

Universität Luzern  
Theologische Fakultät

# Dialektische Dynamik identitätsbildender Männlichkeitskonstruktionen

Religionspädagogische Überlegungen zu Chancen,  
Grenzen und Perspektiven einer gendersensiblen Jungenarbeit

Masterarbeit im Fach Religionspädagogik

eingereicht am 9. September 2014 bei  
Prof. Dr. Monika Jakobs

Verfasser:  
Marco Baumgartner  
Aemättlihof 121  
CH-6370 Stans  
marcobaumgartner@gmx.ch

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>4</b>
<b>Einleitung</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Identität und Identitätsbildung</b> .....	<b>8</b>
<b>1.1 Intra- und interpersonale Identität</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2 Identität als Gleichheit, Eigenheit oder Einheit</b> .....	<b>10</b>
<b>1.3 Identität als dialektischer und relationaler Prozessbegriff</b> .....	<b>11</b>
<b>2 Identität und die Kategorie Geschlecht</b> .....	<b>14</b>
<b>2.1. Die historische Perspektive</b> .....	<b>14</b>
2.1.1 Gleichheitsdiskurs .....	14
2.1.2 Differenzdiskurs .....	15
2.1.3 Konstruktivismusdiskurs .....	16
2.1.4 Dekonstruktivismusdiskurs .....	16
2.1.5 Intersektionalitätsdebatte.....	17
<b>2.2 Gender in systematischer Perspektive</b> .....	<b>18</b>
2.2.1 Wissenschaftskritische Notizen .....	18
2.2.2 Verhältnis von Gender und Sex.....	21
2.2.3 Verhältnis von Gender, Diversity und Intersektionalität.....	23
2.2.4 Verhältnis von Gender, Dekonstruktion und queeren Ansätzen.....	25
<b>3 Jungen- und Männerforschung</b> .....	<b>29</b>
<b>3.1 Erste Phase der Jungen- und Männerforschung</b> .....	<b>29</b>
3.1.1 Mythopoetische und essentialistische Ansätze .....	31
<b>3.2 Zweite Phase der Jungen- und Männerforschung</b> .....	<b>32</b>
3.2.1 Jugend als psychosoziales Moratorium.....	33
<b>3.3 Inhalte und Ziele im pädagogischen Kontext</b> .....	<b>35</b>
<b>3.4 Probleme und Ambivalenzen der Jungenforschung</b> .....	<b>36</b>
<b>4 Männlichkeitskonstruktionen</b> .....	<b>38</b>
<b>4.1 Die biologische Perspektive</b> .....	<b>39</b>
<b>4.2 Die psychologische Perspektive</b> .....	<b>40</b>
4.2.1 Das Dilemma der männlichen Autonomie .....	42
<b>4.3 Die soziologische Perspektive</b> .....	<b>46</b>
4.3.1 Männlichkeit als soziales Konstrukt.....	48
4.3.2 Männliche Hegemonie .....	50
4.3.3 Männlicher Habitus .....	51
4.3.4 Herstellung von Männlichkeit durch Inklusion und Exklusion .....	53
<b>4.4 Die pädagogische Perspektive</b> .....	<b>54</b>
<b>4.5 Die theologische Perspektive</b> .....	<b>57</b>
4.5.1 Theologie und Gender .....	57
4.5.2 Geschlechterbewusste Theologie .....	60
4.5.3 Identität aus theologisch-anthropologischer Perspektive .....	61
4.5.4 Theologische Verortung der Jungen- und Männerforschung .....	62
4.5.4 Intersektionalität, Religion und antike Texte .....	64
4.5.5 Exkurs: Männlichkeitskonstruktionen in biblischen Texten.....	67
4.5.5.1 Die jüdische Bibel im Horizont des Alten Orients .....	67
4.5.5.2 Das neue Testament im Horizont der Hellenistischen Welt .....	70

<b>4.6 Zwischenfazit</b> .....	<b>73</b>
4.6.1 Identität in dialektischer Dynamik .....	74
4.6.2 Körperlichkeit und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen.....	74
4.6.3 Männlichkeitskonstruktionen, Habitus und Theologie .....	75
4.6.4 Pluralität und Eindeutigkeit.....	77
4.6.5 Jugendalter als Gestaltungs- und Bewältigungsphase.....	78
4.6.6 Gender, kritische Intersektionalität und Queer-Theorie.....	79
<b>5 Religionspädagogische Konsequenzen für eine gendersensible Jungenarbeit</b> .....	<b>81</b>
<b>5.1 Selbstverständnis der Religionspädagogik</b> .....	<b>81</b>
5.1.1 Religionspädagogik und Gender .....	83
<b>5.2 Strukturelle Aspekte</b> .....	<b>85</b>
5.2.1 Grenzen und Chancen des Religionsunterrichts .....	86
5.2.2 Monoedukation vs. Koedukation .....	88
<b>5.3 Individuelle Aspekte</b> .....	<b>89</b>
5.3.1 Die Lehrperson .....	89
5.3.2 Die männliche Lehrperson.....	91
5.3.3 Der Jugendliche.....	92
<b>5.4 Interaktionale Aspekte</b> .....	<b>94</b>
5.4.1 Interaktionen bei männlichen Lehrpersonen .....	94
5.4.2 Interaktionen bei weiblichen Lehrpersonen .....	96
<b>5.5 Inhaltliche Aspekte</b> .....	<b>97</b>
5.5.1 Befähigungsorientierte emanzipatorische Identitätsbildung .....	97
5.5.2 Körper, Sexualität und Homophobie.....	100
5.5.3 Genderkompetenzen .....	102
5.5.4 Biblische Geschichten .....	104
<b>5.6 Didaktische Aspekte</b> .....	<b>107</b>
5.6.1 Das Prinzip von Gleichheit und Differenz .....	108
5.6.2 Die Prinzipien Dekonstruktion und Undoing Gender .....	110
5.6.4 Das Prinzip des Rituals .....	112
5.6.5 Das Prinzip der Balance .....	113
<b>6 Zusammen- und weiterführende Überlegungen</b> .....	<b>116</b>
<b>6.1 Religionspädagogische Jungen- und Männerforschung</b> .....	<b>118</b>
<b>6.2 Religionspädagogik als attraktive Gesprächspartnerin für den interdisziplinären Dialog</b> .....	<b>120</b>
<b>6.3 Theorie und Praxis</b> .....	<b>121</b>
<b>6.4 Schlusswort</b> .....	<b>121</b>
<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>123</b>

## Vorwort

In meinen privaten Rollen als Sohn, Bruder, Vater, Ehemann und Freund wie auch in meinen beruflichen Rollen als Lehrer, Jugendarbeiter und Theologe werde ich mit dem eigenen Mannsein täglich konfrontiert. Trotz tiefem Bewusstsein für diese Realität ist das Thema Mann erst in den letzten Jahren im Rahmen von Weiterbildungen im Bereich Gewaltprävention auch aus wissenschaftlicher Sicht zu meinem persönlichen Interesse geworden, was nun den Ausschlag für diese Masterarbeit gab.

Ich möchte an dieser Stelle meiner Mutter danken, die mich mit ihren feministischen Zügen immer wieder für Gerechtigkeitsfragen sensibilisiert hat und somit wohl schon vor Jahren den Stein für diese Arbeit ins Rollen brachte. Meinem Vater habe ich Charakterzüge wie Ausdauer und Gründlichkeit zu verdanken, durch die mein Studium und diese Arbeit erst möglich wurden. Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Frau, welche die letzten Jahre viel Geduld und Verständnis zeigte und bereit war, mich in Beruf, Familie und Studium zu unterstützen. Dass ich bei all dem gesund bleiben konnte verdanke ich in erster Linie meinen beiden Kindern, die mir mit Liebe und Verständnis jeden Tag von neuem zeigten, worauf es im Leben ankommt, und mich mit ihren Spielen immer mal wieder zu einer Pause motivierten. Ein besonderes Dankeschön gehört Frau Professorin Monika Jakobs, die mein Wunschthema sofort mit Begeisterung entgegennahm und mit ihrem Fachwissen spannende Richtungen aufzeigen konnte sowie Christian Schweizer und meiner Mutter, die als Lektoren letzte Ungereimtheiten sichten.

Ich möchte diese Arbeit all den jungen, spannungsgeladenen, suchenden, provozierenden, abwertenden und im Herzen grundguten Jungen widmen, denen ich in der Jugendarbeit tagtäglich begegne. Ihnen soll durch meine persönliche Entwicklung beim Schreiben dieser Arbeit der Nutzen im religionspädagogischen Kontext unmittelbar zugute kommen. Ich wünsche mir, dass diese Arbeit, deren Autor schon vor langer Zeit zu weinen verlernt hat, dazu beiträgt, dass die weiblichen Leserinnen für Männerfragen sensibilisiert werden. Männliche Leser mögen ermutigt werden, ihre Zugänge zum Selbst aufzusuchen, ihre Emotionen nicht abzuwerten, ihre Männlichkeitsbilder aufzubrechen und in befreiender Art neu zu gestalten, damit sie den Jungen in ihrem Umfeld als lebbare und emanzipierte Männer ein Vorbild für die sicher utopische, doch anzustrebende, ganzheitliche Menschwerdung sein können.

## Einleitung

Die Ausdifferenzierungen der Lebensbereiche in den westlichen Industrieländern haben neue Möglichkeiten individueller Lebensgestaltung hervorgebracht. Diese Möglichkeiten bieten aber nicht nur neue Chancen, sondern bringen auch Risiko und Druck mit sich, da die individuelle Identitätsbildung anspruchsvoller geworden ist. Identität, sowohl individuell als auch kollektiv, erhält so einen grösseren Stellenwert als Erkennungszeichen und Verortungsinstrument des Einzelnen. Durch das Aufkommen medialer Elektronik sind völlig neue Möglichkeiten der Selbstdarstellung, Selbstinszenierung und Weltorientierung entstanden. Geschlecht wird durch die Erfolge der feministischen Bewegung des letzten Jahrhunderts dabei immer mehr zum Gegenstand persönlicher Auseinandersetzung mit Lebensentwürfen und Orientierung. Als Indikator für die Aktualität der Fragen nach Identität dürfen die zahlreichen, populärwissenschaftlichen Beiträge der letzten Jahre gewertet werden.

Religion und Konfessionszugehörigkeit haben aufgrund der Säkularisierungsprozesse als Faktor der Identität einen Grossteil der gesellschaftlichen wie auch wissenschaftlichen Aufmerksamkeit verloren, wobei Religion damit nicht verschwunden wäre, sondern einerseits in die Sphäre des Privaten verschoben und andererseits als sozialnormierendes Instrument mehr und mehr in sein Gegenteil verdreht wurde: der vernünftige, moderne und wissenschaftlich aufgeschlossene Mensch muss sich von Kirche distanzieren. Die Theologie sieht sich, besonders auch aufgrund der Bemühungen feministischer Bewegungen, dabei mit kritischen Fragen nach Geschlechtergerechtigkeit und mit den darauf einwirkenden Faktoren konfrontiert, bei denen ein unmittelbarer Zusammenhang von religiöser und geschlechtlicher Identitätsbildung angenommen wird.

In der Pädagogik und deren wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Einfluss des Geschlechts auf Bildung und schulische Leistungen sind in den letzten Jahren zunehmend die Jungen in den Fokus des Interesses gerückt. Jungen werden dabei als Bildungsverlierer wahrgenommen und die Feminisierung des Lehrerberufs als Hauptverdächtige angeklagt. Gleichzeitig finden die Medien grosses Interesse am männlichen Geschlecht. Die Hauptakteure bei Jugendgewalt, Internetkriminalität, sexuellen Übergriffen an Schulen und sich prügelnden Besucher von Sportveranstaltungen waren junge Männer. Dafür hatte man schnell Analysen und Lösungsvorschläge zur Hand. Der bekannte Schweizer Jugendpsychologe Allan Guggenbühl sah die Hauptursache in defizitären Männ-

erbildern. Jungenarbeit und Schule verweichlichen die jungen Männer. „Wenn Massage statt Kämpfe, Kooperation statt Konkurrenz, Bescheidenheit statt Prahlen gefordert wird, dann werden typische Jungencharakteristiken pathologisiert.“<sup>1</sup> Guggenbühl und andere Autoren fordern mehr Jungeninteressen wie Fussball, Autos und Computer in Schule und Erziehung einzubeziehen. So soll den kleinen Machos aus der Krise geholfen werden.<sup>2</sup>

Alltagserfahrungen im pädagogischen Kontext zeigen zwar, dass tatsächlich viele Jungen sich von religiösen Fragen distanzieren und die den Unterricht störenden Jugendlichen meistens dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden müssen. Im Weiteren sind viele Jugendliche, Mädchen wie Jungen, stark mit Selbstinszenierungen über soziale Medien und mit der Suche nach Lebensorientierung beschäftigt. Aber da gibt es auch Jungen, die ruhig und interessiert zuhören, die Interesse an religiösen Themen zeigen, die ihre Konflikte gewaltfrei lösen können, die, wie Guggenbühl eigentlich zu beobachten glaubt, wenig Interesse an Fussball und Autos haben. Wer sind nun die diese Jungen? Welche Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten kann man bei ihnen beobachten? Kann man überhaupt von „den Jungen“ sprechen? Wo und wie unterscheiden sie sich von den Mädchen? Was muss hinsichtlich Bildung, Erziehung, Gewaltprävention und religiöser Sozialisation berücksichtigt werden? Oder ganz fundamental: wie wird der Junge überhaupt zum Jungen, bzw. der Junge zum Mann?

Bei einer ersten Sichtung der aktuellen pädagogischen, psychologischen und theologischen Arbeiten, die sich mit Jungen- und Männerfragen beschäftigen, fällt auf, dass die Thematik in den einzelnen Disziplinen sehr unterschiedlich gewichtet wird und die meisten Beiträge noch sehr jung sind. Dazu kommt, dass die Genderforschung mit ihren Fragen nach dem sozialen Geschlecht zwar Einzug in die Religionspädagogik gehalten hat, aber systematische Untersuchungen mit dezidiertem Fokus auf Jungenfragen fehlen.

Die nun folgenden Ausführungen zu Zielen, Leitfragen, Methoden, Abgrenzungen und Vorgehen sowie die Auswahl der Literatur können nur nachvollzogen und legitimiert werden, wenn Transparenz über Motivation und Position des Autors herrscht. Daher soll erwähnt sein, dass diese Arbeit über Jungen- und Männerfragen von einem erwachsenen, studierten, heterosexuellen Mann der schweizerischen Mittelschicht in seiner männlichen Perspektive als Theologe mit besonde-

---

<sup>1</sup> Guggenbühl (2011), 37.

<sup>2</sup> Vgl. Guggenbühl (2011), 151f.

rem pädagogischen Hintergrund und mit kritisch-offener, wohlwollender aber auch fordernder Haltung gegenüber der Kirche geschrieben wurde.

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, im interdisziplinären Gespräch die Klärung der Beziehung von Identität und Geschlecht und deren Interdependenzen vorzunehmen. Dabei muss der Sozialisierung der Jungen und dem vertieften Verständnis des Einflusses der Religion auf diese Prozesse besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Im Weiteren sollen die daraus resultierenden Herausforderungen für Junge sichtbar gemacht und im Lichte einer theologischen Auseinandersetzung auf religionspädagogisches Handlungspotential befragt werden. Der Titel der Arbeit nimmt vorweg, dass Männlichkeit als Konstruktionsprozess mit dialektischer Dynamik verstanden wird. Diesen Prozess gilt es aufzuzeigen, um die nötigen Konsequenzen für eine religionspädagogische Praxis der geschlechtlichen Identitätsbildung zu ziehen.

Die Arbeit zeigt Parteilichkeit für die Anliegen der Jungen, nicht um feministische Anliegen auszuschliessen, sondern vielmehr um diese mit Fokus auf das männliche Geschlecht zu übertragen und um einen umfassenden, geschlechterbewussten Ansatz zu entwickeln. Die für die einzelnen Kapitel verwendete Literatur wurde nach Aktualität und Relevanz für den religionspädagogischen Fokus gewählt. Einzelne Ansätze werden dabei nicht kritisiert, sondern punktuell anderen gegenübergestellt und in erster Linie systematisiert, so dass eine hilfreiche Übersicht des aktuellen Standes der Jungen- und Männerforschung entsteht. Der feministisch-politische Gerechtigkeitsdiskurs wird dabei nicht explizit erhellet, doch im Rahmen des Genderanliegens immer wieder punktuell einbezogen. Die folgenden Überlegungen verfolgen keine normierenden Ziele, die in der Matrix der christlichen Tradition und kirchlichen Lehre Leitbilder des richtigen Junge- und Mannseins anbieten möchten. Vielmehr wird die Kategorie Gender als reflexive und deskriptive Methode verwendet, um das Mannwerden besser verstehen zu können und im Sinne der Befreiungstheologie Wege für ein befreites, ganzheitliches und verantwortungsbewusstes Mann-Sein vor sich selber, vor den anderen und vor Gott aufzuzeigen.

# 1 Identität und Identitätsbildung

In einer Welt, in der Medien in kürzester Zeit Informationen aus allen Erdteilen in den Alltag einfließen lassen und somit dazu drängen, eigene Systeme der Politik, der Kultur und der Wirtschaft und deren Symbole zu vergleichen und zu hinterfragen, in der globale Wirtschaftssysteme Arbeitssituationen und -abläufe stark verändern und sich angesichts der ungleichen Verteilung von Ressourcen Fragen nach dem eigenen Konsum aufdrängen, in der ausdifferenzierte Lebensbereiche das Individuum in verschiedene Rollen und Aufgabenfelder schlüpfen lassen, in einer solchen Welt wird das Bedürfnis nach Selbsterortung und Selbstvergewisserung stärker. Es bieten sich – zumindest in den industrialisierten Regionen – vielfältige Möglichkeiten für eine individuelle Lebensgestaltung. Durch virtuelle Welten entstehen neue Inszenierungsräume und damit neue Realitäten, individuelle und kollektive Lebensmuster werden entgrenzt und Weltdeutungsmuster pluralisiert. Ein Indiz für diese Umbruchserfahrungen spätmoderner Gesellschaften ist die Fülle an wissenschaftlicher wie auch populärwissenschaftlicher Literatur, in der sich das Bedürfnis nach Selbstklärung und somit nach Sicherheit widerspiegelt.

Aufgrund dieser vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten werden Identitätssuche und Identitätsbildung zur individuellen Aufgabe und zum Erkennungszeichen des Einzelnen. Dies ist aber nicht nur ein Privileg unserer Zeit, sondern auch eine grosse Herausforderung mit normativem Druck. Der Begriff der Identität soll daher als Fundament dienen, auf dem wir später unser Gebäude an interdisziplinären Überlegungen aufbauen können. Wie sich im zweiten, praxisorientierten Teil dieser Arbeit zeigen wird, ist die Frage nach Identität gerade auch im religionspädagogischen Zusammenhang von zentralem Interesse. Im Folgenden soll aber zuerst der Begriff der Identität näher beleuchtet und differenziert werden. Freilich würde der Anspruch einer vollständigen Ablichtung des aktuellen Diskurses hinsichtlich der Identitätsfragen den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Daher werden ausgesuchte, für unsere Fragestellung interessante und hilfreiche Begriffsverständnisse vorgestellt und systematisiert.

## 1.1 Intra- und interpersonale Identität

Sandra Büchel-Thalmaier denkt über die Herausforderungen der sich immer schneller verändernden Welt in ihrer Arbeit „Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht“ nach und versucht mit Hilfe interdis-



zipliner Überlegungen den religionspädagogischen Kontext zu beleuchten.<sup>3</sup> Ihre Arbeit ist Ausgangspunkt folgender Überlegungen zu Identität und Geschlecht.

Im Sinne einer Innen- und einer Aussenperspektive differenziert Büchel-Thalmaier das intra- und das interpersonale Moment von Identität. Sie versteht dabei personale Identität in Anlehnung an Hans Joas als eine „kommunikative Struktur der Selbstbeziehung der Person“<sup>4</sup>. Konkret geht es dabei um das intrapersonale Verhalten aufgrund von Sprach-, Denk- und Handlungsfähigkeiten. Identität geschieht aber nicht individualistisch nach innen abgeschlossen, sondern erschliesst sich auch in der Beziehung und somit Angewiesenheit zum Gegenüber. Verschiedene Rollen, in denen zum Teil starke Spannungen zwischen Innen- und Aussenperspektive bestehen können, werden zu konstitutiven Elementen einer personalen Identität.<sup>5</sup> Die Gesellschaft verstärkt diese Spannungen noch, da sie einerseits eine Übernahme und Transformation dieser Rollen, wie aber auch eine „individuelle Ausgestaltung als Ausdruck der Einzigartigkeit der Person“<sup>6</sup> erwartet. Nach Vera King bezeichnet Identität in diesem Sinne „die Kompetenz, in einem dynamischen Konfliktfeld zwischen Selbst und inneren oder äusseren Objekten immer wieder Formen der Kohärenz, Kontinuität und Konsistenz zu erreichen. Dabei handelt es sich um einen stets un abgeschlossenen, interaktiven Prozess, bei dem gleichsam immer wieder neu *intrapsychisch* wie auch *interpersonell* eine Balance zwischen Selbst und Objekten hergestellt wird. Identität schliesst die Beziehung zum Anderen mit ein wie auch die Fähigkeit zur Selbstreflexion“<sup>7</sup>. Auch Holger Brandes spricht von Identität als eine subjektive Selbstsicht. Das Individuum hat nach Brandes das Interesse, „ein zeitüberdauerndes Identitätskonzept aufrechtzuerhalten und dies auch gegen Bedingungen sozialen Wandels“<sup>8</sup>. Ansonsten könnte man kaum von einer zeitüberdauernden Persönlichkeit sprechen. In diesem Prozess werden Selbst- und Fremdsichten integriert. In diesem Sinne gibt es nach Brandes keine Ich-Identität ohne eine Wir-Identität. Identität muss daher flexibel sein, damit sie sich über biographische Brüche hinaus aufrechterhalten kann. Daher spricht auch Brandes von einer Ba-

---

<sup>3</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2005), 7-8.

<sup>4</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 8.

<sup>5</sup> Gisela Matthiae würde in Anlehnung an Sandra Harding (1991) neben der individuellen Ebene der Herstellung von (Geschlechts)Identität und der Ebene der gesellschaftlichen und strukturellen Verhältnisse noch eine dritte Ebene differenzieren. Nämlich eine Repräsentationsebene von kulturellen Bildern, Sprache und nonverbaler Kommunikation. In diesem Sinne könnte man wohl von einer Mikro-, einer Makro- und einer Mesoebene sprechen. Vgl. dazu Matthiae (2009), 35f.

<sup>6</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 8.

<sup>7</sup> King (2000), 54.

<sup>8</sup> Brandes (2002), 82-83.

lance, jedoch im Sinne eines Gleichgewichts zwischen inneren und äusseren Erfahrungen und somit Verknüpfungen unterschiedlicher Teilidentitäten.<sup>9</sup>

Identität ist jedoch nicht nur ein Prozess der Integration und Assimilation, sondern geschieht - kollektiv wie auch personal - ebenfalls durch Abgrenzung und Abspaltung. Im Kollektiv wie auch in der interpersonellen Begegnung entsteht so die Gefahr des Rassismus, des Nationalismus, des Sexismus oder anderen Formen von Diskriminierung und Ausgrenzung. Als Individuum läuft man Gefahr, nicht alle Seiten des Lebens, bzw. des eigenen Lebensentwurfes umzusetzen, da aufgrund des Sozialisationsprozesses die Abspaltung wesentlicher Charakterzüge resultieren kann.<sup>10</sup> Büchel-Thalmaier betont daher, dass Identität nicht per se etwas Positives sei, sondern eher als Prozessbegriff mit Chancen, Risiken und Grenzen verstanden werden müsse.<sup>11</sup>

## 1.2 Identität als Gleichheit, Eigenheit oder Einheit

Auch für Kerstin Rödiger ist das Moment der Ausdifferenzierung der verschiedenen Lebensbereiche mit den verschiedenen Rollen Ausgangspunkt ihrer Überlegungen zu Identität. In diesem Sinne spricht sie von verschiedenen Identitäten<sup>12</sup>, die sich dann zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einem konkreten Kontext realisieren.<sup>13</sup> Der Mensch ist daher Schauspieler auf verschiedenen Bühnen mit verschiedenen Rollen. In Anlehnung an Albert W. Musschenga differenziert Rödiger drei mögliche Ebenen des Begriffs der Identität. Dabei kann Identität erstens als vollkommene Gleichheit zweier Entitäten in qualitativer und/oder quantitativer Weise verstanden werden. In diesem Verständnis fragt die Subjektphilosophie danach, wie z.B. ein Mensch trotz innerer und äusserer Entwicklung dieselbe Person bleibt. Identität kann sich zweitens auf die Eigenheit beziehen, also einerseits auf „Charakteristika, die jemand oder etwas von anderen Dingen oder Personen unterscheiden, und andererseits auf Eigenschaften, die jemand oder etwas mit anderen teilt.“<sup>14</sup> Identität kann aber drittens auch als Einheit, als ein integriertes Ganzes verstanden werden, welches aus zusammengesetzten Teilen besteht. In diesem Sinne hält eine Entität über verschiedene Phasen ihre Existenz zusammen.<sup>15</sup>

---

<sup>9</sup> Vgl. Brandes (2002), 83.

