



# Jungen\*arbeit

## Queere Perspektiven

Bachelorarbeit  
**Lars Amsler**

Bachelorstudiengang  
Zürich,  
Frühlingssemester 2020

## Abstract

Die vorliegende Literatuarbeit beschäftigt sich mit der Jungen\*arbeit und der Fragestellung, „wie können Handlungsoptionen von Jungen\* erweitert werden?«. Als Problem werden die vorherrschenden Geschlechternormen gesehen, welche sich auf ein ungleiches Geschlechterverhältnis, auf Ausschlüsse sowie Diskriminierungen von Menschen die dieser Norm nicht entsprechen und auf Handlungseinschränkungen aller Menschen auswirken. Jungen\*arbeit bezieht sich häufig auf eine differenztheoretische Sicht auf das Geschlecht. Das bedeutet, sie geht von einer Zweigeschlechtlichkeit und einer grundsätzlichen Verschiedenheit von Jungen\* und Mädchen\* aus. Eine solche Sichtweise bestärkt die vorherrschenden Geschlechternormen und kann die oben genannten Probleme lediglich innerhalb derer bearbeiten. Beispielsweise sind bei einer solchen Auffassung von Jungen\*arbeit, Lebensweisen, die sich ausserhalb der Zweigeschlechtlichkeit befinden, nicht möglich. Um solche Aspekte in eine Jungen\*arbeit einzubeziehen, wird mit dieser Arbeit vorgeschlagen, die Jungen\*arbeit mit der *Queer-Theorie* zu verbinden, welche «die Destabilisierung gesellschaftlicher Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit» (Jagose, 1996/2005, S. 11) als Ziel verfolgt. Dabei wird die Jungen\*arbeit als geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit von erwachsenen Personen mit Jungen\* definiert. Durch diese Verbindung werden Jungen\* und Mädchen\* als konstruierte Kategorien gesehen und die grundsätzliche Unterscheidung in männlich\* und weiblich\* wird in Frage gestellt. Dadurch werden einerseits geschlechtliche Lebensweisen jenseits der vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit möglich. Andererseits können die Handlungsoptionen von Jungen\* durch Irritation der Geschlechternormen erweitert werden. Ziel dieser Arbeit ist es aufzuzeigen wie eine solche Jungen\*arbeit aussehen kann und wie sie in der Praxis umgesetzt werden kann. Als Ergebnis dieser Arbeit ergibt sich eine queere Jungen\*arbeit sowie Empfehlungen für die pädagogische Praxis.

# Inhaltsverzeichnis

Abstract.....	2
1. Einleitung .....	5
1.1 Problemstellung.....	5
1.2 Zielsetzung & Fragestellung .....	9
1.3 Begriffe .....	9
1.4 Methodisches Vorgehen & Aufbau.....	10
2. Queer – eine Annäherung .....	13
2.1 Queer – seltsam, verdächtig, schräg.....	13
2.2 Queer-theoretische Bezüge .....	14
2.2.1 Diskurs .....	14
2.2.2 Sichtweise auf Geschlecht und Sexualität .....	15
2.2.3 Intelligibilität, Performativität & Wirkmächtigkeit von Normen.....	16
2.2.4 Dekonstruktion & (un-)doing gender .....	18
2.3 Ziele von Queer.....	20
3. Was ist Jungen*arbeit? – ein Überblick .....	23
3.1 Historischer Überblick .....	23
3.2 Systematisierungen der Jungen*arbeit.....	26
3.2.1 Pädagogische Prämissen .....	27
3.2.2 Geschlechtertheoretische Prämissen.....	28
3.3 Ziele und Definition einer Jungen*arbeit.....	30
4. Queer & Jungen*arbeit – eine mögliche Verbindung? .....	32
4.1 Relevanz einer queeren Jungen*arbeit.....	33
4.2 Prämissen einer queeren Jungen*arbeit .....	35
4.3 Ziele einer queeren Jungen*arbeit .....	38
5. Queere Jungen*arbeit – Praxisempfehlungen .....	41
5.1 Dramatisierung, Entdramatisierung & Nicht-Dramatisierung.....	41
5.1.1 Dramatisierung.....	42
5.1.2 Entdramatisierung.....	42
5.1.3 Nicht-Dramatisierung .....	43
5.2 Jungen*arbeit als Gruppenarbeit.....	44
5.2.1 Monoedukation .....	45
5.2.2 Koedukation.....	47

5.2.3	Crosswork .....	48
5.2.4	Transräume .....	49
6.	Diskussion .....	51
6.1	Diskussion der Ergebnisse .....	51
6.2	Kritische Würdigung .....	53
6.3	Ausblick & Desiderate .....	54
	Literaturverzeichnis .....	55

# 1. Einleitung

Mit der Einleitung wird ein Zugang und Überblick über die vorliegende Arbeit geschaffen. Als erstes wird die Problemstellung erläutert (1.1) und daraus die Zielsetzung und Fragestellung abgeleitet (1.2). Darauffolgend werden grundlegende Begriffe erläutert (1.3) und abschliessend das methodische Vorgehen und der Aufbau der Arbeit dargelegt (1.4).

## 1.1 Problemstellung

Geschlechternormen beeinflussen das alltägliche Leben von Menschen und definieren, was bezogen auf das Geschlecht als gesellschaftlich akzeptiert gilt und was nicht. Sie liefern Antworten auf Fragen wie: Können Männer\* einen Rock tragen? Dürfen sich zwei Frauen\* in der Öffentlichkeit küssen? In welche Umkleide gehe ich als non-binäre Person? Die Antworten darauf fallen je nach historischer Zeitphase, geographischer Lage, Gemeinschafts- oder Gruppenkonstellationen anders aus. So können in Schottland Männer\* ohne weiteres einen Rock tragen, Frauen\* können sich im Vergleich zu vor 60 Jahren eher in der Öffentlichkeit küssen und vereinzelt existieren geschlechtsneutrale Umkleiden. Geschlechternormen befinden sich stets im Wandel, sind fragil und gesellschaftlich umkämpft, können aber je nach Norm hartnäckig sein. Beispielsweise diejenigen, welche sich mit dem Entstehen der bürgerlichen Gesellschaftsordnung etabliert haben. Diese bauen auf einem binären und hierarchischen Verhältnis zwischen den Geschlechtern, also zwischen Mann\* und Frau\*, auf. Die Frau\* ist fürsorglich und kümmert sich um die Kinder, der Mann\* sorgt mittels Arbeit für die Familie. Trotz dem Aufweichen dieser bürgerlichen Geschlechternormen, zeigen sie ihre Kontinuitäten bis heute (Maihofer, 2015, S. 647). So sind Frauen\* jetzt noch in weiblich\* konnotierten Berufsfeldern wie beispielsweise der Sozialen Arbeit oder der Pflegearbeit übermässig vertreten (Bundesamt für Statistik [BFS], 2019a, 2019b). Und der Partner\* ist noch immer überwiegend für den Grossteil des Haushaltseinkommens verantwortlich (BFS, 2019c). Bürgerliche Geschlechternormen beeinflussen demzufolge noch immer gesellschaftliche Strukturen und damit den Alltag der Menschen. Diese Normen gehen von einer Geschlechterordnung aus, in welcher lediglich zwei Geschlechter möglich sind; Mann\* und Frau\*. Das heterosexuelle Begehren wird als natürliche Schlussfolgerung dieser Zweigeschlechtlichkeit gesehen (Maihofer, 2015, S. 646–647). Es wird dabei zwischen dem biologischen und dem sozialen Geschlecht unterschieden und von einer kohärenten Verbindung dieser beiden ausgegangen. Das biologische Geschlecht konstituiert sich durch

biologisch definierten Geschlechtsmerkmale und wird bei der Geburt einem männlichen\* oder weiblichen\* Körper zugeschrieben, welches sich dann in einer weiblichen\* oder männlichen\* Geschlechtsidentität festschreibt (Knothe, 2012, S. 94). Eine solche Auffassung von Geschlecht hinterfragt Konstruktionsmechanismen des biologischen Geschlechts nicht und schafft damit einen Rahmen für bewertende Zuschreibungen, was als männlich\* und was als weiblich\* gelten sollte (Knothe, 2012, S. 95).

Solche geschlechtlich konnotierten Zuschreibungen drücken sich in unserer Gesellschaft in ungleichen Geschlechterverhältnissen aus. So betrug der Lohnunterschied zwischen Frauen\* und Männer\* in der Schweiz im Jahre 2018 noch immer 11.5% (BFS, 2020), häusliche Gewalt geht vorwiegend von männlichen\* Personen aus (Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann, 2019) und Männer\* sind übermässig von Obdachlosigkeit betroffen (Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V., 2017, S. 5–6; Christoph Merian Stiftung, 2019, S. 12). Diese Beispiele zeigen auf, wie sich Geschlechternormen auf das Geschlechterverhältnis auswirken können und unterschiedliche, ungleiche Auswirkungen auf Mann\* und Frau\* haben können.

Nebst dem Effekt der Geschlechternormen auf das Geschlechterverhältnis sind Normen zur Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität von zentraler Rolle (Plößer, 2014, S. 15). Jede Person muss sich entweder dem weiblichen\* oder dem männlichen\* Geschlecht zuordnen und das dazugehörige heterosexuelle Begehren aufweisen, um in der Gesellschaft anerkannt zu sein, bzw. zu bleiben. Lebensweisen, die dies nicht können oder wollen, laufen Gefahr, sich Disziplinierungen oder gar Diskriminierung aussetzen zu müssen (Maihofer, 2015, S. 648). Im Projekt «Hate Crime» wurden durch LGBT-Organisationen, sogenannte Hate Crimes<sup>1</sup>, gegenüber LGBTIQ+<sup>2</sup> Personen in der Schweiz erfasst. Im Untersuchungszeitraum von November 2016 bis Dezember 2017 wurden durchschnittlich zwei Vorfälle pro Woche gemeldet (AIDS Hilfe Schweiz et al., 2018, S. 3). Abgesehen von solch gewalttätigen Auswirkungen, müssen sich viele Personen alltäglich mit den Disziplinierungen der Geschlechternormen auseinandersetzen, beispielsweise wenn sie sich für die Frauen\* oder Männer\* Umkleide entscheiden müssen. Menschen

---

<sup>1</sup> Hassdelikte die sich gegen Personen, Institutionen oder Gegenstände richten, die zu einer Gruppe mit bestimmten Merkmalen gehören oder damit in Verbindung gebracht werden (AIDS Hilfe Schweiz et al., 2018, S. 5).

<sup>2</sup> Das Akronym LGBTIQ+ umfasst alle Selbstbezeichnungen und Lebensweisen die gelebt und verwendet werden. Es steht für lesbisch, schwule (gay), bisexuelle, trans\* und inter\*. Q+ steht für genderqueere, asexuelle, pansexuelle, nicht-binäre, infragestellende Lebensweisen sowie darauf, dass die Aufzählung nicht abschliessend ist und täglich neue Lebensweisen hinzukommen können (GenderAgenda, 2014).

die sich nicht den Normen der Zweigeschlechtlichkeit oder Heterosexualität unterordnen, sind in der Konsequenz vermehrt von Hate Crimes und Disziplinierungen betroffen.

Abgesehen von den ungleichen Geschlechterverhältnissen sowie den Ausschlüssen und Diskriminierungsformen durch die Normen der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität, sind alle Menschen – auf unterschiedliche Weise – von Handlungseinschränkungen und den Grenzen ihrer Geschlechtsidentität betroffen (Plößer, 2014, S. 16). In der Sozialisationsforschung wird davon ausgegangen, dass die Sozialisation ein lebenslanger Prozess ist, die Hauptphase jedoch in der Jugend zu verortet ist. Die Sozialisation wirkt sich dabei sowohl aktiv, als auch passiv auf ein Individuum aus. So ist eine Person einerseits durch passiv auf sie einwirkende Normen und andererseits durch den eigenen Umgang mit diesen geprägt (Maihofer, 2015, S. 643–644) und muss den Anforderungen, ein möglichst eindeutiges männliches\* oder weibliches\*, heterosexuelles Geschlecht zu entwickeln, gerecht werden (Maihofer, 2015, S. 646). Die individuelle Auslegung dieser Geschlechternormen variiert von Mensch zu Mensch (Maihofer, 2015, S. 650). Dadurch, dass alle Menschen von Geschlechternormen beeinflusst sind und sozial anerkenbar bleiben müssen bzw. wollen, schliessen sie vieles, was mit diesen nicht übereinstimmt, aus (Stuve & Debus, 2012, S. 35–36). Grenzen und Handlungseinschränkungen ergeben sich beispielsweise, wenn die Jungen\* die Mädchen\* nicht mit ihresgleichen Fussballspielen lassen oder wenn Jungen\* immer wieder gesagt wird, dass sie nicht weinen dürfen.

Geschlechtsbezogene Pädagogik, unter anderem die Mädchen\*- und Jungen\*arbeit, ist die pädagogische Antwort auf das komplexe und wirkmächtige Konstrukt des Geschlechts und ihre Auswirkungen auf Jungen\* und Mädchen\*. Sie haben zum Ziel, die Jugendlichen in diesem Prozess zu unterstützen und ihnen Möglichkeiten zu eröffnen, ihre Entscheidungen, Interessen, Gefühle usw. zu reflektieren und bewusst eigene Entscheidungen bezüglich ihrer Geschlechtlichkeit zu treffen (Drogand-Strud, 2012, S. 101). Die vorliegende Arbeit bezieht sich im Rahmen der geschlechtsbezogenen Pädagogik auf Jungen\* und dessen Umsetzung in der Jungen\*arbeit.

Jungen\* sind Teil des Geschlechterverhältnisses, indem sich dieses auf sie auswirkt und sie wiederum das Geschlechterverhältnis, herstellen. Bei nicht-geschlechterkonformen Handlungen oder Lebensweisen laufen sie Gefahr, diskriminiert oder ausgeschlossen zu werden. Ausserdem werden sie durch die Geschlechternormen in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Dadurch, dass ihnen nur eine gänzlich akzeptierte Lebensweise

bereitgestellt wird – männlich\* und heterosexuell – und gewisse Handlungsmuster oder Gewohnheiten ausschliessen müssen, weil diese nicht als männlich\* gelten. Jungen\*arbeit, welche in der vorliegenden Arbeit als *geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit von erwachsenen Personen mit Jungen\** definiert wird, bewegt sich innerhalb dieser Geschlechterverhältnisse und ist bereits durch die zuschreibende Bezeichnung des Arbeitskonzeptes an der (Re-)Produktion von Geschlechternormen mitbeteiligt. Dies ermöglicht es ihr aber auch verändernd auf Geschlechternormen und die Handlungsoptionen von Jungen\* einzuwirken.

Jungen\*arbeit ist durch ihre historische Entwicklung von unterschiedlichen Sichtweisen auf Jungen\*, Pädagogik und Geschlecht geprägt. Unter anderem gehen viele Jungen\*arbeitskonzepte von einer differenztheoretischen Perspektive auf das Geschlecht aus (siehe Matzner & Tischner, 2012a; Sielert, 2002; Winter & Krohe-Amann, 2016; Winter & Neubauer, 2001), also einer grundsätzlichen Verschiedenheit von Jungen\* und Mädchen\*. Das dahinterstehende Differenzdenken, das lediglich zwei Geschlechter bereithält und eng mit der Kohärenz des biologischen Geschlechts und der Geschlechtsidentität verbunden ist, kann lediglich innerhalb der vorgegebenen Normen neue Handlungsmöglichkeiten von Jungen\* eröffnen. Daraus folgt, dass alle Jungen\*, die sich nicht innerhalb dieser Binarität verorten können, ausgeschlossen werden bzw. bleiben und die vorherrschenden Geschlechternormen lediglich (re-)produziert werden.

Zusammenfassend lässt sich die Problemstellung auf die strukturgebenden Geschlechternormen zurückführen, welche sich in Bezug auf Jungen\* und diese Arbeit auf drei Ebenen verorten lassen. Die Geschlechternormen wirken sich erstens in ungleichen Geschlechterverhältnissen, zweitens in Ausschlüssen und Diskriminierungen sowie drittens in Handlungseinschränkungen aus. Die geschlechtsbezogene Pädagogik befasst sich mit dem Themenfeld des Geschlechts und die Jungen\*arbeit verbindet dies spezifisch mit Jungen\*. Diese ist durch ihre geschichtliche Entwicklung von unterschiedlichen Sichtweisen geprägt und viele gehen dabei von einer differenztheoretischen Perspektive auf Geschlecht aus. Eine solche Ausrichtung bestärkt die Grundlagen der Geschlechternormen und ihre Auswirkungen auf die Handlungsoptionen von Jungen\* einerseits. Andererseits können dadurch ausgeschlossene und diskriminierte Lebensweisen nicht in die Jungen\*arbeit aufgenommen werden.



## 1.2 Zielsetzung & Fragestellung

Die Jungen\*arbeit, die sich pädagogisch mit der geschlechtlichen Entwicklung der Jungen\* beschäftigt, soll die Jungen\* dabei begleiten, bewusste und reflektierte Entscheidungen bezüglich ihrer (geschlechtlichen) Identität zu treffen. Um nun solche Handlungsoptionen für Jungen\* in einer zweigeschlechtlich-heterosexuell orientierten Gesellschaft möglich zu machen, wird vorgeschlagen, die Jungen\*arbeit mit der *Queer-Theorie* zu verbinden. Denn die Queer-Theorie befasst sich mit der «Analyse und Destabilisierung gesellschaftlicher Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit» (Jagose, 1996/2005, S. 11). Eine Destabilisierung und damit Erweiterung dieser (Geschlechter-)Normen kann den Jungen\* einen erweiterten Handlungsspielraum eröffnen und wirkt sich im Weiteren auf das ungleiche Geschlechterverhältnis sowie deren Ausschlüsse und Diskriminierungen aus.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Jungen\*arbeit mit der Queer-Theorie zu verbinden und Empfehlungen für die Praxis einer queeren Jungen\*arbeit zu geben. Im Mittelpunkt soll dabei das Erweitern der Handlungsoptionen der Jungen\* stehen.

Daraus ergibt sich folgende Hauptfragestellung

- Wie können Handlungsoptionen von Jungen\* erweitert werden?

und Teilfragestellungen

- Wie kann *queer* und Jungen\*arbeit verbunden werden, um zu einer Erweiterung der Handlungsoptionen von Jungen\* beizutragen?
- Wie kann eine queere Jungen\*arbeit in der Praxis umgesetzt werden, damit die Handlungsoptionen von Jungen\* erweitert werden können?

## 1.3 Begriffe

Geschlecht ist ein grundlegender Begriff in dieser Arbeit und soll aufgrund seiner vielen Bedeutungen im Deutschen näher bestimmt werden. Mit den Begriffen *sex* und *gender* wird im englischen zwischen dem biologischen Geschlecht (*sex*) und der Geschlechtsidentität (*gender*) unterschieden. Das biologische Geschlecht bedeutet die Vorstellung von Geschlechtszugehörigkeit, die an naturwissenschaftlichem Wissen über den menschlichen Körper festgemacht wird. Dabei wird zwischen männlichen\* und weiblichen\* klassifizierten Merkmalen, wie Gebärfähigkeit, Menstruation, Hormone, Chromosomen etc. unterschieden. Geschlechtsidentität ist die soziale Dimension des Geschlechts und wird

als Phänomen, dass die Gesellschaft strukturiert und gesellschaftlichem Wandel unterliegt, untersucht (Bereswil & Ehlert, 2011, S. 162–163). Falls nicht anders bezeichnet, bezieht sich der Begriff Geschlecht in dieser Arbeit auf die Gesamtkonstruktion der beiden Aspekte. Dies bedeutet, dass biologisches Geschlecht und die Geschlechtsidentität als konstruiert angesehen werden und sich wechselseitig konstituieren (siehe Kap. 2.2.2).

