes Verhalten zu überspielen suchen. Sie konnten den Mädchen deutlich machen, dass sie Angst vor Zurückweisung haben und die Mädchen fragen, was sie von Jungen erwarten. Die Mädchen konnten zeigen, wie sie sich den Kontakt wünschen. Gute Erfahrungen wurden auch mit phasenweise getrennten Jungen- und Mädchengruppen gemacht, die als „geschützter Raum“ und im Sinne einer kompensatorischen Erziehung genutzt werden.⁵²

Schließlich sind Religionspädagogik und Theologie herausgefordert, Bibel und Theologie im Blick auf die Lebenssituationen von Jungen und Männern neu zu lesen und eigene Perspektiven zu entwickeln. Die Feministische Theologie hat hier viel vorgearbeitet, was hermeneutische Fragen u.ä. angeht. Eine „Männliche Theologie“ (so z.B. in dem Buch „KU – weil ich ein Junge bin“⁵³) wird in Deutschland vor allem in der kirchlichen Männerarbeit vorgebracht, fehlt aber in der Religionspädagogik meines Wissens noch völlig. Sie kann ein spannendes Unternehmen werden, das neue Einsichten in die biblisch-christliche Tradition, nicht nur für Männer, eröffnet.

Dringend notwendig sind Männer – Jugendliche und Erwachsene – die Verantwortung in der Erziehung übernehmen: in der Familie, aber auch in Grundschule, Kindergarten oder Kindergottesdienst. Nach wie vor ist es so, dass nur wenige junge Männer die Vereinbarkeit von Familie und Beruf in ihrer Lebensplanung aufgreifen (die meisten Frauen hingegen schon); dass auch zunehmend Männer keine Kinder wollen, da ihnen die Verantwortung zu hoch ist. Wir brauchen Männer, die sich kritisch mit traditionellen und gegenwärtigen Männlichkeitsvorstellungen auseinandersetzen und eigene Wege zu gehen versuchen.

Essentialistische, biologistische und normative Ansätze, die Jungen auf bestimmte Eigenschaften festlegen, sind nicht weiterführend. In diesem Zusammenhang halte ich es für wichtig, dass die sog. mythopoetischen Ansätze, die – z.B. im Anschluss an Richard Rohr - an vermeintlich zeitlose männliche Eigenschaften, wie der „wilde Mann“ oder der „Mann als Krieger“, anknüpfen, nicht die Alleingeltung in der Kirche gewinnen. Sie können als Erfahrungshilfe nützlich sein. Sie greifen jedoch – und das sollte mein Rekurs auf Connell deutlich machen – bezüglich der Vielfalt von Männlichkeiten sowie der Macht- und Herrschaftsfragen und ihrer sozialen Bedingungen zu kurz.

⁵¹ Kriterien zur Analyse von Sexismus in: PITHAN 1993. Vgl. auch: PITHAN 1998; PITHAN 1999. Auch: VOLKMANN 2004.

⁵² Vgl. KNAUTH 2002.

⁵³ Ebd.

Arme Jungs – oder kleine Machos? Jungen möchten ernstgenommen und nach ihren Interessen und Möglichkeiten gefördert werden. Gleichstellungspolitik, feministische Pädagogik und Feministische Theologie verlieren deshalb nicht ihre gesellschaftliche Bedeutung. Das konstruktive Gespräch zwischen kritischer Frauen- und Männerforschung, der gendersensible Umgang mit Mädchen und Jungen wirken mit bei der notwendigen Verankerung von Geschlechtergerechtigkeit in Gesellschaft, Kirche und Religionspädagogik. Dazu können wir im Sinne eines doing gender alle beitragen.

Literatur

- BILDUNG IN DEUTSCHLAND. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, hg. vom Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2006 (= BILDUNGSBERICHT 2006).
- BRANDES, HOLGER, Hegemoniale Männlichkeit und männlicher Habitus, Thesen zu Connell und Bourdieu, (Diskussionspapier zur 3. AIM-Gender-Tagung 2004). Im Internet unter http://www.ruendal.de/aim/tagung04/pdfs/holger_brandes.pdf.
- CHODOROW, NANCY J., Das Erbe der Mütter, München ³1990.
- CONNELL, ROBERT W., Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, (Geschlecht und Gesellschaft Bd. 8), Wiesbaden ³2006.
- FROMME, JOHANNES / MEDER, NORBERT / VOLLMER, NIKOLAUS, Computerspiele in der Kinderkultur, Opladen 2000.
- HEILIGER, ANITA, Mädchenarbeit im Gendermainstream, Ein Beitrag zu aktuellen Diskussionen, München 2002.
- HURRELMANN, KLAUS u.a., WHO-Jugendgesundheitssurvey – Konzept und ausgewählte Ergebnisse für die Bundesrepublik Deutschland 2003, im Internet: http://www.hbsc.org/countries/downloads_countries/Germany/Artikel%20Erziehungswisenscha.pdf.
- KAISER, ASTRID, Vorwort, in: DIES. (Hg.), Koedukation und Jungen, Weinheim / Basel ²2005, 9-12.
- KAISER, ASTRID / NACKEN, KAROLA / PECH, DETLEF, Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung, in: Die Deutsche Schule 93 (2001), H.4, 429-445.
- KNAUTH, THORSTEN (Hg.), KU – weil ich ein Junge bin. Ideen – Konzeptionen – Modelle für einen jungengerechten KU, Gütersloh 2002.
- KROHNE, JULIA ANN / MEIER, ULRICH / TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN, Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Zeitschrift für Pädagogik 50 (2004), H.3, 373-392.
- LABUSCH, CHRISTINE, Leibliche Zugänge zu Heilungsgeschichten, in: BEUERS, CHRISTOPH / PITHAN, ANNEBELLE / WUCKELT, AGNES (Hg.), Leibhaftig leben. (Forum für Heil- und Religionspädagogik Bd. 4), Münster 2007, 142-150.
- LEMMERMÖHLE, DORIS, Geschlechter(un)gleichheiten und Schule, in: OECHSLE, MECHTHILD / GEISSLER, BIRGIT (Hg.), Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen 1998, 67-86.