<sup>10</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2005), 9.

<sup>11</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2005), 23.

<sup>12</sup> Brandes braucht dafür den Begriff der Teilidentitäten, die dann verknüpft und integriert werden müssen. Vgl. dazu Brandes (2002), 82f.

<sup>13</sup> Vgl. Rödiger (2008), 85.

<sup>14</sup> Rödiger (2008), 84.

<sup>15</sup> Vgl. Rödiger (2008), 84f.

Für unsere Überlegungen sind diese Begriffsdifferenzierungen wichtig, da die feministische Theologie darauf hingewiesen hat, dass das Verständnis der Frau als Einheit in Frage zu stellen sei, da Frau nicht als einheitliche Kategorie gedacht werden könne. Im gleichen Masse gilt diese Beobachtung auch für das männliche Geschlecht. Rödiger betont: „Identität verstanden als *Eigenheit* steht daher für die Differenzen und deren aktive Gestaltung“<sup>16</sup>. Mit Musschenga verweist sie auf das zentrale Moment der Kohärenz innerhalb der Identität, also dem Zusammenpassen verschiedener Rollen.<sup>17</sup> Im schliessenden, praxisorientierten Teil dieser Arbeit wird das Konzept der narrativen Identität vorgestellt, mit dem nach Rödigers Meinung die beiden Dimensionen der Eigenheit und jener der Einheit verbunden werden können.

### **1.3 Identität als dialektischer und relationaler Prozessbegriff**

Wenn man die voran gegangenen Überlegungen auf den zentraleuropäischen Kontext projiziert, in dem vielfältige Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung bestehen, in dem die Lebensformen eine starke Pluralisierung erfahren, in dem sich die Geschlechterrollen zu verschieben, ja gar aufzulösen scheinen, in dem sich die Beziehung des Individuums zur Gesellschaft aufgrund der Individualisierung wandelt und in der eine Pluralisierung von Weltdeutungsmustern und der damit verbundenen Sinnsuche ereignet, dann kommt man zum Schluss, dass Identität wohl nie fraglos gegeben oder eindeutig ist, sondern immer mit verschiedenen Spannungsebenen gerechnet werden muss.

Büchel-Thalmaier verweist in diesem Zusammenhang auf vier Spannungsebenen, in denen Identität als dialektischer Prozessbegriff grundgelegt ist. Die Systematisierung dieser Spannungsebenen ist gleichzeitig Programm für die weiteren, interdisziplinären Überlegungen.

Auf einer ersten Ebene steht das Identitätsverständnis, welches von unveränderlichen Kriterien des Menschseins aufgrund biologischer Gegebenheiten und somit einer Unveränderlichkeit des Körpers ausgeht, einem Identitätsverständnis als Such- und Entwicklungsprozess gegenüber. Das Individuum muss daher die personale Identität immer als etwas *Statisches* und zugleich *Dynamisches* denken. Der Mensch zeichnet sich immer durch Kontinuität und Stabilität genauso wie durch Bruch, Krise und Neubeginn aus.

Auf einer zweiten Ebene sieht sich der Mensch konfrontiert, dass einerseits Identität durch psychische Einheit, also durch Kohärenz als Einheit in Raum und Zeit,

---

<sup>16</sup> Rödiger (2008), 87.

<sup>17</sup> Rödiger (2008), 85-86.

und andererseits durch Spaltungen und Abwertungen und Form von Dissoziationen aufgrund verschiedener Rollen in verschiedenen sozialen Lebensräumen hergestellt wird. *Kohärenz* wie auch *Differenz* sind somit konstitutiv elementar.

Auf einer dritten Ebene stellt sich die Herausforderung, dass Identität durch zwei verschiedene Beziehungsformen entsteht und somit ein Konflikt zwischen *Autonomie* und *Abhängigkeit* resultiert. Denn die Bildung einer intrapersonalen, wenn möglich autonomen Identität ist immer abhängig vom Gegenüber und somit von Alterität, also dem Anderssein. Ich komme nur über mich an das Gegenüber und umgekehrt finde ich den Weg zu mir ebenfalls nur über das Gegenüber.

Auf einer vierten Ebene entsteht unweigerlich der Konflikt, dass das Individuum mit seiner personalen Identität immer zugleich auch Mitglied einer Gemeinschaft ist und daher auch Teil einer kollektiven Identität. Die *individuelle Identität* und die *kollektive Identität*, für Büchel-Thalmaier eine narrative Konstruktion in sozialem Kontext, können unter Umständen punktuell kollidieren.<sup>18</sup>

Für Büchel-Thalmaier ist klar, dass diese Spannungen nicht aufgelöst werden könnten und Synthetisierungen nicht möglich seien, da sie oft in einer Interdependenz stünden. Identität ist daher nie abgeschlossen, kann, wenn überhaupt, nur punktuell und kontextuell eingeholt und erfasst werden. Von Identität als dialektischem Prozessbegriff auszugehen macht besonders Sinn, wenn man davon ausgeht, dass es sich dabei um einen lebenslangen Gestaltungsprozess handelt, der viel Reflexionsarbeit bedarf und innerhalb dessen vor allem die Interpendenzen aufgespürt werden müssen. Die grosse Herausforderung des Subjekts ist daher, eine Balance zwischen innen und aussen, zwischen eigenen Erwartungen und Bedürfnissen und jenen von Interaktionspartnern und zwischen dem sozialem und privatem Selbst herzustellen.<sup>19</sup> Identitätsbildung ist vielschichtig, dynamisch und sehr komplex. Sie entsteht in kulturellen Symbolsystemen, immer in der Auseinandersetzung mit dem Gegenüber und ist daher in erster Linie relational.<sup>20</sup> Gerade diesen dialogischen Beziehungsaspekt als entscheidendes Faktum des Identitätsprozesses hebt Büchel-Thalmaier besonders vor, da sie glaubt, er werde häufig übersehen. Denn „Identität als narrative Konstruktion ist fundamental auf die Anerkennung und Bestätigung der Anderen angewiesen.“<sup>21</sup>

---

<sup>18</sup> Vgl. zu den dialektischen Spannungsebenen Büchel-Thalmaier (2005), 22-23, sowie Büchel-Thalmaier (2009), 96.

<sup>19</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2005), 23-24.

<sup>20</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2009), 96-99.

<sup>21</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 25.

Die Identität eines Menschen hängt von unzähligen Faktoren ab und ist somit mehrdimensional<sup>22</sup>. Dabei spielen - um nur exemplarisch einige wesentliche Faktoren zu nennen - Nationalität, kultureller Hintergrund, Ethnizität, Bildung, ökonomischer Status und Geschlecht zentrale Rollen. Auch wenn sich diese Arbeit der Vielschichtigkeiten und Interdependenzen der einzelnen, den Menschen bildenden Einflüsse bewusst ist, so konzentriert sie sich im Folgenden auf die Frage nach der Wirkmächtigkeit des Geschlechts auf die Bildung der Identität. Es soll gezeigt werden, dass Männlichkeit und Weiblichkeit wesentlicher Teil der Identität und ihrerseits wiederum vom jeweilig kulturellen, gesellschaftlichen, religiösen und auch politischen Symbolsystem bedingt sind. Für Büchel-Thalmaier ist Identität daher bewusste und unbewusste geschlechtliche Selbstvergewisserung.<sup>23</sup> In jeder Identität ist Geschlecht ein wesentliches „Strukturierungs- und Gestaltungsmerkmal“<sup>24</sup>, auch wenn es von aussen kaum möglich ist zu sagen, welche Geschlechtskonzepte selbststimmt gewählt und modelliert oder welche aus Konformitäts- und Adaptiondruck übernommen wurden.<sup>25</sup>

Im folgenden Kapitel soll im Sinne eines kurzen Überblicks der Zusammenhang von Identität und Geschlecht zunächst in einer historisch-strukturierten und dann in einer systematischen Sichtweise dargestellt werden, um diese Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt auf Fragen männlicher Identität zu projizieren.

---

<sup>22</sup> Brandes bezeichnet Identität daher als mehrdimensionales Konstrukt, in dem ein Zusammenhang zwischen Selbstbild und sozialer Zuordnung hergestellt werden muss. Vgl. auch Brandes (2002), 82 und 84.

<sup>23</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2009), 95 und 97.

<sup>24</sup> Büchel-Thalmaier (2009), 97.

<sup>25</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2009), 99.

## 2 Identität und die Kategorie Geschlecht

Wenn das Geschlecht ein konstitutives Element von Identität ist, dann muss danach gefragt werden, ob es entsprechende weibliche wie auch männliche Identitäten gibt und warum Geschlecht neben anderen Faktoren wie Nationalität, sozialem Status, Bildung usw. als besonderes identitätsbildendes Faktum gehandelt werden darf? Vorab möchte ein kurzer historischer Einstieg helfen, die Entwicklung der Frauenbewegungen zu den Gender-Studies und den damit verbundenen aktuellen Debatten über Identität und Geschlecht besser zu verorten und zu verstehen.

### 2.1. Die historische Perspektive

Die folgenden Überlegungen erheben keinen Anspruch auf historische Wissenschaftlichkeit. Es geht vielmehr um das vertiefte Verständnis, wie überhaupt in jüngster Zeit Debatten um die Frage nach der Kategorie Geschlecht entstanden sind und wie diese noch heute in den wissenschaftlichen Diskurs hineinwirken. Dies soll ganz in Sinne von Barbara Rendtorff geschehen, „denn die Vergangenheit ist nicht vergangen, sondern wirkt in Gewohnheiten und Geschichten, in kulturellen Übereinkünften und Traditionen fort.“<sup>26</sup>

Elisabeth Tuijer und Uwe Sielert differenzieren in ihren Überlegungen zur Bedeutung von Gender in der erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdebatte fünf Schritte der Entwicklung des genderpädagogischen Diskurses.<sup>27</sup> Die folgenden Ausführungen sind als systematischer Überblick gedacht, anhand dessen die nachfolgenden Überlegungen besser eingeordnet werden können. Sie sind weder chronologisch noch werden sie einer historischen Kategorisierung gerecht. Vielmehr waren und sind diese Diskurse vielstimmig und heterogen. Sie verliefen und verlaufen nebeneinander, bedingten und bedingen sich partiell oder konnten und können nicht vereint werden.<sup>28</sup>

#### 2.1.1 Gleichheitsdiskurs

Machtungleichheit zwischen Frauen und Männern gab es schon immer, doch „erstens gibt es dabei grosse graduelle und strukturelle Unterschiede in der Logik der Aufteilung, und zweitens variieren die Begründungen für diese Ungleichver-

---

<sup>26</sup> Rendtorff (2011), 8-9.

<sup>27</sup> Vgl. dazu Tuijer/Sielert (2011), 22f.

<sup>28</sup> Zu weiteren Überlegungen bezüglich der Entwicklung und Systematisierung der Geschlechterforschung vgl. auch Schnabl/Lehner (2006), 320f.

teilung ganz erheblich.<sup>29</sup> Das vergangene Jahrhundert bot aber politischen, kulturellen und sozialen Nährboden, um diese Ungleichheiten der Macht zwischen den Geschlechtern und deren Begründungen zu hinterfragen. Da viele Rechte wie z.B. das Wahlrecht, der Zugang zu höheren Fachschulen und Karrierechancen den Männern vorbehalten waren, forderten erste feministische Vertreterinnen und Vorkämpferinnen gleichberechtigte politische Teilhabe für Frauen. In diesem Sinne war es eine politisch-rechtliche Bewegung, welche den Fokus auf die Befreiung von patriarchalen und paternalistischen Abhängigkeiten legte und dem Ausschluss der Frauen von höherer Bildung und von öffentlicher Partizipation den Kampf ansagte.<sup>30</sup> Eigenverantwortung wie auch persönliche Wahlfreiheit der Frau waren wesentliche Forderungen dieser feministischen Emanzipationsbewegung. Es ging um die Transformation des hierarchischen und asymmetrischen Geschlechterverhältnisses, welches immer Produkt der jeweiligen politischen Ordnung ist,<sup>31</sup> und damit verbunden um eine Absage an eine Vorherrschaft des männlichen Geschlechts.<sup>32</sup>

### 2.1.2 Differenzdiskurs

Da im Zuge des Gleichheitsdiskurses die Gefahr der Angleichung an das Männliche lauerte und im Zuge der Erforschung von Geschlechtsspezifika durch verschiedene Disziplinen wie die der Soziobiologie, der Psychologie und der Sozialisationsforschung das bipolare Differenzparadigma erarbeitet wurde, verwies man wieder mehr auf die unterschiedlichen Lebensräume von Frauen und Männern und wertete diese nun positiv. Die weibliche Rolle als soziales und gesellschaftliches Produkt wurde nicht hinterfragt, jedoch aufgewertet mit der Forderung nach homosozialen Räumen für die Förderung und Stärkung von Mädchen und Frauen. Erst in einer Retroperspektive kam die Kritik auf, dass weder der Gleichheitsdiskurs noch der Differenzdiskurs die bipolare Geschlechterordnung genügend hinterfragt haben und bei der Einforderung von Geschlechtergerechtigkeit die essentialisierte Binarität erhalten blieb.<sup>33</sup>

Mit zeitlich deutlicher Verspätung betrat dann auch die Männerforschung die Bühne des Differenzdiskurses, jedoch anfänglich mit Verstrickungen „in mythopoetischen oder maskulinistischen Identitätskonstruktionen“<sup>34</sup>. Man griff auf Archetypen, Mythen und Märchen zurück und versuchte das Mann-Sein mit Aktivität und Stolz zu füllen. Gewisse Strömungen lehnten die als einseitig bewerte-

---

<sup>29</sup> Rendtorff (2011), 12.

<sup>30</sup> Vgl. Rendtorff (2011), 13f.

<sup>31</sup> Vgl. Rendtorff (2011), 16.

<sup>32</sup> Vgl. dazu Tuiders/Sielert (2011), 22-23.

<sup>33</sup> Vgl. dazu Auga (2013), 42.

<sup>34</sup> Tuiders/Sielert (2011), 23.

ten feministischen Theorien ab und traten für ein positives männliches Selbstbewusstsein ein.

Erst in den 1980er Jahren haben sich die Frauen- wie auch Männerforschung in Richtung Geschlechterforschung entwickelt. Neu im Fokus dieser Genderstudies standen nun die Beziehung und das Verhältnis zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit. Man versuchte die Gefahr zu bannen, dass Geschlechterdifferenzen zementiert und individuelle Selbstbildung erschwert wurde. Die vielfältigen Widersprüche innerhalb der jeweiligen Geschlechtskollektive sollten nicht mehr nivelliert, sondern ebenfalls sichtbar gemacht werden.<sup>35</sup>

### **2.1.3 Konstruktivismusdiskurs**

Ab den 1980er Jahren wurde die soziologische Sicht stärker und man sah als Ursache von geschlechtstypischen Unterschieden von Männern und Frauen kulturelle Verhaltensforderungen. Den sozialen Prozess, in dem sich Männer und Frauen als solche herstellen und hergestellt werden, nannte man nun *Doing Gender* und verstand darunter „eine andauernde Praxis von Zuschreibungs- und Darstellungsroutinen, die in der Sozialisation erworben und darüber hinaus verfestigt und identitätswirksam werden.“<sup>36</sup> Man unterschied somit Sex als biologisches Geschlecht von *Gender* als sozialem Geschlecht. In den Augen des Konstruktivismus kann – sozial gesehen – niemand kein Geschlecht haben.<sup>37</sup> Diese soziologische Perspektive wird uns gerade wegen ihrer Aktualität noch weiter beschäftigen.

### **2.1.4 Dekonstruktivismusdiskurs**

Im Zuge der Kritik des Differenzdiskurses an der mangelnden Binnendifferenzierung des Feminismus beleuchteten dekonstruktivistische Ansätze nun einerseits die gesellschaftlichen Normierungsprozesse über Ab- und Ausgrenzungen und andererseits betonten sie die „Vielfalt, das Uneindeutige, das Mehrfachzugehörige und Grenzüberschreitende von Geschlechterkonstruktionen.“<sup>38</sup> Dekonstruktion wird dabei „als ein ständiger, kontextabhängiger und prozesshafter Perspektivenwechsel verstanden. (...) Konzeptionell geht es einer Pädagogik unter dekonstruktivistischer Perspektive nicht darum, Geschlechter, Sexualitäten und Körper zu verneinen, sondern Dekonstruktion zielt auf die Verschiebung, auf die Veruneindeutigung und auf die strategische Auflösung der Gegensätze.“<sup>39</sup>

---

<sup>35</sup> Vgl. dazu Tuidert/Sielert (2011), 23.

<sup>36</sup> Tuidert/Sielert (2011), 25.

<sup>37</sup> Vgl. dazu Tuidert/Sielert (2011), 25.

<sup>38</sup> Tuidert/Sielert (2011), 26.

<sup>39</sup> Tuidert/Sielert (2011), 27.



### 2.1.5 Intersektionalitätsdebatte

Der Begriff der Intersektionalität wurde Ende der 1980er Jahre durch Kimberlé Crenshaw eingeführt, da ihrer Meinung nach Ansätze der gesellschaftlichen Ungleichbehandlung Diskriminierungsformen nur einseitig analysieren würden. Ausgehend vom angloamerikanischen Raum und den Unterdrückungserfahrungen schwarzer Frauen, die nicht nur auf die Kategorie Geschlecht zurückgeführt werden konnten, gab es eine Verschiebung der Perspektive in der Geschlechterforschung. Dies war die Geburtsstunde der Intersektionalitätsdebatte im politischen und sozialwissenschaftlichen Rahmen.<sup>40</sup> Man betrachtete nun die Vielfalt (*Diversity*) und das Zusammenwirken verschiedener Differenzen wie z.B. Ethnizität, Alter, Schicht, Bildung, usw., wobei methodisch gesehen diese Kategorien der Diskriminierung nicht einfach aufaddiert, sondern deren verwobene Weise, deren Wechselseitigkeit wie auch Interdependenzen analysiert werden sollten.<sup>41</sup> Für Tuijer und Sielert ist das Individuum „sowohl kulturell-ethnisch und geschlechtlich wie auch religiös, sexuell und innerhalb einer Klasse sowie im geopolitischen Kontext positioniert. Es gibt multiple Formen der Differenz zwischen den Geschlechtern, die sich aus vielen lebensweltlichen und biografischen Erfahrungen sowie gesellschaftlichen Positionierungen speisen, die durchsetzt sind von Besonderheiten des Körpers, der Familie, der Lebenswelt, des persönlichen Skripts, der erfahrenen Einschränkungen und institutionellen Ermöglicungen.“<sup>42</sup> Im Fokus stehen also das Zusammenwirken verschiedener Kategorien im Schnittpunkt (*Intersection*) und das „Zusammendenken verschiedener machtvoller Differenzachsen“<sup>43</sup>. Indem die Intersektionalitätsdebatte Differenzen mit Respekt, Anerkennung und Wertschätzung begegnen will<sup>44</sup>, muss sie die wechselseitigen Verschränkungen von unterschiedlichen Macht- und Differenzverhältnissen thematisieren und Chancen der Vielfalt aufzeigen.<sup>45</sup> Neben dem klassischen Trio *Gender, Class and Race*, die jeweils an einem historischen Ort und auf dem Nährboden einer spezifischen Gesellschaftsstruktur wachsen, muss die Liste der diskriminierenden Kategorien um Körper, Alter, sexuelle Orientierung, usw. erweitert werden.<sup>46</sup> Diese horzonterweiternde Sicht ist zugleich Chance und Risiko. Chance, da bis anhin unterbelichtete Bereiche Beachtung erhalten, Risiko, da

---

<sup>40</sup> Vgl. Eisen u.a. (2013), 2-3.

<sup>41</sup> Vgl. Eisen u.a. (2013), 3f.

<sup>42</sup> Tuijer/Sielert (2011), 28.

<sup>43</sup> Tuijer/Sielert (2011), 29.

<sup>44</sup> Tuijer/Sielert sehen den ersten Ansatz, der die Dimension von Differenzverhältnissen durchaus positiv bewertet, in Annedore Prengels „Pädagogik der Vielfalt“. Vgl. zu Ausführungen und Kritik Tuijer/Sielert (2011), 29-30.

<sup>45</sup> Vgl. dazu Tuijer/Sielert (2011), 30.

<sup>46</sup> Vgl. Eisen u.a. (2013), 4.

die Liste lang wird und aus wissenschaftlicher, wie auch politischer Perspektive der Überblick verloren gehen könnte. Aus Sicht der Geschlechterforschung ist es unumgänglich, die Kategorie Geschlecht für Analysen immer wieder herauszulösen. Für Gisela Matthiae ist dies jedoch „nur noch um den Preis der Verzerrung gesellschaftlich komplexer und dynamischer Verhältnisse möglich.“<sup>47</sup> Darauf ergibt sich ihrer Meinung nach die grosse Herausforderung, immer sektional wie auch intersektional zu forschen.

Da viele der oben beschriebenen Bewegungen ineinander fließen und zum Teil ähnliche Methoden anwenden, macht es Sinn, im Folgenden die wichtigsten Terminologien der Geschlechterforschung noch einmal zu differenzieren und den Versuch einer systematischen Ordnung zu wagen.

## **2.2 Gender in systematischer Perspektive**

An dieser Stelle soll kritisch nachgefragt werden, mit welcher Motivation und welchen kognitiven Mitteln Forschende überhaupt Überlegungen zu Kategorien wie dem Geschlecht machen können? Im Rahmen dieser Arbeit kann freilich nicht eine Philosophie des Geistes und des Wissens betrieben werden. Doch scheinen folgende Notizen für unseren Zusammenhang spannend.

### **2.2.1 Wissenschaftskritische Notizen**

Für Rendtorff steht am Beginn jedes Denkens der Wunsch nach Sicherheit. Es geht dabei um das Bedürfnis nach möglichen Zuordnungen, nach Kategorisierungen und Klassifikationen.<sup>48</sup> Aus diesem Bedürfnis entsteht ja auch diese Arbeit. Damit legen sich bipolare Begriffspaare nahe, da sie Oppositionen für Einteilungen zur Verfügung stellen. Im Weiteren sind unsere Denkgewohnheiten „kulturell, religiös und durch Gewohnheit geformt, wir bemühen uns, Gegenstände (und Menschen) jeweils in solche Kontexte einzuordnen, in denen sie nach der Ordnung unseres Denkens einen Sinn ergeben, und dieser Sinn, als unsere Art, sie zu sehen, ist nicht die Wahrheit der Dinge selbst, sondern unsere Interpretation.“<sup>49</sup> Das heisst, wir bewerten die Dinge meistens nicht objektiv an sich, sondern subjektiv durch unsere Denkgewohnheiten. Wir fokussieren bestimmte Differenzen und vernachlässigen andere. Rendtorff verweist zurecht auf die Ge-

---

<sup>47</sup> Matthiae (2009), 31.

<sup>48</sup> Vgl. Rendtorff (2011), 19f.