Geschlecht wird in dieser Arbeit ausserdem als Existenzweise gesehen. Der Begriff «Geschlecht als Existenzweise» (Maihofer, 1995, S. 85) geht auf Maihofer zurück. Dabei geht die Philosophin und Soziologin davon aus, dass das Geschlecht von gesellschaftlich-historisch gewachsenen Diskursen konstruiert wird. Mit dem Begriff der Existenzweise zeigt sie auf, wie das Konstrukt Geschlecht sich im körperlichen und emotionalen Erleben festschreibt und deswegen auch als individuelle Realität gesehen werden muss (Maihofer, 1995). Dies macht es möglich, das Geschlecht als Konstruktion sowie auch als reale körperliche und emotionale Erfahrungen aufzufassen und ernst zu nehmen (Stuve & Debus, 2012, S. 39).

«Jungen und Mädchen sind Kinder und Jugendliche unter dem Aspekt von Geschlecht betrachtet» (Drogand-Strud, 2012, S. 101). In der vorliegenden Arbeit bedeutet dies, dass Jungen\* (und Mädchen\*) im Grunde auf einem konstruierten Geschlecht aufbauen, aber als reale Existenzweisen anzuerkennen und ernst zu nehmen sind. Mit dieser Betrachtung des Geschlechts, wird eine queere Jungen\*arbeit möglich, insofern weil sie sich auf Jungen\* als konstruierte Kategorie bezieht, aber dennoch die realen Existenzweise des Jungen\* ernst nimmt.

Das Geschlechterverhältnis verweist auf die strukturtheoretische Sichtweise des Geschlechts. Gesellschaft wird dabei als soziales Gefüge, welches nach bestimmten Regeln und Organisationsprinzipien strukturiert ist, verstanden. Das Geschlecht, bzw. die Einteilung in Frau\* und Mann\*, wird dabei als eine zentrale Strukturkategorie gesehen. Im Geschlechterverhältnis stehen sich die Frauen\* und Männer\* als soziale Gruppen gegenüber, wobei dieses Verhältnis durch Hierarchien bestimmt ist. Im vorherrschenden Geschlechterverhältnis sind Frauen\* gegenüber Männern\* benachteiligt (Ehlert, 2012, S. 14–15).

#### 1.4 Methodisches Vorgehen & Aufbau

Für die vorliegende Literaturarbeit wurde fast ausschliesslich deutschsprachige Literatur verwendet, das sich dementsprechend auch auf die deutschsprachigen

Auseinandersetzungen um Jungen\*arbeit bezieht. Für das Kapitel 3 *Was ist Jungen\*arbeit? – eine Übersicht* wurde vor allem deutsche Literatur beigezogen, da bezogen auf die Entwicklung der Schweizer Buben\*arbeit<sup>3</sup> nicht eine solch differenzierte Auseinandersetzung mit der Sichtweise auf Geschlecht stattgefunden hat, wie dies in Deutschland der Fall ist. Die Literatur zu queer bezieht sich auf die unterschiedlichen theoretischen Bezugspunkte der Queer-Theorie und solche, die queer mit der Sozialen Arbeit bzw. Jungen\*arbeit in Verbindung gebracht haben.

Mit dem Gender-Stern \* wird in dieser Arbeit kritisch auf die Zweigeschlechtlichkeit Bezug genommen. Gleichzeitig soll der \* vielfältige Möglichkeiten und Gestaltungsspielräume bezüglich dem Geschlecht darstellen (AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin, 2014, S. 22). Zudem soll das Widersprüchliche, Nichtsagbare, Nichtdefinierte und das über die Zweigeschlechtlichkeit Hinausweisende deutlich gemacht und eine Destabilisierung der Geschlechterbinarität vorangetrieben werden, um damit die Verschiedenheit der einzelnen Lebensweisen voranzutreiben (Busche & Cremers, 2010, S. 241–242).

Das Kapitel 2 *Queer – eine Annäherung* befasst sich mit dem Begriff queer, dessen Entstehungsgeschichte und die Bezüge, welche die damit verbundene Queer-Theorie herstellt. Abschliessend sollen die Anliegen und Ziele von queer, die mit der Jungen\*arbeit in Verbindung gebracht werden, aufgezeigt werden.

Im Kapitel 3 *Was ist Jungen\*arbeit? – eine Übersicht* wird die historische Entwicklung der Jungen\*arbeit wiedergegeben und eine mögliche Systematisierung der Jungen\*arbeit aufgezeigt werden. Abschliessend werden die Ziele und Definition einer Jungen\*arbeit gegeben, um im darauffolgenden Schritt die Verbindung mit queer zu ermöglichen.

*Queer & Jungen\*arbeit – eine mögliche Verbindung?* in Kapitel 4 verbindet diese zwei Aspekte. In einem ersten Schritt wird die Relevanz der Jungen\*arbeit anhand gesellschaftlicher, institutioneller, sozialer und individueller Ebene herausgearbeitet werden und in einem zweiten Schritt werden die Prämissen einer queeren Jungen\*arbeit aufgezeigt. Abschliessend werden die Ziele der Jungen\*arbeit mit denen von queer verbunden und für die Umsetzung einer solchen vorgeschlagen.

---

<sup>3</sup> Buben\*arbeit ist die schweizerische Bezeichnung für Jungen\*arbeit.

Im Kapitel 5 *Queere Jungen\*arbeit – Praxisempfehlungen* werden Empfehlungen für die pädagogische Praxis geben. Mit den Strategien der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung kann eine geschlechterbewusste Sichtweise in der pädagogischen Praxis von Jungen\*arbeit eingenommen werden und da die Jungen\*arbeit meist in Gruppensettings realisiert wird, werden Empfehlungen gemacht, wie solche queer gestaltet werden können.

Abschliessend wird in Kapitel 6 *Diskussion* vorliegende Arbeit kritisch auf seine Ergebnisse analysiert und Schlussfolgerungen für die queere Jungen\*arbeit gezogen. Mit einem Ausblick und Desideraten schliesst die Arbeit ab.

## 2. Queer – eine Annäherung

In folgendem Kapitel werden Bedeutungen und Bezugspunkte von queer ausgeführt. Dabei wird mit dem Ursprung des queer-Begriffs begonnen (2.1) und in einem nächsten Schritt ein Einblick in den, für diese Arbeit relevanten, theoretischen Bezugsrahmen der Queer-Theorie gegeben (2.2) und zum Schluss werden die Ziele von queer im Hinblick auf die Verbindung mit der Jungen\*arbeit aufgezeigt (2.3).

Die Bedeutung des Begriffes queer aufzuzeigen ist nicht leicht. Villa schreibt hierzu Folgendes: «Queer kann und sollte nicht ... abschließend definiert werden» (2012, S. 105). Da es sich bei queer «um einen alltagssprachlichen, normativen, politischen, subkulturellen, identitätsbezogenen, theoretischen und nicht zuletzt fachdisziplinären Begriff handelt» (Villa, 2012, S. 102), herrscht über den Begriff eine verwirrende – aber auch fruchtbare – Unklarheit (Villa, 2012, S. 102). Förster beschreibt den Begriff queer als in seiner Bedeutung unklar (2017, S. 9) und hält weiter fest: «Queer hat ... keine akademische Heimat in einer Disziplin, sondern wird als transdisziplinäres kritisches Wissen durch verschiedene Einzeldisziplinen verfolgt, auf mannigfache Kontexte angewandt ...» (Förster, 2017, S. 11). Im Folgenden wird versucht sich dem Begriff seiner Bedeutung anzunähern.

### 2.1 Queer – seltsam, verdächtig, schräg

Im englischsprachigen Raum galt – und gilt zum Teil heute noch – queer als ein abwertend konnotiertes schräg, seltsam, verdächtig, eigenartig und galt lange als Schimpfwort für homosexuelle Männer\*. Während den 1970er und 80er Jahren funktionierte die schwul-lesbische politische Bewegung in den USA den Begriff queer zu einer positiven Selbstbezeichnung um. (Villa, 2012, S. 102–103). Diese Logik, eine Beleidigung in eine positive Selbstbezeichnung umzudeuten, hat eine verstörende Wirkung (Förster, 2017, S. 12) und wurde auch von anderen politischen Bewegungen, wie beispielsweise der «Krüppelbewegung», angewandt. So wird versucht fernab von zugewiesenen Identitäten politisch zu agieren, indem beleidigende Begriffe aufgenommen werden und als positive Selbstbezeichnung umgedeutet werden. Dadurch wird die negative Bedeutung der Identitätsbegriffe in eine positive umgedreht und stellt Identität grundsätzlich in Frage, indem die Konstruktionsmechanismen von sprachlicher Bedeutung hintergangen werden. Queer stellt demnach die Identität selbst in Frage. Wenn Identität dennoch als Basis politischen

Handelns verwendet wird, soll dies nur aus strategischen Gründen geschehen und Identitätskategorien sollen stets zeitbegrenzt eingesetzt werden sowie kritisch hinterfragt werden (Villa, 2012, S. 103–104). Ein solches Identitätsverständnis ist durchaus von politischer Brisanz, da verlangt wird, sich im politischen Handeln auf eine konstruierte Identität zu beziehen, diese aber gleichzeitig offen zu halten und zu kritisieren (Villa, 2012, S. 106). Queere Politik versucht, resultierend daraus, Bündnisse auf der Grundlage von politischer Solidarität aufzubauen. Und nicht auf einer Toleranz und Minderheitenrechten orientierter Integrationspolitik (Jagose, 1996/2005, S. 11–12). Queer-Theorie steht folglich für die wissenschaftliche Ausrichtung, welche kategoriale und identitätspolitische Einschränkungen zu überwinden versucht. Hierbei wird jedoch nicht auf ein Theoriegebäude verwiesen, sondern es handelt sich um vielfältige queere Positionen und Perspektiven, die sich innerhalb unterschiedlicher Kontexten zeigen (Förster, 2017, S. 18–19).

Mit dem Anspruch, die Kategorien zu irritieren, auf welchen die Herrschaft der sexuellen Norm begründet, hat sich queer inzwischen erheblich ausgeweitet und verkompliziert (Förster, 2017, S. 52). Dennoch verbinden die unterschiedlichen Auslegungen gewisse Grundzüge. Queer will die impliziten, nicht auf den ersten Blick sichtbaren, Theorien über die Welt aufdecken um diese als normativ und ideologisch zu kennzeichnen und ihnen dadurch die Neutralität zu nehmen. Queer-Theorie operiert in dem Sinne metatheoretisch, indem sie den Weg zur Erkenntnisgewinnung zum Thema macht (Förster, 2017, S. 19).

## 2.2 Queer-theoretische Bezüge

Im Folgenden werden für die vorliegende Arbeit relevante Theoriebezüge der Queer-Theorie dargelegt. Als erstes wird auf den Diskursbegriff eingegangen (2.2.1). Anschliessend wird die Auffassung von Geschlecht in der Queer-Theorie (2.2.2) sowie die Begriffe der Intelligibilität und der Performanz erläutert und die Wirkmächtigkeit von Normen aufgezeigt (2.2.3). Zuletzt wird die Strategie der Dekonstruktion und das Konzept des (un)doing gender erklärt (2.2.4).

### 2.2.1 Diskurs

Der Begriff des Diskurses ist eng mit dem Philosophen und Historiker Foucault verknüpft und richtet sich gegen eine Auffassung der Sprache als reines Abbild von Tatsachen, Dingen oder Personen (Villa, 2012, S. 19–20). Die spezifische Bedeutung von Begriffen

innerhalb der Sprache liegt nicht in den Dingen, die sie bezeichnen, sondern sie erhalten ihre Bedeutung bzw. Existenz durch deren Gebrauch. Die Existenz der Dinge wird dabei jedoch nicht negiert. Vielmehr werden sie durch das diskursive Feld, in welchem sie gebraucht werden, in einer bestimmten Weise geformt. Individuen werden folglich in eine diskursiv gerahmte Welt, die von unterschiedlichen Diskursen geprägt ist, hineingeboren und erhalten darin eine Bedeutung. Diskurse sind einerseits wirkmächtig, weil sie bereits bevor Menschen überhaupt denken, das Denk- und Lebbare abstecken und andererseits, weil sie alternative Bedeutungen beinahe verunmöglichen. Dies verdeutlicht Foucault in seiner These, nach welcher Sexualität keine natürliche Voraussetzung, sondern eine diskursive Konstruktion ist (Foucault, 1976/1983, zitiert nach Jagose, 1996/2005, S. 104). Auch bezogen auf das Geschlecht bedeutet dies, dass dieses erst seine Bedeutung innerhalb von Diskursen bekommt (Villa, 2012, S. 22–23).

Wenn ein Mensch auf die Welt kommt, wird anhand der primären Geschlechtsmerkmale entschieden, ob es als ein Mädchen\* oder ein Junge\* wahrgenommen wird. Dabei geben die sozialen und biologischen Diskurse den primären Geschlechtsmerkmalen ihre Bedeutung als Junge\* oder Mädchen\* und resultierend daraus als männlich\* oder weiblich\*.

### 2.2.2 Sichtweise auf Geschlecht und Sexualität

Die Philosophin Butler hat mit ihren Überlegungen zum Thema Geschlecht kontroverse Aufmerksamkeit erregt (Villa, 2012, S. 59–60). Sie stellt mit ihrem 1990 erschienenen Werk «Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity» die Natürlichkeit der biologischen Geschlechterdifferenz in Frage. Bis dahin hinterfragten feministische Theorien die biologische Geschlechterdifferenz nicht, und sahen sie nicht als möglichen Teil des Problems des ungleichen Geschlechterverhältnis. Als Diskurstheoretikerin (Villa, 2012, S. 20) und als Mitbegründerin dessen, was sich heute als Queer-Theorie fassen lässt (Villa, 2012, S. 102), deckt Butler mit den Begriffen *sex* (biologisches Geschlecht), *gender* (Geschlechtsidentität) und *desire* (sexuelles Begehren) die Konstruiertheit all dieser Kategorien auf. Sie macht dies indem sie in ihrer Geschlechtertheorie aufzeigt, dass das biologische Geschlecht unhinterfragt als binäre Kategorie festgelegt und als natürliche Gegebenheit betrachtet bzw. diskursiv hergestellt wird (2016, S. 24). Eine Trennung zwischen dem biologischen Geschlecht und der Geschlechtsidentität, wie sie die Geschlechterforschung bis in die 1990er Jahre geprägt hat, lehnt Butler folglich ab (Villa, 2012, S. 59), da eine solche die Zweigeschlechtlichkeit stets unhinterfragt lässt. Vielmehr sieht sie

auch das biologische Geschlecht von Normen wie beispielsweise der Heteronormativität konstituiert. Dadurch hinterfragt sie die Zweigeschlechtlichkeit und alles darauf aufbauende grundlegend (Butler, 2016, S. 24).

Von diesen Gedanken ausgehend hinterfragt Butler die vermeintlich natürlichen Verbindungslinien, welche zwischen dem biologischen Geschlecht, der Geschlechtsidentität und dem Ausdruck dieser beiden in der Darstellung des sexuellen Begehrens, bestehen. Sie sieht den Zusammenhang dieser drei als Zwangsordnung, in welcher sich das sexuelle Begehren innerhalb einer konstruierten Heterosexualität bewegt. Existenzen, die diesem Sinnzusammenhang – z.B. ein Mann\* ist männlich\* und begehrt Frauen\* – nicht folgen, sind in einer heterosexuellen Gesellschaftsstruktur eine logische Unmöglichkeit und werden ausgeschlossen. Diese Zwangsheterosexualität ist nur vor dem Hintergrund einer unhinterfragten, binären Natürlichkeit des biologischen Geschlechts denkbar (Butler, 2016, S. 38–39). Wird nicht von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgegangen, so ergibt auch ein ausschliesslich heterosexuelles Begehren keinen Sinn.

Mit dieser Sichtweise auf Geschlecht und Sexualität wird demnach von einer Konstruiertheit von Geschlecht, Geschlechtsidentität (Butler, 2016, S. 24) und dem sexuellen Begehren sowie ihren Verbindungslinien (Butler, 2016, S. 39) ausgegangen. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie sich diese drei Begriffe und ihre Verbindungen (re-)produzieren.

### 2.2.3 Intelligibilität, Performativität & Wirkmächtigkeit von Normen

#### *Intelligibilität*

*Intelligibilität* bedeutet das «was sozial sinnvoll, verstehbar und (über-)lebensfähig ist» (Villa, 2012, S. 173). Diese Intelligibilität wird durch (Geschlechter-)Normen hervorgebracht sowie festgelegt und bildet den Rahmen für (geschlechtliche) Existenzweisen (Butler, 2004/2011, S. 84). Personen werden erst intelligibel, wenn sie übereinstimmend mit den wiedererkennbaren Mustern der Geschlechter-Intelligibilität sind (Butler, 2016, S. 37). Sie sind dann intelligible Geschlechter, wenn sie dem vorherrschenden heterosexuellen Sinnzusammenhang zwischen biologischem Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuellem Begehren folgen (Butler, 2016, S. 38). Die Normen, welche die Intelligibilität bestimmen, sind performativ hervorgebracht (Butler, 2004/2011, S. 84).

#### *Performativität*

Mit dem Begriff der *Performativität* verweist der Sprachphilosoph Austin auf die Fähigkeit bestimmter sprachlichen Handlungen und Diskursen, soziale Bedeutungen zu



erzeugen (Plößer, 2010, S. 219). Sprachliche Äusserungen erhalten ihre Wirksamkeit dadurch, dass sie an soziale Konventionen und gesellschaftlichen Normen anschliessen (Austin, 1962,1975/2010, S. 37). Wenn man beispielsweise eine Wette abschliesst, dann tut man mit dieser sprachlichen Äusserung gleichzeitig etwas Konkretes. Durch performative Äusserungen vollzieht man demnach Handlungen (Austin, 1962,1975/2010, S. 29–30).

Butler nimmt die Gedanken von Austin auf und entwickelt sie weiter indem sie die Bedingungen, die dazu führen, dass Sprache produktiv ist und soziale Effekte erzeugen kann, genauer beschreibt. Ihre Wirksamkeit erhalten performative Handlungen nur dann, wenn solche ritualisiert, im Sinne von ständigen Wiederholungen, sind. Zudem müssen sie, wie beim Wetten, legitimer Bestandteil sozialer Konventionen sein (Villa, 2012, S. 27). Dadurch ergibt sich «die normative Kraft der Performativität» (Butler, 1993/1997, S. 260), die abgesehen von der ständigen Wiederholung auch mit Ausschlüssen arbeitet, mit dem Nichtlebbaren und Nichterzählbaren (Butler, 1993/1997, S. 260). Bezogen auf die Geschlechtsidentität bedeutet dies, dass die Geschlechtsidentität selbst die Identität konstituiert, die sie ist (Butler, 2016, S. 49). Dadurch, dass Männer\* sich an sozialen Normen von Männlichkeiten\* bzw. Mannsein\* orientieren, stellen sie diese selbst (performativ) immer wieder mit ihren Handlungen her. Im Umkehrschluss werden sie damit gleichzeitig zum männlichen\* Mann\*.

#### *Wirkmächtigkeit von Normen*

Damit Menschen intelligibel sind und bleiben, müssen sie sich an die Normen der Geschlechter-Intelligibilität halten. Diese Normen werden wiederum durch performative Handlungen und ihre beständigen Wiederholungen und Ausschlüsse produziert sowie aufrechterhalten. Normen haben insofern eine wirkmächtige Auswirkung auf die Menschen, da diese die Handlungsfähigkeit von Personen abstecken. Es ist nur lebbar was auch anerkannt wird (Butler, 2004/2011, S. 57–58) und jene Menschen die sich ausserhalb dieser Intelligibilität befinden, werden ausgeschlossen (Butler, 2016, S. 39). Diese Ausschlüsse können bis zu gewalttätigen Angriffen auf solche Menschen reichen (siehe Kap. 1.1). Butler fragt nach der Motivation, die hinter solchen Gewalttaten stehen. Die gewaltausübenden Personen fürchten sich davor, dass ihr Welt- und Selbstverständnis durch solche nicht kategorisierbaren, nicht intelligiblen Menschen untergraben wird. Durch Gewalt versuchen sie vergeblich die binäre Geschlechterordnung beizubehalten indem sie die Möglichkeit sich sichtbar ausserhalb dieser Normen zu bewegen in Frage

stellen (2004/2011, S. 61–62). Im nächsten Kapitel wird eine Strategie und ein Konzept aufgezeigt werden, welches zum Ziel hat, Normen zu verschieben und versucht diese Wirkmächtigkeit der Normen zu hintergehen.