- LEONHARD, SILKE, Leiblich lernen und lehren, Ein religionsdidaktischer Diskurs (Praktische Theologie heute Bd. 79), Stuttgart 2006.
- MEUSER, MICHAEL, Gefährdete Sicherheiten und pragmatische Arrangements. Lebenszusammenhänge und Orientierungsmuster junger Männer, in: OECHSLE, MECHTHILD / GEISSLER, BIRGIT (Hg.), Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen 1998, 237-255 (=1998a).
- MEUSER, MICHAEL, Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster, Opladen 1998 (= 1998b).
- MÜLLER, URSULA, Männerforschung in Bewegung. Zum Geleit, in: CONNELL, ROBERT W., Der gemachte Mann, Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, (Geschlecht und Gesellschaft Bd. 8), Wiesbaden ³2006, 9-11.
- PFEIFFER, CHRISTIAN / WETZELS, PETER, Zur Struktur und Entwicklung der Jugendgewalt in Deutschland. Ein Thesenpapier auf Basis aktueller Forschungsbefunde, in: Aus Politik und Zeitgeschichte o. Jg. (1999), B26, 3-22.
- PITHAN, ANNEBELLE, Religionsbücher geschlechtsspezifisch betrachtet, Ein Beitrag zur Religionsbuchforschung, in: Der Evangelische Erzieher 45 (1993), 421-435.
- PITHAN, ANNEBELLE (mit Gerlinde Ehrenfeuchter und Charlotte Hilger), Gerechtigkeit für Mädchen und Frauen. Perspektiven für eine geschlechtergerechte Religionspädagogik in Schule und Gemeinde entwickelt von der Alpika-AG „Frauen in Schule und Gemeinde, o.O. 1998.
- PITHAN, ANNEBELLE u.a. (Hg.), Geschlecht – Religion – Bildung, Ein Lesebuch, Münster 1999, 153-160.
- PRENGEL, ANNEDORE, Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Opladen ²1995.
- PRESSEMITTEILUNGEN DES STATISTISCHEN BUNDESAMTES, z.B. VOM 15.7.2004.
- ROHRMANN, TIM, Jungen in Kindertagesstätten, in: Kaiser, ASTRID (Hg.), Koedukation und Jungen, Weinheim / Basel ²2005, 24-33.
- SCHNACK, DIETER / NEUTZLING, RAINER, Kleine Helden in Not, Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek 1990.
- SCHNACK, DIETER / NEUTZLING, RAINER, „Der Alte kann mich mal gern haben!“, Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe, Reinbek 1997.
- SENATSWERKSTÄTTE FÜR SCHULE, JUGEND UND SPORT BERLIN (Hg.), Mädchen sind besser – Jungen auch. Konfliktbewältigung für Mädchen und Jungen. Ein Beitrag zur Förderung sozialer Kompetenzen in der Grundschule, 2 Bände, Berlin 1998.
- SOLGA, HEIKE, Jugendliche ohne Schulabschluss und ihre Wege in den Arbeitsmarkt, in: CORTINA, KAI S. u.a. (Hg.), Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland, Reinbek ²2005.
- STRUCK, PETER, Die 15 Gebote des Lernens, Darmstadt 2004.
- VALTIN, RENATE, Koedukation macht Mädchen brav!? Der heimliche Lehrplan der geschlechtsspezifischen Sozialisation, in: PFISTER, GERTRUD / VALTIN, RENATE (Hg.), MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule, Frankfurt/M. 1993.

VBW / AKTIONSRAT BILDUNG (Hg.), Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, im Internet: [http://www.vbw-bayern.de/agv/data/media/_stories/7790/Bildungsgerechtigkeit%20 Jahresgutachten%202007%20-%20Aktionsrat%20Bildung.pdf?PHPSESSID=5806874c89526381dc07fea698cc0f43](http://www.vbw-bayern.de/agv/data/media/_stories/7790/Bildungsgerechtigkeit%20Jahresgutachten%202007%20-%20Aktionsrat%20Bildung.pdf?PHPSESSID=5806874c89526381dc07fea698cc0f43).

VOLKMANN, ANGELA, „Eva, wo bist Du?“, Die Geschlechterperspektive im Religionsunterricht am Beispiel einer Religionsbuchanalyse zu biblischen Themen, Würzburg 2004.