<sup>49</sup> Rendtorff (2011), 20.

fahr, dass solche Begriffspaare selten neutral seien und somit in ihnen bereits Wertungen, Hierarchien und Normen mitschwängen.<sup>50</sup>

Für Ruth Hess ist epistemologisch keine Wirklichkeit, auch nicht das Geschlecht, unmittelbar zugänglich. Der Blick auf die Wirklichkeit ist immer durch kulturelle Raster verstellt. Es stellt sich für Hess daher nicht die Frage, wie diese Wirklichkeit ist, sondern wie wir überhaupt dahin kommen?<sup>51</sup>

Angenommen das Geschlecht sei nur sozial konstruiert und Weiblichkeit sowie Männlichkeit als solches gebe es nicht, wie kommen wir dann trotzdem zu solchen Vorstellungen? Rendtorff spricht von Darstellungen auf imaginären und symbolischen Ebenen. Das heisst, unsere Vorstellungen entsprechen Mustern verdichteter Erfahrungen, Imaginationen und Denkweisen, die uns Menschen helfen, über uns selber und unsere Umwelt zu kommunizieren. Daraus resultiert nach Rendtorff ein zweifacher Vorgang: Einerseits versuchen wir auf diese Weise die Welt zu entschlüsseln und zu verstehen, und andererseits richten wir unsere Selbstdarstellungen danach. Weiblichkeit und Männlichkeit sind also nicht direkt ablesbar, sondern immer Interpretationen des Gesehenen und Erlebten. Das heisst es gibt Dinge, die sind nicht einfach, sondern der sie erkennende Mensch gibt ihnen eine Bedeutung, einen Sinn und erst dadurch erhalten sie, etwas zugespitzt formuliert, eine Existenz. Gesehenes wird eingeordnet in Vorwissen und daher ist die Welt für jede und jeden wieder anders und somit ein Konstrukt seiner Wahrnehmung, seiner Interpretationen und seines Wissensbestandes. Dieser Vorgang der Wahrnehmung und Einordnung geschieht immer aus einer spezifischen Perspektive und somit in einem spezifisch sozialen Kontext.<sup>52</sup>

Ulrike Auga begibt sich bei ihren Überlegungen mit Foucault auf eine historische Spurensuche nach wissenschaftlichen Kategorien. Im Fokus stehen dabei Prozesse, die helfen sollen, das Dasein des Menschen näher zu bestimmen. Im 19. Jahrhundert lassen sich „Mechanismen wie Homogenisierung, Hierarchisierung und Essentialisierung“<sup>53</sup> beobachten, die zur Gewinnung von neuem Wissen dienen sollten. „Auf diese Weise entstanden aus Kategorien des Wissens von Klasse, Nation, Rasse, Geschlecht und Religion naturalisierte, wesenhafte, identitäre

---

<sup>50</sup> Vgl. Rendtorff (2011), 20-22.

<sup>51</sup> Vgl. dazu Hess (2008), 176.

<sup>52</sup> In diesem Sinne ist für Rendtorff die von uns betrachtete Kategorie des Geschlechts eine soziale Konstruktion innerhalb eines symbolischen Systems. Vgl. zu diesen Ausführungen Rendtorff (2011), 45-48.

<sup>53</sup> Auga (2013), 51.

Größen.“<sup>54</sup> Für Auga ist klar, dass dadurch verschiedene Probleme in den Geisteswissenschaften erklärbar seien, da die Übertragung naturwissenschaftlicher Gesetze auf kulturelle, soziale Probleme nicht ungefährlich sei. Im politischen Bereich entsteht so auch die Gefahr, dass aus diesen angenommenen Kausalzusammenhängen Ideologien entstehen können, wie sie am Aufkommen von Totalitarismen und den daraus resultierenden Weltkriegen im 20. Jahrhundert zu beobachten waren. Nach diesen Erfahrungen der Gewalt und des Überlebens kommt für Auga Ende des 20. und anfangs des 21. Jahrhundert eine Neuorientierung im Sinne der Episteme der Postmoderne auf das gute und solidarische Leben. Nun werden die starren Kategorien aufgebrochen und das Subjekt wird „im postmodernen Wissensmodell der Gegenwart (...) verstärkt als fragil, offen widersprüchlich und in ständiger Konstruktion beschrieben.“<sup>55</sup> Die Formung der Subjektposition geschieht also in konstanter Auseinandersetzung mit öffentlichen Diskursen über Klasse, Religion, Rasse, Geschlecht, Nationalität. usw. In der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Fragen zu Geschlecht, wie sie ja auch diese Arbeit anstrebt, und der damit verbundenen Suche nach identitätsbildenden Kategorien, besteht nach Auga immer die Gefahr, „einen Menschen zu stereotypisieren, zu homogenisieren oder zumindest zu reduzieren und das mögliche Wissen über ihn/sie zu kanalisieren. Wir können diese Kategorien inszenieren, parodieren, subvertieren, aber wir *sind* sie nicht.“<sup>56</sup> Auf dieselbe Gefahr verweisend rät auch Rendtorff zu Vorsicht mit Theorien und Modellen, die im Bereich von Geschlechterdifferenzen klare Eindeutigkeiten, Tendenzen und Beobachtungen zu propagieren versuchen.<sup>57</sup>

Bevor wir uns den verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven auf Geschlecht und Identität zuwenden, soll als Zwischenschritt systematische Klarheit über Begrifflichkeiten und Zugänge geschaffen werden. Im Rahmen dieser Arbeit kann nun nicht jede Position und jeder Ansatz auf die oben beschriebenen wissenschaftskritischen Überlegungen hin untersucht werden. Doch zumindest sollen Theorien, die Gefahr laufen zu simplifizieren, zu vereindeutigen, zu stereotypisieren und zu normieren, kritisch hinterfragt, und wo nötig, ausgeschlossen werden.

---

<sup>54</sup> Auga (2013), 51.

<sup>55</sup> Auga (2013), 53.

<sup>56</sup> Auga (2013), 51.

<sup>57</sup> Vgl. Rendtorff (2011), 8.

## 2.2.2 Verhältnis von Gender und Sex

In der Geschlechterforschung bestehen grosse Gräben zwischen Befürwortern, bzw. Gegnern von biologischen Unterschieden zwischen Frauen und Männern. Es geht dabei um Fragen, ob und wie Sex, also das biologische Geschlecht, und die damit verbundenen Körpermerkmale und Hormone uns zu Frauen und Männern werden lassen? Sind wir aufgrund unserer Gene determiniert und lassen sich so Unterschiede zwischen Frauen und Männern erklären? Eine erste, starke Biologisierung, die dann zu einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit geführt hat, ist nach Matthiae erst im 17./18. Jahrhundert zu beobachten. Dieses System des Geschlechterverhältnisses wurde „zu einem Strukturierungselement der Gesellschaft mit der klaren Überordnung von männlich konnotiertem Denken und Handeln vor weiblichem und mit der Annahme, aus der Natur der Geschlechter Wesenseigenschaften und Zuständigkeiten ableiten zu können.“<sup>58</sup> Damit verbunden ist sicher auch der Wunsch nach klaren Zuordnungen, Kategorisierungen und Klassifikationen, welche sich gerade auch in den Bildern von Mann und Frau als bipolares Begriffspaar zeigten.<sup>59</sup>

Matthiae sieht in der aktuellen Neurobiologie Tendenzen, welche diese klaren, bipolaren Differenzierungen zwischen Frau und Mann verstärken. Geschlechtsunterschiede werden als evolutionsbedingt angeschaut. Matthiae bezieht sich bei ihren Überlegungen auf die Biologin Sigrid Schmitz, die jedoch solche Tendenzen stark in Frage stellt. Schmitz sieht vor allem in den neurobiologischen Untersuchungen und Befunden starke Widersprüche und eine fehlende Repräsentativität. Sie hält fest, dass die Variabilität innerhalb einer Geschlechtergruppe grösser ist als entlang der Geschlechtergrenze.<sup>60</sup> Im Weiteren kritisiert sie, dass die

---

<sup>58</sup> Matthiae (2009), 32.

<sup>59</sup> Vgl. dazu Rendtorff (2011), 19f. Innerhalb der biologischen Debatte gibt es für Rendtorff zwei Positionen. Die erste Position sieht die biologischen Unterschiede zwischen den Geschlechtern auf den sexuellen Bereich, auf die Zeugung und Empfängnis, auf das Gebären und Stillen des Neugeborenen beschränkt, wobei daraus nicht notwendigerweise eine Amplifikation auf gesellschaftliche Ebene vollzogen werden könne, während die zweite und weitergehende Position die geschlechtliche Verschiedenheit der Menschen als Hinweis auf differenzierbare Fähigkeiten und Fertigkeiten werte. Für die Frage nach dem Verhältnis von Sex und Gender muss uns vor allem die zweite, stärkere Position interessieren. Vgl. Rendtorff (2011), 24-25.

<sup>60</sup> Klaudia Schultheis und Thomas Fuhr fokussieren in der Auseinandersetzung mit Grundfragen zur Jungenforschung die Zweigeschlechtlichkeit, welche die Biologie propagiert, und kommen zum Schluss, dass diese so abgelehnt werden müsse. Sie argumentieren, dass das Geschlecht auch biologisch auf drei verschiedenen Ebenen anders ausfallen könne, nämlich auf der Ebene des genetischen Geschlechts, auf der Ebene des Keimdrüsigengeschlechts und jener des Hormongeschlechts. Geschlecht kann daher nicht mehr als ausschliessende Kategorie, sondern nur noch als Kontinuum betrachtet werden. Ihrer Meinung nach scheint es keine befriedigende humanbiologische Definition der Geschlechtszugehörigkeit zu geben. Vgl. dazu Schultheis/Fuhr (2006), 58f. In diesem Zusammenhang soll an dieser Stelle auch auf die Thematik des Transgender hingewiesen werden. Das Geschlecht kann oft biologisch, je nach untersuchten Faktoren, nicht abschliessend bestimmt werden. Ausgangspunkt solcher Überlegungen sind Erfahrungen von uneindeutigen, biologischen Geschlechtsmerkmalen. Daher gibt es immer mehr Denkerinnen und Denker, die sich jenseits von Zweigeschlechtlichkeit positionieren. Wo früher die sozialen Einflüsse der Natur nachgeordnet wurden, betont man heute im Sinne eines Paradigmawechsels nach Matthiae die „wichtige Bedeutung einer eigenen, stabilen Geschlechtsidentität, auch losgelöst von den biologischen Gegebenheiten.“ Matthiae (2009), 41.

Neurobiologieforschung vor allem eine Geschlechtsdifferenzforschung sei, da sie bereits von einer Zweigeschlechtlichkeit ausgehe und so nur findet, was sie zu suchen hofft.<sup>61</sup>

Im Gegensatz zur biologischen Sichtweise gehen heute viele Wissenschaftsdisziplinen von einer sozialen Einwirkung auf die Unterschiede zwischen Männern und Frauen aus.<sup>62</sup> Man unterscheidet *Gender* von *Sex* und meint damit das soziale Geschlecht. Die Geschlechtsmerkmale werden also nicht als angeboren, sondern als erworben betrachtet, und somit wird das Geschlecht nicht als kausale Verknüpfung zur Biologie, sondern zur Sozialisation und Erziehung gesehen und somit als rein soziale Konstruktion verstanden, die ohne natürlich-biologische Prämissen auskommt.<sup>63</sup> Soziale Konstruktion bedeutet für Rendtorff, „dass Menschen Phänomene erzeugen (Ideen, Vorstellungen Praktiken), diese dann institutionalisieren (in Gewohnheiten und Riten, Rechts- und Staatwesen, Familie, Religion), dann durch ihre immer wiederkehrende Bezugnahme auf diese Phänomene und ihre Ordnung deren Überzeugungskraft stärken (sie „naturalisieren“, so dass sie „normal“ und „natürlich“ erscheinen), bis sie zuletzt daran glauben und danach handeln, ohne noch zu wissen, dass diese Phänomene auch hätten ganz anders organisiert sein können.“<sup>64</sup> *Gender* als soziales Geschlecht ist daher eine bestimmte Sichtweise einer bestimmten Kultur auf ein bestimmtes Geschlecht, und diese Sichtweise transportiert bestimmte Bewertungen und Normierungen.<sup>65</sup> Geschlecht wird so nicht als Essenz verstanden, sondern als ein Produkt performativer Handlungen. Die geschlechtliche Identität und die damit verbundenen Rollen werden in jedem Handeln und in jeder neuen Interaktion aktualisiert.<sup>66</sup>

Eine der markantesten Vorreiterinnen des Gender-Paradigmas ist Judith Butler, die mit ihrem Diskursansatz zu zeigen versucht, dass unsere Kategorien nur entstehen, weil wir sie sprachlich fassen wollen und sich diese durch dauernde Reproduktionen setzen. Sie kritisiert eine substanzhafte Annahme von Geschlecht und glaubt, dass sowohl das biologische wie auch das soziale Geschlecht kultu-

---

<sup>61</sup> Vgl. dazu Matthiae (2009), 43f.

<sup>62</sup> Als historische Notiz mag hier vermerkt werden, dass bereits vor 150 Jahren Pädagogen sich gegen die allzu biologische Sicht auflehnten und argumentierten, dass Leistungs- und Eignungsunterschiede von Frauen und Männern nicht Ergebnis deren Biologie, sondern deren geschlechtstypischen Erziehung sei, da Frauen ja auch von höherer Bildung ausgeschlossen seien. Vgl. Rendtorff (2011), 34-35.

<sup>63</sup> Vgl. Matthiae (2009), 31 sowie Schultheis/Fuhr (2006), 59.

<sup>64</sup> Rendtorff (2011), 48.

<sup>65</sup> Vgl. dazu Rendtorff (2011), 48f.

<sup>66</sup> Vgl. Eisen u.a. (2013), 5.

rell determiniert seien.<sup>67</sup> Butlers Ansatz kann im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter entfaltet werden, soll aber hier Erwähnung finden, da Holger Brandes seine Kritik an Butler entfaltet und einen Mittelweg zwischen *Gender* und *Sex* eröffnen möchte. Er sieht nämlich in Butlers Ansatz die Gefahr einer „Reduzierung des sinnlichen Körpers auf einen reinen Textkörper und damit die Entkörperlichung“<sup>68</sup> des Menschen. Genau dieser Zusammenhang zwischen Körperlichkeit und geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen können nach Brandes nicht einfach weggedacht werden. Seiner Meinung nach darf der Mensch in seiner psychischen Aktivität nicht ignorieren, dass er einen Körper besitzt, und diese Körperlichkeit zeigt sich in der Regel in zwei anatomischen Ausprägungen. Doch umgekehrt hält Brandes fest, dass ein zu einseitig, biologisches Nachdenken das soziale Moment vergisst.<sup>69</sup> Brandes postuliert die Verabschiedung von alltagspsychologischen Vorstellungen und eindimensionalem naturwissenschaftlichen Denken. Er sieht darin die Gefahr einer einseitigen Auflösung von *Sex* zu Gunsten von *Gender* oder umgekehrt.<sup>70</sup>

Im Anschluss an diese Überlegungen wird klar, dass das Beschreiben von geschlechtstypischen Verhaltensweisen eine grosse Herausforderung darstellt. Rendtorff rät daher zu grosser Vorsicht bei Differenzierungsversuchen zwischen *Gender* aufgrund von indirekten (kulturellen und sozialen) sowie direkten (erzieherischen) Beeinflussungen und *Sex* aufgrund von biologischen, genetischen und hormonellen Ausstattungen.<sup>71</sup> Wenn man nach dem Verhältnis von *Gender* und *Sex* fragt, dann reicht für Matthiae das Spektrum „von einer erneuten Biologisierung der Geschlechtskörper über die kulturelle Konstitution von Geschlecht bis zur Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit hin auf Geschlechtervielfalt.“<sup>72</sup> Kann die Kategorie *Gender* überhaupt noch Fragen der Geschlechterforschung beantworten? Und wenn ja, welchen Stellenwert kann ihr der von Matthiae beschriebene Geschlechtervielfaltdiskurs (*Diversity*) einräumen?

### 2.2.3 Verhältnis von Gender, Diversity und Intersektionalität

Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Theorie der Intersektionalität und deren Einführung verschiedener Kategorien mit dem Gedanken der Diffe-

---

<sup>67</sup> Für Butler wird das kulturelle Geschlecht dem menschlichen Körper zugeschrieben und ist kein inhärentes Attribut der Person oder Subjektivität. Ulrike Auga versteht in Butlers Verständnis das Aneignen von Geschlechtlichkeit als langen, sich wiederholenden Prozess, „durch welchen der Diskurs den Geschlechtereffekt produziert, von dem er vorgibt, diesen nur zu bezeichnen“. Auga (2013), 54.

<sup>68</sup> Brandes (2002), 59.

<sup>69</sup> Vgl. Brandes (2002), 53f.

<sup>70</sup> Vgl. zu diesen Überlegungen Brandes (2002), 53-60.

<sup>71</sup> Vgl. Rendtorff (2011), 50.

<sup>72</sup> Matthiae (2009), 43.

renz, die entlang der Geschlechtergrenze wie aber auch innerhalb der einzelnen Geschlechter Pluralitäten aufzuzeigen und aufzuwerten versucht, hat laut Tui-der/Sielert *Gender* als eigene Kategorie der Geschlechterforschung fundamental in Frage gestellt. Ist Genderforschung und die damit verbundene Auseinander-setzung mit dem Geschlecht obsolet geworden? Geht *Gender* in der Pluralität von *Diversity* auf? Oder mit den Worten von Tui-der/Sielert: „Ist es heute ange-bracht, gender als analytische Kategorie und als pädagogisch handlungsleiten-des Konzept zugunsten von diversity zu verlassen?“<sup>73</sup>

Tui-der/Sielert sehen *Gender* in die Vielfaltspädagogik integriert und glauben, dass *Gender* den Exklusiv-Anspruch verloren habe. Sie betonen aber die Gefahr, dass mit dem Hinweis auf Vielfalt die Fragen nach Ungleichheit und Anerken-nung des Rechts auf Differenz und Gleichheit unterbeleuchtet werden könnten. Ihrer Meinung nach liegt nämlich dem Diversity-Ansatz „eine Macht- und Diffe-renzperspektive und keine Defizit- oder Minderheitenperspektive zugrunde. Demnach geht es auch nicht darum, Rechte für diskriminierte Minderheiten ein-zufordern, sondern vielmehr um das Thematisieren und Reflektieren von gesell-schaftlichen Normen, Normalitäten und Identitätszwängen.“<sup>74</sup> In dem für den Diversity-Ansatz so wichtigen, radikalen Kontextbezug werden verschiedene Dif-ferenzen und deren Verknüpfungen ausgelotet und nach deren spezifischen und konstruierenden Einflüssen auf Identitätsbildungen untersucht. Somit bleibt *Gen-der* nach wie vor, wenn auch nicht mehr ganz so zentral, eine sinnvolle, ja gar notwendige Wissenschaftskategorie.<sup>75</sup> Auch wenn für gewisse Denkerinnen und Denker *Gender* die Mutter der Intersektionalität ist<sup>76</sup>, kann das Verhältnis zwi-schen *Gender* und *Diversity* an dieser Stelle nicht abschliessend geklärt werden. Je nach wissenschaftlicher Fachrichtung oder Fragestellung wird dieses Verhält-nis wohl anders zu bestimmen sein. Wichtig erscheint jedoch, dass *Gender* als Kategorie immer wieder isoliert untersucht wird und die entsprechenden Ergeb-nisse – ganz im Sinne von *Diversity* – ins Gespräch mit weiteren Kategorien ge-bracht und die jeweiligen Interdependenzen aufgezeigt werden.<sup>77</sup>

---

<sup>73</sup> Tui-der/Sielert (2011), 21. Vergleiche zu den eröffnenden Fragen aber auch Tui-der/Sielert (2011), 30.

<sup>74</sup> Tui-der/Sielert (2011), 31.

<sup>75</sup> Vgl. Tui-der/Sielert (2011), 31.

<sup>76</sup> Vgl. z.B. Eisen u.a. (2013), 5.

<sup>77</sup> Auga kritisiert mit Blick auf den Grossteil der deutschen feministisch-theologischen Forschung, dass diese, wenn sie sich auf gender bezieht, Geschlecht nicht selten als eine identitäre soziale Kategorie fokussiert. Sie greift daher nicht gender als Wissenschaftskategorie an, sondern die Art und Weise des Umgangs damit. Auga konkretisiert diese Kritik mit den Worten: „Geschlecht wird dann letztlich meistens (auch ungewollt) als binär und heteronormalisierend essentialisiert. Inter-sektionale und queere Kritiken kommen bisher zu kurz.“ Auga (2013), 45.



## 2.2.4 Verhältnis von Gender, Dekonstruktion und queeren Ansätzen

Für Ruth Hess ist klar, dass der Mensch nicht per se weiblich oder männlich sei, sondern dass er strikten, gesellschaftlichen und kulturellen Normen folge, die bis in die Tiefenschichten des persönlichen Empfindens hineindringen und dort prägend wirken würden. Menschen „erscheinen ausschliesslich dann für sich selbst und andere als wahrnehmbare und annehmbare ‚Subjekte‘, wenn sie sich (1) je einem von genau zwei Geschlechtern zuordnen (lassen): entweder Frau oder Mann – kein Drittes! (Binarität), wenn (2) ihr Körper, ihre Identität und ihr Begehren sich bruchlos zu einer Einheit zusammenfügen (Kohärenz) und all dies schliesslich (3) von Geburt an bis zu Tod (Kontinuität). Alternative Geschlechterfigurationen, die jenen Spielregeln nicht gehorchen, werden zugleich unter Zwang in eine Zone kultureller Unbewohnbarkeit verbannt, wo sie als ‚Abjekte‘ quasi, ‚von aussen‘ die Normalität des ‚Innen‘ stabilisieren.“<sup>78</sup> Letztlich sind für Hess alle Menschen verschieden und die dualisierende Logik der oben skizzierten Heteronormativität schränkt ihrer Meinung nach ein freiheitsorientiertes Leben empfindlich ein.<sup>79</sup>

Die Terminologie *Doing Gender* beschreibt die individuelle, interaktionale und institutionelle alltägliche Herstellung und Konstruktion von sozialem Geschlecht aufgrund des oben beschriebenen Normdruckes auf das Subjekt. Auch Matthiae ist der Meinung, dass dieser Prozess in einer zweigeschlechtlichen Gesellschaft nicht zu umgehen sei, denn uneindeutige Geschlechtsidentitäten würden das Umfeld irritieren.<sup>80</sup> Als Beispiel mögen die starken und zum Teil stark abwertenden Reaktionen auf den jungen Mann angeführt werden, der unter dem Künstlernamen Conchita Wurst als Frau mit Bart den diesjährigen Eurovision Song Contest in Kopenhagen gewann. *Doing Gender* zielt somit als Ansatz nicht primär auf geschlechtsspezifische Typologisierungen, sondern, wie Schultheis/Fuhr schreiben, „vor allem auf geschlechtsbezogene Differenzen in den Interaktionen“. Als Ergebnis dieses performativen Verhaltens gestalten Menschen auch für Rendtorff ihre Umwelt aktiv mit. Sie „zeigen und verhalten sich in einer Weise, die von den anderen im Kontext der kulturellen Ausdrucksmöglichkeiten verstanden, interpretiert und zugeordnet wird.“<sup>81</sup> Subjekte zeigen Darstellungen und Selbstdefinierungen anhand der ihnen zur Verfügung stehenden, kulturell anerkannten Verhaltenselementen. Rendtorff beschreibt *Doing Gender* als komplexen Pro-

---

<sup>78</sup> Hess (2008), 178. In diesem Zusammenhang verweist Hess auch auf die Etymologie des lateinischen *sub-iectum* und der Bedeutung des Unterworfenen und jenem des *ab-iectum*, also des Verworfenen.

<sup>79</sup> Vgl. Hess (2008), 178.

<sup>80</sup> Vgl. dazu Matthiae (2009), 35f.