#### 2.2.4 Dekonstruktion & (un-)doing gender

##### *Dekonstruktion*

Die Strategie der *Dekonstruktion* kann auf Derridas Überlegungen zur Sprache zurückgeführt werden. Diese Überlegungen gehen davon aus, dass Zeichen innerhalb einer Sprachstruktur ihre feste Bedeutung in ihrer Differenz zu anderen Zeichen erlangen (Fegter, Geipel & Horstbrink, 2010, S. 234). Diese Differenz bzw. der Zusammenhang, durch welche Zeichen ihre Bedeutung erhalten, ist durch eine Willkürlichkeit gekennzeichnet und durch eine räumliche und eine zeitliche Differenz geprägt, welche sich ständig transformiert (2004, zitiert nach Fegter et al., 2010, S. 235). Die Differenz der Zeichen verändert und verschiebt sich folglich mit jedem Benennen oder Aussprechen. Bedeutungen können demnach nie eine Eindeutigkeit erlangen, da sie sich immer in Transformation befinden. Ausserdem geht Differenz stets auch mit Ausschlüssen einher, da alles, was zwischen Bedeutungen liegt, nicht benannt wird bzw. nicht benannt werden kann. Immanent in der Differenz der Zeichen ist auch immer eine Hierarchisierung derer. Schlussfolgernd kann nicht von einer ursprünglichen oder eigentlichen Bedeutung des Bezeichneten ausgegangen werden, sondern von einem permanenten, dynamischen Bedeutungsprozess, welcher durch Ausschlüsse und Hierarchisierungen geprägt ist (Derrida, 2004, zitiert nach Fegter et al., 2010, S. 235). So ist, um ein Beispiel zu nennen, eine einheimische Person nur in der Differenz zum auswärtigen Pendant einheimisch. Die einheimische Person verkörpert die Norm und die auswärtige die Abweichung dessen. Daraus ergibt sich eine Hierarchisierung, indem eine Norm und eine Abweichung definiert wird. Bei dem Begriffspaar einheimisch und auswärtig ist ausserdem keine Position dazwischen möglich. So ist eine Person, die ihr halbes Leben hier und die andere Hälfte dort verbracht hat, sprachlich gar nicht möglich und wird mit diesen Begriffen ausgeschlossen.

Die Dekonstruktion bezweckt ein Aufdecken der erwähnten Verkürzungen und Ausblendungen, um dadurch das hierarchische Gefüge von Begriffen umstürzen zu können. Dadurch wird das Ziel verfolgt, durch Sprache entstehende Strukturen und Hierarchien offen zu legen und zu verschieben (Fegter et al., 2010, S. 235). Durch Dekonstruktion werden Eindeutigkeiten als willkürlich und somit als Fiktion ausgewiesen, was es

möglich macht, das Ausgeschlossene aufzudecken. Mit einem solchen Differenzverständnis wird die Vorstellung vom Selbst als etwas, Mit-sich-Identischen, in Frage gestellt. Widersprüchlichkeiten und Brüche stellen nicht länger Abweichungen dar, sondern werden als Teil von Identitäten und Identifizierungen gesehen (Fegter et al., 2010, S. 236). Bezogen auf das Geschlecht verfolgt die Dekonstruktion das Ziel «die performativ erzeugten Normen und Ausschlüsse sichtbar zu machen und in Frage zu stellen» (Plößer, 2010, S. 227). Am Beispiel der Zweigeschlechtlichkeit bedeutet dies, die binäre und hierarchische Struktur der zwei Kategorien Mann\* und Frau\* zu benennen sowie darauf zu achten, was zwischen dieser Binarität liegt, und dies zu hinterfragen, um dadurch die Zweigeschlechtlichkeit zu irritieren und verschieben.

### *(un-)doing gender*

Der Begriff des *undoing gender* geht auf Hirschauer (1994) und dessen Kritik bzw. Erweiterung des *doing gender* Konzepts (West & Zimmerman, 1987) zurück. Beiden gemein ist die Ansicht, dass die Geschlechtsunterscheidung in sozialen Interaktionen ihre Relevanz erlangt (Hirschauer, 2001, S. 217; West & Zimmerman, 1987, S. 126). Das *doing gender* Konzept ging dabei von einer Omnirelevanz der Kategorie Geschlecht aus. Das Geschlecht sei immer und überall auf eine bestimmte Weise von Relevanz (West & Zimmerman, 1987, S. 136). Hirschauer relativierte diese Omnirelevanzthese und schlägt vor, ein *undoing gender* miteinzubeziehen (Hirschauer, 1994, S. 676–678). *Undoing gender* bedeutet, dass das Geschlecht in Interaktionen zwar immer mitgetragen wird, die Geschlechtsunterschiede jedoch müssen nicht zwingend von Relevanz sein (Hirschauer, 2001, S. 215). Im Verlauf von Interaktionen, so Hirschauer, kann die Geschlechtszugehörigkeit auch vergessen werden, was einen zeitweiligen Relevanzverlust der Kategorie Geschlecht bedeutet. Möglich wird dies dadurch, dass die Unterscheidung in Mann\* oder Frau\* bereits zu Beginn der Interaktion geklärt wird. Da sie nur vergessen ist, läuft sie im Hintergrund weiter und kann jederzeit wieder aktualisiert werden. Entscheidend ist aber nicht dieses Vergessen, sondern vielmehr was die Interaktionspartner\*innen mit der initialen Geschlechtsunterscheidung tun. Aktualisieren sie im Verlauf der Interaktion diese Unterscheidung oder setzten sie diese ausser Kraft (2001, S. 216–217)?

Aktualisiert werden diese Unterscheidungen, indem sich die Interaktionspartner\*innen nach der initialen gegenseitigen Zuschreibung zu einem Geschlecht als Männer\* oder Frauen\* adressieren. Wenn eine Begrüßung mit «Guten Tag Herr Meier» beginnt, wird die Geschlechtsunterscheidung durch die Klassifizierung «Herr» aktualisiert. Diese *doing*

gender Praktiken können aber auch durch eine Person selbst gemacht werden, indem sie durch Kleidung, Gestik etc. sich selbst als Frau\* oder Mann\* positioniert. Ein undoing gender versucht diese gemachten Geschlechtsunterschiede zu neutralisieren bzw. nicht zu machen. Beispielsweise durch Anspielungen oder Aussagen, welche die Geschlechtszugehörigkeit aktualisieren sollen, zu übergehen oder abzublocken (Hirschauer, 2001, S. 218–219). Hirschauer zeigt auf, wie sich ein Relevanzverlust der Kategorie Geschlecht positiv auswirken würde und plädiert implizit für einen solchen. Auf der einen Seite gäbe es eine neue soziale Mobilität, in welcher man Lebensentscheidungen treffen würde ohne der eigenen Geschlechtszugehörigkeit Bedeutung zu schenken. Andererseits entstünde ein neues Kontingenzbewusstsein von Geschlecht und man könnte sein eigenes Geschlecht sowie seine eigene Sexualität selbst bestimmen (2001, S. 234). Was genau zu einer Verminderung der Relevanz führt, wird nicht weiter ausgeführt. Jedoch führe eine Dethematisierung der Geschlechterdifferenzen nicht zur Inaktivierung dieser (Hirschauer, 1994, S. 211) und eine Thematisierung dessen (re-)produziert solche Unterscheidungen (Hirschauer, 2001, S. 213). Hirschauer schlägt für die Analyse von Geschlechterdifferenzen vor, dass einerseits danach gefragt werden soll, in welchen Interaktionen Geschlecht gemacht wird und andererseits danach, in welchen es eben nicht gemacht wird (2001, S. 214). Mit dieser Konzepterweiterung des doing zum undoing gender möchte er die Möglichkeit einer Dethematisierung sowie einer Thematisierung eröffnen, um damit weder in einer (Re-)Produktion noch einer Vernachlässigung der Kategorie Geschlecht zu münden.

### 2.3 Ziele von Queer

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass queer an keine Identität gebunden ist und sich gegen eine integrationsorientierte Toleranz- und Minderheitenpolitik wendet. Sie bezieht sich vielmehr auf die gemeinsame Betroffenheit von Normen sowie Zwängen und baut auf Solidarität auf (Jagose, 1996/2005, S. 11–12). Die Queer-Theorie hebt Differenz hervor und geht von einem provisorischen und kontingenten Identitätsverständnis aus (Jagose, 1996/2005, S. 100–101). Die These des Theoretiker Foucault, dass Sexualität eine diskursive Konstruktion und keine natürliche Voraussetzung ist, (Foucault, 1976/1983, zitiert nach Jagose, 1996/2005, S. 104) arbeitet Butler aus und zeigt auf wie «Geschlecht als regulierendes, Heterosexualität privilegierendes Konstrukt funktioniert ...» (Jagose, 1996/2005, S. 108). Dies macht Butler, indem sie den Sinnzusammenhang von Geschlecht, Geschlechtsidentität und sexuellem Begehren entnaturalisiert (Jagose,

1996/2005, S. 109–110) und mit den Begriffen der Intelligibilität und Performativität aufzeigt, wie diese ihre vorherrschende Stellung unter anderem durch die Wirkmächtigkeit von Normen erreichen (konnten). Die Strategie der Dekonstruktion hat nun zum Ziel, diese Normen der Intelligibilität zu irritieren (Plößer, 2010, S. 227). Mit der Analyse von (un-)doing gender Prozessen in sozialen Interaktionen wird ferner die Möglichkeit eröffnet, die (Ir-)Relevanz performativ erzeugter Normen sichtbar zu machen.

Um Zugang zur vorliegenden Arbeit zu finden, werden die Anliegen von queer im Kontext der Geschlechterverhältnisse konkretisiert. Die Jungen\*arbeit bewegt sich durch ihren expliziten Bezug auf Jungen\* innerhalb dieser zweigeschlechtlich strukturierten Ordnung. Der Begriff queer beinhaltet in diesem Kontext immer mindestens drei Momente, und zwar wird

- durch das Wahrnehmen der Existenz queerer Lebensweisen die gesellschaftlich tief verankerte Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität radikal in Frage gestellt;
- Diskriminierung in jeglicher Form gegen queere Menschen problematisiert;
- gegen Macht- und Herrschaftsverhältnisse für die Partizipationsmöglichkeit aller Menschen an allen gesellschaftlichen Ressourcen argumentiert (Perko, 2014, S. 8–9).

Queer wird schlussfolgernd für alle Lebensweisen verwendet, welche den gesellschaftlichen Normen nicht entsprechen oder nicht entsprechen wollen. Dabei steht die Vielfalt menschlicher Existenz in ihrer Unabgeschlossenheit im Zentrum (Perko, 2014, S. 9).

Wenn man Handlungsoptionen von Jungen\* erweitern möchte, stellt sich die Frage wie sie überhaupt handlungsfähig sind bzw. werden. Von einer queeren Perspektive aus betrachtet, besteht die Handlungsfähigkeit darin, Normen performativ zu irritieren und verändern zu können. Menschen die Positionen ausserhalb der Norm einnehmen, werden daraus folgend dadurch Handlungsfähig indem sie diese irritieren und transformieren können. Für die Soziale Arbeit und Jungen\*arbeit bedeutet dies, die Menschen nicht innerhalb der bestehenden Ordnung aufzuwerten, sondern die Ordnung zu irritieren und sie damit zu erweitern (Plößer, 2014, S. 16–17).

Aus den Anliegen von queer ergeben sich die Ziele bezogen auf die vorliegende Arbeit. Es wird versucht, die gesellschaftlichen Normen von Heterosexualität und Zweigeschlechtlichkeit zu destabilisieren und dessen Konstruktion zu enthüllen, um dadurch

Geschlecht und Geschlechtsidentitäten zu vervielfältigen (Butler, 2016, S. 218). Diese Kritik an den Geschlechternormen soll die Handlungsoptionen für ein lebenswertes Leben maximieren und dadurch die «Möglichkeit eines unerträglichen Lebens oder sogar eines sozialen oder buchstäblichen Todes minimier[en]» (Butler, 2004/2011, S. 20).

### 3. Was ist Jungen\*arbeit? – ein Überblick

Das Feld der Jungen\*arbeit ist von unterschiedlichen und kontroversen Sichtweisen der Pädagogik, Geschlecht und Jungen\* geprägt. Um Empfehlungen für die Jungen\*arbeit ausarbeiten zu können, wird in diesem Kapitel ein Überblick über die Jungen\*arbeit gegeben werden. Es wird aufgezeigt wie sie historisch gewachsen ist (3.1), welche unterschiedlichen pädagogischen und geschlechtertheoretischen Prämissen sie vertritt (3.2) sowie von welcher Definition und welchen Zielen die Jungen\*arbeit der vorliegenden Arbeit ausgeht (3.3).

#### 3.1 Historischer Überblick

Konzepte der Mädchen\*- und Jungen\*arbeit wurden bereits in den 1970er Jahren für die pädagogische Praxis entwickelt. Dieser Impuls ging von Pädagog\*innen aus dem Kontext der zweiten deutschen Frauen\*bewegung aus (Chwalek, Diaz, Fegter & Graff, 2012, S. 12), die erstmals öffentlich die Ungleichverhältnisse zwischen Mann\* und Frau\* in den vorherrschenden, patriarchalen Machtstrukturen benannten. So entstanden erste Frauen\*projekte wie beispielsweise Cafés, Beratungsstellen oder Buchläden für Frauen\* und 1976 wurde in Berlin das erste Frauen\*haus Deutschlands eröffnet. Dies waren die Ursprünge der parteilichen Mädchen\*- und Frauen\*arbeit (Bronner & Behnisch, 2007, S. 25). Es stellte sich bald die Frage, was mit den Jungen\* geschehen soll und es wurde festgehalten, dass eine Jungen\*arbeit und die Zusammenarbeit mit männlichen\* Pädagogen\* eine notwendige Ergänzung zur feministischen Mädchen\*arbeit sein sollte (Chwalek et al., 2012, S. 12). Damit einhergehend beeinflusste die kritisch-selbstreflexive Männer\*bewegung der 1970er Jahre die Jungen\*arbeit in ihrer Entstehungszeit (Bronner & Behnisch, 2007, S. 133). Diese sahen in der Frauen\*bewegung auch eine Chance, starre und als einengend erlebte Männer\*bilder und männlich\* definierte Handlungsweisen zu verändern (Forster, 2004, S. 478).

Eine reflektierte, kritische und bewusste Jungen\*arbeit kam erst in den frühen 1980er Jahren auf. Das kritische Pendant der geschlechterspezifisch relativ unreflektierten *Arbeit mit Jungen\** fand sich in einer *Pädagogik mit Jungen\**. Das neue Handlungsfeld wurde anfänglich durch den antisexistischen Ansatz geprägt (Bronner & Behnisch, 2007, S. 132–133), welcher verdeutlichte, dass neben Mädchen\* auch Jungen\* aufgrund gesellschaftlicher Strukturen eine geschlechtsspezifische Förderung benötigten (Bronner & Behnisch, 2007, S. 27). Die antisexistisch orientierte Jungen\*arbeit versuchte, die

«typischen» herrschaftlichen und dominanten Verhaltensweisen der Jungen\*, wie Gewalt und Sexismus gegen Mädchen\* und Frauen\*, durch pädagogische Arbeit an den Einstellungen und Handlungsmustern der Jungen\* entgegenzusteuern (Ottmeier-Glücks, 1987, zitiert nach Bronner & Behnisch, 2007, S. 133) und ging von einem durchaus kritischen Blick auf die Männlichkeit\* aus. Den Jungen\* wurde zwar ein Leidensdruck unter dem ungleichen Geschlechterverhältnis zugestanden, man ging jedoch davon aus, dass die Jungen\* letztendlich von der Ungleichheit, zulasten der Frauen\* und Mädchen\*, profitierten (Blomberg, 2003, S. 4). Sielert nennt dieses Stadium in der Entwicklung der Jungen\*arbeit «Skandalisierungsdiskurs» (2002, S. 18) und übt Kritik daran. Zwar ging ein Grossteil der Gewalt- und Sexualdelikte von Männern\* oder Jungen\* aus. Sie wurden jedoch, so Sielert, durch die unsichtbare, aber legitimierte, alltägliche Gewaltausübung von Institutionen und Strukturen – wie beispielsweise die frauen\*abwertende Symbolik in Medien und Werbung oder die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung – angeregt und waren darin eingebettet (2002, S. 19).

Der antisexistische Ansatz wurde bald kritisiert und ihm vorgeworfen er neige zu einer kompensatorischen Defizitpädagogik, welche auf die Probleme von Jungen\* fokussiert (Sielert, 1989, zitiert nach Bronner & Behnisch, 2007, S. 134) und berücksichtige die unterschiedlichen Lebenslagen der Jungen\* nicht (Bronner & Behnisch, 2007, S. 134). Trotz der Umstrittenheit des Ansatzes, war mit der antisexistischen Jungen\*arbeit ein wichtiger erster Schritt hin zu einem reflektierten Handlungsfeld getan und führte zu einem regelrechten Boom von Konzeptentwicklungen und Handlungsvorschlägen in den 1990er Jahren (Bronner & Behnisch, 2007, S. 134–135). Sielert zufolge resultierte daraus der «Defizitdiskurs» (2002, S. 20), in welchem der Fokus auf die Probleme, welche die Jungen\* haben, gelegt wurde und nicht mehr darauf, welche sie machen. Die klassische Männer\*rolle wurde hierbei als Zwangsrolle mit Ängsten, Frustrationen und Verpflichtungen interpretiert (Sielert, 2002, S. 21–22). Diese Opferperspektive männlicher Sozialisation entwickelte sich seit Anfang der 1990er Jahre. Ab diesem Zeitpunkt wurde die Befreiung vom Patriarchat nicht mehr nur für die Mädchen\*, sondern auch für die Jungen\* gefordert. Man ging dementsprechend implizit davon aus, dass es nur Benachteiligte im Geschlechterverhältnis gab (Blomberg, 2003, S. 5). Eine weitere, Anfang der 1990er Jahre entstandene Sichtweise der Jungen\*arbeit, bezog sich auf soziologische Argumentationsmuster. Aufgrund des Erstarkens des Dienstleistungssektors sei es den Jungen\* in der modernen Gesellschaft nicht mehr möglich gewesen, dem klassisch-männlichen\*



Erwerbs- und Lebensmuster nachzugehen. Das klassisch-männliche\* Leitbild von Kraft und Stärke war überholt und das Bild des männlichen\* Vollernährers wurde in Frage gestellt. Um diesen neuen Anforderungen genügen zu können, sollten die Jungen\* Unterstützung männlicher\* Sozialpädagogen\* erhalten um ihre männliche\* Identität neu entdecken zu können (Blomberg, 2003, S. 5). Eine zusätzliche Auffassung der Jungen\*arbeit die auch in den 1990er Jahre aufkam, war die dekonstruktivistische (Blomberg, 2003, S. 6). Massgeblich vom Ansatz von Butler (1990) geprägt (Bentheim, May, Sturzenhecker & Winter, 2004, S. 111) ging diese Sichtweise weit über eine Pluralisierung von Männlichkeit\* hinaus. Die damals vorherrschende Sichtweise auf das Geschlecht wurde radikal in Frage gestellt, indem nicht mehr nur die Geschlechtsidentität als sozial und normativ konstruiert angesehen wurde, sondern auch das biologische Geschlecht (Sielert, 2002, S. 28). Die maskulinistische und mythopoetische Jungen\*arbeit kam Mitte der 1990er Jahre hinzu (Blomberg, 2003, S. 7). Dieser marginal vertretene Ansatz der Jungen\*arbeit griff auf biologische und (historisch-) kulturelle Unterschiede der Männer\* gegenüber Frauen\* zurück. Es wird dabei eine klare Rollentrennung zwischen Mann\* und Frau\* mitgedacht und auf traditionelle Rollenbilder – der Mann\* als Krieger und Liebhaber – Bezug genommen (Bronner & Behnisch, 2007, S. 136).

Die Phase der Abgrenzungskämpfe der 1980er und 90er Jahren (Bentheim et al., 2004, S. 98) und die damit verbundene Ausdifferenzierung von Konzepten (Rieske, 2015, S. 12) zeichnete sich durch unterschiedliche Sicht- und Herangehensweisen aus, die sich je nach gesellschaftlicher Position, Weltanschauung oder Identitätsbegriff unterschieden (Sielert, 2002, S. 22). Nebst der konzeptionellen Ausdifferenzierung der Jungen\*arbeit in den 1990er Jahren kam es gleichzeitig zu einer Expansion der Jungen\*arbeit in der Praxis. Sie etablierte sich in unterschiedlichsten Handlungsfeldern der Sozialpädagogik und der Sozialen Arbeit, wie beispielsweise der Heimerziehung oder der Beratungsarbeit (Bronner & Behnisch, 2007, S. 136–137).

Ab 2000 kam die «Entdeckung individueller Jungen und Mädchen» (Blomberg 2003, S. 8) auf. Diese sah in der männlichen\* Sozialisation sowohl die Risiken wie auch die Chancen und im Fokus der Jungen\*arbeit standen einerseits das Fördern individueller Stärken und andererseits das Minimieren von Risiken der Jungen\*. Die Anerkennung der Vielfalt innerhalb von Männlichkeit\* und der Druck auf die Jungen\*, sich an vorherrschenden Männlichkeits\*normen orientieren zu müssen, hielt in der Jungen\*arbeit Einzug. Eine Vielfalt anzuerkennen und gleichzeitig die vorherrschende Struktur zu kritisieren, ist in

erheblichem Masse auf Connell (1995) und ihr Werk «Masculinities» zurück zu führen. Damit konnte der Zwang der vorherrschenden Männlichkeitsnormen auf Jungen\* mit der Kritik an den Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis verbunden werden (Blomberg, 2003, S. 8).

Ab Mitte der 2000er Jahre waren solche beschriebenen Abgrenzungskämpfe auf konzeptioneller Ebene weniger zu beobachten, man konnte sie jedoch stets in den verschiedenen Ansätzen der Jungen\*arbeit beobachten. So wurden beispielsweise im Zusammenhang mit dem Diskurs der Jungen\* als Bildungsverlierer neue essentialistische Positionen präsentiert<sup>4</sup> (Rieske, 2015, S. 13), die das Geschlecht als biologisch gegeben sehen und von dessen Unveränderbarkeit ausgehen. Daneben wurden theoretische Modelle wie Intersektionalität, Diversity, Heteronormativitätskritik oder Queer-Theorie verstärkt mit der Jungen\*arbeit verbunden (Stecklina & Wienforth, 2016, S. 9).

### 3.2 Systematisierungen der Jungen\*arbeit

Um die im historischen Überblick aufgezeigten, diversen und kontroversen Sichtweisen der Jungen\*arbeit zu ordnen und zu systematisieren, wird im Folgenden, die von Rieske (2015, Kap. 3.2) vorgenommene Systematisierung angewendet, die in pädagogische (3.2.1) und geschlechtertheoretische Prämissen unterscheidet (3.2.2).

Rieske untersuchte anhand einer Literaturanalyse die von verschiedenen Autoren\* der Jungen\*arbeit vorgenommenen Systematisierungen der Jungen\*arbeit. Diese hat er auf ihre pädagogischen und geschlechtertheoretischen Prämissen und deren Kombinationen hin aufgeschlüsselt. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen geschlechterpädagogischen Positionen der Jungen\*arbeit als Folge von – in Wechselwirkung stehender – pädagogischer und geschlechtertheoretischer Prämissen zu verstehen. Mit diesem Vorgehen soll eine Zuordnung bestimmter pädagogischer Prämissen zu bestimmten Geschlechtertheorien überwunden werden, wie beispielsweise die Defizitorientierung dem antisexistischen Ansatz (2015, S. 62–64). Für die vorliegende Arbeit bietet sich diese Systematisierung an, um eine queere Jungen\*arbeit darin zu verorten und idealpädagogischen Prämissen für eine pädagogische Praxis zugänglich zu machen.

---

<sup>4</sup> Beispielsweise Beiträge des Herausgeberwerks «Handbuch Jungen-Pädagogik» von Matzner und Tischner, (2013a).

### 3.2.1 Pädagogische Prämissen

In den Darstellungen von pädagogischen Prämissen im Feld der Jungen\*arbeit grenzen sich Autor\*innen oft von einer Defizitperspektive gegenüber Jungen\* ab, aber werfen sie häufig anderen Autor\*innen und Praktiker\*innen vor (Rieske, 2015, S. 64–65). In einer von Rieske empirisch durchgeführten Studie zu pädagogischen Handlungsmustern in Jungen\*seminaren, konnte aufgezeigt werden, dass Jungen\*arbeit in diesen Settings grundsätzlich nicht den Mustern einer defizitorientierter Korrekturpädagogik folgen (2015, S. 274–275). Vielmehr kristallisieren sich drei unterschiedliche pädagogische Herangehensweisen in der Jungen\*arbeit heraus; die *Korrektur-*, die *Sorge-* und die *Verhandlungspädagogik*.

Die Korrekturpädagogik definiert von aussen, problematische Praktiken der Jungen\* mit dem Ziel, ihnen gelingendere Handlungspraktiken anbieten zu können. Beispielsweise wenn Jungen\* gesagt wird, dass sie sich wie ein Mädchen\* aufführen und ihnen damit von aussen gesagt wird, dass sie sich anders verhalten sollten. Eine Sorgepädagogik versteht sich mehr als Begleiterin der Adressat\*innen und sieht das Diagnostizieren sowie das Lösen der Probleme von Jungen\* als zentraler Punkt. Diese Herangehensweise wird mit der Strategie, jene Probleme zu bearbeiten, welche die Jungen\* machen, verbunden. Mit der Verhandlungspädagogik wird eine möglichst gleichberechtigte Begegnung und Beziehung zwischen Jungen\* und Pädagog\*innen angestrebt. Es wird dabei versucht, den pädagogischen Prozess unter Mitwirkung der Jungen\* zu gestalten, damit sie ihre Bedürfnisse, Interessen und Themen einbringen können. Die Pädagog\*innen nehmen dabei eine eigene, von den Jungen\* differente Position ein, um so empathisch sowie kritisch mit den Jungen\* in Interaktion zu stehen. In diesem Modell wird das Ideal einer Kompetenzorientierung verfolgt. Es wird folglich von einer positiven Wahrnehmung von Jungen\* ausgegangen und bringt die Überwindung einer ausschliesslich negativen und problematisierenden Sichtweise mit sich. Dies ermöglicht es den Jungen\* Normen nach ihrem eigenen Massstab gestalten zu können (Rieske, 2015, S. 100).

Als Alternative zu einer Korrektur- und Sorgepädagogik ergibt sich im Fachdiskurs schlussfolgernd ein Ideal von Pädagogik, welches auf einer kritisch-solidarischen Beziehung zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen aufbaut. Die Verhandlungspädagogik (Rieske, 2015, S. 268–269).

### 3.2.2 Geschlechtertheoretische Prämissen

In einem zweiten Schritt nimmt Rieske eine Differenzierung der geschlechtertheoretischen Prämissen von den unterschiedlichen Sichtweisen der Jungen\*arbeit vor. Als Ausgangspunkt dafür nimmt er einerseits die unterschiedlichen Perspektiven auf Geschlechternormen – gibt es gegenwärtig für Jungen\* eine Aufforderung zur Männlichkeit\* oder zur Feminisierung? Andererseits die unterschiedlichen Bezüge von Jungen\* zur Geschlechtlichkeit – suchen Jungen\* die «richtige» Männlichkeit\* oder ist das Verhältnis von Jungen\* zu Männlichkeit\* als Anforderung ambivalent? Daraus ergeben sich drei idealtypische Diskursfiguren (2015, S. 74).

#### *Geschlecht als Bestimmung*

Die erste Diskursfigur geht von einer biologisch bestimmten, zweigeschlechtlichen Ordnung aus und definiert klare männliche\* und weibliche\* Elemente sowie eine Bestimmtheit der Jungen\*, diese Elemente in ihrer Entwicklung zu realisieren (Rieske, 2015, S. 74–75). Haindorff zufolge, der dieser Diskursfigur zuzuordnen ist, gibt es seit der neuen Frauen\*bewegung in der Grundtendenz kulturell eine Ablehnung von Teilen dieser männlichen\* Elementen (1997, S. 122), welche zu zerstörerischen Realisierungsformen führen (Haindorff, 1997, S. 125). Die Jungen\*arbeit soll die jungen Männer\* in ihrer Entwicklung unterstützen, um ihnen den Weg in eine reife Männlichkeit\* zu ebnen (Haindorff, 1997, S. 141). Matzner und Tischner definieren als Ziel der Jungen\*arbeit, dass die pädagogischen Rahmenbedingungen für Jungen\* so zu gestalten seien, dass diese zu ihren Ressourcen und Stärken zurückfinden können (2013, S. 14). Zu Stärken von Jungen\* werden abstrakte, analytische, mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten, körperliche Geschicklichkeit und Koordination oder Wettbewerbsorientierung gezählt (Matzner & Tischner, 2012b, S. 426), was stereotypisierenden Bildern von Jungen\* gerecht wird. Diese geschlechtertheoretische Sichtweise geht von einer festgelegten Männlichkeit\* aus, wobei die Jungen\* dabei unterstützt werden, sollen eine solche zu erreichen. Des Weiteren geht sie davon aus, dass die Gesellschaft und die Pädagogik die Jungen\* in diese Bestimmung hinzuführen bzw. sie nicht von dieser abhalten soll (Rieske, 2015, S. 76).

#### *Geschlecht als Norm*

In der folgenden Diskursfigur wird von der geschlechtstheoretischen Prämisse ausgegangen, dass das Geschlecht ein normatives und damit ein problematisches Konstrukt ist. Nach dieser Auffassung wird das Geschlecht als soziale Konstruktion und regulierender Aspekt sozialer Praktiken gesehen (Rieske, 2015, S. 77). Vor allem von

dekonstruktivistisch orientierten Ansätzen wird darauf Bezug genommen (Rieske, 2015, S. 268). Geschlechtsidentitäten werden dabei als Existenzweisen (siehe Kapitel 1.3) anerkannt, jedoch als Effekte der vorherrschenden Geschlechterordnung und dessen Normen begriffen (Stuve, 2004, S. 172–173). «Das Ziel ist kein Junge!» (Stuve, 2001, S. 282), sondern die Dekonstruktion von Männlichkeiten\*. So fasst Stuve das Entwicklungsziel dieser Sichtweise von Jungen\*arbeit zusammen (2001, S. 282).

Eine etwas andere, aber dennoch an eine Reihe dekonstruktivistischen Charakters anknüpfende Überlegung, ist die Unterscheidung zwischen «Ideologien von Männlichkeit(en)» und der «Realität des Jungenseins», wie sie beispielsweise von Jantz (2003, S. 68) gemacht wird. Aus dieser Trennung ergeben sich zwei Effekte: Erstens lassen sich neben den Vorteilen und Privilegien, die das Erreichen von Männlichkeits\*normen mitbringt, auch die Nachteile sehen, welche sich durch den erfolgreichen oder erfolglosen Versuch der Realisierung dieser Normen ergeben. Zweitens kann durch die Möglichkeit einen vorurteilskritischen Blick gegenüber Jungen\* einzunehmen, das Nicht-Befolgen von Männlichkeits\*normen erst wahrgenommen werden. Diese Perspektive hat eine Befreiung von Geschlechternormen und eine Ermöglichung der «Entwicklung einer aktiven Interessensvertretung, die von den Begehrlichkeiten der eigenen Person ausgeht – und zwar unabhängig von fremd zugeschriebenen Erwartungen in der männlichen Rolle» (Drogand-Strud & Ottemeier-Glücks, 2003, zitiert nach Rieske, 2015, S. 78) zum Ziel. Die Perspektive geht zwar von einer Vorstellung von Geschlecht aus, bei welcher die Klassifizierung als Junge\* nicht in Frage gestellt wird, deutet aber gleichzeitig die Möglichkeit an, sich diesem sexuellen und geschlechtlichen Identitätszwang zu entziehen. Somit wechseln diese Ansätze zwischen «Geschlecht als Norm» und «Geschlecht als Notwendigkeit» und weisen eine grössere Nähe zu dekonstruktivistischen Positionen auf, als es wohl gewollt ist (Rieske, 2015, S. 78–79).

#### *Geschlecht als Notwendigkeit*

Die letzte Diskursfigur geht davon aus, dass Geschlecht eine veränderbare soziale Konstruktion ist, aber gleichzeitig als individuelle Notwendigkeit angesehen wird. Im Hinblick auf Jungen\* bedeutet dies, dass sie eine gesellschaftliche Aufforderung zur Vermännlichung\* erfahren. Selbst jedoch auch das innere Bedürfnis nach dem Mannsein\* haben, welches als nicht sozial konstruiert angesehen wird. In der Schlussfolgerung sind sie zwar dazu bestimmt, männlich\* zu sein und Männer\* zu werden, aber die Ausgestaltung der Bestimmung bleibt ihnen offen. Insbesondere in identitätsorientierten Ansätzen

der Jungen\*arbeit kann man diese Auffassung finden. Dabei werden auf der einen Seite die Verunsicherung und Veränderungen von Männlichkeits\*anforderungen, die in Jungen\* Ambivalenzen auslösen und auf der anderen Seite das Fehlen männlicher\* Bezugspersonen als gegenwärtige Probleme von Jungen\* gesehen. Diese Widersprüchlichkeit von Männlichkeits\*konstruktionen wird als fundamentale, psychische Verunsicherung der Jungen\* gesehen. Um die Probleme zu bearbeiten ist das Ziel in diesem Modell folglich die Jungen\* zu Unterstützen eine individuelle, selbst zu konstruierende, stabile männliche\* Geschlechtsidentität auszubilden, die durch Anerkennung von anderen gekennzeichnet ist (Rieske, 2015, S. 80–81).

### 3.3 Ziele und Definition einer Jungen\*arbeit

Obwohl vor allem in den 1990er Jahren Abgrenzungskämpfe in der Diskussion um die «richtige» Durchführung von Jungen\*arbeit stattgefunden haben, bestehen auch aktuell Kontroversen über wichtige Aspekte der Jungen\*arbeit (Rieske, 2015, S. 267). So ist beispielsweise die Diskussion über legitime Zielsetzungen innerhalb der Jungen\*arbeit nicht beendet (Rieske, 2015, S. 73). Wie im vorangegangenen Kapitel 3.2.2 ersichtlich wurde, werden je nach geschlechtertheoretischer Verortung verschiedene Ziele in der Erziehung von Jungen\* gefordert. Sie können von einer «Rückgewinnung vitaler Männerenergie» (Sturzenhecker, 2002, S. 322) über ein «balanciertes Junge- und Mannseins» (Winter & Neubauer, 2001, S. 10–11) bis hin zur Dekonstruktion von Junge\*- und Mannsein\* und damit des Geschlecht (Stuve, 2001, S. 282) reichen. Da es für die Praxis und die Konzeption der Jungen\*arbeit wichtig ist, sich gegenüber den Theorien, Konzepten, Themen und dessen pädagogischen Konsequenzen positionieren zu können (Bentheim et al., 2004, S. 97) und «einen Bezug zu Jungen zu erarbeiten» (2015, S. 100), wird für die vorliegende Arbeit eine Definition und die Ziele einer Jungen\*arbeit ausgeführt.

Im Hinblick auf die Verbindung von Jungen\*arbeit und Queer-Theorie wird von der geschlechtertheoretischen Prämisse «Geschlecht als Norm» ausgegangen, welche sich bei dekonstruktivistisch orientierten Ansätzen finden lässt (Rieske, 2015, S. 268). Das Erweitern der Handlungsoptionen von Jungen\* steht dabei stets im Fokus. Die übergeordneten Ziele einer solchen Jungen\*arbeit sind:

- Fördern individueller Vielfalt von Jungen\*
- Abbauen struktureller Ungleichheiten (Debus, 2012, S. 150)

Aufbauend auf diesen Zielen wird Jungen\*arbeit als geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit von erwachsenen Personen mit Jungen\* begriffen. Geschlechtsbezogen bedeutet im Allgemeinen die Bezugnahme auf das Geschlechterverhältnis und im Speziellen auf die männliche\* Geschlechtlichkeit (Rieske, 2015, S. 18). Pädagogische Arbeit bezieht sich auf die positive Beeinflussung von Entwicklungs- und Lernprozessen, welche für das geschlechtliche Selbstverständnis und Handeln von Jungen\* von Belang sind (Bentheim et al., 2004, S. 9). Erwachsen bedeutet die Abgrenzung von Jungen\* im Sinne einer professionellen und biographischen Distanz (Rieske, 2015, S. 17). Als Jungen\* werden Jugendliche von 0 - 27 Jahren verstanden (Rieske, 2015, S. 18), welche sich mit einer männlichen\* Existenzweise (siehe Kap. 1.3) identifizieren. Des Weiteren wird bei der vorliegenden Definition von Jungen\*arbeit eine erweiterte, geschlechtsbewusste, pädagogische Arbeit mit Jungen\* verstanden, welche Pädagog\*innen anderer oder keiner Geschlechtszugehörigkeit als die der männlichen\* miteinbezieht (Rieske, 2015, S. 18).

#### 4. Queer & Jungen\*arbeit – eine mögliche Verbindung?

Queer und Jungen\*arbeit werden in diesem Kapitel aufgrund ihrer gemeinsamen Bezugnahme auf geschlechtliche Identität in Zusammenhang gebracht. Weshalb eine queere Perspektive in der Jungen\*arbeit von Relevanz ist, wird im Kapitel 4.1 dargelegt. Im Kapitel 4.2 folgen die Prämissen einer queeren Jungen\*arbeit und abschliessend werden die im Kapitel 3.3 übergeordneten Ziele der Jungen\*arbeit weiter ausdifferenziert (4.3).

Bei der Jungen\*arbeit ist die Kategorie Geschlecht Ausgangspunkt theoretischer und konzeptioneller Überlegungen (Cremers, 2011, S. 219). Die Queer-Theorie hat ihren Ursprung in der Auseinandersetzung mit Geschlecht und Sexualität (Jagose, 1996/2005, S. 126), dabei stehen die Selbstverständlichkeiten der Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität im Vordergrund (Stuve, 2001, S. 286). Auf den ersten Blick erscheint eine Verbindung von queer und Jungen\*arbeit als offensichtlich. Wenn man aber bedenkt, dass sich die Jungen\*arbeit immanent auf eine spezifische Geschlechtsidentität bezieht und die Queer-Theorie Identitäten grundsätzlich in Frage stellt, ist es durchaus berechtigt nach einer möglichen Verbindung zu fragen.

Die auf den ersten Blick paradox erscheinende Verbindung wird möglich, indem beispielsweise das Mannsein\* weder zum essentiellen bzw. biologisch unveränderbaren Ausgangspunkt im Sinne eines vordiskursiv konstruierten Geschlechts, noch zum Ziel von Jungen\*arbeit gemacht wird (kritisch dazu siehe Tuidier, 2004). Was dabei nicht aufgelöst werden kann, ist das Dilemma, dass Jungen\*arbeit sich immer auf ein Geschlecht als Existenzweise (siehe Kapitel 1.3) beziehen muss. Damit besteht die Gefahr, genau das zu (re-)produzieren, was eine queere Jungen\*arbeit zu verändern bzw. zu dekonstruieren versucht (Stuve, 2001, S. 281). Eine queere Perspektive in der Jungen\*arbeit nimmt die reale Existenzweise von Jungen\* wahr und ernst, sieht sie jedoch als Effekt vorherrschender gesellschaftlicher Diskurse, in welchen Geschlechtsidentitäten vordiskursiv erscheinen (Stuve, 2004, S. 172–173). Durch Irritation vorherrschender Identitätsannahmen und Normalitätsvorstellungen sowie durch das Untergraben der Binarität von Geschlecht und Sexualität, versucht eine queere Jungen\*arbeit deren Konstruktionsmechanismen als Gegenstand pädagogischer Auseinandersetzung heranzuziehen (Hartmann, 2018a, S. 43) und zielt damit auf die Infragestellung der (hetero-)normativen Ordnung (Hartmann, 2018a, S. 26). Es geht dabei nicht darum, eine neue Jungen\*arbeit zu konzipieren, sondern darum, sie um einen veränderten Blick auf die Jungen\* weiter zu entwickeln (Stuve,



2001, S. 282). Und entgegen dem Argument, dass den Jungen\* eine neue Männlichkeit\* anerzogen werden soll (Tischner & Matzner, 2012, S. 8), geht es auch nicht darum, dass Jungen\* nicht mehr Jungen\* sein dürfen oder darum, ihnen das Jungesein\* austreiben zu wollen oder irgendwem Vorschriften bezüglich ihrer\* oder seiner\* Geschlechtlichkeit zu machen, sondern darum, genau das nicht zu tun (Busche, 2012a, S. 160).