<sup>81</sup> Rendtorff (2011), 114.

zess der Angewöhnung der Individuen an Ausdrucks- und Empfindungsformen der jeweiligen Gesellschaftsklasse, die somit immer gruppenspezifisch und veränderbar sind. Nach Rendtorff wählen wir „aus der zur Verfügung stehenden Verhaltensmöglichkeiten diejenigen aus, von denen wir meinen, dass sie zu unserem Geschlecht passen und in Einklang stehen mit den Erwartungen an uns als Zugehörige einer Geschlechtsgruppe, und die zugleich unsere individuelle Nuance dieser geschlechtlichen Darstellung zum Ausdruck bringen können.“<sup>82</sup> Dieser Prozess wird sehr stark von aussen beeinflusst.<sup>83</sup>

Als bipolarer Begriff zu *Doing Gender* und dem leitenden Prinzip der Konstruktion steht *Undoing Gender* mit dem leitenden Prinzip der Dekonstruktion. Matthiae versteht unter Dekonstruktion, dass der Mensch als sich „herstellendes Subjekt einen Handlungsspielraum zur Verfügung“<sup>84</sup> habe um Geschlechterhierarchien zu verschieben und um weitere Formen von Geschlechteridentität modifizieren und neu kreieren zu können. Die unter Umständen resultierende Geschlechterverwirrung wurde als Gestaltungs- und Handlungsprinzip schon anfangs der 1990er Jahre durch Judith Butler geprägt.<sup>85</sup> Aufgrund der damals schon angenommenen performativen Ausbildung der Geschlechtsidentität forderte Butler im Sinne eines politischen Aktes, dass diese Performativität zum Beispiel durch die in der Parodie praktizierte übertriebene Verdoppelung selbst entlarvt werden müsse.<sup>86</sup>

Eine Dekonstruktion im Zusammenhang mit Geschlecht verfolgt nach Ruth Hess das Ziel, „die Limitierung der strategischen Perspektive auf diejenigen Individuen, die die Kontrollschranken der Intelligibilität bereits passiert haben, zu überwinden und den zwar subtilen, doch abgründigen Prozess der Subjektivierung und Abjektivierung von Menschen (...) in die kritische Analyse von Geschlecht mit ein-

---

<sup>82</sup> Rendtorff (2011), 115.

<sup>83</sup> Populärmedien wie auch die Wirtschaft treiben mit ihren gewinnorientierten Produkten und Werbungen eine Renaturalisierung voran, indem sie klare Bilder von Frauen und Männern mit zuordnenden Farben und Motiven propagieren. Oft sind sich dieser Gefahr nicht einmal Lehrpersonen bewusst, die leichtfertig und irreführend von Interessen der Mädchen oder Jungen sprechen, „ohne zu bedenken, dass diese Interessen eben gerade nicht Ausdruck natürlicher Gegebenheiten sind, sondern (wie alles Kulturelle und Soziale) in der Kommunikation mit anderen, der Erfahrung mit der kulturellen Umwelt und der Interpretation von Erwartungen gebildet worden sind.“ Rendtorff (2011), 117. Dahinter steckt, wie oben schon beschrieben, die kulturtypische Neigung, die Vielfalt im Interesse der Orientierung auf bipolare Oppositionen zu reduzieren und diese in einander ausschließende, dualistische Unterschiede zu klassifizieren. Vgl. dazu Rendtorff (2011), 116-119.

<sup>84</sup> Matthiae (2009), 39.

<sup>85</sup> Butler ging es nach Meinung von Auga um eine Kritik an der substanzhaften Annahme von Geschlecht, welches ihrer Meinung nach sozial wie auch kulturell determiniert sei. Butlers Ziel war gerade nicht die Ausbildung einer Identität, sondern im Sinne von *undoing gender* „das Entbinden des essentialisiert vorgestellten, biologischen Geschlechts. (...) Damit soll deutlich werden, wie notwendig es ist, dass emanzipatorische Genderdiskurse epistemologische Fragen berücksichtigen. Andererseits scheint es lohnend, auch die Kategorie „Religion“ durch die verschiedenen epistemischen Ordnungen hindurch zu deklinieren und sie so ihrer essentialisierten Vorstellung zu entbinden.“ Auga (2013), 54.

<sup>86</sup> Vgl. Matthiae (2009), 39.

zubeziehen.“<sup>87</sup> Da die Gefahr besteht, das binäres Denken strukturelle Hierarchisierung begünstige und eine Gleichstellung der Geschlechter wie auch ein Leben jenseits der Zweigeschlechtlichkeit aufgrund der drohenden Ausgrenzung verunmögliche, muss nach Hess destruktives *Doing Gender* entlarvt und ein Zugang zu Humanität garantiert werden. Als dekonstruktives Mittel für eine programmatische, unabgeschlossene Pluralisierung lebbarer und erlebbarer Geschlechter sieht sie ebenfalls die Erschütterung des Selbstverständlichen.<sup>88</sup>

Auf politischer und wissenschaftlicher Ebene plädiert Ulrike Auga für die Entwicklung von Konzepten, welche „die kulturell konstruierten und essentialisierten Kategorien von Geschlecht sowie Rasse, Klasse, Nation etc. nicht wiederholen, denn diese basieren auf Gruppenvorstellungen, die den gewaltsamen Ausschluss der konstruierten „Anderen“ implizieren.“<sup>89</sup> Zentrale Aufgabe jeder geschlechtergerechten Arbeit ist daher die Deessentialisierung und die Disidentifizierung dominanter und widerständiger, für Augas Fokus vor allem auch theologischer Ansätze, damit die herrschende, hierarchische Geschlechterordnung aufgebrochen und das Subjekt aus seiner sozialen Gefangenschaft befreit werden kann.<sup>90</sup> Als Weiterführung des *Undoing Gender* und der damit übergeordneten Disidentifizierung der Kategorien sieht Auga eine kritische Intersektionalität. Diese soll verschiedene Zugänge an queerer Kritik ermöglichen, wobei diejenigen vielversprechend erscheinen, welche „die Critical Queer Theory als epistemologische (nicht-identitäre) Kritik verstehen und mit Intersektionalitäts-/Interdependenzansätzen verbinden.“<sup>91</sup> Damit verbindet sie das Ziel, die Einseitigkeiten und den essentialistischen Charakter gewisser Identitätspolitik zu entlarven und Kritik an hegemonialen Diskursen und deren Machtwissen zu üben.<sup>92</sup>

Auch Hess fordert, dass (theologische) Geschlechterforschung queer perspektiviert sein muss.<sup>93</sup> Sie glaubt zudem, dass die Terminologie Geschlecht eher eine Hürde für wissenschaftliches Denken sei und postuliert daher ein Absage an den

---

<sup>87</sup> Hess (2008), 178-179.

<sup>88</sup> Vgl. dazu Hess (2008), 179.

<sup>89</sup> Auga (2013), 40.

<sup>90</sup> Vgl. Auga (2013), 40.

<sup>91</sup> Auga (2013), 55.

<sup>92</sup> Vgl. zu einigen ausgewählten, exemplarischen Ansätzen aus dem englisch-sprachigen Raum Auga (2013), 56-57. Auga verweist auf die Gefahr, dass im Aufzeigen von intersektionalen Interdependenzen ein latentes Risiko herrscht, beim Versuch der Deessentialisierung von Kategorien diese erst recht zu essentialisieren. Sie schlägt daher den Begriff der kritischen Intersektionalität vor und verbindet ihn mit queeren Ansätzen. Vgl. dazu Auga (2013), 55-57.

<sup>93</sup> Vgl. zu Queer als methodischem und dekonstruktivistischem Ansatz, v.a. auch im Zusammenhang mit der theologischen Auseinandersetzung mit Lektüre von Schrift und Tradition, Hess (2009), 182f.

Genderbegriff und plädiert für eine „Geschlechts- oder vielleicht noch besser (...) Geschlechtlichkeitsforschung“.<sup>94</sup> Auch sie glaubt im Sinne von *Undoing Gender*, dass sich Geschlechtlichkeiten besser verstehen lassen, wenn man ihr Auftreten verfremdet.<sup>95</sup> Dieses Verfremden, Irritieren und Dekonstruieren wirkt im Weiteren der Gefahr einer Stereotypisierung entgegen. Rendtorff sieht im *Undoing Gender* die Chance, stereotypisierende Vorgänge, unter denen sie aktive Prozesse der Zuschreibung und Etikettierung versteht, zu unterbrechen.<sup>96</sup>

Während das *Doing Gender* bei Vera King's Überlegungen zu Entwürfen von Männlichkeit in der Adoleszenz vor allem dazu dient, Geschlechtsidentität verstehen und nachskizzieren zu können, muss es beim *Undoing Gender* vor allem um die Frage gehen, „ob und wie sich in der Adoleszenz die Möglichkeit entwickeln kann, konventionelle Bedeutungen von „Männlichkeit und Weiblichkeit“ psychisch zu dekonstruieren und auf psychosozialer Ebene zu transformieren.“<sup>97</sup>

Die ersten beiden Kapitel haben gezeigt, dass Identitätsbildung und Geschlecht interagieren und die jeweiligen Interdependenzen jeweils im Rahmen einer kritischen Intersektionalität betrachtet werden müssen. Auch wenn weitere Kategorien wie Nationalität, Ethnizität, Bildung, usw. unmittelbar und konstitutiv auf die subjektive wie auch kollektive Identität einwirken, so darf Geschlecht als eigene Kategorie nicht vernachlässigt werden. Dabei muss ein Weg gefunden werden, um einerseits ungerechte Machtstrukturen zwischen, wie aber auch innerhalb der Geschlechter kritisch hinterfragen zu können und andererseits Geschlechtsstereotypen und Geschlechtszuschreibungen nicht zu fixieren. Die erarbeiteten Terminologien und Konzepte sollen im Folgenden für das Feld der Jungen- und Männerforschung geschärft werden.

---

<sup>94</sup> Hess (2009), 179.

<sup>95</sup> Vgl. Hess (2009), 183.

<sup>96</sup> Unter dem Ausdruck Stereotyp versteht sie „verallgemeinernde Annahmen über Sachverhalte, Personen oder Gruppen, denen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden – und diese Stereotype werden von der gesellschaftlichen Gruppe, der man angehört, allgemein geteilt.“ Rendtorff (2011), 23. Das Denken und Sprechen in Stereotypen ist verführend, da man sich in seinem Umfeld verstanden fühlt. Dass es sich dabei nicht nur um legitime Vereinfachungen, sondern um Verfälschungen und Reduktionen handelt, wird in alltäglichen Interaktionen und leider auch in der Wissenschaft manchmal vergessen. Rendtorff verweist darauf, dass die Analyse von Geschlechterunterschieden ein schwieriger und sehr komplexer Vorgang ist. Es müssen die Inszenierungen und damit verbundenen Vorstellungen von Geschlechtlichkeit bei der Selbstdarstellung und die Interpretationen und Konstruktionen auf der Seite der beobachtenden Person differenziert und das geteilte Wissen, über die Zuschreibungen zu den einzelnen Geschlechter nicht unterschätzt werden. Vgl. Rendtorff (2011), 23 und 45.

<sup>97</sup> King (2000), 92.

## 3 Jungen- und Männerforschung

Ausgehend von den feministischen Überlegungen zur Geschlechtergerechtigkeit, bzw. Geschlechterungerechtigkeit und der folgenden Geschlechterforschung mit anfangs klar feministischer Ausrichtung ist in jüngster Zeit der eigene Strang der Jungen- und Männerforschung entstanden. In einem ersten Schritt soll eine kleine Übersicht über Phasen, Ziele und Forschungsthemen dieser noch jungen Wissenschaftsrichtung gegeben werden, bevor dann ausgehend von diesen einführenden Notizen die verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen in Bezug zur männlichen Identitätsbildung mit ihren Fragen, Methoden und Analyseversuchen zu Wort kommen.

### 3.1 Erste Phase der Jungen- und Männerforschung

Thorsten Knauth schreibt, dass man simplifizierend von zwei Phasen der konzeptionellen Entwicklung einer Jungen- und Männerforschung sprechen könne. In einer ersten Phase versuchte man in Anlehnung an feministische Ansätze die eigenen, also männlichen Konstruktionen und Rollenmuster zu hinterfragen. Man schloss sich der feministischen Kritik an Androzentrismen, an der gesellschaftlich tief verwurzelten Geschlechterhierarchie und dem damit verbundenen Patriarchismus und Paternalismus an. Man begann die Suche nach alternativen Männlichkeiten, nahm sich den Umbau traditioneller Rollenvorstellungen vor und reflektierte männliche Verhaltensmuster.<sup>98</sup> Aus heutiger Sicht ist diese erste Phase sicher problematisch, da im Sinne einer stark defizitorientierten Perspektive Männer wie auch Jungen dauernd unter Verdacht standen.

Zahlreiche populärwissenschaftlich orientierte Beiträge widmeten sich den Fragen, inwiefern Jungen hinsichtlich ihrer Entwicklung, Sozialisation sowie Bildungs- und Lebenschancen gegenüber Mädchen benachteiligt sind.<sup>99</sup> Freilich muss man davon ausgehen, dass dies nicht nur mit wissenschaftlich neuen Daten zu tun hat, sondern diese einseitige Darstellung und Pointierung auf die Geschäftsinteresse auflagestarker, populärorientierten Printmedien zurückzuführen ist. Auch wenn diese Art der Darstellung nicht unproblematisch ist und Schlüsse

---

<sup>98</sup> Vgl. dazu Knauth (2009), 76f.

<sup>99</sup> Man beachte in diesem Zusammenhang die unzähligen Berichte, Analysen und Synthesen im Anschluss an die Ergebnisveröffentlichungen der Pisa-Untersuchungen, laut deren Jungen vor allem in den sogenannten Basisfähigkeiten Defizite aufzeigen. Man verwies auf das Faktum, dass die Anzahl männlicher Schüler an weiterführenden Schulen abnimmt, während jene der Schülerinnen stetig steigt. Im Weiteren zeigen laut Medien Jungen höhere Anfälligkeiten für Krankheiten, sterben öfters an Kindstod, leiden häufiger als Mädchen an Asthma und haben ein höheres Risiko für Unfälle. Jungen zeigen auch häufiger Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten, leiden mehr an Legasthenie und nassen länger das Bett. Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 12f.

voreilig und simplifizierend daher kamen, so wurden zumindest spannende Fragen nach Ursachen aufgeworfen.

Schultheis und Fuhr sehen innerhalb dieses Forschungstrends verschiedene Diskurse. Als erstes steht da der bereits kurz beschriebene Arme-Jungen-Diskurs, der von den paradoxen Erfahrungen der Jungen ausgeht, dass sie einerseits erzieherisch immer noch grösstenteils von patriarchalischen Bildern geprägt werden, also jenen des mutigen und starken Beschützers, und andererseits mit Bildern des modernen Mannes, der sensibel, konfliktfähig und sogar sozial kompetent sein soll, konfrontiert werden. Dieser Diskurs verweist darauf, dass eine additive Sicht dieser Bilder zu Verwirrungen und paradoxen Anforderungen führen kann. Im Weiteren wird kritisiert, dass Jungen zu wenig soziale Übungsräume für den Umgang mit Gefühlen und Schwächen zur Verfügung stehen.<sup>100</sup>

Diese Annahmen beruhen nach Schultheis und Fuhr vor allem auf psychoanalytischen Ansätzen und der damit einhergehenden Erklärung, dass Jungen Identifikationsmöglichkeiten aufgrund der Abwesenheit der Väter schon im frühen Kindesalter fehlen und somit die Mutter, bzw. das Weibliche abgelehnt und Schwächegefühle mit männlicher Überlegenheit kompensiert werden.<sup>101</sup>

Ein weiteres Forschungsfeld ist der Die-Schule-versagt-Diskurs. Dieser, freilich vor allem im pädagogischen Kontext geführte Diskurs, kann hier nicht weiter ausgebreitet werden. Diese Arbeit fokussiert zwar den schulischen Kontext, kann aber aus diesem Diskurs wenig Gewinn ziehen, da es dabei oft um die Leistungen in den Kernfächern und weniger um soziale und persönliche Kompetenzen geht.<sup>102</sup> Als dritten und letzten nennen Schultheis und Fuhr den Wie-Jungen-sind-Diskurs. Wie aber oben bereits gezeigt wurde, ist dieser Diskurs höchst problematisch, da, die biologische Debatte mal ausser Acht gelassen, aus einer Genderperspektive kaum generalisierende Aussagen über Jungen gemacht werden können, ohne bereits diese Zuschreibungen zu essentialisieren und somit jenes normativ festzulegen, welches man eigentlich beschreiben möchte.

Laut Schultheis und Fuhr gab es bis zur Jahrtausendwende kaum wissenschaftliche Beiträge zu Konstruktionsprozessen von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Es fehlt im Weiteren bis heute eine breite wissenschaftliche Debatte darüber, ob und wie sich der Feminisierungsvorgang der Schule auf Jungen und deren Schulbildung auswirkt, obwohl erste Untersuchungen klar zeigen, dass Erwartungen zu Leistungsverhalten und sozialen Lernprozessen bei Grundschul-

---

<sup>100</sup> Vgl. zu diesen Notizen Schultheis/Fuhr (2006), 15-17.

<sup>101</sup> Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 18.

<sup>102</sup> Bei Interesse vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 19.

lehrpersonen variieren.<sup>103</sup> Schultheis und Fuhr wollen Jungen nicht als Opfer einer feministisch geprägten Schulpädagogik verstanden wissen. Aus einer Perspektive der geschlechtergerechten Pädagogik fragen sie jedoch nach Möglichkeiten, „wie Diskriminierungen gegenüber Mädchen und Frauen identifiziert und dann auch abgebaut werden können, ohne Männer und Jungen als defizitäre Wesen zu konzipieren.“<sup>104</sup>

### 3.1.1 Mythopoetische und essentialistische Ansätze

Eine Richtung, die vor allem zu Beginn der aufkommenden Beschäftigung mit Jungen und Männer stand, ist der mythopoetische und essentialistische Ansatz. Im Zuge der Emanzipation und der gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Veränderungen wurden die wenigen zur Verfügung stehenden Männerbilder hinterfragt und verloren immer mehr an Legitimität. Im Bemühen, diese Entwicklung und Kritik einerseits ernst zu nehmen und andererseits dem Bedürfnis nach Neubestimmung männlichen Selbstverständnis und männlicher Spiritualität entgegen zu kommen, versuchte man über Mythen und Märchen männliche Archetypen zu entdecken.<sup>105</sup> Dabei ging es um erfahrungsbetonte Konzepte, die geprägt waren von einer Metaphorik der Männerbefreiung. Beim Versuch, den Kern des Mannes (wieder) zu entdecken, wurde jedoch die Dichotomie, also die binäre Aufteilung der Menschen in zwei Geschlechter, verstärkt. Auch wenn es innerhalb dieser mythopoetischen und essentialistischen Ansätze verschiedene Richtungen gab, so sieht Thorsten Knauth in allen die Gemeinsamkeit, vormoderne „Attributierungen und Inszenierungen von Männlichkeit für die Neudefinition männlicher Geschlechtsidentität“<sup>106</sup> zu reaktivieren.

Dieser Ansatz ist aus religionspädagogischer und geschlechterbewusster Sicht höchst problematisch. Entgegen dem im Gender-Diskurs eingeforderten Paradigma der Geschlechterdekonstruktion wird Männlichkeit in diesen mythopoetischen Ansätzen wieder essentialisiert. Auch wenn das Bemühen um neue, lebendige und ressourcenorientierte Bilder von Männlichkeit legitim und positiv zu wer-

---

<sup>103</sup> Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 21f. Auch die Annahme, dass Gewalt an Schulen ein Jungenproblem sei, wollen Schultheis und Fuhr so nicht stehen lassen. Sie verweisen auf Untersuchungen von Ulrike Popp, die zeigt, dass Gewalt auch unter Mädchen zunehme und je nach Begriffsverständnis, ob man also auch Beschimpfungen, Verletzungen und Streit unter Gewalt subsummiere, Mädchen ein genauso hohes Gewaltpotenzial wie Jungen aufweisen. Im Weiteren muss auch die oft von Lehrpersonen geäußerte Beobachtung, dass Jungen öfters Ausgangspunkt von disziplinären Störungen seien, kritisch hinterfragt werden, da einerseits zuerst die Wahrnehmungsbildern der Lehrpersonen und ihren Bildern hinsichtlich Geschlecht geklärt werden müsste und andererseits oft unterschiedliche Behandlungen bei Disziplinproblemen gegenüber Jungen und Mädchen zum Tragen kommen, die ihrerseits dann wieder als Katalysatoren für erneutes, auffälliges Sozialverhalten dienen. Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 24.

<sup>104</sup> Schultheis/Fuhr (2006), 26.

<sup>105</sup> Einschlägig in kirchlichen Kreisen war zum Beispiel der Franziskaner Richard Rohr (1986; 1993) mit seinen Gedanken in „Metapher des wilden Mannes“.

<sup>106</sup> Knauth (2009), 79.

ten ist, so muss doch der eingeschlagene Weg kritisch hinterfragt werden. Denn beim Versuch, den Mann zu befreien, besteht die grosse Gefahr, ihn durch die dichotome Entgegensetzung von männlich und weiblich, in der sogar weiblich konnotierte Attribute nun als männlich eingenommen werden, und der Typisierung von Wesensaussagen des Geschlechterverhaltens zwar neu, jedoch wiederum reduziert und konstruiert zu definieren.<sup>107</sup> Da dieser Ansatz aus religionspädagogischer Sicht nicht fruchtbar gemacht werden kann, wird er im Rahmen dieser Arbeit auch nicht weiter verfolgt. Sein methodisches Anliegen, mit Geschichten zu arbeiten, wird später im Zusammenhang mit biblischen Texten wieder aufgenommen, wobei auch dort immer wieder festzuhalten ist, dass eine Auseinandersetzung mit literarischen Männerbildern nur als Arbeitsinstrument für kritische Analysen und Wahrnehmungsschulung und niemals als normierende Disziplinierungspädagogik geschehen darf.

### **3.2 Zweite Phase der Jungen- und Männerforschung**

Mit der zweiten Phase der Jungen- und Männerarbeit wurde man sich der Vielfalt sozial konstruierter Männlichkeiten bewusst und legte den Fokus auf die männlichen Selbstverständnisse in ihren kontextuellen Interdependenzen. Knauth schreibt dazu: „Die Einsicht, dass Geschlecht eine soziale und kulturelle Kategorie sei, lenkte den Blick auf die soziale Relation, die kontextuelle Abhängigkeit und den performativen, den Inszenierungscharakter von Geschlecht.“<sup>108</sup> Diese theoretische und konzeptionelle Neuorientierung entstand in den späten 1980er und den frühen 1990er Jahren vor allem durch die Überlegungen des australischen Soziologen und Erziehungswissenschaftler Robert William Connell<sup>109</sup> und des französischen Kulturosoziologen Pierre Bourdieu. Beiden Denkern geht es um die Interaktionen von individuellen Verhaltensweisen innerhalb von sozialen Strukturen. Nach Connell muss Männlichkeit im Plural gedacht werden, da diese im sozialen Raum normiert und vertikal geordnet wird. Das heisst, im Fokus seiner Überlegungen stehen Machtverhältnisse innerhalb des männlichen Geschlechts wie auch entlang der Geschlechtergrenze, wobei für ihn klar ist, dass wir Weiblichkeit als Ganzes trotz der Binnendifferenzierung von Männlichkeit nach wie vor als zweitrangiges Geschlecht abwerten. Er beschreibt diese Pro-

---

<sup>107</sup> Vgl. zu diesen Überlegungen Knauth (2009), 79-80.

<sup>108</sup> Knauth (2009), 77.

<sup>109</sup> Robert William Connell unterzog sich später einer Geschlechtsumwandlung und veröffentlicht heute unter dem Namen Raewyn Connell. Da aber die in dieser Arbeit verwendeten und zitierten Werke noch unter dem männlichen Vornamen veröffentlicht wurden, wird jeweils der männliche Vorname, bzw. das männliche Personalpronomen verwendet. Dies geschieht nicht aus fehlendem Respekt für die persönlichen Entscheide des Autors, bzw. der heutigen Autorin, sondern aus Einfachheit gegenüber der Zitation und Bibliographie.



zesse als ein sozial und kulturell normierendes Konzept und nennt es hegemoniale Männlichkeit.