#### 4.1 Relevanz einer queeren Jungen\*arbeit

Die gesellschaftliche Norm der Heterosexualität betrifft alle Menschen, und zwar unabhängig von der jeweiligen Lebensweise. Eine allgemeine Pädagogik hat die Aufgabe, sich mit dieser kritisch auseinander zu setzen und nicht nur Pädagog\*innen zu überlassen, die selbst queer leben (Hartmann, 2018b, S. 17). Und zwar deswegen, weil auch Jugendliche und Jungen\* von diesen Normen beeinflusst sind und einen Umgang damit finden müssen. Denn wie im Folgenden aufgezeigt werden soll, gibt es genügend Gründe für eine queere Jungen\*arbeit. Anhand gesellschaftlicher, institutioneller, sozialer und individueller Herausforderungen wird im Folgenden die Relevanz einer solchen begründet.

##### *Gesellschaft*

Stuve, der die Verbindung von Queer-Theorie und Jungen\*arbeit vorschlägt, sieht die Relevanz darin begründet, dass eine Jungen\*arbeit, welche an essentialistisch begründeten Männlichkeits\*bildern festhält, zu einem stabilisierenden Faktor der vorherrschenden Geschlechterordnung wird (2001, S. 281). Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen sind zudem Teil der Lebensrealitäten von Kindern, Jugendlichen und Pädagog\*innen. Zugleich werden heute LGBTIQ+ Lebensweisen sichtbarer und zunehmend enttabuisiert. Dies wirkt dementsprechend in Schule und in außerschulische Bildungseinrichtungen hinein (Hartmann, 2018a, S. 20) und gilt es pädagogisch aufzugreifen.

##### *Soziale Arbeit*

In der Sozialen Arbeit ist Differenz – implizit – schon immer von Bedeutung (Lamp, 2010, S. 202), denn mit der Unterschiedlichkeit von Menschen gehen oft unterschiedliche Zugänge zu Bildung sowie materieller und sozialer Ressourcen einher (Lamp, 2010, S. 201). Soziale Arbeit schreitet dann ein, wenn Menschen nicht den Normen entsprechen oder dies nicht mehr können und als anders gelten (Plößer, 2014, S. 17). Damit reagiert sie einerseits auf die Effekte von Normen – vor allem deren Ausschlüsse – und bearbeitet diese. Andererseits ist sie aktiv an der (Re-)Produktion dieser beteiligt, indem sie beispielsweise ihre Angebote nur an Frauen\* oder Männer\* adressiert. Es ergeben sich

dadurch zwei machtvolle Effekte auf ihr Klientel. Erstens die Erzeugung von sozialen Differenzen entlang vorgängiger Normen – beispielsweise Heteronormativität wird mit der Frage an einen Jungen\*, ob er eine Freundin habe, (re-)produziert. Zweitens die hierarchisch sowie binär organisierte Ausblendung von Identitäten –eine ausschliessende Unterscheidung zwischen Frau\* und Mann\* lässt beispielsweise keine non-binäre Identitäten zu und konstruiert zudem die Zweigeschlechtlichkeit als Norm, alles andere wird dabei ausgeschlossen (Plöber, 2010, S. 218).

### *Gemeinschaft*

Nebst der Entwicklung und der Pluralisierung geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen dominieren auf der anderen Seite stets negative Einstellungen von Jugendlichen und Erwachsenen gegenüber queerer Lebensweisen – wie beispielsweise homosexuellem Begehren oder Trans- und Intergeschlechtlichkeit. Jugendliche, die nicht intelligibel sind, werden deswegen von Ausgrenzungen und Diskriminierung betroffen (Hartmann, 2018a, S. 28). Dies beschränkt sich nicht nur auf LGBTIQ+ Jugendliche, sondern auch auf Kinder und Jugendliche, welche die vorherrschenden Geschlechtszuweisungen nicht befolgen. Sie laufen Gefahr, eine von der Norm abweichende Identität unterstellt zu bekommen und dadurch abgewertet zu werden. Sie stehen vor einer Entweder-oder-Entscheidung. Entweder sind sie «normal» oder «anders». Wenn sie der Gruppe der Anderen zugeschrieben werden, riskieren sie die Gefahr einer fortlaufenden Diskriminierung (Hartmann, 2018a, S. 31). Diese Diskriminierungsgefahr geht darauf zurück, dass lediglich zwei sich gegenseitig ausschliessende geschlechtliche und sexuelle Identitäten sozial lebbar sind, von welcher jeweils nur eine ohne Stigma eingenommen werden kann (Hartmann, 2018a, S. 32). Damit ist gemeint, dass eine Person die mit dem biologischen Geschlecht «Mann\*» zur Welt kommt, sich nur für eine männliche\* Geschlechtsidentität mit heterosexuellem Begehren entscheiden kann, sofern sie nicht als anders gelten möchte.

### *Individuell*

Eigene – gleichzeitig bedrohlich und begehrenswert wirkende – Impulse in eine nonkonforme Richtung werden durch Projektionen auf andere abgewehrt und zeigen sich durch eine demonstrative, zum Teil diskriminierende Abgrenzung gegenüber queeren und geschlechtlich nicht-konformen Lebensformen (Hartmann, 2018a, S. 32). Aus dieser Sichtweise kann diskriminierendes Verhalten als ein Zeichen eingeschränkter

Handlungsfähigkeit gesehen und als Ringen um eigene Anerkennung und Abwehr der eigenen Verletzlichkeit begriffen werden (Hartmann, 2018a, S. 34).

Für eine Jungen\*arbeit, welche sich als geschlechtsbezogene, pädagogische Arbeit von erwachsenen Personen mit Jungen\* definiert und sich in erster Linie mit der geschlechtlichen Identität von Jungen\* befasst, ergibt sich unter anderem aus den oben genannten Herausforderungen die Relevanz einer queeren Jungen\*arbeit. Denn die Jungen\* sollen in ihrer geschlechtlichen Entwicklung unterstützt werden, damit ihnen bei diesen Herausforderungen erweiterte Handlungsmöglichkeiten zugänglich gemacht werden können.

#### 4.2 Prämissen einer queeren Jungen\*arbeit

Um die Herausforderungen in der Praxis zu bearbeiten, werden im Folgenden Prämissen einer queeren Jungen\*arbeit vorgeschlagen. Dies soll, einerseits mit einer differenzsensiblen und dekonstruktiven Haltung von Sozialarbeitenden, andererseits mit queer inspirierten pädagogischen Prämissen der Jugendbildung geschehen. Abschliessend sollen diese mit der queeren Sichtweise auf Geschlecht und Verhandlungspädagogik verbunden werden um sie für die pädagogische Praxis anschlussfähig zu machen.

##### *Differenzsensible-dekonstruktive Haltung*

Eine grundsätzliche Aufgabe der Sozialen Arbeit ist es, das Klientel dabei zu unterstützen, entlang bestehender Normen anerkenbar zu bleiben oder es (wieder) zu werden, falls sie dies wünschen. Ein Bezug auf differenzkonstruierende und ausschliessende Normen ist deshalb stets notwendig. Indem die Soziale Arbeit dem Klientel notwendige Ressourcen zur Verfügung stellt, kann sie ihnen (neue) Zugänge und Handlungsmöglichkeiten eröffnen (Plößer, 2014, S. 19). Eine differenzsensible Haltung in der Sozialen Arbeit bedeutet unter anderem darauf zu achten, wie die eigene Identität konstituiert ist und sie im Blick auf das Klientel einzubeziehen. Zudem gilt es genau hinzusehen, welche Differenzen zu bearbeiten sind und für diese pädagogische Angebote bereitzustellen. So kann das Klientel in ihren individuellen Lebensweisen unterstützt werden (Lamp, 2010, S. 214–215).

In einem weiteren Schritt hinterfragt ein dekonstruktiver Ansatz Normen kritisch, sieht Differenzen als vielfältig, verwoben sowie veränderlich an und kann dazu beitragen, das eigene Verständnis von «normal» und «anders» zu überdenken (Plößer, 2010, S. 230). Durch die Strategie einer dekonstruktiven Haltung sehen Fegter et al. in einer sozialarbeiterischen Praxis vielfältige Anschlussmöglichkeiten (2010, S. 247) und fragen danach,

wie eine solche in spezifischen sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen aussehen könnte (Fegter et al., 2010, S. 233). In Bezug auf das Klientel sehen sie eine Offenheit von Sozialarbeiter\*innen gegenüber heterogenen und widersprüchlichen Selbstentwürfen als Chance, plurale Selbstentwürfe und Erprobungen vielfältiger Selbstdarstellungen und Erfahrungen zuzulassen (Fegter et al., 2010, S. 241). Im Hinblick auf die eigene Position als pädagogisch handelnde Person, wird als Teil einer dekonstruktiven Haltung gesehen sich selbst einzugestehen, dass es unmöglich ist, alle Bedürfnisse des Anderen erkennen zu können. Dies ist zwar auf der einen Seite mit Unsicherheiten verbunden, aber auf der anderen Seite lassen sich dadurch eigene pädagogische Zielformulierungen hinterfragen und immer wieder auf die Selbstentwürfe und Bedürfnisse der Adressaten hin modifizieren. Dadurch ergibt sich das Potential für die Entstehung von Unvorhergesehenem und ein möglicher Impuls für die eigene, tägliche Arbeit (Fegter et al., 2010, S. 243). Mit eröffnen von Räumen der *Artikulation* und des *Experimentierens* werden Ansatzpunkte einer dekonstruktiven Haltung hinsichtlich der konzeptionellen Gestaltung sozialarbeiterischer Angebote gesehen. In Räumen der Artikulation können von vorherrschenden Diskursen nicht benannte Themen angesprochen werden und Gesprächsräume geschaffen werden, die den Schwerpunkt auf das Stellen von Fragen, führen von Dialogen und der Ermöglichung von Gesprächen statt auf abschliessendes Erklären und ausschliesslichem Vortragen legen (Fegter et al., 2010, S. 242). So kann beispielsweise angesprochen werden, dass es Menschen gibt, die sich nicht im Rahmen einer geschlechtlichen Binarität verorten. Und durch das Ermöglichen von Gesprächen und das Hinterfragen der vorherrschenden Normen, kann die Zweigeschlechtlichkeit hinterfragt und irritiert werden. Räume des Experimentierens sollen Möglichkeiten eröffnen, die aufzeigen, wie Verdeckungen und Ausblendungen sich auf die Nicht-Angesprochenen auswirken können. Wenn beispielsweise konsequent nur noch in der weiblichen\* Form gesprochen wird, ist anzunehmen, dass die pädagogisch Adressierten irritiert sind. Dies kann den Ausgangspunkt einer pädagogischen Thematisierung bilden (Fegter et al., 2010, S. 242). Zuletzt sehen sie reflexive Denkbewegungen als Chance einer dekonstruktiven Haltung, und zwar im Sinne eines Nachdenkens über vergangene Situationen. Dadurch können sich Impulse für zukünftige Herausforderungen ergeben, indem auf den ersten Blick nicht sichtbares analysiert wird, um auf diese Weise allfällige Ausschlüsse aufzudecken (Fegter et al., 2010, S. 244). Beispielsweise kann danach gefragt werden, welche Zielgruppen durch Institutionen oder Angebote überhaupt angesprochen sind und welche Vorannahmen über die Zielgruppe bestehen (Fegter et al., 2010, S. 245).

### *Prämissen queerer Jugendbildung*

Etwas spezifischer wird Hartmann, welche anhand von gesellschaftlichen, sozialen und individuellen Herausforderungen von Jugendlichen Prämissen einer queeren Jugendbildung für die pädagogische Praxis ableitet (2018, S. 19). Auf gesellschaftlicher Ebene sollen pädagogische Zugänge aus einer queeren Perspektive einerseits darauf abzielen, die gesellschaftlichen Normalitätserwartungen – vor allem die der vorherrschenden Normen zur Zweigeschlechtlichkeit und Heterosexualität – kritisch zu reflektieren. Andererseits strebt es das Thematisieren einer geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt an. Das Verbinden dieser beiden Aspekte ermöglicht es, Differenzen – wie beispielsweise Mann\* und Frau\* – weder zu leugnen, noch diese unreflektiert anzunehmen und festzuschreiben (Hartmann, 2018a, S. 25). Der Fokus soll dabei auf die Infragestellung der gesellschaftlichen Ordnung zugrunde liegenden Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit liegen, um auch Lebensweisen anerkennen zu können, die sich ausserhalb der bestehenden Normen bewegen. Im Rahmen dekonstruktiver Möglichkeiten sollen diese auf Binarität aufbauenden Strukturen, überschritten werden und so ein vielfältiges, non-binäres Potential von Lebensweisen eröffnen und ermöglichen (Hartmann, 2018a, S. 26). Um auf die sozialen Bedingungen von Jugendlichen einzugehen, sollte Wissen über die Lebenswelten von Jugendlichen vorhanden sein. Dadurch wird es möglich pädagogisch professionell zu handeln. Einerseits als Hintergrund für das eigene pädagogische Handeln und andererseits als Ansatzpunkt möglicher Thematisierung von lebensweltlichen Aspekten der Jugendlichen. Dabei sollte der Zugang nicht über Themen von Diskriminierung, sondern vorzugsweise durch eine gekonnte Vermittlung vielfältiger Lebensweisen und Interventionen gegen Diskriminierung und Gewalt gefunden werden. Beispielsweise soll nicht mit Diskriminierungserfahrungen von LGBTIQ+ Lebensweisen einen Zugang gefunden werden. Denn durch eine Thematisierung der Möglichkeit solcher Lebensweisen, Normen zu verschieben, kann ein viel positiveren Zugang erzielt werden. Die Gefahr, Probleme durch das Benennen lediglich zu (re-)produzieren, besteht bei diesem Zugang nicht (Hartmann, 2018a, S. 30). Auf einer individuellen Ebene gilt es zu fragen, wie eine erweiterte Handlungsmöglichkeit aller erreicht werden kann. Eine Möglichkeit ist sich selbst und andere, gegenüber einschränkenden, gesellschaftlichen Verhältnissen, zu sensibilisieren und dabei die eigene Verstrickung in diese zu reflektieren. Dies ermöglicht es, das ungleiche Geschlechterverhältnis von sich selbst ausgehend zu reflektieren und es im Spannungsfeld von (Re-)Produktion und möglicher Veränderung der gegebenen Bedingungen zu berücksichtigen (Hartmann, 2018a, S. 34). Pädagogik ist des Weiteren

herausgefordert, das was gegenwärtig als Risiko erlebt wird, als ein bereichernder Möglichkeitsraum erfahrbar zu machen (Hartmann, 2018a, S. 36). Dies kann geschehen, indem ein erweitertes Handeln von Anderen nicht als Risiko wahrgenommen wird, welches es abzuwehren gilt, sondern als eine Möglichkeit, die Handlungsfähigkeit aller zu erweitern (Hartmann, 2018a, S. 35). Beispielsweise indem nicht genderkonforme Verhaltensweisen gelobt, statt sanktioniert werden. Um dies zu erreichen ist notwendig, die vorherrschenden Normen von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität nicht selbst weiterzutragen (Hartmann, 2018a, S. 36), indem geschlechtliche und sexuelle Identitätskategorien als eindeutig festgeschrieben gesehen werden. Vielmehr gilt es sie grundlegend zu hinterfragen und ihre binären Strukturen zu irritieren (Hartmann, 2018a, S. 37).

#### *Sichtweise auf Geschlecht*

Stuve bezieht sich im Rahmen einer queeren Jungen\*arbeit vor allem auf das vorherrschende Verständnis von biologischem Geschlecht sowie Geschlechtsidentität und hält fest, dass sich Jungen\*arbeit Männlichkeiten\* weder als Ziel noch als unumstößlicher Ausgangspunkt ihrer pädagogischen Arbeit nehmen sollte (2001, S. 281). Vielmehr soll das Geschlecht als vollständig konstruiert verstanden werden, um somit die Idee einer starren Identität aufzulösen und auf die Brüchigkeit und Veränderbarkeit derer hinzuweisen (Stuve, 2001, S. 288). Um auch andere Existenzweisen als Mann\* und Frau\* zulassen zu können und die Normen der Zweigeschlechtlichkeit aufzuheben, gilt es Lebensrealitäten möglich zu machen, die schon immer von geschlechtlichen und sexuellen Ausschlüssen betroffen waren ohne sich dabei von vorgegebenen Geschlechteridentitäten beeinflussen zu lassen (Stuve, 2001, S. 292).

#### *Verhandlungspädagogik*

Diese Prämissen werden mit dem in Kapitel 3.2.1 ausgearbeiteten Verhandlungspädagogik verbunden und für eine queere Jungen\*arbeit vorgeschlagen. Eine solche verfolgt eine kritisch-solidarische Beziehung zwischen Pädagog\*innen und Adressat\*innen, in welcher die Pädagog\*innen eine begleitende, nicht normierende Rolle bezüglich der Entwicklung ihrer Adressat\*innen einnehmen (Rieske, 2015, S. 268–269).

### 4.3 Ziele einer queeren Jungen\*arbeit

Aus der Relevanz und den Prämissen lassen sich die im Kapitel 3.3 erwähnten übergeordneten Ziele der Jungen\*arbeit zu Zielen einer queeren Jungen\*arbeit weiter

ausdifferenzieren. Als Ausgangspunkt und handlungsleitende Rückbezüge sollen diese Ziele, der Praxis einer queeren Jungen\*arbeit dienen.

Die übergeordneten Ziele der Jungen\*arbeit, sprich das Fördern individueller Vielfalt (1) und das Abbauen struktureller Ungleichheiten (2) (Debus, 2012, S. 150) können in zwei Ebenen aufgeteilt werden: auf die Ebene der Jungen\* (1) und die Ebene der strukturellen Begebenheiten (2).

Bezüglich der Jungen\* (1) werden die Ziele verfolgt, dass sie keine Einschränkungen durch Geschlechternormierungen oder anderen Stereotypisierungen erfahren (Debus, 2012, S. 150), damit sie nicht in einer starren Identität verharren und ihre eigene Geschichte als veränderbar wahrnehmen (Stuve, 2001, S. 288). Weiter sollen sie entlastet werden können, sich auf eine eindeutige Positionierung als «richtiger» Junge\* oder Mann\* innerhalb der von der Norm erklärten zweigeschlechtlichen Zwangsheterosexualität festlegen zu müssen (Könnecke, 2012, S. 63). Des Weiteren sollen sie Unterschiedlichkeiten und Differenzen zwischen Personen besser aushalten und wertschätzen können (Könnecke, 2012, S. 64).

Um den Abbau struktureller Ungleichheiten zu erreichen (2) zielt die Jungen\*arbeit im Engeren darauf, die Wirkmächtigkeit der Kategorie Geschlecht aufzulösen (Debus, 2012, S. 150) und im Weiteren darauf performativ erzeugte Normen und Ausschlüsse sichtbar zu machen (Plößer, 2010, S. 227). Und dadurch auf die Infragestellung der (hetero-)normativen Ordnung (Hartmann, 2018a, S. 26) und derer Irritation (Plößer, 2014, S. 16). Im pädagogischen Zugang soll also das Mögliche getan werden, «um allen gute Zugänge zu Bezahlung, körperlicher Unversehrtheit, sexueller Selbstbestimmung, persönlicher und gesellschaftlicher Anerkennung, politischer Gestaltungsfähigkeit etc. zu ermöglichen und Ungleichheiten nach Geschlecht aber auch anderen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen abzubauen» (Debus, 2012, S. 150).

Um individuelle Vielfalt zu erreichen und strukturelle Ungleichheiten abzubauen und dadurch die Handlungsoptionen von Jungen\* zu erweitern, ist aus einer queeren Sichtweise auf Jungen\*arbeit darauf abzuzielen, die Wirkmächtigkeit der Kategorie Geschlecht zu irritieren und dekonstruieren. Dies ermöglicht es einerseits, den Jungen\*, eine erweiterte Handlungsfähigkeit bezüglich ihrer Geschlechtsidentität und Sexualität zu ermöglichen und andererseits hat ein dekonstruieren der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität das Potential verdeckte Ungleichheitsverhältnisse aufzudecken und

abzubauen, was sich wiederum auf eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten von Jungen\* auswirkt.

Um die eben genannten Ziele in der pädagogischen Praxis der Jungen\*arbeit umzusetzen wird vorgeschlagen, diese mit einer differenzsensiblen-dekonstruktiven Haltung, den Prämissen einer queeren Jugendbildung, einer queeren Sichtweise auf Geschlecht und der Verhandlungspädagogik zu verbinden. Wobei zusammenfassend durch

- Infragestellung von gesellschaftlichen Normen und der Thematisierung sexueller und geschlechtlicher Vielfaltigkeit;
- Wissen über Lebenswelten von Jungen\*;
- sensibilisieren von sich selbst und anderen gegenüber diesen Themen;
- einen positiven Umgang mit nicht-konformen Verhalten;
- nicht selbst (re-)produzierendes Verhalten und beeinflussen lassen von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität;
- das, dass Männlichkeiten\* noch zum Ausgangspunkt weder zum Ziel von pädagogischen Interventionen mit Jungen\* genommen wird;

den Jungen\* erweiterte Handlungsoptionen auf den Ebenen der Gesellschaft, der Sozialen Arbeit, der Gemeinschaft und der Jungen\* selbst, ermöglicht werden.



## 5. Queere Jungen\*arbeit – Praxisempfehlungen

Im kommenden Kapitel werden als Erstes die Strategien der *Dramatisierung*, *Entdramatisierung* und *Nicht-Dramatisierung* vorgestellt, um mit diesen auf eine Dekonstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität hin zu arbeiten (5.1) und als zweites wird die Jungen\*arbeit als Gruppenarbeit thematisiert sowie ihre queeren Perspektiven aufgezeigt (5.2).

Um die erarbeitete, queere Perspektive auf die Jungen\*arbeit in Praxisempfehlungen zu transformieren, ist es stets wichtig, die Relevanz, Prämissen und Ziele dieser im Hinterkopf zu haben, da diese wesentlich sind, um eine queere Jungen\*arbeit in der pädagogischen Praxis möglich zu machen. Die Empfehlungen setzen eine differenzsensible, dekonstruktive Haltung von Pädagog\*innen voraus, binden pädagogischen Antworten auf gesellschaftliche, soziale und individuelle Herausforderungen vielfältiger, geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen mit ein und zielen auf die Förderung einer individuellen Vielfalt sowie den Abbau struktureller Ungleichheiten. Um diese zu erreichen, soll in der pädagogischen Praxis versucht werden die Kategorie Geschlecht zu irritieren sowie durch Verflüssigen dieser wirkmächtigen Kategorie erweiterte Handlungsmöglichkeiten von Jungen\* zu schaffen.

### 5.1 Dramatisierung, Entdramatisierung & Nicht-Dramatisierung

Das Konzept des (un-)doing gender wird in den Erziehungswissenschaften um die gezielte Thematisierung von Geschlecht ergänzt und in die pädagogische Praxis durch die Strategien der Dramatisierung, Entdramatisierung übersetzt (Faulstich-Wieland, 2002, S. 49). Debus erweitert das Konzept um eine weitere Strategie, und zwar um die der Nicht-Dramatisierung (2012). Das doing gender kann dabei als die Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht und das undoing gender als Nicht-Dramatisierung verstanden werden. Im Folgenden werden die drei Strategien der Reihe nach (5.1.1–5.1.3) vorgestellt.

Die Strategien der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung fragen danach, wie geschlechtsreflektiert gearbeitet werden kann, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken bzw. ohne die vorherrschenden Geschlechternormen zu (re-)produzieren. Dabei ist das Dilemma einer queeren Jungen\*arbeit, dass sie die Ziele verfolgt diese zu irritieren und destabilisieren, aber gleichzeitig Geschlecht thematisieren zu

müssen, um einschränkende Normen und Ungleichheiten sichtbar und damit bearbeitbar zu machen. Für einen sinnvollen Umgang dieses Dilemmas bieten sich die eben genannten drei Strategien an (Debus, 2012, S. 150–151).

#### 5.1.1 Dramatisierung

Dramatisieren bedeutet die Kategorie Geschlecht in den Mittelpunkt zu stellen (Debus, 2012, S. 151). Diese Herangehensweise ist von pädagogischer Relevanz, wenn man als Pädagog\*in «zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen, Geschlecht als relevante Struktur sozialer Ungleichheit sichtbar und besprechbar machen, Vorurteile direkt adressieren oder beispielsweise historisches Wissen vermitteln will» (Debus, 2012, S. 152). Sinnvoll kann dies in Situationen sein, in welchen Geschlechternormen, Hindernisse für die Entwicklung individueller Vielfalt bilden. Beispielsweise bei der Berufswahl. Dann wenn Jungen\* Diskriminierung oder Einschränkungen aufgrund ihrer Geschlechtlichkeit erfahren. Sinnvoll kann diese Herangehensweise ausserdem sein, wenn man Jungen\* dazu befähigen möchte, ihre eigenen diskriminierenden und gewaltvollen Verhaltensweisen gegenüber anderen oder sich selbst zu erkennen und abzubauen. Beispielsweise wenn Jungen\* sich selbst oder andere kritisieren aufgrund ihres «Mädchen\*haften» Verhaltens. Um die Ziele einer queeren Jungen\*arbeit zu erreichen, macht es daher Sinn, die Kategorie Geschlecht zeitweise in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit zu stellen und mit dieser Dramatisierung zu arbeiten (Debus, 2012, S. 152). Nachteile bzw. Grenzen und Risiken dramatisierender Herangehensweisen ist die Beförderung von geschlechtsspezifischen Stereotypen. Diese mit Erfolg wieder abzubauen kann niemals garantiert werden. Die Dramatisierung läuft Gefahr genau das zu reproduzieren, was sie abzubauen versucht. Dadurch, dass sie etwas in den Mittelpunkt stellt, von dem sie eigentlich wünscht, dass es nicht mehr im Mittelpunkt steht. Aus diesem Grund sollte bei jeder Dramatisierung stets ein gutes Konzept der Entdramatisierung erarbeitet werden (Debus, 2012, S. 153).

#### 5.1.2 Entdramatisierung

Entdramatisierende Herangehensweisen zeigen auf, dass die Kategorie Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste individuelle und gesellschaftliche Differenz ist. Entdramatisierung folgt stets auf eine Dramatisierung und reagiert auf Situationen, in welchen das Geschlecht in den Mittelpunkt gestellt wurde, um den normenreproduzierenden Effekt der Dramatisierung wieder zu relativieren (Debus, 2012, S. 153). Wenn also geplant

wird, dass die Thematik Geschlecht von Pädagog\*innen angesprochen werden soll, sollte schon vor der Durchführung überlegt werden, wie darauffolgend entdramatisiert werden kann. Wenn beispielsweise Gewalt im Geschlechterverhältnis thematisiert wurde, sollte anschliessend danach gefragt werden, wer gerne Gewalt mag um auf diese Weise Gemeinsamkeiten zu schaffen. Auch wenn Jungen\* oder Mädchen\* selbst das Geschlecht dramatisieren, sind entdramatisierende Herangehensweisen notwendig. Dabei kann man entweder gleich auf die dramatisierende Aussage entdramatisieren oder aber man nimmt selbst eine weitere pädagogische Dramatisierung vor, um diese daraufhin zu entdramatisieren (Debus, 2012, S. 154). So kann beispielsweise beim Narrativ, dass Männer\* beliebt sind, wenn sie viele Geschlechtspartner\*innen hatten und dasselbe bei Frauen\* negativ konnotiert ist, entdramatisierend danach gefragt werden, wie oft sie persönlich gerne erotische Kontakte hätten. Eine andere Möglichkeit wäre es, vor der Entdramatisierung nochmals dramatisierend danach zu fragen wieso die Aussage je nach Geschlecht unterschiedlich gewertet wird, um anschliessend diese geschlechtliche Konnotation zu hinterfragen.

### 5.1.3 Nicht-Dramatisierung

Nicht-Dramatisierende Herangehensweisen ist als Alternative zu den ersten beiden Strategien zu sehen. Sie kann jedoch bei Bedarf in eine der anderen beiden überleiten. Das Geschlecht wird bei dieser Strategie nicht in den Mittelpunkt gesetzt, aber in pädagogischen Aktivitäten stets als Möglichkeit mitgedacht. Es geht vielmehr darum, individuelle Vielfalt und Kompetenzen zu fördern und sich mehr mit anderen Themen wie Geschlecht auseinander zu setzen. Nicht-Dramatisierung beginnt also nicht mit einer Dramatisierung von Geschlecht, sondern in einem Setting, in welchem Geschlecht nicht zentral gestellt wird. Das Ziel dahinter ist, das Geschlecht aus dem Fokus der Aufmerksamkeit zu nehmen und es lediglich bei der Möglichkeit zu belassen, es zu thematisieren (Debus, 2012, S. 155). Aber auch wenn bei nicht-dramatisierenden Herangehensweisen das Geschlecht nicht explizit dramatisiert wird, ist nicht zu vergessen, dass die Kategorie potentiell vorhanden ist und weiterwirkt (Busche & Maikowski, 2010, S. 170). Zu einer queeren Jungen\*arbeit kann die Strategie insofern gezählt werden, indem sie Erfahrung und Wissen bei der Auswahl der Themen Geschlecht stets miteinbeziehen (Debus, 2012, S. 155). Pädagog\*innen können so bei Bedarf bewusst auf dramatisierende oder entdramatisierende Strategien zurückgreifen (Debus, 2012, S. 156). Nicht-Dramatisierende Herangehensweisen haben eine unvoreingenommene Wirkung auf die Jungen\* und signalisieren bei den

Jungen\*, dass es nicht speziell für sie ein Angebot gibt und stellen Jungen\* wie auch Mädchen\* auf dieselbe Ebene. Die Grenzen der Nicht-Dramatisierung bestehen darin, dass wenn beispielsweise in einer Gruppe etwas weiblich\* oder männlich\* konnotiert ist, nicht ohne Dramatisierung darauf Bezug genommen werden kann. Dies kann ein Hindernis für die Offenheit nicht-dramatisierender Angebote darstellen. Zudem können strukturelle Ungleichheiten oder geschlechtsbezogene Vorurteile innerhalb dieser Herangehensweise nicht thematisiert werden. Das pädagogische Dilemma besteht dabei im richtigen abwägen ob eine Dramatisierung notwendig ist oder von einer solchen abgesehen werden kann, ohne damit Stereotypen zu verstärken (Debus, 2012, S. 156). Bei nicht-dramatisierenden Herangehensweisen sollten Pädagog\*innen Wissen darüber haben, dass das Geschlecht bei gewissen Themen und an gewissen Stellen wirksam werden kann, damit dieses Wissen während Angeboten stets im Hinterkopf behalten und, wenn nötig, auch eingesetzt werden kann. Falls eine nicht-dramatisierende Herangehensweise möglich erscheint, sollte sie prioritär eingesetzt werden. Denn falls es nicht funktioniert, können Pädagog\*innen im konkreten Falle immer noch mit einer der anderen beiden Strategien darauf reagieren (Debus, 2012, S. 157).

## 5.2 Jungen\*arbeit als Gruppenarbeit

Im Folgenden wird auf die Jungen\*arbeit als Gruppenarbeit Bezug genommen und es werden drei Arbeitsmodelle der Jungen\*arbeit vorgestellt (5.2.1– 5.2.3) sowie ihre jeweiligen Chancen und Grenzen bezüglich einer queeren Jungen\*arbeit dargelegt. Abschließend wird aufgezeigt, wie mit Transräumen in jeglichen Arbeitsmodellen, Lebensweisen fernab von Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität möglich gemacht werden können (5.2.4).

In Gruppendynamiken spielt die Kategorie des Geschlechts eine zentrale Rolle, denn es entsteht unter anderem in sozialen Kontexten bzw. Gruppen. Innerhalb derer steuert sich das Verhalten der Mitglieder wechselseitig und greift auf Geschlechterzuschreibungen zurück, welche wiederum durch das Verhalten der Mitglieder Bedeutung erhalten und fortgeschrieben werden (Scheffler, 2011, S. 187). Dies macht eine Gruppenarbeit für die Jungen\*arbeit so wesentlich, denn anders als in der Zweierbeziehung kommen dabei

grössere soziale Dimensionen zum Vorschein, wie beispielsweise Regeln oder Normen (Winter & Krohe-Amann, 2016, S. 47).<sup>5</sup>

Jungen\*arbeit findet in der Praxis demzufolge meist als Gruppenarbeit statt. Die Zusammensetzung von Gruppen wird jedoch kritisch diskutiert (Wienforth & Stecklina, 2016, S. 85). Teilweise wird Jungen\*arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen als einzig mögliches Arbeitsmodell gesehen (Bentheim et al., 2004, S. 8; Winter & Krohe-Amann, 2016, S. 48). Eine queere Jungen\*arbeit umfasst nebst der *Monoedukation* (geschlechtshomogene Gruppe) jedoch auch die *Koedukation* (gemischtgeschlechtliche Gruppe) und weitere Arbeitsmodelle wie beispielsweise das des *Crosswork* (gegengeschlechtliche Arbeit mit einer geschlechtshomogenen Zielgruppe). Da in der Pädagogik die Koedukation das zentrale Arbeitssetting ist (Drogand-Strud, 2012, S. 100), wird Monoedukation, die vor allem bei Jungen\*- und Mädchen\*arbeit angewandt wird, zu etwas Besonderem (Graff, 2012, S. 91) und beinhaltet stets eine Dramatisierung des Geschlechts und des koedukativen Alltags. Nebst der Mono- und Koedukation wird in der Literatur zur geschlechtsbezogenen Pädagogik das Modell des Crosswork häufig diskutiert (Busche, 2012a, S. 160). Anhand dieser drei meist diskutierten Arbeitsmodellen der Jungen\*arbeit sollen queere Praxisperspektiven aufgezeigt werden.

### 5.2.1 Monoedukation

Jungen\*arbeit wird je nach Definition als «geschlechtsbezogene pädagogische Arbeit erwachsener Fachmänner mit Jungen» (Bentheim et al., 2004, S. 8) definiert. Nach einer solchen findet sie also nur in geschlechtshomogenen Settings statt. Gruppentrennungen nach Geschlecht, die von Pädagog\*innen oder Institutionen vorgenommen werden, beinhalten immer Dramatisierungen und das Geschlecht wird dabei als wichtigstes Unterscheidungsmerkmal genommen (Debus, 2012, S. 152). Auch wenn in der darauffolgenden praktischen Arbeit versucht wird, das Geschlecht zu entdramatisieren, läuft die anfänglich gemachte, geschlechtsspezifische Zuordnung stets mit (Busche, 2012a, S. 161). Sie wirkt sich lediglich anders aus als in anderen Settings (Busche & Maikowski, 2010, S. 170). Insofern, dass das Geschlechterverhältnis nicht zwischen den Geschlechtern, sondern innerhalb der Geschlechter zum Ausdruck kommt. Nebst den (re-)produzierenden Effekten der Monoedukation können jedoch genau darin ihre Potentiale liegen, indem

---

<sup>5</sup> Wobei Jungen\*arbeit im Einzelsetting nicht ausser Acht gelassen werden sollte (siehe Wienforth & Stecklina, 2016).

vorhandene Ungleichheitsstrukturen zwischen Mädchen\* und Jungen\* nicht möglich sind, da nur Jungen\* anwesend sind. Dadurch können Ungleichheitsstrukturen zwischen den verschiedenen Geschlechtern in Gruppendynamiken in den Hintergrund treten (Graff, 2012, S. 94–95) und andere Ebenen des Jungeseins\* thematisiert werden. Weiter ermöglicht die Teilung nach Geschlecht auch das Ansprechen von gemeinsamen Erfahrungen, wie beispielsweise vorherrschende Männlichkeits\*anforderungen und die sich daraus ergebenden Benachteiligungen und Privilegien. Aber auch Diskriminierungserfahrungen oder Geschlechtsorgane können in geschlechtshomogenen Gruppen von anderer Bedeutung sein. Demzufolge ist eine begrenzte Trennung des gleichgeschlechtlichen Alltags in geschlechtshomogene Gruppen durchaus sinnvoll (Debus, 2012, S. 152). Es darf jedoch nicht ausser Acht gelassen werden, dass abgesehen von der (vermeintlichen) Gleichgeschlechtlichkeit (Busche & Maikowski, 2010, S. 170) die Gruppen bei weitem nicht homogen sind und angesprochene Themen individuell unterschiedliche Bedeutungen haben können (Debus, 2012, S. 152). Ausserdem sollte stets mitgedacht werden, dass Jungen\* – oder eben nicht Jungen\* – die sich nur mit Ausschlüssen in der Geschlechterbinarität verorten können oder ein nicht heterosexuelles Begehren haben, nicht notwendigerweise einen Vorteil aus gleichgeschlechtlichen Gruppen ziehen können. Auch zu beachten ist, dass durch Pädagog\*innen keine pädagogischen Inszenierungen im Sinne eines «Geschlechterkampfes» befördert werden, wie beispielsweise Wettkämpfe, in welchen es Gewinner und Verlierer gibt, in Mädchen\*- und Jungen\*gruppen zu unterteilen. Denn es soll nicht nach Differenzen, sondern nach Gemeinsamkeiten gesucht werden (Debus, 2012, S. 154). Exemplarisch in der Praxis angewandt kann dies bedeuten, dass die Jungen\*– sowie die Mädchen\*gruppe – bei einem Auftrag auf dasselbe Ergebnis kommen. Beispielsweise kann in einer Aufgabe, bei welcher Mädchen\* und Jungen\* das Thema Gewalt bearbeiten, in einem ersten Schritt in jeweils gleichgeschlechtlichen Gruppen ein Plakat erarbeitet werden. Anschliessend können die Plakate in einer darauffolgenden, gemeinsamen Sequenz einander vorgestellt werden und darauf abgezielt werden, dass Jungen\* wie auch Mädchen\* keine Gewalt erleben möchten. Somit werden Gemeinsamkeiten und nicht Differenzen hervorgehoben. Schlussfolgernd haben monoedukative Settings durchaus Potential, jedoch sollte immerzu ein gutes Konzept der Entdramatisierung mitgedacht sein (Debus, 2012, S. 153) und stets im Hinterkopf behalten werden, dass die Kategorie Geschlecht auch nach der Entdramatisierung weiterläuft (Busche, 2012a, S. 161).