Pierre Bourdieu entwickelte mit dem Gedanken des Habitus ein Modell, mit dem er die Scharnierstelle zwischen den individuellen Einstellungen und Handlungen und den gesellschaftlichen Strukturen zu erklären versucht. Habitus ist für Bourdieu ein komplexes Produkt von individuellen Einstellungen und sozialen Prägungen und somit Ausgang wie auch Ziel jeder sozialen Praxis. Der zu beobachtende Habitus ist nach Bourdieu geschlechtsspezifisch und das Konkurrenzdenken bildet seine basisgebende Logik.

Für Knauth ist beiden Autoren gemeinsam, dass ihre Ansätze das „Geschlechterverhältnis als eine Spielart symbolischer Herrschaft“<sup>110</sup> sehen und die Beobachtung machen, dass die Gesellschaft dabei dem männlichen Geschlecht den Vorrang einräumt. Im Weiteren ist für Connel wie auch für Bourdieu der soziale Raum durchdrungen von sozialen Praktiken, welche auf der Dichotomie von weiblich und männlich aufbauen und jene in jeder Interaktion von neuem aktualisieren und legitimieren.<sup>111</sup> Bei der Vorstellung der soziologischen Perspektive innerhalb der Jungen- und Männerforschung werden wir uns noch einmal vertiefter mit diesen beiden prägenden Autoren beschäftigen.

### **3.2.1 Jugend als psychosoziales Moratorium**

Reinhard Winter und Gunter Neubauer verweisen auf die Tatsache, dass die heutigen Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse besonders für junge Männer eine besondere Herausforderung darstellen, da die männliche Identitätsbildung nun stärker auch selbst gestaltet werden muss. Die damit errungenen Freiheiten sind eng an Verantwortung und Eigenaktivität geknüpft. Traditionelle wie auch moderne Bilder müssen neu generiert werden, damit sie den Ansprüchen von „individuell, jugendkulturell und generationsbezogen“<sup>112</sup> entsprechen. Jugendliche werden auf der sie beeinflussenden soziokulturellen Bühne zu Gestaltern und Akteuren der eigenen Adoleszenz. Rollen müssen erprobt, modifiziert und gefunden werden, um damit eigene Lebensentwürfe zu skizzieren. Die Lebensphase der Adoleszenz muss daher aus Sicht einer ressourcenorientierten Jungen- und Männerforschung nicht problematisiert, sondern als Gestaltungs- und Bewältigungsraum besondere Aufmerksamkeit und Wertschätzung erhalten. Wie sich später noch zeigen wird, spielt dabei der Körper eine nicht zu unterschätzende Rolle.<sup>113</sup>

---

<sup>110</sup> Knauth (2009), 77.

<sup>111</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen und Vergleichen Kapitel 4.3 wie auch Knauth (2009), 77-78.

<sup>112</sup> Winter/Neubauer (2005), 208.

<sup>113</sup> Vgl. Winter/Neubauer (2005), 208f.

Hans Bosse sieht die Ursache für diese von Winter und Neubauer beschriebenen Individualisierungsprozesse in der Herausbildung moderner Industriestaaten, in denen, um die Ausbildung qualitativ anzuheben, zwischen die Kindheit und den Eintritt in die Erwerbsarbeit des Erwachsenen ein Ausbildungsmoratorium eingeschoben wurde. Die Moderne schafft für Bosse „eine funktionale Ausbildungs- und Berufsmobilität der Heranwachsenden. Damit entsteht historisch die Jugendphase zwischen Kindheit und Erwachsenenpraxis. Mit ihr entstehen neue männliche Identitäten (...)“<sup>114</sup>. Auch er sieht in dieser Phase zugleich Möglichkeit und Druck, von den geschlechtsspezifischen Gesellschaftsnormen abzuweichen und diese selber neu zu entwickeln und mitzugestalten. Wie wir später aus einer psychologischen Perspektive sehen werden, kann dies nur durch eine äussere und eine innere Trennung von Familie und Herkunftsmilieu, im Sinne einer Adoleszenz, gelingen. Diese Ablösungsprozesse geschehen in einer dialektischen Weise, indem der junge Mensch sich seinem nächsten Umfeld immer wieder liebevoll annähert und zugleich eine Trennungsaggression in Form einer Distanzierung vollziehen muss.<sup>115</sup> Wir werden später noch klären müssen, wie diese Trennungsprozesse gerade aus einer (religions)pädagogischen Sicht gelingend begleitet und unterstützt werden können.

Vera King definiert diese durch körperliche Veränderungen eingeleitete Phase der Adoleszenz mit ihren psychischen und sozialen Entwicklungs- und Bildungsprozessen in Anlehnung an Erikson (1959) als „psychosoziales Moratorium“<sup>116</sup>. In dieser Phase müssen Eltern- und Selbstbilder im Rahmen des Herauswachsenden aus der Kindheit modifiziert werden. Dazu dienen ihnen die nun „zur Verfügung gestellten Zeiträume für das adoleszente Entwerfen, Erforschen, Experimentieren und Probehandeln“<sup>117</sup>. Wie Bosse verweist auch King auf die durch dieses Moratorium entstehende Möglichkeit wie aber auch der daraus resultierenden Notwendigkeit einer Trauerarbeit<sup>118</sup>, um die oben beschriebenen Ablösungsprozesse konstruktiv zu verarbeiten. Gerade hier kann und muss eine geschlechtersensible Religionspädagogik ansetzen, denn „die Qualität des jugendlichen Entwicklungsspielraums entscheidet mit darüber, in welchem Masse lebensgeschichtliche Konflikte und Defiziterfahrungen konstruktiv transformiert werden können und in welchen Bereichen es zu selbsteinschränkenden oder destruktiven Konfliktlösungen kommt. Sind Jugendliche durch ein Übermass an inneren

---

<sup>114</sup> Bosse (2000), 54.

<sup>115</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Bosse (2000), 54-70.

<sup>116</sup> King (2000), 95.

<sup>117</sup> King (2000), 95.

<sup>118</sup> Vgl. Bosse (2000), 57 und 70 sowie King (2000), 96.

Konflikt- oder Mangellagen überfordert oder stellt das soziale Umfeld keine Angebote und keinen Zeitraum bereit, um kreative Verarbeitungskapazitäten zu erproben und zu entfalten, so mündet die adoleszente Entwicklung vor allem in die Ausgestaltung von Wiederholungszwängen.“<sup>119</sup> Wie diese Überlegungen zeigen, ist die Jugend eine entscheidende Lebensphase in Bezug auf die Geschlechteridentität und die darin gemachten konstruktiven, wie auch destruktiven Prozesse entscheiden massgeblich mit, welches Selbstverständnis junge Männer hinsichtlich ihrem Geschlecht entwickeln und in welchem Masse dieses für sie einschränkend oder befreiend wirken kann. Mit dem Faktum des sensiblen Momentes der Jugend bieten sich für die Religionspädagogik und ihrem Anliegen der Befreiungstheologie grosse Chancen. Umso mehr, wenn, wie wir später sehen werden, der bereits von Bourdieu eingeführte Habitus und dessen Trägheit in Bezug auf Veränderungen im Erwachsenenalter zutreffen. Aus diesem Grunde, und freilich auch, weil diese Arbeit eine religionspädagogische Perspektive mit besonderer Berücksichtigung des schulischen Kontext einnehmen möchte, werden die folgenden Überlegungen sich in erster Linie auf die Kindheit und die Jugendphase konzentrieren, in welcher auch die meisten Prozesse der Geschlechtsidentitätsbildung anzusiedeln sind.

### **3.3 Inhalte und Ziele im pädagogischen Kontext**

Die Jungen- und Männerforschung, die sich in erster Linie als Sozialwissenschaft versteht, sucht daher nach Lothar Böhnisch Ansätze, um „anthropologische, psychologische, ökonomische, soziale und kulturelle Bedingungen für ein anderes Mannsein, eine andere Würde des Mannes zu analysieren und zu formulieren.“<sup>120</sup> Es geht also konkret darum, Jungen und Männer aus patriarchalen wie auch viktimisierten Rollen zu befreien. Ansätze solcher Art sind seit Anfang der 1990er Jahr im Anschluss an die feministische Bewegung entstanden, mit dem Bedürfnis, traditionelle Bilder, die nicht mehr mit der Realität korrelierten, zu modifizieren und überzeugende und praktikable Männerkonzepte zu entwerfen.<sup>121</sup> Damit verbunden war das Ziel, dass Jungen und Männer biographische Bezüge kompensieren können. Im pädagogischen Kontext soll dabei die Entwicklung zum Mann begleitet und unterstützt, Beziehungsfähigkeit und Bedürfniswahrnehmung gefördert und Selbstreflexion geschult werden. Es gilt Selbstwerte als Junge oder Mann zu stärken, die nicht auf Abwertung anderer Jungen und Männer angewiesen sind und somit auch auf eine Verleugnung eigener Persönlich-

---

<sup>119</sup> King (2000), 96.

<sup>120</sup> Böhnisch (1993), 6.

<sup>121</sup> Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 30.

keitsanteile verzichten können. Solche Konzeptionen verstehen sich von Beginn weg antisexistisch und patriarchatskritisch. Da diese Arbeit in erste Linie soziale und persönliche Kompetenzen fördert, werden pädagogische Ansätze im Schulkontext meist mit Identifikationsproblemen der Jungen begründet.<sup>122</sup>

### **3.4 Probleme und Ambivalenzen der Jungenforschung**

Veränderungen in Wirtschaft und Gesellschaft, sozialpolitische Forderungen von feministischer Seite und die Rollenaufweichungen führten für Jürgen Budde und Ingelore Mammes ab Mitte des letzten Jahrhunderts zur zunehmenden Erosion des männlichen Selbstverständnisses als Arbeiter und Ernährer der Familie. Daraus resultierten gesellschaftliche, kulturelle und individuelle Transformationsprozesse, die nach wie vor nicht genügend reflektiert werden.<sup>123</sup> Dazu kommt, dass nicht nur die gesellschaftlich angesprochenen Phänomene neu sind, sondern die Jungen- und Männerforschung noch am Anfang ihrer wissenschaftlichen Entstehung steht und somit noch wenig Klarheit und zum Teil auch Konsens über Umfang, Grenzen, Inhalte und Methoden des Fachbereiches bestehen. „Zwischen hoch elaborierten Gender Studies, dem verkürzten Diskurs um Jungen als Bildungsverlierer, den Erwartungen aus der schulischen Praxis und der Forderung nach einem heterogenitäts- und intersektionalitätsorientiertem Ansatz ist Jungenforschung erst dabei, ihr eigenes Profil zu erarbeiten.“<sup>124</sup> Budde und Mammes sehen als grosse Gefahren der Jungenforschung, dass diese einen zu starken Fokus auf männliche Jugendliche einnehmen könnte und damit neben dem Trennenden die Gemeinsamkeiten mit dem weiblichen Geschlecht übersieht. Damit geht auch das Risiko einher, die Jungengruppe zu homogenisieren. Weiterhin sehen sie die Problematik, dass in Jungenfragen allzu schnell eine defizitorientierte Haltung eingenommen wird. Es gibt für Budde und Mammes zwei Ambivalenzen, welche die Jungenforschung (noch) nicht beantworten und auflösen kann und somit eine dialektische Hermeneutik entwickeln muss. Erstens geht es um die Frage nach Konzeptionen von Macht. „Die Analyse, dass Männlichkeit Zugriff auf Privilegien heisst und Männer deswegen die Profiteure im Geschlechterverhältnis sind, verträgt sich zunehmend weniger mit aktuellen gesellschaftlichen Transformationen, welche die Dominanz hegemonialer Männlichkeit zunehmend in Frage stellen.“<sup>125</sup> Zweitens geht es um die Ambivalenz zwischen Pluralität und Eindeutigkeit. Dieses Spannungsverhältnis wird durch die Notwendigkeit der aktuellen pädagogischen Beschäftigung mit Jungen erzeugt, da einer-

---

<sup>122</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Schultheis/Fuhr (2006), 29-31.

<sup>123</sup> Vgl. Budde/Mammes (2009), 16.

<sup>124</sup> Budde/Mammes (2009), 15.

<sup>125</sup> Budde/Mammes (2009), 16.

seits die Notwendigkeit besteht, den Forschungsbereich einzugrenzen und somit eine nähere Bestimmung des Jungenseins vorzunehmen, damit aber Reduktionen in Kauf genommen werden muss. Budde und Mammes fragen daher, wie „plurale und vielfältige Formen von Männlichkeiten mit einer einheitlichen Vorstellung von Männlichkeit zusammengebracht werden“<sup>126</sup> können? Mit Blick auf die Praxis knüpft Thorsten Knauth an diese Überlegungen an und verweist auf das Dilemma der Jungenforschung, welche zum einen permanente Geschlechterkonstruktionen und –rekonstruktionen analysieren möchte und zum anderen mit einer stetigen Amplifikation von Optionen des Jungensein konfrontiert wird.<sup>127</sup>

Die vorliegende Arbeit wird diese Ambivalenzen nicht auflösen können und ringt selber um eine angemessene Sprache, welche einerseits dem sozialkulturellen Phänomen der bipolaren Geschlechterbildung gerecht wird und andererseits damit konfrontiert ist, dass mit der geforderten Auflösung der Dichotomie und den Geschlechterzuschreibungen, in erster Linie eingefordert durch queere Ansätze, kein geeignetes Vokabular zur Verfügung steht, um diese Phänomene zu beschreiben, ohne Reduktionen und Normierungen zu riskieren.

---

<sup>126</sup> Budde/Mammes (2009), 16.

<sup>127</sup> Vgl. Knauth (2009), 75 und Budde/Mammes (2009), 15-16.

## 4 Männlichkeitskonstruktionen

Wie in den ersten Kapiteln gezeigt wurde, entstand die Jungen- und Männerforschung aus den soziologischen Wissenschaftsdisziplinen. Freilich ist die Frage nach der Entwicklung von Jungen und Männern nicht eine rein soziologische Angelegenheit. Verschiedene Disziplinen beschäftigten sich auch schon davor aus unterschiedlichsten Beweggründen und Zielvorstellungen mit der Thematik der Identitätsbildung unter besonderer Berücksichtigung des Geschlechts. Allen voran seien an dieser Stelle die Psychologie und die Pädagogik zu nennen. Auch die Theologie entdeckte in den letzten Jahrzehnten die Fragen nach dem Mannwerden und deren spirituelle Dimension, wobei zu betonen ist, dass dieser Entdeckung sehr viel Druck von seitens der theologisch-feministischen Bewegung vorausging, die sich in erster Linie den politischen Frauenbewegungen verbunden fühlte. Das in Bezug auf Jungen- und Männerfragen zur Verwendung kommende Vokabular entstand aus allen Disziplinen, vorab sicher aus der Soziologie. Denn diese prägte mit ihren Beiträgen zur Genderdebatte wesentlich den Begriff der Geschlechterkonstruktionen. Diese Arbeit richtet ihren Fokus nun auf die Konstruktionen des männlichen Geschlechts. Im Rahmen dieser theologisch verorteten Arbeit mag es vielleicht auf den ersten Blick verwundern, dass anderen Disziplinen so viel Raum und Aufmerksamkeit zugestanden wird. Aber einerseits muss sich die Theologie in bescheidener Haltung eingestehen, dass sie auf das Wissen anderer Disziplinen angewiesen ist, und andererseits gelingt es wohl keiner Disziplin im Alleingang, die komplexen Phänomene der Geschlechterbildung zufriedenstellend erklären zu können.

Die Auswahl der Arbeiten für die folgenden Kapitel der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen folgt dem Bestreben, gewinnbringendes Material für die anschließenden, religionspädagogisch orientierten Synthesen zu sammeln. Weitere Akzentuierungen liegen auf der Altersgruppe der Jugendlichen mit Weitung auf das Kindheitsalter, sofern Interdependenzen und Entwicklungslinien so weit zurück skizziert werden müssen.

Um das Phänomen der Männlichkeitskonstruktionen zu verstehen, muss nochmals gefragt werden, welche biologischen Determinationen auf die Ausbildung der Zweigeschlechtlichkeit einwirken und welchen Stellenwert diesen Ergebnissen für unsere Genderdebatte zugestanden werden kann? Im Weiteren wird zu erörtern sein, wie sich die einzelnen Disziplinen das Mannwerden vorstellen und welche Schlüsse sie für die Frage nach Männlichkeitskonstruktionen ziehen? Schliesslich wird zu klären sein, wie und in welchem Umfang biblische Geschich-

ten und kirchliche Texte die christlich-abendländische Kultur und das damit verbundene Männerbild prägten und wie heute eine geschlechterbewusste Religionspädagogik mit diesen Normen umgehen kann?

#### 4.1 Die biologische Perspektive

Schultheis und Fuhr beschäftigen sich im Rahmen ihrer Überlegungen zu Grundfragen und Grundproblemen der Jungenforschung mit der biologischen Debatte.<sup>128</sup> In einem ersten Schritt fokussieren sie die evolutionsorientierten und neurobiologischen Untersuchungen von Bischof-Köhler. Dabei geht es um die Beobachtung, dass schon bei drei Wochen alten Kindern geschlechtsspezifische Unterschiede sichtbar seien.<sup>129</sup> Bischof-Köhler rechnet jedoch damit, dass die Disposition der Erziehenden, deren Vorstellung über eine Natur von Geschlecht und deren normierende Einflussnahme schon früh einen massgeblichen Einfluss haben. Diese Annahme scheint plausibel, da Kinder bereits im zweiten Lebensjahr selber eine Idee zu haben scheinen, welche Attribute, beispielsweise auf Fotos, welchem Geschlecht zugeordnet werden können.<sup>130</sup>

In einem zweiten Schritt wenden sich Schultheis und Fuhr den Überlegungen von Chasiotis und Volan zu. Sie richten ihren Fokus auf die Frage nach Androgenen (Geschlechterhormone), welche eine steuernde Funktion bei der geschlechtlichen Differenzierung übernehmen. Diese Androgene werden „heute infolge von Erkenntnissen, die in den letzten Jahrzehnten gewonnen wurden, für geschlechtstypische Verhaltensdispositionen verantwortlich gemacht und scheinen auch für die geschlechtsspezifische Determinierung bestimmter Gehirnstrukturen (zerebrales Geschlecht) zuständig zu sein.“<sup>131</sup> Gene bestimmen dabei, welche Aspekte der Umwelt überhaupt wahrgenommen und verhaltenswirksam werden. Umgekehrt scheint die Umwelt durch bestimmte Reize und Herausforderungen die Auswahl jener Gene zu beeinflussen, die überhaupt aktiv werden. Es handelt sich daher um eine interdependente und interaktive Wechselbeziehung, die aus wissenschaftlicher Sicht höchst komplex und schwierig zu dekodieren ist.

---

<sup>128</sup> Um einem minimalen Wissenschaftsanspruch zu genügen, müssten diese Überlegungen freilich mit anderen Positionen konfrontiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit ist dies aber weder möglich noch kann eine neurobiologische Vertiefung gewährleistet werden.

<sup>129</sup> Jungen scheinen reizbarer und sollen schneller und länger schreien. Weiter glaubt man zu beobachten, dass Jungen bereits als Embryonen motorisch aktiver seien, wobei man vermutet, dass Mädchen bei der Geburt bereits eine höhere neuronale Reife aufweisen würden. Im Vergleich zu Mädchen, die laut verschiedenen Untersuchungen öfters den Blickkontakt suchen als Jungen, scheinen diese mit sechs Monaten deutlich früher als Mädchen zum Spielzeug zu greifen. Ebenfalls scheint es Prädispositionen im nonverbalen Kontaktverhalten zu geben, die unterschiedlich auf die beiden Geschlechter verteilt sind und die Entwicklung unterschiedlich beeinflussen. Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 54-56.

<sup>130</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Schultheis/Fuhr (2006), 54-56.

<sup>131</sup> Schultheis/Fuhr (2006), 57.

Gerade auf Grund dieser Ergebnisse scheinen die oben beschriebenen Beobachtungen und Differenzierungsannahmen zwischen Jungen und Mädchen für Schultheis und Fuhr problematisch, zum Teil gar widersprüchlich zu sein.<sup>132</sup> Es scheint letztendlich schwierig, einen eindeutigen „Zusammenhang zwischen den pränatalen hormonellen Programmierungen bei Jungen und dem Grad, in dem sie geschlechtstypische Verhaltensweisen zeigen“<sup>133</sup>, nachzuweisen.

## 4.2 Die psychologische Perspektive

Sigmund Freuds Tiefenpsychologie war der erste, ernsthafte Versuch, aus psychologischer Perspektive Männlichkeit zu erforschen. Nach Connell war bereits für Freud klar, „dass Sexualität und soziales Geschlecht nicht naturgegeben sind, sondern in einem langen und konfliktreichen Prozess erst konstituiert werden“.<sup>134</sup> Für Freud gab es keine Männlichkeit in Reinform, sondern widersprüchliche emotionale Tendenzen existierten nebeneinander und boten eine nuancenreiche und vielschichtige Tiefenstruktur.<sup>135</sup> Carl Gustav Jung, ein weiterer berühmter Vertreter der ersten psychologischen Ansätze, schuf das Fundament für die späteren archetypischen Erklärungsversuche von Männlichkeit. Während Freud die Polarität zwischen Weiblichkeit und Männlichkeit aufzulösen versuchte, sah Jung darin den „vertrauten Gegensatz in zeitlosen Wahrheiten über die menschliche Psyche verwurzelt“.<sup>136</sup>

Für aktuelle psychologische Ansätze, wie jener von Maccoba, sind Divergenzen zwischen den Geschlechtern vor allem sozialisatorisch und kognitiv erworben. Wobei nach Schultheis und Fuhr eine klare Einteilung der zu beobachtenden Phänomene<sup>137</sup> entlang der Geschlechtertrennlinie sehr schwierig ist, da Forschungen zeigen, „dass häufig die Unterschiede innerhalb eines Geschlechts grösser sind als zwischen den Geschlechtern.“<sup>138</sup> Aus entwicklungspsychologischer Perspektive müssen Fragen nach der Geschlechteridentität von Jungen ab

---

<sup>132</sup> Die beiden Forschenden glauben mit Verweis auf Maccoba, dass der Aktivitätsgrad, bzw. das Aktivitätsniveau der Jungen nicht Ursache, sondern vielmehr Konsequenz der männlichen Spielweise sei. Auch der stärkeren Emotionalität von Mädchen wird in verschiedener Literatur widersprochen. Auch sollen Jungen nicht unbedingt leichter erregbar sein, sondern andere Reize wie Gefahr und Wettstreit initiieren Impulse. Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 57-58.

<sup>133</sup> Schultheis/Fuhr (2006), 58.

<sup>134</sup> Connell (1999), 26-27.

<sup>135</sup> Vgl. zu weiteren Beobachtungen bezüglich der Entwicklung von Freuds Ansatz zu Fragen nach Männlichkeit Connell (1999), 26-28.

<sup>136</sup> Connell (1999), 31.

<sup>137</sup> Neben den oben bereits beschriebenen Phänomenen sollen hier noch die zu beobachtenden, unterschiedlichen Spielräume von Jungen und Mädchen erwähnt werden. Im Weiteren sind unterschiedliche Aktivitäten und Interessen feststellbar. Jungen scheinen sich mehr von Mädchen abzugrenzen als umgekehrt und sich weniger an Erwachsenen zu orientieren als Mädchen. Vgl. dazu Schultheis/Fuhr (2006), 51-52.