### 5.2.2 Koedukation

Pädagogik wird mit der Koedukation oft gleichgesetzt (Graff, 2012, S. 97) und ist dessen zentrales Arbeitssetting (Drogand-Strud, 2012, S. 100). Ein grosser Vorteil dieses Settings ist es, Kinder und Jugendliche nicht nach Geschlechtergruppen zu trennen und damit das Geschlecht nicht zu dramatisieren. Hiermit werden stereotype Zuspitzungen von Geschlechterbildern erstmals vermieden (Drogand-Strud, 2012, S. 103). Pädagogik versteht sich meist als geschlechtsneutraler Raum, in welchem Allen gleiche Chancen und Möglichkeiten geboten werden. Trotzdem konnte durch eine koedukative Pädagogik keine grossen Veränderungen am Thema der Geschlechterverhältnisse erreicht werden (Drogand-Strud, 2012, S. 102). Um die ungleichen Geschlechterverhältnisse zu verändern und eine individuelle Vielfalt zu ermöglichen und die Handlungsoptionen aller zu erweitern, muss durch die leitende, pädagogische Fachkraft stets die Kategorie Geschlecht mitbedacht werden (Drogand-Strud, 2012, S. 105). Dabei sollte das Ziel sein «alltägliche Konstruktionen der Geschlechterverhältnisse zu beschreiben, sichtbar zu machen und auf ihre Einschränkungen und Ausschlussmechanismen hin zu analysieren» (Busche & Maikowski, 2010, S. 169). Denn auch innerhalb dieser nicht-dramatisierenden Strategie spielt die Kategorie Geschlecht eine Rolle (Busche, 2012a, S. 161). Es soll stets danach gefragt werden, inwiefern die Beteiligten, die Strukturen und die Rahmenbedingungen zur (Re-)Produktion von Ungleichheiten beitragen und vor allem danach, was sie zu ihrer Auflösung beitragen können (Busche & Maikowski, 2010, S. 169). In koedukativen Settings bedeutet dies, dass die Gruppenleitung versucht, keine stereotype Geschlechterklischees zu (re-)produzieren. Vielmehr reflektiert sie Faktoren wie Auftritt, Wirkung, Aufgabenverteilung, Raumeinnahme etc. und bestärkt individuelle sowie geschlechterspezifische Unterschiede, Differenzen und Vielfältigkeit (Drogand-Strud, 2012, S. 104). Die Herausforderung besteht hier insbesondere darin, je nach Situation mit einer angemessenen Strategie darauf zu reagieren (Debus, 2012, S. 157). Zur Bewertung von Situationen kann beispielsweise die Frage, ob man gleich oder anders reagiert hätte, wenn die betroffene Person ein anderes Geschlecht gehabt hätte, hilfreich sein (Busche & Maikowski, 2010, S. 177).

Um die Ziele einer queeren Jungen\*arbeit in koedukativen Settings zu verfolgen, können zusammenfassend folgende Punkte genannt werden: Es soll

- darauf geachtet werden, dass gemischte Teams einen gleichberechtigten Umgang miteinander pflegen. Es ist beispielsweise darauf zu achten, dass Zuständigkeiten für bestimmte Themen nicht geschlechterstereotyp organisiert werden;
- durch eine positive Konnotation geschlechtsuntypischer Erfahrungen solche ermöglicht werden (Busche & Maikowski, 2010, S. 178) und nicht auf Geschlechterklischees zurückgegriffen werden. Auf diesem Weg können ungewollte Dramatisierungen verhindert werden (Busche & Maikowski, 2010, S. 169–170);
- darauf geschaut werden, dass geschlechtsspezifische Blamagen verhindert werden;
- anstatt Stereotypisierungen und Kategorisierungen die vorhandene Vielfalt und Differenz möglichst konkret gefördert werden, beispielsweise mit Bezug auf die individuell unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten und -geschichten;
- nebst dem Einbringen des eigenen Geschlechts auch Wissen über geschlechtliche Sozialisation oder Wissen durch Austausch mit Freund\*innen oder Kolleg\*innen miteingebracht werden (Busche & Maikowski, 2010, S. 178).

### 5.2.3 Crosswork

Crosswork ist die pädagogische Arbeit mit dem Gegengeschlecht, sprich wenn Männer\* mit Mädchen\* und Frauen\* mit Jungen\* arbeiten (Busche, 2012a, S. 160). In der Jungen\*arbeit ist dies der Fall, wenn Frauen\* mit einer Jungen\*gruppe arbeiten. Dieses Modell dramatisiert das Geschlecht sehr bewusst (Wallner & Drogand-Strud, 2012, S. 112) und es wird schon in der Konzeption solcher Gruppensettings die Unterschiedlichkeit zwischen männlich\* und weiblich\* in den Mittelpunkt gestellt (Busche, 2012a, S. 160). Dennoch gibt es Gründe, die das Crosswork in einer Jungen\*arbeit sinnvoll machen. Das sind die Tatsachen, dass es nicht genügend männliche Fachkräfte gibt, Jungen\* oftmals in der Überzahl sind und sie – wie auch Mädchen\* – geschlechtsbezogene, pädagogische Begleitung gebrauchen können (Wallner & Drogand-Strud, 2012, S. 111). Nicht zuletzt entkräftigt das Crosswork die Annahme, dass Männer\* aufgrund ihres Mannseins\* grundsätzlich besser für die Jungen\*arbeit qualifiziert seien (Busche, 2012a, S. 163). Zudem soll es vielen Jungen\* leichter fallen über gewisse Themen mit Frauen\* zu Sprechen. So trauen sich einige Jungen\* beispielsweise beim Thema Gewalt eher Frauen\* an (Bunjes, 1998, zitiert nach Busche, 2014, S. 206). Pädagogen\* und Pädagog\*innen werden in diesem Setting ein Stück weit gezwungen, sich mit ihrer eigenen geschlechtlichen Rolle und Verhaltensweisen auseinander zu setzen (Wallner & Drogand-Strud, 2012, S. 113),



was die Chance mit sich bringt den eigenen pädagogischen Horizont zu erweitern. Crosswork kann nämlich nicht automatisch als solches bezeichnet werden, wenn die Zielgruppe und die Pädagog\*innen gegengeschlechtlich sind, sondern erst, wenn konzeptionell mit dieser Differenz gearbeitet wird. Um Crosswork folglich für eine queere Jungen\*arbeit anschlussfähig zu machen, gilt es danach zu fragen was nicht da ist, was ausgeschlossen ist (Busche, 2012b, S. 114–115). Damit wird das Ziel verfolgt, die Normen der Zweigeschlechtlichkeit zu reflektieren (Busche, 2012a, S. 161–162) und im Sinne eines queeren Differenzdenkens darauf zu achten, an welchen Stellen Geschlechterunterschiede eben nicht konstruiert werden und dadurch Gemeinsamkeiten hervorzuheben (Busche, 2012a, S. 166–167). Im Sinne eines Entdramatisierens kann das bedeuten, Räume zu öffnen, in welchen spezifische, individuelle und unvorhersehbare (gemeinsame) Erfahrungen geteilt werden können (Busche, 2012a, S. 167), ohne sie auf die Geschlechterdifferenz zu reduzieren (Busche, 2012b, S. 116). Somit werden Räume im Crosswork zu solchen des gemeinsamen Ausprobierens und der Vielgeschlechtlichkeit. Statt eines unfreiwilligen «anders-sein-müssen» werden sie zu Räumen des «anders-sein-dürfen» und erweitern die Geschlechtlichkeit, statt sie weiter einzuengen (Busche, 2012a, S. 167). Beispielsweise können Pädagoginnen, die Kampfsport mögen, mit den Jungen\* darüber sprechen oder Jungen\*, die gerne reiten, gegenseitige Gemeinsamkeiten finden.

#### 5.2.4 Transräume

Jungen\*arbeit als Gruppenarbeit bringt Chancen, aber auch Risiken mit sich. In allen drei vorgestellten Arbeitsmodellen besteht das Risiko, die Geschlechterverhältnisse zu reproduzieren, aber immer auch die Chance, diese mit Entdramatisierung in eine dekonstruktive Richtung zu lenken, oder mit Nicht-Dramatisierung Geschlechterunterschiede eben nicht zu machen und dadurch nicht zu (re-)produzieren. Kritisch zu beachten ist stets der Fakt, dass im Setting des Crosswork und der Monoedukation alle Existenzweisen, die sich fernab von männlich\* oder weiblich\* definieren, konzeptionell ausgeschlossen werden (Busche, 2012b, S. 114). Solche Gruppeneinteilungen sind also stets als provisorisch anzusehen (Debus, 2012, S. 153) und von diesem Standpunkt aus müssen alle von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgehenden Konzepte kritisiert werden (Busche, 2012a, S. 163), da diese den real existierenden Geschlechterreichtum nicht berücksichtigen (Busche, 2012a, S. 165).

Pohlkamp schlägt deshalb für die Mädchen\*- und Jungen\*arbeit eine Öffnung von Transräumen vor. Die ledigliche Anerkennung von Identitätspositionen fernab von weiblich\* und männlich\* reicht dabei nicht aus, es gilt über die Anerkennung hinaus, die Kategorie Geschlecht bedeutungslos zu machen. Ein erster Schritt dahin wäre es, konsequent von Jungen\*, Mädchen\*, Transgender und anderen Geschlechtern zu sprechen, sowie Räume zu schaffen, in welchen sich nicht in der Zweigeschlechtlichkeit verortende Lebensweisen, bewegen und wohlfühlen können. Transräume schaffen dabei keine normativ freien Räume, sondern offene Geschlechterräume, wo alles inner- oder ausserhalb der vorherrschenden Zweigeschlechtlichkeit nicht verschwiegen, ausgegrenzt oder nur geduldet wird (2010, S. 56). Um dies zu erreichen, muss die Jungen\*- (und Mädchen\*arbeit) ihre eigenen Konzepte überarbeiten und an eine Trans-Praxis anschliessen, um den Kindern und Jugendlichen dadurch Entlastungs-, Entwicklungs- und Möglichkeitsräume zu eröffnen (Pohlkamp, 2010, S. 55). Als Beispiel für die Eröffnung von Transräumen nennt Pohlkamp eine Situation, die sich in einem dreitägigen Mädchen\*seminar abspielte. Die Mädchen\* wollten wissen, wie man mit Jungen\* flirten kann. Die Pädagog\*innen suchten dabei den Zugang über die konkrete Frage, welche Beziehungsformen und Geschlechter die Mädchen\* überhaupt kannten. Als Antworten wurden homosexuelle-Beziehungen, Sodomaso-Beziehungen, Küssbeziehungen usw. und bei Geschlechtern wurden Schwule und Transsexuelle genannt. Die Pädagog\*innen besprachen mit den Mädchen\* die genannten Beziehungsformen sowie die geschlechtlichen Lebensweisen und ergänzten sie durch weitere. Anschliessend gingen sie auf den Themenwunsch der Mädchen\* ein und besprachen die Beziehungen zu Jungen\*. Durch eine solche Herangehensweise werden Geschlechtsidentitäten jenseits der Binarität thematisiert sowie irritiert, und gleichzeitig auch Räume geöffnet in welchen die Kategorie des Geschlechts keine Rolle spielt (2010, S. 44–45). Solche Transräume können in den vorgestellten Gruppenkonstellationen aber auch jeglichen anderen Settings eröffnet werden und so die Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität hinterfragen und irritieren.

## 6. Diskussion

Das kommende Kapitel verbindet die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit anhand der einzelnen Kapitel mit den (Teil-)Fragestellungen (6.1). Im Anschluss werden der Inhalt sowie das methodische Vorgehen kritisch gewürdigt (6.2). Abschliessend wird mit einem Ausblick und Desideraten abgeschlossen (6.3).

### 6.1 Diskussion der Ergebnisse

In der *Einleitung* wurde die Problemstellung in einem ersten Schritt auf den vorherrschenden Geschlechternormen und dessen Auswirkungen in einem ungleichen Geschlechterverhältnis, in Ausschlüssen und Diskriminierungen von nicht intelligiblen Lebensweisen und in Handlungseinschränkungen, insbesondere von Jungen\*, verortet. In einem zweiten Schritt wurde eine differenztheoretische orientierte Jungen\*arbeit problematisiert, da eine solche den eben genannten Problemen nicht abhelfen kann und lediglich die Grundlagen der Geschlechternormen bestärkt. Insbesondere die der Zweigeschlechtlichkeit und der Heteronormativität. In einem weiteren Schritt wurde vorgeschlagen, die Queer-Theorie mit der Jungen\*arbeit zu verbinden und damit eine Erweiterung der Handlungsoptionen von Jungen\* zu erreichen. Damit die umfangreichen Begriffe rund um «Geschlecht» eingeordnet werden können, wurden sie für die vorliegende Arbeit definiert und abschliessend wurde das methodische Vorgehen und der Aufbau der Arbeit aufgezeigt.

Mit dem zweiten Kapitel *Queer – eine Annäherung* konnte der Begriff queer sowie die Queer-Theorie näher bestimmt werden. Durch den theoretischen Bezugsrahmen von queer wurden die wichtigsten Aspekte der Queer-Theorie für die Verbindung von queer und der Jungen\*arbeit dargelegt. Die Anliegen und Ziele von queer bezogen auf die Normen der Zweigeschlechtlichkeit und Heteronormativität und dessen Verschiebungen, konnte aufgezeigt werden, um sie für die Jungen\*arbeit anschlussfähig zu machen.

Das dritte Kapitel *Was ist Jungen\*arbeit? – ein Überblick* befasste sich mit der Entstehung der Jungen\*arbeit und den unterschiedlichen Sichtweisen innerhalb derer. Um einen Zugang zur konzeptionellen und praktischen Umsetzung der Jungen\*arbeit zu schaffen, wurden die verschiedensten Ausrichtungen der Jungen\*arbeit nach ihren pädagogischen und geschlechtertheoretischen Prämissen sortiert. Dadurch konnte einen Zugang zur Jungen\*arbeit für die vorliegende Arbeit geschaffen werden. Kapitelabschliessend wurde eine Definition und Ziele von Jungen\*arbeit definiert, damit im darauffolgenden Schritt die Verbindung mit queer gemacht werden konnte.

*Queer & Jungen\*arbeit – eine mögliche Verbindung?* als viertes Kapitel bearbeitete die erste Teilfragestellung: «Wie kann queer und Jungen\*arbeit verbunden werden, um zu einer Erweiterung der Handlungsoptionen von Jungen\* beizutragen?» Die zwei vorangehenden Kapitel wurden mit diesem Schritt zu einer queeren Jungen\*arbeit zusammengeführt. Anhand Herausforderungen auf gesellschaftlicher, institutioneller, gemeinschaftlicher und individueller Ebene konnte die Relevanz einer queer orientierten Jungen\*arbeit begründet werden. Damit eine solche pädagogisch umgesetzt werden kann, wurden eine differenzsensible-dekonstruktive Haltung sowie von queer beeinflusste pädagogische Prämissen vorgeschlagen und mit der queeren Sichtweise auf Geschlecht und der Verhandlungspädagogik verbunden. Abschliessend konnten die Ziele von queer mit den Zielen der Jungen\*arbeit zusammengeführt werden.

Um die zweite Teilfragestellung «Wie kann eine queere Jungen\*arbeit in der Praxis umgesetzt werden, damit die Handlungsoptionen von Jungen\* erweitert werden können?» zu beantworten, wurden im fünften Kapitel *Queere Jungen\*arbeit – Praxisempfehlungen* Empfehlungen für eine queere Jungen\*arbeit gegeben. Mit der Strategie der Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung konnte das (un-)doing gender Konzept für die pädagogische Praxis zugänglich gemacht werden und als stets mitzudenkende Strategie für eine queere Jungen\*arbeit vorgeschlagen. Mit Jungen\*arbeit als Gruppenarbeit wurden drei verschiedene Arbeitsmodelle der Jungen\*arbeit vorgestellt und dessen Perspektiven und mögliche Umsetzungen aufgezeigt. In Verbindung mit dem Eröffnen von Transräumen konnten Empfehlungen für eine queere Umsetzung der Jungen\*arbeit innerhalb der Gruppenarbeit gegeben werden.

Schlussfolgernd kann die Fragestellung «Wie können Handlungsoptionen von Jungen\* erweitert werden?» mit einer queeren Jungen\* arbeit beantwortet werden, die mit ihren Prämissen und Zielen die gesellschaftliche, die institutionelle, die soziale sowie die individuelle Ebene im Blick hat.

Mit einer differenzsensiblen-dekonstruktivistischen Haltung in der Jungen\*arbeit wird der Fokus auf die Differenz und dessen dekonstruktive Verschiebung gerichtet. Und die Handlungsfähigkeit der Jungen\* erweitert sich innerhalb der vorherrschenden Geschlechternormen, indem sie vom Druck dieser Normen entlastet werden können. Durch ihr erweitertes Wissen können sie bewusste und reflektierte Entscheidungen bezüglich ihrer geschlechtlichen Lebensweise machen und ihnen kann bewusst werden, dass sie selbst die Möglichkeit von Verschiebung und Irritierung der Normen haben. Wenn nämlich im

pädagogischen Alltag nicht-konforme Lebensweisen gefördert werden, werden diese auf individueller bis hin zur gesellschaftlichen Ebene vermehrt anerkannt. Ausserdem wird ihnen durch vermitteln von Wissen zu queeren Themen die Möglichkeit eröffnet, die Binarität der Geschlechter und die Heteronormativität kritisch zu hinterfragen und sich ausserhalb dieser Normen zu verorten. Dadurch wird ihnen eine erweiterte sexuelle und geschlechtliche Identität zugänglich. Nicht zuletzt werden die Geschlechternormen durch dessen Irritation und Verschiebung auf einer strukturellen Ebene verändert und können gesamtgesellschaftlich zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten aller und somit auch von Jungen\*, beitragen. Mit den Praxisempfehlungen konnte des Weiteren explizite Strategien genannt werden, um eine Erweiterung der Handlungsoptionen von Jungen\* durch die pädagogische Praxis umzusetzen und auf welche Aspekte dabei geachtet werden sollte. Mit dem Eröffnen von Transräumen wurde abschliessend eine Möglichkeit vorgestellt, die es möglich macht, queer in jegliche Gruppenkonstellationen der Jungen\*arbeit einzubinden.

## 6.2 Kritische Würdigung

Die ausgewählte Methodik, sich bei der Verbindung von queer und Jungen\*arbeit auf Sexualität und Geschlecht zu beschränken, blendet wiederum anderes aus. Einerseits kann kritisch betrachtet werden, dass eine queere Jungen\*arbeit stets alle Lebensweisen, die nicht als Jungen\* gelten, nicht in ihr Konzept einbindet, da sie sich auf Existenzweisen der Jungen\* beschränkt. Sie setzt sich jedoch zum Ziel, dass solche möglicher werden. Andererseits werden individuelle Überschneidungen der Jungen\* in Verbindung mit anderen Kategorien, die sich beispielsweise aufgrund von Rassismus, Klassismus oder Ableismus ergeben, nicht in die Konzeption einbezogen. So kann man sich fragen, wer überhaupt die klassenspezifische Zielgruppe von Jungen\*arbeit ist und an welchen Orten eine Jungen\*arbeit stattfindet? Findet sie an Orten statt, an welchen vorwiegend Jungen\* von Geringverdienenden oder an Orten, an welchen eher Jungen\* von Gutverdienenden sich aufhalten? Sind dabei mehr Jungen\* mit Migrationshintergrund oder ohne vertreten? Wie genau, wer von Geschlechternormen betroffen ist und wie sich das auf die jeweiligen individuellen Lebensrealitäten von Jungen\* auswirkt, wurde in dieser Arbeit nicht behandelt. Dies sind jedoch wichtige Aspekte in einer Jungen\* arbeit, da je nach individueller Lebenslage der Jungen\* andere Ebenen von Relevanz sein können. Solche intersektionalen Perspektiven der Jungen\*arbeit gibt es schon vereinzelt (siehe Busche & Cremers, 2010) und lassen sich mit einer queeren Jungen\*arbeit verbinden.