<sup>138</sup> Schultheis/Fuhr (2006), 54.



ca. dem zweiten Lebensjahr angesetzt werden. Forschungsgegenstand sind in unserem Zusammenhang die Geschlechtertrennung, die geschlechtstypischen Differenzierungen und die Asymmetrie zwischen den Geschlechtern.<sup>139</sup> Freilich lassen sich in den verschiedenen Altersgruppen phasenspezifische Besonderheiten und verschiedene entwicklungspsychologische Faktoren beobachten. Sandra Büchel-Thalmaier verweist daher auf Prozesse der Ablösung, der Neuorientierung, auf Spannungen und Brüche, auf Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit, auf Rollendiffusionen und der Suche nach Deutungs- und Lebensgestaltungsmustern. Dabei geht es um Vorbilder, um tragfähige Beziehungen und dem damit verbundenen Gefühl der Geborgenheit und Sicherheit.<sup>140</sup>

Aus Sicht der Jungen- und Männerforschung sind zwei Altersphasen der psychologischen Entwicklung von Jungen besonders interessant. Hans Bosse verweist zuerst auf die frühe Kindheit und die Beobachtung, dass Jungen ab dem zweiten Lebensjahr die Erfahrung machen, anatomisch anders zu sein als die Mutter und sich von der Mutter trennen zu müssen. Eine entwicklungspsychologische Differenz zwischen den Geschlechtern besteht daher darin, dass Mädchen mit der Mutter verbunden bleiben können, während Jungen Männlichkeit schon früh mit der Erfahrung des Getrennt-Seins in Verbindung bringen. Bosse schreibt: „Diese Ungleichheit aus Differenz zwischen den Geschlechtern in der konstitutiven Phase der Bildung der Geschlechtsidentität, so meine These, kann zwar, muss jedoch nicht notwendigerweise, spätere Ungleichheit als Herrschaft des erwachsenen Mannes über die Frau begünstigen(...)“<sup>141</sup> Damit verbunden sind Möglichkeiten wie auch Druck, einen eigenen von den „geschlechtsspezifischen Vorlagen kreativ abweichenden Lebensentwurf zu entwickeln.“<sup>142</sup> Dies kann nach Bosse nur durch eine äussere Trennung (Jugendphase) und eine innere Trennung (Adoleszenz) von der Familie und dem Herkunftsmilieu gelingen, oder anders formuliert, durch die Trennung von verinnerlichten Bindungen. „Ablösung ist daher nur möglich durch diese beiden gegensätzlichen Bewegungen des Liebenden, durch liebevolle Wiederannäherung und zugleich Trennungsaggression als

---

<sup>139</sup> Vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 50 -51

<sup>140</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2005), 44-45.

<sup>141</sup> Bosse (2000), 52. Die Trennung vom Weiblichen geht nach Bosse in der männlichen Jugendphase weiter und zeigt sich in zwei Entwicklungslinien. Ausgehend von der körperlich-sexuellen Reifung des Jungen wird im Sinne einer innerpsychischen Entwicklungslinie einerseits und ausgehend von zugesprochenen Erwartungen und Aufgaben innerhalb einer bestimmten Schicht, Kultur, usw. im Sinne einer sozialen Entwicklungslinie andererseits eine eindeutige Geschlechtsidentität gefordert und gefördert. Es geht dabei um ein Bestehen innerhalb der Geschlechterkonkurrenz um Ausbildungs- und Arbeitsplätze. Nach Bosse bedingen und beeinflussen sich beide Entwicklungslinien gegenseitig. Durch das in der Moderne geschaffene Ausbildungsmoratorium entsteht historisch die Jugendphase zwischen Kindheit und Erwachsenenpraxis und mit ihr neue männliche Identitäten. Vgl. dazu Bosse (2000), 54-57 wie auch Kapitel 3.2.1.

<sup>142</sup> Bosse (2000), 54.

aggressive Distanzierung. Es bedeutet, dass das verlorene oder aufgegebenes Objekt, sei es nun der eigene kindliche Körper, die eigene Weiblichkeit des jungen Mannes oder auch Vater und Mutter, auch gehasst wird.<sup>143</sup> Aus psychologischer Sicht ist der Prozess der inneren Trennung besonders interessant, da im Zuge der Freigabe der Liebesobjekte ein hohes Risiko der Einsamkeit, der Leere und der Schuldgefühle besteht.<sup>144</sup> Dieses Risiko muss jedoch vom jungen Mann in Kauf genommen werden, denn folgt auf die äussere Trennung der Jugendphase keine innere Trennung, so dienen die Trennungsaggressionen „statt der Ablösung nur der Wiederherstellung von Bindungs- und Versorgungsbeziehungen.“<sup>145</sup> Mannwerden ist daher aus entwicklungspsychologischer Sicht vor allem ein Prozess der Trennung und des Trauerns. Darin steckt das grosse Dilemma der männlichen Autonomie, welches nun im Folgenden noch differenzierter beleuchtet werden soll.

#### **4.2.1 Das Dilemma der männlichen Autonomie**

Lothar Böhnisch bezeichnet das Mann-Sein als eine emotionale Bewältigungskategorie, als ein „emotionaler Zustand, in dem sich das Anthropologische und das Soziale der Männlichkeit in unterschiedlichen Bewusstseinsformen verbinden“<sup>146</sup>. Wenn soziale Geschlechterrollen diffus und brüchig und Selbstverständlichkeiten hinterfragt werden, dann wird dieser emotionale Zustand in Form von Betroffenheit präsent. Als emotional bezeichnet Böhnisch diese Bewältigungskategorie, da sich „der Selbstbezug des Individuums im Austausch mit seiner sozialen Umwelt“<sup>147</sup> ausdrückt. Obwohl diese Emotionalität zum Mann gehört, ja ihn überhaupt als individuellen und einmaligen Mensch ausmacht, so beobachtet man, dass oft die Selbsterfahrung über Gefühle und die Selbstbestätigung über Gefühle gehemmt und externalisiert werden. Ursachen sieht Böhnisch darin, dass in der Familie Emotionalität, im ausserfamiliären Bereich der Arbeits- und Berufswelt jedoch Rationalisierung vorherrschen und somit beim Mann oft eine weitere und endgültige Kanalisierung und Unterdrückung der Emotionen geschieht. Dieser Prozess lässt sich auch bei Frauen beobachten, doch mit deutlich weniger Druck.<sup>148</sup>

---

<sup>143</sup> Bosse (2000), 57.

<sup>144</sup> Bosse (2000), 58.

<sup>145</sup> Bosse (2000), 70.

<sup>146</sup> Böhnisch (1993), 21.

<sup>147</sup> Böhnisch (1993), 22.

<sup>148</sup> Vgl. dazu Böhnisch (1993), 22.

Aus dieser emotionalen Bewältigungskategorie entsteht nach Böhnisch nun das Dilemma der Autonomie.<sup>149</sup> Böhnisch lehnt sich dabei terminologisch beim Schweizer Psychoanalytiker Arno Gruen an und versteht unter Autonomie einen Zustand der Integration. Es geht also um die Integration der Emotionen und somit um einen Zustand voller Übereinstimmung mit seinen eigenen Gefühlen und Bedürfnissen. Gelingt es nicht, die Gefühle zu integrieren und die Autonomie zu erlangen, droht nach Böhnisch aus psychologischer Sicht eine emotionale Abspaltung und Veräusserlichung, ein verwehrt Selbst.<sup>150</sup> Da viele Emotionen wie Ohnmacht, Trauer, Angst, usw. nicht in die patriarchalische Gesellschaft passen und gesellschaftlichen Anpassungszwängen im Wege stehen, kann der Kontakt zum Selbst verloren gehen und eine Ablehnung, ja teils Gewalt gegen alles hervorrufen, was die eigene Hilflosigkeit provozieren könnte. „Menschliche Hilflosigkeit und Verwehrtheit der eigenen Gefühle und die männliche Hilflosigkeit angesichts der inneren Überlegenheit der Frau kulminieren so im kompensatorischen Syndrom männlicher Externalisierung: der Aussenorientierung und des Machtstrebens nach aussen.“<sup>151</sup> Aus dieser Aussenorientierung resultiert meistens ein schwacher Selbstkontakt, eine schwache Bindung zu sich selber und zur eigenen Geschichte. Da die innere Legitimation für das Handeln fehlt, wird sie anhand von Ideologien und Idealen von aussen geholt.

Den Ausgangspunkt des von Böhnisch später auch als sozialisatorisch differenzierten Dilemmas der männlichen Autonomie sieht er in der frühen Kindheit. Aufgrund der Abwesenheit der Väter läuft der Junge Gefahr, ständig in seiner männlichen Identitätsbildung überfordert zu sein.<sup>152</sup> Da ein männliches Vorbild oft fehlt, nimmt der Junge eine negative Geschlechtszuschreibung vor. Das heisst, er kategorisiert verschiedene bei der Mutter beobachtete Attribute wie Fürsorglichkeit, Emotionalität, Empathie, usw. als weiblich und nimmt an, dass Männlichkeit etwas anderes sein muss.<sup>153</sup> Oft übernimmt der Junge im Prozess der geschlecht-

---

<sup>149</sup> Freilich handelt es sich hier um ein grundsätzlich menschliches Dilemma, das sowohl männliche wie auch weibliche Subjekte betrifft. Doch zeigt sich das Dilemma der Autonomie bei der Sozialisierung des Mannes in der Regel als besonders herausfordernd.

<sup>150</sup> Die Erfahrung, dass wenig aus sich selbst heraus kommt, da das meiste von aussen übernommen wird, kann zu emotionaler Leere führen. Einerseits entsteht so Frust und andererseits Angst gegenüber den eigenen, nicht bewussten Gefühlen, was wiederum zu einer weiteren Unterdrückung führt. Die Spirale Richtung weiterer Verschliessung beginnt sich zu drehen. Vgl. Böhnisch (1993), 23f.

<sup>151</sup> Böhnisch (1993), 27.

<sup>152</sup> Böhnisch konkretisiert diese Abwesenheit nicht genauer. Doch kann wohl davon ausgegangen werden, dass er einerseits die mangelnde Präsenz der Väter in der Familie aufgrund der Rolle als arbeitender Familienernährer meint und andererseits auch eine emotionale Abwesenheit, wenn analog zu seinen oben aufgeführten Überlegungen der Junge wesentliche Emotionen selten bis nie bei seinem Vater beobachten kann.

<sup>153</sup> Auf der anderen Seite wirkt die Abwesenheit der Väter auch auf das Verhalten der Mutter. Nach Böhnisch wird Männlichkeit vom Jungen „auf diesem tiefenpsychologischen Hintergrund von der Mutter gefordert und gleichzeitig zurückgewiesen.“ Böhnisch (1993), 64.

lichen Identitätsbildung weibliche Anteile, die er laut Böhnisch später ablehnen und bekämpfen muss. Das Autonomiedilemma nimmt seinen Lauf da der Junge verachtet, was aus seinem Selbst kommt.<sup>154</sup> Es zeigt sich nun, dass viele Jungen in der Kindheit die Autonomie nicht genügend ausgebildet haben. Wenn der Zugang zum Selbst verstellt wird, findet keine Übereinstimmung des Menschen mit seinen Gefühlen und Bedürfnissen statt, und somit müssen diese Gefühle unterdrückt und kompensiert werden. Es lässt sich, wie wir auch noch an anderen Stellen zeigen werden, eine Abspaltung des Weiblichen und eine Homophobie beobachten. Das sozialisatorische Dilemma für Jungen ist, dass durch das Fehlen von männlichen Vorbildern und Identifikationsobjekten Jungen ihr Junge-Sein in erster Linie als Nicht-Weiblich-Sein definieren.<sup>155</sup>

Aus psychoanalytischer Sicht treten dann in der Pubertät die Themen Symbiose und Trennung aus der präödipalen Phase auf einer höheren Ebene auf.<sup>156</sup> Diese Prozesse betreffen freilich Mädchen wie Jungen, wobei davon ausgegangen werden kann, dass diese für Jungen nun weniger dramatisch verlaufen, da sie die Erfahrung der Trennung und der Neuorientierung schon früher durchlebt haben. Weil der Junge „mit symbiotischen Erlebnissen bereits negative Erfahrungen gemacht hat und auf Externalisierung als Lösungsmuster zurückgreifen kann“<sup>157</sup>, grenzt er sich trotz Trennungsangst weiter von der Familie ab. Schliesslich kommt es nun auch zur körperlichen Reifung des Jungen zum Mann. Für Böhnisch besteht in der Pubertät nun die Möglichkeit, „die bisher herausgebildeten Anteile der Persönlichkeit und der Geschlechtsidentität neu zu bearbeiten und mit selbstgewählten Bezugspersonen neue Beziehungen zu entwickeln.“<sup>158</sup> Oft läuft dieser Prozess aber nicht konstruktiv und die Versicherung des Mannseins geschieht über die Abwertung des Weiblichen, welche durchaus mit Neid auf Mädchen und ihre sozial-emotionalen Vorzüge und der anscheinend gegebenen Identität begleitet werden kann. Die Externalisierung verstärkt sich weiter unter dem Zwang zur aktiven Herstellung von Männlichkeit. Die in der Kindheit angelegte männliche Identitätsbildung und die damit verbundenen Konflikte brechen in der Jugendphase wieder auf.<sup>159</sup> Dabei läuft der Junge Gefahr, dass die Suche nach Identität misslingt, psychologische Grundkonflikte nicht gelöst werden können und auf die Aussenwelt übertragen werden. In einem günsti-

---

<sup>154</sup> Vgl. zu diesen wie auch zu weiteren Überlegungen hinsichtlich psychosozialen Konsequenzen der Mutter-Sohn-Beziehung Böhnisch (1993), 64.

<sup>155</sup> Vgl. zu diesen Überlegungen auch Schultheis/Fuhr (2006), 27f.

<sup>156</sup> Vgl. zu weiteren psychoanalytischen Modellen Böhnisch (1993), 41f.

<sup>157</sup> Böhnisch (1993), 57.

<sup>158</sup> Böhnisch (1993), 58.

<sup>159</sup> Böhnisch lehnt sich beim Begriff der Geschlechtsidentität an Erikson an. Vgl. dazu Böhnisch (1993), 60f.

gen Umfeld besteht jedoch die Chance, dass aufgrund der Reaktualisierungen der kindlichen Grundkonflikte jene bewältigt werden und zu einer stabilen Persönlichkeit führen können.<sup>160</sup>

Auch Vera King verweist auf mögliche Chancen und Risiken der psychosozialen Entwicklung im Jugendalter: „Ein psychosoziales Moratorium ist in diesem Sinne Bedingung der Möglichkeit der Trauer und der neuschöpfenden Individuierung, und die Qualität des jugendlichen Entwicklungsspielraums entscheidet mit darüber, in welchem Masse lebensgeschichtliche Konflikte und Defiziterfahrungen konstruktiv transformiert werden können und in welchen Bereichen es zu selbst-einschränkenden oder destruktiven Konfliktlösungen kommt. Sind Jugendliche durch ein Übermass an inneren Konflikt- oder Mangellagen überfordert oder stellt das soziale Umfeld keine Angebote und keinen Zeitraum bereit, um kreative Verarbeitungskapazitäten zu erproben und zu entfalten, so mündet die adoleszente Entwicklung vor allem in die Ausgestaltung von Wiederholungszwängen.“<sup>161</sup> Wie sich im Verlauf dieser Arbeit noch zeigen wird, ist gerade die Religionspädagogik ein idealer pädagogischer Raum, um die Transformation der Konflikte konstruktiv zu begleiten und somit eine Überforderung des jungen Menschen zu verhindern.

Die Suche nach der männlichen Identität ist für Böhnisch das Bemühen, eine Balance in die dialektischen Prozesse von Trennung und Bindung hineinzubringen. Während Böhnisch die Sozialisation im Kindes- und Jugendalter eher als Identitätssuche und -findung bezeichnen würde, geht es im Jungen- und Erwachsenenalter eher um eine Identitätsbehauptung. Das Dilemma der Autonomie wirkt für Böhnisch mit zunehmendem Alter, wenn auch verdeckter, weiter. Böhnisch plädiert aufgrund der oben angeführten Überlegungen für die Begründung eines anderen Mannseins, das nicht auf Frauenabwertung und Abtrennung der Emotionen basiert, sondern in der Autonomie des männlichen Selbst. Er selber schreibt dazu: „Sowohl die personale Möglichkeit der Integration der weiblichen Anteile des Mannes in das emotionale Selbst, als auch die Chance ihrer sozialen Aussendung und Anerkennung (beides Bedingungen männlicher Autonomie) bilden die Voraussetzung für die Entwicklung eines solchen geschlechterempathischen Diskurses auf der (männlichen) Subjektebene.“<sup>162</sup>

---

<sup>160</sup> Vgl. Böhnisch (1993), 77f.

<sup>161</sup> King (2000), 96.

<sup>162</sup> Böhnisch (1993), 39.

Schultheis und Fuhr bezeichnen viele der von Böhnisch beschriebenen Phänomene als spekulativ und einseitig. Auch wenn einige Aussagen empirisch untersucht und somit belegbar seien, so scheint Böhnisch's Vorgehen für die beiden Autoren problematisch. Die Abwesenheit der Väter und der damit eingeschränkte Beziehungsaufbau zum Jungen soll zum Beispiel nicht nur quantitativ, sondern vor allem qualitativ gewertet werden. Im Weiteren ist es empirisch nicht belegt, dass Jungen ohne Anwesenheit der Väter keine zureichenden Vorstellungen von Männlichkeit entwickeln können. Generell wird für Schultheis und Fuhr der geschlechtlichen Binnendifferenzierung zu wenig Beachtung geschenkt.<sup>163</sup>

Für Böhnisch unterliegt der „biographische Prozess der männlichen Sozialisation in einem wechselseitigen Spannungsverhältnis von psychogenen (Dilemma der Autonomie) und soziogenen Faktoren (Gendering)“<sup>164</sup>. Während dieses Kapitel den Blick auf die ersten Faktoren richtet, wird das nächste Kapitel die soziogenen Faktoren näher beleuchten müssen.

### **4.3 Die soziologische Perspektive**

Holger Brandes übt aus soziologischer Position Kritik an der Psychoanalyse, auch an den neuern Ansätzen einer psychoanalytischen Theorie des Mannes, da sie ihren Fokus zu sehr auf das einzelne Individuum ausrichten und dabei das soziale Gefüge oft ausser Acht lassen. Brandes schreibt dazu: „Meiner Ansicht nach ist es kaum möglich, ohne ein ausdrücklich sozialpsychologisches Fundament individuelle Perspektiven und persönliche Betroffenheiten in einen systematisch begründeten Zusammenhang zu übergreifenden sozialen Prozessen zu setzen.“<sup>165</sup> Die Realität des Mannseins ist hoch komplex und nach Brandes scheinen gerade die Väter der Psychologie wesentliche Entwicklungsprobleme auszublenden, denn während „sich aus Freuds Sicht die psychosexuelle Entwicklung des Jungen aufbauend auf einer anatomisch eindeutig männlichen Ausstattung, einer heterosexuellen Beziehung zur Mutter, Penisstolz, Kastrationsangst, und Identifikation mit dem Vater als Rivalen als eine weitgehend gradlinige Entwicklung darstellt, deren einziger kritischer Punkt die Verarbeitung der Kastrationsangst darstellt, impliziert die erweiterte Perspektive auf den Identifikationsaspekt, dass das Aufwachsen an der Seite der Mutter, also dem anderen Geschlecht, in der Frühphase dieser Entwicklung noch ganz andere Entwicklungsprobleme in sich birgt, als die Freudsche Sichtweise erahnen lässt“.<sup>166</sup> Als

---

<sup>163</sup> Vgl. dazu Schultheis/Fuhr (2006), 29-30. Zu Bedeutung der Entwicklungspsychologie für die Fragen der Jungen- und Männerforschung auch Schultheis/Fuhr (2006), 36f.

<sup>164</sup> Böhnisch (1993), 31.

<sup>165</sup> Brandes (2002), 28.

<sup>166</sup> Brandes (2002), 32.

mögliche Lösung auf die theoretische Problematik plädiert Brandes für den Ansatz des sozialen Habitus, den wir an späterer Stelle noch einmal vertiefend aufgreifen. Seiner Meinung nach eröffnet er eine Perspektive, die eine ganzheitliche, die Körperlichkeit einschliessende Sicht auf das menschliche Individuum als eine elementare Einheit erlaubt, in der individuelle wie auch soziale Aspekte Geltung finden.<sup>167</sup> In diesem Sinne will eine soziologische Perspektive die Psychologie nicht verdrängen, sondern ergänzen.

Während die Psychologie ihren Fokus eher auf die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit legt, ist die Soziologie bemüht, diese Prozesse mit der Ein- und Anpassung in und an die Gesellschaft zusammen zu denken. Für Böhnisch besteht gerade in dieser Ambivalenz der Sozialisation die grosse Herausforderung des Individuums, eine nötige Balance zwischen einer rationalen, gesellschaftsoffenen und mobilen Lebensgestaltung und den emotionalen, subjektiven Bindungen in der Persönlichkeit zu finden. Eine gelungene Sozialisation ist für Böhnisch daher auch eine gelingende Identitätsbalance.<sup>168</sup> Böhnisch selber möchte aber die soziologische Perspektive nicht zu eng verstanden wissen. Er sieht das Mann- und Frausein einerseits als Produkt kulturhistorischer Festlegungen, andererseits glaubt er in Ablehnung von rein konstruktiven Ansätzen, dass wir auch als Männer und Frauen geboren werden. „Dies ist ein fundamentaler biologischer und anthropologischer Umstand, den eine Sozialisationstheorie nicht einfach umgehen kann.“<sup>169</sup> Er konkretisiert dies für seinen Ansatz folgendermassen: „Eine zentrale forschungsleitende Perspektive der kritischen Männerforschung liegt deshalb sowohl in der Annahme von den zwei Polaritäten im Menschen und die der gemeinsam geteilten Menschlichkeit von Mann und Frau dar, aber auch in der daraus ableitbaren These, dass jeder Mann auf Grund dieser polaren Persönlichkeitsstruktur die sozial-anthropologische (potenzielle) Chance hat, sich mit seinem Mannsein (auch kritisch und antipatriarchalisch) auseinanderzusetzen. Denn dieser anthropologische Zusammenhang ist in den herkömmlichen gesellschaftlichen Kontexten der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung und patriarchalen Vergesellschaftung weitgehend überformt und verschüttet worden.“<sup>170</sup> Dies bringt Böhnisch mit der Erosion gewachsener sozialmoralischer Milieus und somit auch den ihnen inhärenten kulturellen Selbstverständlichkeiten der eingeschriebenen Männerdominanz in Verbindung. An diesem Punkt wird sein Postulat der Balance wieder sichtbar, wenn individuelle wie auch sozialstrukturelle

---

<sup>167</sup> Vgl. Brandes (2002), 45.

<sup>168</sup> Böhnisch (1993), 15.

<sup>169</sup> Böhnisch (1993), 18.

<sup>170</sup> Böhnisch (1993), 20.

Spannungen zwischen menschlicher Individualität und männlichem, wie auch weiblichem, Geschlecht spürbar werden.

#### **4.3.1 Männlichkeit als soziales Konstrukt**

Während zu Beginn der Männerforschung jugendsoziologische, entwicklungspsychologische und psychoanalytische Ansätze noch Tendenzen zeigten, männliche Entwicklungsverläufe normativ zu verallgemeinern, so geht man heute aufgrund von Konstruktionen und Reproduktionen konventioneller Geschlechterbilder auf sozialer wie auch psychischer Ebene eher von einer Pluralität aus, die man weniger normativ, sondern vielmehr deskriptiv zu beschreiben versucht.<sup>171</sup> Dabei muss die Soziologie für King und Flaake eine doppelte Perspektive auf Konstruktionen von Männlichkeit einnehmen. Da ist „einmal die Analyse der milieu-, zeit- oder kulturspezifischen Entstehungs- und Reproduktionsbedingungen männlicher Lebensentwürfe und Identitäten, zum anderen die Untersuchung der Wandlungen der sozialen und psychischen Strukturierungs- und Konstruktionsprozesse von Männlichkeit.“<sup>172</sup> Es geht also um die Dialektik von Kontinuität und Wandel auf der Makroebene.

Wie die Psychologie legt auch die Soziologie einen besonderen Fokus auf die Phase des Jugendalters.<sup>173</sup> Einerseits, weil wohl empirische Untersuchungen einfacher zu gestalten sind als bei Kleinkindern, und andererseits, weil die Herausforderungen für Jugendliche in den Auseinandersetzungen mit gesellschaftlichen Geschlechterbildern und der eigenen Verortung, die durch soziale Herkunft, Generationenbeziehungen, eigenen Vorstellungen, usw. beeinflusst wird, besonders intensiv sind.<sup>174</sup> Eine geschlechterbewusste Soziologie darf sich nach King nicht nur in die Fragerichtung bewegen, wie sich Geschlechtsidentität bildet und welche Faktoren dafür verantwortlich sind, sondern es muss ihr immer auch um das pädagogische Anliegen gehen, „ob und wie sich in der Adoleszenz die Möglichkeit entwickeln kann, konventionelle Bedeutungen von „Männlichkeit und Weiblichkeit“ psychisch zu dekonstruieren und auf psychosozialer Ebene zu transformieren“<sup>175</sup>. Die Adoleszenz, eingeleitet durch die körperlichen Veränderungen der Pubertät und geprägt durch jene psychischen und sozialen Entwicklungs- und Bildungsprozesse, bei denen die Geschlechts- und Selbstbilder modifiziert werden, spielt eine entscheidende Rolle bei Konstruktionen und Reproduktionen von konventionellen Geschlechterbildern auf sozialer und psychischer Ebene.

---

<sup>171</sup> Vgl. King (2000), 93.

<sup>172</sup> King/Flaake (2005), 12. Vgl. aber auch King (2000), 94-95.

<sup>173</sup> Für Überlegungen zur Sozialisation des Kindes vgl. Schultheis/Fuhr (2006), 36f.

<sup>174</sup> Vgl. King/Flaake (2005), 11.

<sup>175</sup> King (2000), 92.



ne, da in dieser Phase die körperliche Geschlechtsreifeung stattfindet und sich aus Kindern Frauen und Männer entwickeln.<sup>176</sup> King versteht daher in Anknüpfung an Erikson die Adoleszenz als ein psychosoziales Moratorium.<sup>177</sup> Zahlreiche Indikatoren scheinen für King „darauf hinzuweisen, dass die historischen Veränderungen, demographischen Verbreiterungen und temporalen Ausweitungen der Jugendphase zu Angleichungen männlicher und weiblicher Adoleszenz geführt haben. So hat sich für beide Geschlechter die Zeit von der Geschlechtsreifeung bis zur Familiengründung stark verlängert“<sup>178</sup>. Im Weiteren kann bei beiden Geschlechtern ein selbstverständliches Experimentieren mit Beziehungen und ein Bemühungen um Qualifikationen und Ausbildung beobachtet werden.<sup>179</sup> Diese modernen Phänomene der Dekonstruktion und Neubildung der Geschlechterbilder sind für King in vielen Bereichen unabgeschlossen. Die grosse Chance für Jungen sieht King im nachhaltigen Wandlungspotential von Männlichkeitskonstruktionen, die ermöglichen, dass die Dialektik von Autonomie und Bindung nicht mehr zwingend zugunsten der ersten aufgelöst werden müssen und weitere Dimensionen wie Fürsorge und Bezogenheit durchaus in Entwürfe von Männlichkeit integrierbar scheinen.<sup>180</sup> Da nach King eine partielle Aufhebung der Geschlechterpolarisierungen entlang der Trennungslinie zwischen familiärem und öffentlichem Raum entsteht, ergibt sich für Jungen die grosse Herausforderung, neben Autonomie auch Bindung und Fürsorglichkeit zu integrieren. Im Falle von Brüchen, Krisen und instabilen Entwicklungen lässt sich oft eine stärkere Orientierung an konventionellen und hegemonialen Männlichkeitsbildern beobachten.<sup>181</sup>

Als besonderen Raum der männlichen Konstruktionsbildung betrachtet die Soziologie die männliche Clique. Hier betritt der Junge ein soziales Übungsfeld, in dem männliche Umgangsformen eingeübt und oft weibliche exkludiert werden. Böhnisch bedauert, dass zwar neben dem wichtigen Übungsraum die Chance zur Erweiterung der Geschlechtsidentität aufgrund der Fixierung der Männerorientierung durch gruppendynamischen Charakter und soziale Kontrolle der Gleichaltri-

---

<sup>176</sup> Vgl. King (2000), 93-95.

<sup>177</sup> Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.1.

<sup>178</sup> King (2000), 99.

<sup>179</sup> Differenzen zwischen den Geschlechtern eröffnen sich laut Studien dann ab dem 20. Lebensjahr, wo sich vor allem bei Frauen die Balance von Familien- und Berufsorientierung zugunsten von Familie und Partnerschaft verlagert. Junge Männer folgen dann, implizit oder explizit, eher der Konstruktion des Familienernährers. Vgl. King (2000), 100. In diesem Lichte müsste an anderer Stelle sicher gefragt werden, inwieweit Kings positive Sicht auf die modernen Phänomene berechtigt ist, oder ob spätere Einflüsse und Prozesse eigens beleuchtet werden müssten. Denn wie lässt sich erklären, dass den Jugendlichen Dekonstruktionsmöglichkeiten zugesprochen werden, diese aber wiederum zu Stereotypen führen?

<sup>180</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen King (2000), 98-103.

<sup>181</sup> Vgl. King (2000), 106.

gengruppe oft verpasst wird.<sup>182</sup> Im Rahmen dieser Arbeit kann jedoch der Thematik der männlichen Clique keine weitere Aufmerksamkeit geschenkt werden, obwohl sie gerade für den pädagogischen Schulkontext höchst interessant wäre.

#### 4.3.2 Männliche Hegemonie

Der Erziehungswissenschaftler Robert W. Connell<sup>183</sup> spricht sich für biologische wie auch soziale Einflussfaktoren bei der Entstehung des Geschlechts aus. Die sozialen Inhalte werden demnach auf den Körper eingeschrieben, dem nicht entrinnt werden kann, der veränderlich ist und eine nicht reduzierbare Dimension in Erfahrung und Praxis darstellt.<sup>184</sup> „Die verschiedenen Versionen von Männlichkeit werden prozesshaft konstituiert als bedeutungsvolle Körper und verkörperte Bedeutungen. Durch körperreflexive Praxen wird nicht nur individuelles Leben geformt, sondern eine soziale Welt gestaltet.“<sup>185</sup> Männlichkeit kann in diesem Sinne nicht als isoliertes Objekt, sondern nur in einer umfassenden Struktur mit Prozessen des vergeschlechtlichten Lebens verstanden werden.<sup>186</sup> Daher ist Männlichkeit „eine Position im Geschlechtsverhältnis; die Praktiken, durch die Männer und Frauen diese Position einnehmen, und die Auswirkungen dieser Praktiken auf die körperliche Erfahrung, auf Persönlichkeit und Kultur.“<sup>187</sup>

Aufgrund der verschiedenen Formen von Männlichkeit nimmt der Mann innerhalb der kulturell gegebenen Strukturen des Geschlechterverhältnisses eine bestimmte Position ein.<sup>188</sup> Connell bezeichnet diesen Prozess als hegemoniale Männlichkeit, der eine geschlechtsbezogene Praxis konfiguriert, „welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet.“<sup>189</sup> Diese kulturelle Dominanz in der Gesellschaft besitzt einen dynamischen Charakter und sucht eine Entsprechung zwischen dem kulturellen Ideal und der institutionellen Macht im Sinne eines eingeforderten Anspruches auf Autorität. In Absetzung zu dieser Form, die Connell als *Hegemonie* bezeichnet, differenziert er drei weitere Beziehungen zwischen Männlichkeiten, die neben der Hierarchiebildung zwischen den bipolaren Geschlechterkonstruktionen auch Hierarchien in-

---

<sup>182</sup> Siehe für weiterführende Überlegungen Böhnisch (1993), 80f.

<sup>183</sup> Vgl. Fussnote 109.

<sup>184</sup> Vgl. dazu Connell (1999), 65-66, 71 und 76.

<sup>185</sup> Connell (1999), 84-85.

<sup>186</sup> Vgl. dazu Connell (1999), 87f. Im Weiteren sind für Connell auch Institutionen substantiell geschlechtlich strukturiert. Vgl. Connell (1999), 93.

<sup>187</sup> Connell (1999), 91.

<sup>188</sup> Einen Hauptgrund für Pluralität von Männlichkeit mit dynamischem Moment sieht Connell in der psychoanalytischen Kenntnis von der Existenz widersprüchlicher Wünsche und Verhaltensweisen. „Es spricht einiges dafür, dass männliche Geschlechtsidentitäten und –praktiken in der Regel innerlich gespalten sind.“ Connell (2000), 23.

<sup>189</sup> Connell (1999), 98.

nerhalb des männlichen Geschlechts schaffen. Als zweite Form nennt er die *Unterordnung*, bei der untergeordnete Männlichkeiten, die eine symbolische Nähe zum Weiblichen aufweisen, exkludiert werden. Auch wenn nur wenige Männer die normativen Ansprüche von Männlichkeit erreichen, und diese in der dritten Form der *Komplizenschaft* zusammengefasst werden können, profitieren viele Männer von der patriarchalen Dividende. Die letzte und vierte Form von Männlichkeit bezeichnet Connell als *Marginalisierung*. Auch wenn der Begriff seiner Meinung nach nicht optimal ist, so soll er die „Beziehungen zwischen Männlichkeiten dominanter und untergeordneter Klassen oder ethnischer Gruppen“<sup>190</sup> beschreiben. Es geht Connell bei den Gruppenbezeichnungen nicht um die Festlegung von Charaktertypen, sondern um das Beschreiben von Handlungsmustern, die in bestimmten Kontexten innerhalb eines veränderlichen Beziehungsgefüges entstehen können.<sup>191</sup>

Mit dem Ziel der sozialen Gerechtigkeit fordert Connell praktische Dekonstruktionen und Neugestaltungen von Geschlechterbildern, indem körperreflexive Praktiken verändert werden.<sup>192</sup> „Statt einer Entkörperlichung, wie bei der Veränderung von Geschlechterrollen, bedarf es hier einer neuen Verkörperlichung (re-embodiment) für Männer, einer Suche nach neuen Arten des Empfindens, Gebrauchs und Präsentierens von männlichen Körpern.“<sup>193</sup>

### 4.3.3 Männlicher Habitus

Auch bei den Überlegungen des Soziologen Pierre Bourdieus erhält die gesellschaftliche Konstruktion des Körpers besondere Aufmerksamkeit. Er schreibt: „Die für sich genommene willkürliche Einteilung der Dinge und der Aktivitäten (geschlechtlicher oder anderer) nach dem Gegensatz von männlichen und weiblichen erlangt ihr objektive und subjektive Notwendigkeit durch ihre Eingliederung in ein System homologer Gegensätze.“<sup>194</sup> Auch wenn der Ansatz Bourdieus vor allem die Entstehung der gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnisse durch seiner Meinung nach vollkommene Verkehrung von Ursachen und Wirkung fokussiert,

---

<sup>190</sup> Connell (1999), 102.

<sup>191</sup> Vgl. dazu Connell (1999), 98-101.

<sup>192</sup> Dass der theoretische Ansatz von Connell im pädagogischen Bereich gewinnbringend eingesetzt werden kann, zeigen Ann Phoenix und Stephen Frosh in ihren Untersuchungen zu Männlichkeitsvorstellungen in der Adoleszenz. Die Konstruktion der hegemonialen Männlichkeit als komplexer und aktiver Prozess kann bei der Regulierung der Beziehungen der Jungen untereinander beobachtet werden. Die Autoren haben „Anlass zur Vermutung, dass eng ausgelegte und konformistische Vorstellungen von Männlichkeit auch weiterhin einen grossen Einfluss auf heranwachsende junge Männer ausüben werden. (...) Diese ideologischen Voreinstellungen wirken sich hemmend auf die Möglichkeit der Jungen aus, alternative Formen von Männlichkeit (z.B. stärker emphatisch-beziehungsorientierte) zu konstruieren, innerhalb derer sie sich verorten könnten.“ Phoenix/Frosh (2005), 33-34.

<sup>193</sup> Connell (1999), 255.

<sup>194</sup> Bourdieu (2012), 18.

muss diese äusserst spannende Thematik im Rahmen dieser Arbeit vernachlässigt werden. Die Akzentuierung liegt auf der Konstruktion der Geschlechtlichkeit. Für Bourdieu konstruiert die soziale Welt den Körper „als geschlechtliche Tatsache und als Depositorium von vergeschlechtlichten Interpretations- und Einteilungsprinzipien. Dieses inkorporierte soziale Programm einer verkörperten Wahrnehmung wird auf alle Dinge in der Welt und in erster Linie auf den Körper selbst in seiner biologischen Wirklichkeit angewandt. Es konstruiert den Unterschied zwischen den biologischen Geschlechtern gemäss den Prinzipien einer mythischen Weltsicht, die in der willkürlichen Beziehung der Herrschaft der Männer über die Frauen wurzelt, die mit der Arbeitsteilung ihrerseits zur Wirklichkeit der sozialen Ordnung gehört.“<sup>195</sup> Dieser gesellschaftlich konstruierte Unterschied zwischen den Geschlechtern erscheint dann als etwas Natürliches, ist jedoch Produkt einer theoretischen wie auch praktischen diakritischen Konstruktionsarbeit, in der die beiden Geschlechter nur in Beziehung zum anderen existieren.<sup>196</sup> Die antagonistischen Prinzipien männlicher und weiblicher Geschlechtskonstruktionen verkörpern sich im Verhalten, im Aussehen und in der Körperhaltung und prägen so die zwei verschiedenen Klassen von Habitus.<sup>197</sup> Die resultierende symbolische Gewalt besteht darin, dass der Habitus auch mit hohem Bewusstsein und starker Reflexionsfähigkeit nicht aufzulösen ist, da „die Resultate und die Bedingungen ihrer Wirksamkeit in Form von Dispositionen dauerhaft in das Innerste der Körper eingepägt sind.“<sup>198</sup> Der Habitus wird so zum inkorporierten sozialen Gesetz, aus dem die Unterwerfung der Frau resultiert wie aber auch die Subordinierung der Männer unter die objektive Ordnung der Hierarchie, die dazu zwingt, unter allen Umständen die eigene Männlichkeit aufgrund der Abhängigkeit vom Urteil anderer Männer zu bestätigen.<sup>199</sup> „Wie man sieht, ist die Männlichkeit ein eminent relationaler Begriff, der vor und für die anderen Männer und gegen die Weiblichkeit konstruiert ist, aus einer Art Angst vor dem Weiblichen, und zwar in erster Linie in einem selbst.“<sup>200</sup>

---

<sup>195</sup> Bourdieu (2012), 22.

<sup>196</sup> Ein Ensemble von Dispositionen, die einen Schein des Natürliches haben, prägen so das Verhalten, die Haltung, das Auftreten usw. Vgl. dazu auch Bourdieu (2012), 91.

<sup>197</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Bourdieu (2012), 23-57.

Gegen den Einwand, dass diese These mit der Beobachtung, dass heute viele Frauen traditionelle Normen transformieren, so nicht zutreffen könne, verweist Bourdieu mit der in den Medien transportierten Anziehungs- und Verführungsmacht darauf, „dass dieser Umgang mit dem eigenen Körper ganz offensichtlich völlig von männlichen Gesichtspunkten abhängig ist.“ Bourdieu (2012), 56.

<sup>198</sup> Bourdieu (2012), 73. An anderen Stellen spricht Bourdieu von der Trägheit des Habitus. Vgl. zum Beispiel Bourdieu (2012), 155.

<sup>199</sup> Vgl. Bourdieu (2012), 73-95.

<sup>200</sup> Bourdieu (2012), 96.

Jürgen Budde und Ingelore Mammes sehen in ihren Überlegungen zur Jungenforschung die Schwächen an Bourdieus Habitus beim Erklären von Brüchen und Transformationen. Sie glauben, dass der Körper als zentrales Element hegemonialer Männlichkeit eher in unteren Schichten verwendet, während in oberen Schichten die Hierarchien über Intellektualität hergestellt werden. Ihrer Meinung nach „sollten zukünftig je nach Feld und sozialem Milieu höchst unterschiedliche hegemoniale Männlichkeiten angenommen“<sup>201</sup> und auf Jungen intersektionale Perspektiven angewendet werden. „Durch den Blick auf weitere soziale Kategorien kann die angesprochene Gefahr der Vereindeutlichung von Männlichkeit ebenso minimiert werden, wie die problematische Gleichsetzung von hegemonialer Männlichkeit mit körperlicher Dominanz und personalem Profit.“<sup>202</sup>

Zur theoretischen Basislegung des Intersektionalitätsansatzes eignet sich für Budde und Mammes vor allem Bourdieus Kapitalienkonzept, das von einem ökonomischen, einem sozialen, einem kulturellen und einem symbolischen Kapital ausgeht. So scheinen mögliche Analysen sozialer Ungleichheiten zu gelingen, „ohne dass Privilegien oder Nachteile aufgrund fester Kategorien vorausgesetzt werden müssen. Anstatt von einer Benachteiligung der Jungen oder von einer patriarchalen Dividende der Männer auszugehen, kann so soziale Ungleichheit in konkreten Situationen in den Blick geraten.“<sup>203</sup> Die beiden Autoren plädieren daher im Rahmen der Jungenforschung für das Habituskonzept, da damit die wichtige Brücke zwischen subjektiver und gesellschaftlicher Seite gebildet werden kann, mit besonderer Berücksichtigung des symbolischen Kapitals, da dieses für die Her- und Darstellung von Männlichkeit von entscheidender Bedeutung ist.<sup>204</sup>

#### **4.3.4 Herstellung von Männlichkeit durch Inklusion und Exklusion**

Für Budde und Faulstich-Wieland ist das Zusammenspiel von Inklusion und Exklusion innerhalb der Jungengruppe der wichtigste Mechanismus zur Herstellung von Männlichkeit. Aufgrund des Bedürfnisses nach Sicherheit wird Exklusion zum gemeinschaftsbildenden Element, da so scharfe Konturierungen entstehen, die erlauben, männliches von unmännlichem Verhalten zu unterscheiden. Die Ausgrenzenden legitimieren dabei in Formen der Kumpanei ihre geschlechtliche Zugehörigkeit und bilden so eine Sicherheit spendende Gemeinschaft, während die Ausgegrenzten als abweichende, stigmatisierte Männlichkeiten symbolisch verweiblicht und abgewertet werden. Die Ausgegrenzten haben in Folge kaum Rechte, die Regeln des sozialen Miteinanders mitzubestimmen und lehnen sich

---

<sup>201</sup> Budde/Mammes (2009), 20.

<sup>202</sup> Budde/Mammes (2009), 20.

<sup>203</sup> Budde/Mammes (2009), 21.

<sup>204</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Budde/Mammes (2009), 18-22.

dagegen auch kaum auf, da eine erneute Entwertung mit symbolischer Verweiblichung droht.<sup>205</sup> Indem Mitschülerinnen als Objekte sexualisierender Zuschreibungen verstanden werden, verstärken und verengen sich Konstruktionen von Männlichkeit. „Die Schüler werden so als sexuell einfordernd, aktiv und ökonomisch privilegiert, die Schülerinnen als passiv, sexualisiert und ökonomisch subordiniert codiert. (...) Durch die Sexualisierungen werden die heterosexuelle Ordnung der Geschlechter und deren hierarchische Anordnung bestätigt. So konstruieren die Schüler normative Männlichkeit.“<sup>206</sup> Geschlechtshierarchien werden sowohl in geschlechtshomogenen wie auch gemischtgeschlechtlichen Settings durch Inklusion und Exklusion hergestellt, „wobei die Gruppe der Jungen einen privilegierten Ort der Aushandlung darstellt. (...) Tradierte Bestandteile des Systems hegemonialer Männlichkeit besitzen nach wie vor einen erheblichen Stellenwert bei der geschlechtlichen Identifizierung von Schülern.“<sup>207</sup>

#### **4.4 Die pädagogische Perspektive**

Der Wissenschaftsdiskurs im pädagogischen Kontext um Identität und im Konkreten um Geschlechtsidentität beleuchtet in erster Linie die Debatte um die anthropologische Grundlegung von Identität in der Spannung zwischen Kontinuität und Kohärenz einerseits und Krisen und Brüchen andererseits. Im Weiteren wird die Herstellung der Identität als Selbstbezug und Selbstvergewisserung durch intrapsychische Strukturen, die bewusst oder unbewusst sein können, und Handlungsfähigkeiten fokussiert. Identität ist somit für Büchel-Thalmaier nicht Ziel von Bildungsprozessen, sondern der kritisch und konstruktiv begleitete Weg zur freiheitlichen Selbstbestimmung und Entfaltung der Stärken. Die Pädagogik will durch das Einfordern von Eigenverantwortung, durch das Einbinden bei der Gestaltung von Lernprozessen und durch das Aktivieren intrinsischer Motivationen Menschen bilden. In diesem Sinne bildet der Prozess der menschlichen Entwicklung hin zu Humanität und wechselseitiger Anerkennung die Grundlagen einer pädagogischen Anthropologie.<sup>208</sup> Um diese Ziele umsetzen zu können, verlangen Tuijer und Sielert von der Pädagogik eine „perspektivenreiche, fast schon diagnostische Kompetenz mit der konkrete Subjekte in ihrer gesellschaftlichen, biografischen und situativen Besonderheit erkannt werden, um die Gestaltung ihrer Lebensmöglichkeiten zu begleiten.“<sup>209</sup>

---

<sup>205</sup> Vgl. dazu Bude/Faulstich-Wieland (2005), 41-43.

<sup>206</sup> Bude/Faulstich-Wieland (2005), 47.

<sup>207</sup> Bude/Faulstich-Wieland (2005), 49.

<sup>208</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Büchel-Thalmaier (2005), 26-42.

<sup>209</sup> Tuijer/Sielert (2011), 31.

Mit Blick auf die hermeneutische Problematik schreiben Schultheis und Fuhr: „Kindheit ist immer auch gedeutete Kindheit; sie ist insofern ein Konstrukt der Erwachsenen und damit nicht nur ein anthropologisches, sondern auch ein soziales und kulturelles Phänomen.“<sup>210</sup> Im Weiteren stellt sich das wissenschaftliche Problem, dass auch gut gemeinte reflexive und deskriptive Theorien nicht ohne anthropologische Annahmen auskommen, die je nach Autorenschaft explizit oder implizit grundgelegt werden.<sup>211</sup>

Im Fokus der pädagogischen Auseinandersetzung steht das individuelle Lernen und Erleben, die Interaktionen, der Aufbau und die Integration von Erfahrungen, die Selbst- und Weltdeutungen in jeweils einem bestimmten Alter. Das Kind ist somit aktiver Mitgestalter seiner Umwelt und sozialer Akteur, der seine soziale Wirklichkeit mitkonstruiert. Dabei muss eine doppelte Perspektive eingenommen werden. In synchroner Perspektive geht es um das Kind und das ganzheitliche Erleben in konkreten Situationen, in diachroner Perspektive um die entwicklungspsychologischen Faktoren der bereits gemachten Erfahrungen und das zukünftige Leben. Pädagogik will Kompetenzen fördern, damit ein Leben in Autonomie gelingt.<sup>212</sup>

Für Fuhr muss die Pädagogik „die Formung des Individuums durch Formen von Wissen, Beziehungen und Lernarrangements“<sup>213</sup> untersuchen, wobei bei der Konstruktion von Geschlecht durch Kommunikation besondere Beachtung gewidmet werden muss.<sup>214</sup> Er kritisiert, dass die aktuelle, pädagogische Debatte über Jungen in erster Linie ein Defizit- und Differenzdiskurs ist, bei dem Bildungsverlierer und zu Gewalt und Risiko geneigte Jungen besprochen werden. „Wir müssen Männlichkeit – und damit auch das Jungensein – sowohl als Einheit wie auch als in sich heterogene Vielfalt denken. (...) Die Jungen sind Akteure und Adressaten des Doing Gender zugleich. Sie produzieren situierte Bilder von Jungensein und Männlichkeit, können sich an ihnen orientieren und müssen sich

---

<sup>210</sup> Schultheis/Fuhr (2006), 34.

<sup>211</sup> In diesem Zusammenhang sei auf eine weitere erkenntnis-theoretische Problematik pädagogischer Jungenforschung hingewiesen. Das Kind ist ein relationaler Begriff, der auf ein Gegenüber, z.B. einen Erwachsenen, angewiesen ist. Im Weiteren werden mit dem Begriff Kind Abgrenzungen hinsichtlich Alter und Entwicklung vorgenommen. Beim Begriff Junge geschieht gleich eine doppelte Abgrenzung. Einerseits gegenüber Mädchen und andererseits gegenüber Erwachsenen. Darin lauert die Gefahr, dass eine Konzeption, die Junge als Gegenstück zu Erwachsenen und/oder Mädchen versteht, zu kurz greift. Vgl. dazu Schultheis/Fuhr (2006), 48.