### 6.3 Ausblick & Desiderate

Durch die vorliegende Arbeit konnte aufgezeigt werden, welche Prämissen und Ziele eine queere Jungen\*arbeit benötigt und wie eine solche explizit in der pädagogischen Praxis umgesetzt werden kann. Nichts desto trotz war die Literatur zur Verbindung dieser zwei Aspekte nur sehr gering vorhanden und bei der Literaturanalyse waren differenztheoretische Sichtweisen der Jungen\*arbeit in der Mehrzahl. Eine umfangreichere Auseinandersetzung von Themen wie queer sowie der aktuellen Geschlechterforschung in Verbindung mit der Jungen\*arbeit bzw. der geschlechterbewussten Pädagogik ist deswegen wünschenswert. Im Ausblick auf eine zukünftige Praxis der Jungen\*arbeit ist, damit verbunden, eine Erweiterung von Konzepten für die pädagogische Praxis zu wünschen, die sich weniger auf eine grundlegende Differenz von Jungen\* und Mädchen\* beziehen, sondern auf ihre Gemeinsamkeiten fokussiert und stets ausschliessende sowie diskriminierende Praxen mitdenkt und verhindert. Nicht zuletzt ist ausserdem wünschenswert, dass differenzsensible, dekonstruktive und queere Jungen\*arbeitskonzepte intersektional erweitert werden und Jungen\*arbeit für alle Jungen\* mit all ihren unterschiedlichen individuellen Lebensrealitäten miteinbezieht.

## Literaturverzeichnis

- AG Feministisch Sprachhandeln der Humboldt-Universität zu Berlin (Hrsg.). (2014). *Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W\_Ortungen statt Tatenlosigkeit!* (2. Aufl.). Berlin. Zugriff am 30.3.2020. Verfügbar unter: <https://feministisch-sprachhandeln.org/>
- AIDS Hilfe Schweiz, Amnesty International, Du-bist-Du, Dr. Gay, Lesbenorganisation Schweiz, ... Transgender Network Switzerland (Hrsg.). (2018). *Hate Crimes an Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transmenschen in der Schweiz*. Zugriff am 13.5.2020. Verfügbar unter: <https://www.pinkcross.ch/download/bericht-hate-crime-mai-2018>
- Austin, J. L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with Words)*. (E. von Savigny, Übers.) (Band Nr. 9396). Stuttgart: Philipp Reclam jun. (Original erschienen 1962 und 1975: How to do things with Words)
- Bentheim, A., May, M., Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit: Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendhilfe*. Weinheim: Juventa.
- Bereswil, M. & Ehlert, G. (2011). Geschlecht. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (162–164). [PDF], Weinheim: Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b7a0-a334-4443-817c-6955b0dd2d03?forceauth=1>
- Bereswil, M. & Ehlert, G. (2017). Frauenberuf oder (Male) Profession? Zum Verhältnis von Profession und Geschlecht in der Sozialen Arbeit. In B. Bütow & C. Munsch (Hrsg.), *Soziale Arbeit und Geschlecht: Herausforderungen jenseits von Universalisierung und Essentialisierung* (2., korrigierte Aufl., S. 92–107). Münster: Westfälisches Dampfboot.

- Blomberg, C. (2003). Zum Einstieg – eine kleine Geschichte der Jungenarbeit. *Rundbrief Jungenarbeit in NW*, 2, S. 2–13. Zugriff am 25.3.2020. Verfügbar unter: <https://www.yumpu.com/de/document/view/24764928/rundbrief-jungenarbeit-in-nw-lag-jungenarbeit>
- Bronner, K. & Behnisch, M. (2007). *Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen: Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik*. Weinheim: Juventa.
- Bundesamt für Statistik. (2019a). *Berufliche Grundbildung nach Bildungsfelder, 2017*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 18.5.2020. Verfügbar unter: [www.bfs.admin.ch/content/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.assetdetail.9927341.html](http://www.bfs.admin.ch/content/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.assetdetail.9927341.html)
- Bundesamt für Statistik. (2019b). *Eintritte in Fachhochschulen nach Fachbereichsgruppe, 2018*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 18.5.2020. Verfügbar unter: [www.bfs.admin.ch/content/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.assetdetail.9927346.html](http://www.bfs.admin.ch/content/bfs/de/home/statistiken/wirtschaftliche-soziale-situation-bevoelkerung/gleichstellung-frau-mann/bildung/berufs-studienfachwahl.assetdetail.9927346.html)
- Bundesamt für Statistik. (2019c). *Erwerbsmodelle von Paaren mit und ohne Kinder im Haushalt, 2018*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 18.5.2020. Verfügbar unter: <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/familien/erwerbs-haus-familienarbeit.html>
- Bundesamt für Statistik. (2020). *Lohnunterschiede zwischen Frauen und Männern*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik. Zugriff am 12.5.2020. Verfügbar unter: [www.bfs.admin.ch/content/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/loehne](http://www.bfs.admin.ch/content/bfs/de/home/statistiken/arbeit-erwerb/loehne)



erwerbseinkommen-arbeitskosten/lohnniveau-schweiz/lohnunterschied.assetdetail.12488561.html

Bundesarbeitsgemeinschaft Wohnungslosenhilfe e.V. (2017). *Statistikbericht 2017 Zur Lebenssituation von Menschen in den Einrichtungen und Diensten der Hilfen in Wohnungsnotfällen in Deutschland*. Berlin. Zugriff am 12.5.2020. Verfügbar unter: [https://www.bagw.de/de/themen/statistik\\_und\\_dokumentation/statistikberichte/index.html](https://www.bagw.de/de/themen/statistik_und_dokumentation/statistikberichte/index.html)

Busche, M. (2010). It`s a men`s world? Jungen\_arbeit aus nichtmännlicher Perspektive. In M. Busche, L. Maikowski, I. Pohlkamp & E. Wesemüller (Hrsg.), *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis* (S. 201–221). [PDF], Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5332c601-b14c-450e-8772-2ac72efc1343?forceauth=1>

Busche, M. (2012a). Crosswork: Vom Sinn und Unsinn der pädagogischen Arbeit mit dem „Gegengeschlecht“. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 159–168). Berlin: Dissens e.V. Verfügbar unter: <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>

Busche, M. (2012b). Crossing all over. *Betrifft Mädchen*, 3, 114–116. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/527fcd4c-e1ec-42e5-8a74-68cd2efc1343>

Busche, M. & Cremers, M. (2010). Jungenarbeit und Intersektionalität - und was dieses Thema in einem Mädchenarbeitsbuch zu suchen hat. In M. Busche, L. Maikowski,

- I. Pohlkamp & E. Wesemüller (Hrsg.), *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis* (S. 223–246). [PDF], Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783839413838](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783839413838)
- Busche, M. & Maikowski, L. (2010). Reflexive Koedukation revisted. Mit Geschlechterheterogenität umgehen. In M. Busche, L. Maikowski, I. Pohlkamp & E. Wesemüller (Hrsg.), *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis* (S. 161–179). [PDF], Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5332c601-b14c-450e-8772-2ac72efc1343?forceauth=1>
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht: Die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. (K. Wördemann, Übers.) (Band 1737). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1993: Bodies that Matter)
- Butler, J. (2011). *Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen*. (K. Wördemann & M. Stempfhuber, Übers.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 2004: Undoing Gender)
- Butler, J. (2016). *Das Unbehagen der Geschlechter*. (K. Menke, Übers.) (18. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp. (Original erschienen 1990: Gender Trouble)
- Christoph Merian Stiftung. (2019). *(K)ein Daheim? Studie zur Obdachlosigkeit in Basel-Stadt und Engagement der Christoph Merian Stiftung*. Zugriff am 12.5.2020. Verfügbar unter: [https://www.cms-basel.ch/de/medien/medienmitteilungen-2019/medienmitteilung\\_2019.04.04.html](https://www.cms-basel.ch/de/medien/medienmitteilungen-2019/medienmitteilung_2019.04.04.html)

- Chwalek, D.-T., Diaz, M., Fegter, S. & Graff, U. (2012). Jungen und Pädagogik – Perspektiven auf ein neues und altes Thema. Zur Einleitung. In D.-T. Chwalek, M. Diaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 11–19). Wiesbaden: Springer.
- Connell, R. (1995). *Masculinities*. Cambridge: Polity Press.
- Cremers, M. (2011). Jungenarbeit. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (219–220). [PDF], Weinheim: Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b7a0-a334-4443-817c-6955b0dd2d03?forceauth=1>
- Debus, K. (2012). Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149–158). Berlin: Dissens e.V. Verfügbar unter: <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>
- Drogand-Strud, M. (2012). »Normal- oder?« Genderpädagogik mit gemischtgeschlechtlichen Jugendgruppen. In D.-T. Chwalek, M. Diaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 100–107). Wiesbaden: Springer.
- Ehlert, G. (2012). *Gender in der Sozialen Arbeit: Konzepte, Perspektiven, Basiswissen*. Schwalbach: Wochenschau.
- Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann. (2019). *Informationsblatt 9. Zahlen zu häuslicher Gewalt in der Schweiz*. Bern: Eidgenössisches Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann. Zugriff am 12.5.2020. Verfügbar

unter: <https://www.ebg.admin.ch/ebg/de/home/Themen/haeusliche-gewalt/statistik.html>

Faulstich-Wieland, H. (2002). Mädchenarbeit und Koedukation. In Sachverständigenkommission 11. Kinder und Jugendbericht (Hrsg.), *Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung: Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz* (S. 37–53). [PDF], München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/1363-maedchen-und-jungenarbeit-eine-uneingeloeste-fachliche-herausforderung.html>

Fegter, S., Geipel, K. & Horstbrink, J. (2010). Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 233–248). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_15)

Forster, E. (2004). Jungen- und Männerarbeit. In E. Glaser, D. Klika & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft: für Prof. Dr. Doris Knab zum 75. Geburtstag* (S. 477–491). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Förster, F. (2017). „Who am I to feel so free?“ – Eine Einführung in den Begriff und das Denken von Queer. In K. Kenklies & M. Waldmann (Hrsg.), *Queer Pädagogik: Annäherungen an ein Forschungsfeld* (S. 9–59). [PDF], Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. Verfügbar unter: [http://www.content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783781555365](http://www.content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783781555365)

GenderAgenda. (2014). *LGBTIQ+ Definition*. Zugriff am 13.5.2020. Verfügbar unter: <http://www.genderagenda.net/LGBTIQdefinition.htm>

- Graff, U. (2012). Sonderangebot oder Notlösung? Zum Status geschlechtshomogener Pädagogik in der »reflexiven Koedukation«. In D.-T. Chwalek, M. Diaz, S. Fegter & U. Graff (Hrsg.), *Jungen – Pädagogik: Praxis und Theorie von Genderpädagogik* (S. 91–99). Wiesbaden: Springer.
- Haindorff, G. (1997). Auf der Suche nach dem Feuervogel. Junge Männer zwischen Aggression, Eros und Autorität. In K. Möller (Hrsg.), *Nur Macher und Macho? Geschlechtsreflektierende Jungen- und Männerarbeit* (S. 109–146). Weinheim: Juventa.
- Hartmann, J. (2018a). Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In M. Busche, J. Hartmann, T. Nettke & U. Streib-Brzič (Hrsg.), *Heteronormativitätskritische Jugendbildung: Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts* (S. 19–48). Bielefeld: transcript.
- Hartmann, J. (2018b). ‚Geschlechtliche & sexuelle Vielfalt‘, Heteronormativitätskritik und Praxisforschung – Einführende Überlegungen. In M. Busche, J. Hartmann, T. Nettke & U. Streib-Brzič (Hrsg.), *Heteronormativitätskritische Jugendbildung: Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts* (S. 9–18). Bielefeld: transcript.
- Hirschauer, S. (1994). Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 4(46), 668–692. Verfügbar unter: <https://www.theorie.sozioogie.uni-mainz.de/files/2015/11/Die-soziale-Fortpflanzung-der-Zweigeschlechtlichkeit.pdf>
- Hirschauer, S. (2001). Das Vergessen des Geschlechts: Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, (Sonderheft 41), 208–235. Verfügbar unter: [https://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-hirschauer/files/2014/12/Hirschauer-Das\\_Vergessen\\_des\\_Geschlechts.pdf](https://www.blogs.uni-mainz.de/fb02-hirschauer/files/2014/12/Hirschauer-Das_Vergessen_des_Geschlechts.pdf)

- Jagose, A. (2005). *Queer Theory: Eine Einführung*. (C. Genschel, C. Lay, N. Wagenknecht & V. Woltersdorff, Übers.) (2. Aufl.). Berlin: Querverlag. (Original erschienen 1996: Queer Theory)
- Jantz, O. (2003). Männliche Suchbewegungen – Antisexistisch und parteilich? Jungenarbeit zwischen Begegnung und Veränderung. In O. Jantz & C. Grote (Hrsg.), *Perspektiven der Jungenarbeit: Konzepte und Impulse aus der Praxis* (S. 63–88). Opladen: Leske + Budrich.
- Knothe, B. (2012). „Das ist doch ganz Natürlich“ - Stereotype Biologismen und Naturalisierungen von Geschlecht. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 93–101). Berlin: Dissens e.V. Verfügbar unter: <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>
- Könnecke, B. (2012). Geschlechterreflektierte Jungenarbeit und Schule. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 149–158). Berlin: Dissens e.V. Verfügbar unter: <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>
- Lamp, F. (2010). Differenzensible Soziale Arbeit – Differenz als Ausgangspunkt sozialpädagogischer Fallbetrachtung. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 201–217). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_13)

- Maihofer, A. (1995). *Geschlecht als Existenzweise: Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt am Main: Ulrike Helmer.
- Maihofer, A. (2015). Sozialisation und Geschlecht (Beltz Handbuch). In K. Hurrelmann, U. Bauer, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (8., vollständig überarbeitete Aufl., S. 630–658). Weinheim: Beltz.
- Matzner, M. & Tischner, W. (Hrsg.). (2012a). *Handbuch Jungen-Pädagogik* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc133-4dd4-4d8d-bbb6-25395dbbeaba?forceauth=1>
- Matzner, M. & Tischner, W. (2012b). Grundsätze einer jungengerechten Pädagogik. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 421–444). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc133-4dd4-4d8d-bbb6-25395dbbeaba?forceauth=1>
- Perko, G. (2014). Queer-Theorien als pluraler Ansatz und queere Kompetenzen in der Sozialen Arbeit. *Sozialmagazin*, (3–4), 6–13. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/53428544-ac48-4dc9-b49f-792b2efc1343>
- Plößer, M. (2010). Differenz performativ gedacht. Dekonstruktive Perspektiven auf und für den Umgang mit Differenzen. In F. Kessl & M. Plößer (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit: Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen* (S. 218–232). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_14)
- Plößer, M. (2014). Normen, Subjekte, Soziale Arbeit. Queere Perspektiven auf ein ambivalentes Verhältnis. *Sozialmagazin*, (3–4), 14–20. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/53428544-9d24-4ede-92ba-792b2efc1343>

- Pohlkamp, I. (2010). TransRäume. Mehr Platz für geschlechtliche Nonkonformität! In M. Busche, L. Maikowski, I. Pohlkamp & E. Wesemüller (Hrsg.), *Feministische Mädchenarbeit weiterdenken: Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis* (S. 37–58). [PDF], Bielefeld: transcript. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5332c601-b14c-450e-8772-2ac72efc1343?forceauth=1>
- Rieske, T. V. (2015). *Pädagogische Handlungsmuster in der Jungenarbeit: Eine Untersuchung zur Praxis von Jungenarbeit in kurzzeitpädagogischen Settings*. Opladen: Budrich UniPress.
- Scheffler, S. (2011). Gruppendynamik. In G. Ehlert, H. Funk & G. Stecklina (Hrsg.), *Wörterbuch Soziale Arbeit und Geschlecht* (185–188). [PDF], Weinheim: Juventa. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/5aa7b7a0-a334-4443-817c-6955b0dd2d03?forceauth=1>
- Sielert, U. (2002). *Jungenarbeit: Praxishandbuch für die Jugendarbeit Teil 2* (3., völlig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Stecklina, G. & Wienforth, J. (2016). ‚Impulse für die Jungenarbeit‘ – ein Zugang (Geschlechterforschung). In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele* (S. 8–13). Weinheim: Beltz Juventa.
- Sturzenhecker, B. (2002). „Kannze nich oder willze nich?“ Zum Stand der Jungenarbeit in Deutschland. In Sachverständigenkommission 11. Kinder und Jugendbericht (Hrsg.), *Mädchen- und Jungenarbeit – Eine uneingelöste fachliche Herausforderung: Der 6. Jugendbericht und zehn Jahre Paragraph 9.3 im Kinder- und Jugendhilfegesetz* (S. 317–339). München: Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter:



<https://www.dji.de/veroeffentlichungen/literatursuche/detailansicht/literatur/1363-maedchen-und-jungenarbeit-eine-uneingeloeste-fachliche-herausforderung.html>

- Stuve, O. (2001). „Queer Theory“ und Jungenarbeit: Versuch einer paradoxen Verbindung. In B. Fritzsche, J. Hartmann, A. Schmidt & A. Tervooren (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik: Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven* (S. 281–294). Opladen: Leske + Budrich.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-663-09575-0_19)
- Stuve, O. (2004). In welche Gruppe wollt ihr gehen: in die Mädchen- oder Jungengruppe? Gender-Grenzverwischungen in der Jugendarbeit. In J. Hartmann (Hrsg.), *Grenzverwischungen: Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs* (S. 167–177). Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag.
- Stuve, O. & Debus, K. (2012). Geschlechtertheoretische Anregungen für eine Geschlechterreflektierte Pädagogik mit Jungen. In Dissens e.V., K. Debus, B. Könnecke, K. Schwerma & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule: Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung* (S. 28–42). Berlin: Dissens e.V. Verfügbar unter: <https://www.dissens.de/de/dokumente/jus/veroeffentlichung/Geschlechterreflektierte-Arbeit-mit-Jungen-an-der-Schule.pdf>
- Tischner, W. & Matzner, M. (2012). Einleitung. In M. Matzner & W. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Jungen-Pädagogik* (2., erweiterte und aktualisierte Aufl., S. 8–15). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc133-4dd4-4d8d-bbb6-25395dbbeaba?forceauth=1>
- Tuider, E. (2004). Identitätskonstruktionen durchkreuzen: Queer – Hybridität – Differenz in der Sexualpädagogik. In J. Hartmann (Hrsg.), *Grenzverwischungen: vielfältige*

- Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs* (S. 179–192).  
Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag.
- Villa, P.-I. (2012). *Judith Butler: Eine Einführung* (2., aktualisierte Aufl.). Frankfurt: Campus. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/519cc41e-c6dc-449e-846c-29105dbbeaba?forceauth=1>
- Wallner, C. & Drogand-Strud, M. (2012). Cross Work: Warum der Ansatz so gehypt wird und was er für eine geschlechtergerechte Kinder- und Jugendhilfe tatsächlich leisten kann. *Betrifft Mädchen*, 3, 107–113. Verfügbar unter: <https://content-select.com/de/portal/media/view/527fcd4c-de7c-44a1-9022-68cd2efc1343>
- West, C. & Zimmerman, D. H. (1987). Doing Gender. *Gender & Society*, 1(2), 125–151. <https://doi.org/10.1177/0891243287001002002>
- Wienforth, J. & Stecklina, G. (2016). Individuenzentrierte Jungenarbeit Perspektiven auf Jungenarbeit in Einzelsettings. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele* (S. 85–104). Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, R. & Krohe-Amann, A. (2016). Jungenarbeit als Gruppenarbeit. In G. Stecklina & J. Wienforth (Hrsg.), *Impulse für die Jungenarbeit: Denkanstöße und Praxisbeispiele* (S. 46–64). Weinheim: Beltz Juventa.
- Winter, R. & Neubauer, G. (2001). *Dies und Das! das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern*. Tübingen: Neuling. Zugriff am 2.4.2020. Verfügbar unter: <http://www.sowit.de/wp-content/uploads/2016/07/Winter-Neubauer.Dies-und-Das..pdf>

Anhang

## **Persönliche Erklärung Einzelarbeit**

Erklärung des/der Studierenden zur Bachelorarbeit

Studierende/r:                      Amsler, Lars  
(Name, Vorname)

Bachelorarbeit:                      Jungen\*arbeit  
(Titel)                                      Queere Perspektiven

Abgabe:                                      02.06.2020  
(Tag, Monat, Jahr)

Hiermit bestätige ich, dass ich die oben genannte Bachelorarbeit selbständig verfasst habe.

Wörtliche Zitate und Paraphrasierungen sind durch die Angabe der entsprechenden Quellen gekennzeichnet.

Ort, Datum:

Unterschrift:

Zürich, 02.06.2020