<sup>212</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Schultheis/Fuhr (2006), 32-48.

<sup>213</sup> Fuhr (2006), 130.

<sup>214</sup> Inhalt und Form der Kommunikation bedingen sich gegenseitig. Gerade Jungen benutzen gerne die scherzhafte Geselligkeit, um sich vor Angriffen auf eigene Positionen zu schützen und Inklusion herzustellen. Tiefe wird bei geschlechterorientierten Gesprächen nur so weit zugelassen, wie es die Aufrechterhaltung der Gemeinschaft erlaubt. Die Geselligkeit ermöglicht dabei Inklusion auf Basis der Form des Scherzes. Vgl. dazu Fuhr (2006), 139-140.

zugleich vor ihnen rechtfertigen.“<sup>215</sup> Inklusion durch Exklusion sind als gemeinschaftsbildende Prozesse, wie schon im oberen Kapitel gezeigt, auch für die Pädagogik von grossem Interesse. Konzepte des Jungenseins werden dabei durch Exklusion erlernt, wobei der Ausgegrenzte diese Form der Interaktion nicht ablehnt, sondern in den meisten Fällen selber übernimmt. Jungen werden so gezwungen, Konzepte zu übernehmen, da sie sonst als ungesellig oder als Verlierer wahrgenommen werden.<sup>216</sup>

Eine geschlechtersensible Pädagogik muss sich daher fragen, mit welchen hermeneutischen Ansätzen und erkenntnistheoretischen Konzepten sie Jungen und ihr Lernen ganzheitlich verstehen kann.<sup>217</sup> Dabei müssen strukturelle, inhaltliche und methodische Faktoren hinsichtlich der schulischen Bildung und familiäre und entwicklungspsychologische Faktoren für den Kontext der Familie beachtet werden. Nicht unwesentlich wird die Klärung sein, in wie weit bei Bildung und Erziehung deskriptive und normative Elemente getrennt betrachtet werden können. Für Rendtorff muss das Sich-Vertraut-Machen des Kindes mit den Normen in Familie, Gemeinschaft und Gesellschaft im Fokus pädagogischer Überlegungen sein, da dies das Feld sei, wo Stereotypen verstärkt oder dekonstruiert werden könnten. Stereotypen können zwar die Orientierung erleichtern, erschweren aber zugleich die eigene Identitätsfindung und verleiten dazu, andere zu (dis)qualifizieren. In diesem Prozess erfährt das Kind grosse Spannungen zwischen Liebe und Geborgenheit auf der einen Seite und Freiheit und Unabhängigkeit auf der anderen Seite. „Eine zeitgemässe Weiterentwicklung pädagogischer Theorie müsste folglich gerade an dieser Spaltung arbeiten, statt sie zu befestigen. Sie müsste das Widersprüchliche als zusammengehörig begreifen und diese beiden Dimensionen auch begrifflich zu fassen versuchen – und vielleicht würde es etwas helfen, eine neue Begrifflichkeit in die Debatte zu bringen, in der ein übergeordneter Begriff (wie etwa „Eduktion“) die Freiheit und die Sorge, den Verlust von Unmittelbarkeit und die Trauer darum, den Aufbruch und die Angst, die Kühnheit und den Zweifel, des Vorwärtstürmen und die Abhängigkeit in sich aufnehmen könnte, ohne aber zu verschweigen, dass deren Verhältnis unlösbar und immer von existenziellen Spannungen getragen bleibt.“<sup>218</sup> Mit Blick auf den schulischen Kontext lässt sich nach neueren Untersuchungen nicht abschliessend belegen, dass der Schulerfolg vom Geschlecht der Lehrperson abhängt. In

---

<sup>215</sup> Fuhr (2006), 134.

<sup>216</sup> Vgl. zu den weiteren Ausführungen Fuhr (2006), 132-148.

<sup>217</sup> Vgl. für weiterführende Überlegungen zur Geschlechtergerechtigkeit in der Schule und Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur Budde/Scholand/Faulstich-Wieland (2008) oder auch Foster/u.a. (2011).

<sup>218</sup> Rendtorff (2011), 82.



wie weit die kritische Beobachtung, dass die Feminisierung des Lehrerberufes den Jungen die Chancengleichheit auf Bildung erschwert, und der Wunsch nach mehr männlichen Lehrpersonen gerechtfertigt sind, muss die Pädagogik erst noch beantworten.<sup>219</sup>

## **4.5 Die theologische Perspektive**

Im folgenden und letzten Kapitel zu Fragen der Jungen- und Männerforschung soll nun die Theologie ins Blickfeld rücken. Es mag vielleicht erstaunen, dass diese Wissenschaftsdisziplin in einer religionspädagogischen Arbeit so spät eingeführt und anderen Disziplinen den Vortritt gewährt wird. Aber genau diese Bescheidenheit muss die Theologie haben, da sie, wie sich später noch zeigen wird, erst spät und halbherzig das Feld der Jungen- und Männerforschung betreten hat. Im Weiteren sind Methoden und Ansätze der oben ausgeführten Sozialwissenschaften für eine theologische Auseinandersetzung wichtig und bilden oft den Ausgangspunkt. Nichts desto trotz darf die Bedeutsamkeit der Theologie, wie schon an früheren Stellen aufgezeigt wurde, gerade für praxisorientierte Untersuchungen und Konzepte nicht unterschätzt werden.

Dieses Kapitel versucht die Beziehung von Theologie und Gender zu beleuchten, Chancen, Grenzen und Perspektiven einer geschlechterbewussten Theologie zu skizzieren, den Beitrag der Theologie für die Jungen- und Männerforschung aufzuzeigen und die bereits gewonnen Erkenntnisse der vorangegangenen Überlegungen auf Religion und antike Texte zu übertragen.

### **4.5.1 Theologie und Gender**

Ausgehend von den Bemühungen erster Feministinnen im theologischen Wissenschaftsdiskurs wurde die männlich dominierte Theologie mit vornehmlich männlichen Denkern und ihren männlichen Erfahrungen, verbunden mit ihren Fragestellungen aus männlicher Perspektive, zunehmend in Frage gestellt. Ausgangspunkt und Ziel dieser feministisch-kritischen Forschung im Rahmen der christlichen Tradition waren für Monika Jakobs immer mit christlicher Identität von Frauen und ihren Gerechtigkeitsanliegen verbunden. In diesem Sinne, und das war zu Beginn dieser Bewegung sicher auch notwendig und legitim, fokussierte sich die theologische Geschlechterforschung dezidiert auf die Frau. Erst seit rund 15 Jahren und dem Anstoss durch eine stärkere, soziologisch und pädagogisch

---

<sup>219</sup> Vgl. dazu Rendtorff (2011), 83f. Im Weiteren beachte zu Themen wie Geschlechterforschung in der Schulpädagogik und Geschlechterkonzeptionen in erziehungswissenschaftlicher Theorie und Praxis Kampshoff/Wiepecke (2012) wie auch Jäckle (2009).

orientierte Jungenforschung und deren praktischen Ansätze werden auch im theologischen Rahmen Themen wie Männlichkeitsbilder, Spiritualität, Körperlichkeit, Sexualität, usw. wieder punktuell aufgenommen.<sup>220</sup> Wie sich später noch zeigen wird, ist jedoch die theologische Auseinandersetzung mit dem Geschlecht Mann nach wie vor problematisch und wird nur von vereinzelt Disziplinen wie der Religionspädagogik, der Pastoraltheologie und den Bibelwissenschaften und oft nur durch das Engagement einzelner Denkerinnen und Denker vorangetrieben.

Einen wesentlichen Grund für diesen schleppenden Prozess innerhalb der Theologie und das mangelnde Interesse an der Geschlechterforschung sieht Martin Weiss-Flache in der Blindheit gegenüber dem Faktum, dass *Gender* Frauen- und Männerthema ist. Viele männliche Forschende verbinden *Gender* nach wie vor mit Feminismus und ignorieren die Weiterentwicklung der politisch gefärbten Frauenbewegung zur ernst zu nehmenden Wissenschaftskategorie Geschlecht. Weiss-Flache übt daher in seinen Ausführungen harte Kritik gegenüber männlichen Kollegen, die in der Theologie die Frage nach dem Geschlecht noch nicht stellen, und wenn doch, dann oft nur als „weniger wohlwollende Randbemerkung“<sup>221</sup>. Er glaubt, das *Gender* einerseits nicht als Querschnittsaufgabe gesehen, sondern am Rande als spezialisierte Aufgabe wahrgenommen wird und andererseits die Lebenswirklichkeit von Männern nicht im Fokus der Theologie steht, der Mann gar systematisch ausgeblendet wird und somit als blinder Fleck diagnostiziert werden muss.<sup>222</sup> Etwas ernüchternd hält Weiss-Flache fest: „Bereits vor 15 Jahren hat Gotthard Fuchs in seinem kleinen Aufsatz zur theologischen Männerforschung konstatiert, dass die theologische Männerforschung zwar ein Gebot der Stunde, aber dennoch weitgehend ein Desiderat sei. An dieser Einschätzung hat sich bis heute wenig geändert.“<sup>223</sup> Genau wie eine feministische Theologie muss für Weiss-Flache im Sinne der Reich-Gottes-Theologie (Verheissung, Erlösung und Auflösung sozialer Gegensätze) eine theologische Männerforschung immer auch politisch sein und sich gegen Ungerechtigkeiten zwischen Frauen und Männern wie aber auch unter Männern wehren. Dabei darf man aber nicht Gefahr laufen, mit verkürzten Rückgriffen auf Jungs Archetypenlehre eine patriarchale und nicht kritisierbare Männlichkeit wieder herzustellen oder der Versuchung vereinfachender Biologismen zu erliegen. Weiss-Flache

---

<sup>220</sup> Vgl. Jakobs (2009), 48-51.

<sup>221</sup> Weiss-Flache (2009), 218.

<sup>222</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Weiss-Flache (2009), 217-221

<sup>223</sup> Weiss-Flache (2009), 221. Bei der Literatursuche zu dieser Arbeit wurde dieses Urteil bestätigt, da wie Weiss-Flache bemerkt, nur einzelne Arbeiten zur Genderthematik mit Männerfokus aus der Praktischen Theologie, wenige exegetische Annäherungen und sehr wenige bis gar keine systematisch-theologischen Reflexionen zu finden waren. Dabei müssten die Männer, wie es die Frauen bereits machen, eine bewusst männliche Perspektive auf die Fragen nach dem Mann einnehmen, um als Dialogpartner auf gleicher Augenhöhe für weibliche Forscherinnen zu fungieren.

plädiert für eine konstruktivistische Perspektive, da sie aus wissenschaftlicher Sicht der hohen Komplexität gerechter wird und die geschlechterpolitischen Erfolge der Frauenbewegung nicht gefährdet. Damit verbunden bringt er auch das Postulat ein, die Männerforschung zu weiten und auf die Zukunft besser auszurichten, da sie, so seine Einschätzung, heute mittelschichtorientiert und individualistisch konzipiert ist. Themen wie Armut und Gewalt gehen vergessen und werden oft marginalisiert. Bei der Frage, ob sensible Männerthemen in der patriarchal geführten Kirche bald mehr Aufmerksamkeit erhalten, lässt Weiss-Flache grosse Skepsis erkennen und rechnet damit, dass diese wohl noch länger eine Randexistenz fristen. Er appelliert jedoch dafür, das Feld nicht kampflös zu räumen und weiterhin in Nischen zu forschen und Synergien mit gendersensiblen Denkerinnen zu suchen.<sup>224</sup>

Auch Annebelle Pithan verweist in ihren Überlegungen auf Gefahren wie mythopoetische und biologistische Strömungen, die widersprechende Forschungsergebnisse wie auch psycho-soziale Bedingungen individueller wie geschlechtsspezifischer Entwicklungen ignorieren und in Populärliteratur mit Titeln wie „Warum Frauen nicht einparken und Männer nicht zuhören können“ oder „Frauen sind von der Venus, Männer vom Mars“, usw. Geschlechterkonstruktionen und Rollenzuschreibungen geradezu verfestigen.<sup>225</sup> Diese Tendenz lässt sich auch innerhalb der Kirche beobachten, wenn bei von konservativ christlichen Bewegungen traditionelle Bilder der Frau als Mutter und Hausfrau gefördert und erneut festgeschrieben werden. Dieser traditionellen Meinung folgend muss der Mann seinen natürlichen Egoismus überwinden und seine Versorgerrolle übernehmen während die Frau ihr Dominanzstreben zugunsten einer Unterordnung im Sinne der Hilfeanbietung für den Mann überwinden muss.<sup>226</sup> Dabei wird zwar keine direkte, doch eine versteckte Subqualifizierung der Frau unter den Mann propagiert und Gender als politische Ideologie abgewertet.<sup>227</sup> Für Pithan sind solche Strö-

---

<sup>224</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Weiss-Flache (2009), 221-224.

<sup>225</sup> Pithan (2011), 71-74.

<sup>226</sup> Für einige Beispiele kirchlicher Dokumente, welche diese Traditionalisierungslinie aufzeigen und Gender mit Feminismus gleichsetzend abwerten siehe Pithan (2011), 73.

<sup>227</sup> Mit Verweis auf Gen 1,27 und dessen Bild von Mann und Frau als Ebenbild Gottes kritisiert Pithan solche Tendenzen: „Mann und Frau werden von Gottes Schöpfung her als „gleichwertig“, aber „nicht gleichartig“, begriffen. Die wesenshafte Verschiedenheit wird dann unterschiedlich gefüllt.“ Pithan (2011), 72. Je nach theologischem Diskurs werden dann auf den Mann als Haupt der Frau (Eph 5,29) oder die Frau als Hilfeleistende für den Mann (Gen 2,18) verwiesen. Im Rahmen dieser Arbeit kann die breite und fundierte gerechtigkeitsorientierte, feministische Debatte innerhalb der Bibelwissenschaften nicht entfächert werden. Doch bleibt festzuhalten, dass dieser Diskurs einer geschlechtersensiblen Männerforschung nicht egal sein kann und deren Ergebnisse für die Emanzipation des Mannes sowie die kritische Absage an einen Paternalismus mitberücksichtigt werden müssen.

mungen eine „nicht zu vernachlässigende Herausforderung für eine genderbewusste und an Vielfalt orientierte Religionspädagogik.“<sup>228</sup>

#### 4.5.2 Geschlechterbewusste Theologie

Eine theologische Geschlechterforschung untersucht die Kategorie Geschlecht innerhalb der Theologie an Themen wie Geschlechterkonstruktionen, Geschlechterverhältnissen, Weiblichkeits- und Männlichkeitsbildern, usw.<sup>229</sup> Christa Schnabl und Erich Lehner vermissen im wissenschaftlichen Diskurs oft den expliziten Fokus auf Männer.<sup>230</sup> Im Weiteren ist ihnen der Begriff der Theologischen Geschlechterforschung zu eng und sie postulieren, mit der Terminologie der geschlechterbewussten Theologie zu arbeiten. Sie glauben, dass mit dieser Begriffsmodifikation die Forschungsebene des Gegenstandsbereichs um die Ebene des forschenden Subjektes erweitert und ergänzt wird. Schnabl und Lehner argumentieren, dass der „Gegenstandsbereich dieses Ansatzes (...) die Theologie in ihrer Gesamtheit und nicht nur Fragestellungen, die sich auf das Geschlechterverhältnis in der Theologie beziehen“<sup>231</sup> umfasst. Sie fordern im Sinne der Professionalität und den damit verbundenen erkenntnisstrukturierenden Voraussetzungen, dass das forschende Subjekt hinsichtlich seiner eigenen Geschlechtlichkeit den Kontext mitanalysiert und die eigene Position innerhalb der Geschlechterdebatte offen legt. Im Weiteren muss die eigene Perspektive bewusst eingenommen und kommuniziert werden, da es sich um ein hermeneutisches Grundprinzip handelt. Das Thema Geschlecht ist nicht nur ein Forschungsthema, sondern auch eine Forschungsperspektive.

Schnabl und Lehner sehen in ihrem Ansatz eine Weiterentwicklung einer geschlechterneutralen wie auch einer geschlechteressentialistischen Theologie. Sie argumentieren: „Zwei aufs Erste widersprüchlich erscheinende Denkbewegungen müssen verfolgt und zusammengedacht werden, nämlich das Aufspüren, die Anerkennung und das Zur-Geltung-Bringen der Geschlechterdifferenz sowie die Überwindung der Normierungen und Hierarchisierungen, die damit einhergehen.“<sup>232</sup> Die Theologie muss auf der Ebene der individuellen Geschlechteridentität, auf der Ebene der sozialen Ordnungsstrukturen und auf der Ebene der sym-

---

<sup>228</sup> Pithan (2011), 74.

<sup>229</sup> Vgl. in diesem Zusammenhang die Ergebnisse aus den ökumenischen Männerstudien von Volz (2009), 249-256, wie auch jene der quantitativ-empirischen Untersuchungen zum Verhältnis von Geschlechterrollen und Religion von Rafael Walther (2008), 325-336, die sich punktuell durchaus auch widersprechen.

<sup>230</sup> Für weitere historische und systematische Notizen hinsichtlich der Geschlechterforschung siehe Schnabl/Lehner (2006), 320f.

<sup>231</sup> Schnabl/Lehner (2006), 328.

<sup>232</sup> Schnabl/Lehner (2006), 331-331.

bolischen Ordnung zur Überwindung der Ungerechtigkeiten beitragen.<sup>233</sup> Schabl und Lehner betonen, dass es nicht möglich ist, eine Theologie ohne Vorstellungen und Werte zu betreiben. Dieses performative Moment muss daher immer wieder offen gelegt werden. Eine geschlechterbewusste Theologie ist immer an Zeit und Welt gebunden. Sie konkretisiert sich in einem kontextuellen Umfeld, in einer konkreten Situation und muss die Probleme im Hier und Jetzt ausformulieren.<sup>234</sup> Eine geschlechterbewusste Theologie muss die anthropologischen Grundlagen genügend reflektieren. Es geht dabei um das Zusammendenken der dialektischen Dynamik von Gleichheit und Differenz. Denn ein einseitiger Fokus auf Gleichheit birgt oft die Gefahr eines faktischen Androzentrismus, ein einseitiger Fokus auf Differenz riskiert essentialistische Festlegungen, die oft mit Abwertungen des Weiblichen einhergehen und somit wiederum einen Androzentrismus provozieren. Konkret fordern die beiden Forschenden das Bewahren einer Offenheit und der Verzicht auf materiale Festlegungen der Differenzen auf der individuellen Ebene, sowie das Benennen der Differenzen und das Einfordern von gesellschaftlichen Veränderungen auf der sozial-politischen Ebene. Schnabl und Lehner ist wichtig zu betonen, dass es sich bei ihrem Ansatz nicht um eine Kritik am Mann handelt, sondern um eine Kritik an Männlichkeit im Sinne eines dominanten, gesellschafts-strukturierenden Prinzips.<sup>235</sup>

#### **4.5.3 Identität aus theologisch-anthropologischer Perspektive**

Da die Frage nach Identität und somit jener nach Geschlechtsidentität wesentlicher Bestandteil jeder Jungen- und Männerforschung ist, kann und muss die Theologie hier ihren Beitrag leisten.<sup>236</sup> Bernhard Grümme spricht von der Unverzichtbarkeit einer religionspädagogischen Anthropologie, gerade auch, weil die Theologie mit den drei Dimensionen Körper, Leib und Geist eine ganzheitliche und gegenüber den meisten anderen Disziplinen erweiterte Verstehensmatrix von Identität zu Verfügung stellen kann.<sup>237</sup> Im Weiteren eröffnet die Kategorie Religion die Fragen nach der religiösen Identität, welche wiederum wesentlicher Bestandteil von Geschlechtervorstellungen sein kann. Identität bildet sich für Grümme aus intersubjektiven Abhängigkeiten der Menschen voneinander und ist als Bildungsprozess nie abgeschlossen, sondern initiiert sich in jeder Begegnung von neuem. Um den konstruktiven Beitrag der Religion für die Identitätsbildung

---

<sup>233</sup> Freilich können diese drei Ebenen nicht voneinander getrennt werden. Im politischen sowie sozialetischen Rahmen interferieren alle Ebenen mitaneinander und beeinflussen sich wechselseitig. Ein Befreiungsansatz muss daher auf allen drei Ebenen gleichzeitig arbeiten und diese Ebenen immer wieder ins gegenseitige Gespräch bringen. Vgl. Schabl/Lehner (2006), 332 und 335.

<sup>234</sup> Vgl. Schabl/Lehner (2006), 333f.

<sup>235</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Schabl/Lehner (2006), 337-339.

<sup>236</sup> Vgl. dazu Kapitel 2 und 3.

<sup>237</sup> Vgl. dazu Grümme (2012), 146f und 158f.

zur Geltung bringen zu können, muss für ihn die Kritik an der Religion ernst genommen werden.<sup>238</sup>

In Anlehnung an Wolfhart Pannenberg zeigt Grümme auf, dass gerade die Ausbildung einer religiösen Identität zur Überwindung der Spannung zwischen Zentralität und Exzentrizität und somit zu einer vollendeten Selbstpräsenz beitragen kann. Identität bildet sich so im Kontext einer anamnetischen Vernunft auf den befreienden Ruf Gottes. Ein christlicher Identitätsbegriff muss daher „im Raum der geschenkten Selbstzusage Gottes und der Hoffnung auf eine von Gott geschenkte versöhnte, geglückte und bei Gott vollendete Identität“<sup>239</sup> die Subjektwerdung im Mitleiden mit den anderen und im Einfordern von Menschenwürde wie auch menschlicher Freiheit verbinden. Die Selbstwerdung und die Selbstannahme kann durch Bezug auf Gott gestärkt werden. Ausgangspunkt dazu ist die von Jesus eingeforderte Liebe zu Gott, zum Nächsten und zu sich selber.<sup>240</sup> Identität „aus schenkender Alterität verdankt sich theologisch einer Logik der Überfülle göttlichen Lebens. Sie unterbricht und konterkariert einer in der Logik des Mangels und der darauf beruhenden Logik der Selbstsicherung gedachte Identität, wie sie sich derzeit im homo oeconomicus mit besonderer Virulenz artikuliert.“<sup>241</sup> Böhnisch nimmt diese Kritik an die moderne Fortschrittsgesellschaft, welcher der Mensch hilflos ausgeliefert ist, auf. Aufgrund der durch die Gesellschaft forcierten Externalisierungen entsteht gerade beim Mann ein schwacher Selbstkontakt, eine schwache Bindung zu sich selber und zu seiner Geschichte. Der Druck zur Abstraktion erscheint dann fasst ausweglos.<sup>242</sup> Gerade hier muss die Theologie der Jungen- und Männerforschung Hand bieten und ihren theologisch-anthropologischen Beitrag leisten.

#### **4.5.4 Theologische Verortung der Jungen- und Männerforschung**

Trotz den mutigen und ihrer Zeit oft vorausgehenden Ansätzen des letzten Jahrhunderts durch Karl Rahner, Paul Michael Zulehner, Gotthard Fuchs, u.a. steht die theologische Männerforschung erst am Beginn ihrer Entfaltung. Obwohl, oder vielleicht gerade weil lange Zeit die meisten Theologen Männer waren, entstand kaum eine Reflexion über das Mann-Sein in der Theologie und das Schaffen als männliche Theologien. In diesem Sinne wurde nicht nur die Thematik Mann in

---

<sup>238</sup> Der Religion wird oft vorgeworfen, anstelle der Annäherung an die eigene Identität eher eine Entfremdung zu provozieren. Im Weiteren wird der Mensch auf eine fremdbestimmte Rollenidentität reduziert und die Religion zur Legitimation gesellschaftlicher Unterdrückung und Instrumentalisierung durch die Mächtigen missbraucht. Grümme fragt sich aufrichtig, wie Religion und Theologie aufgrund dieser Vorbehalte überhaupt an den Männerdiskurs anschlussfähig sind? Vgl. zu den Ausführungen Grümme (2012), 247-248.

<sup>239</sup> Grümme (2012), 250.

<sup>240</sup> Vgl. Grümme (2012), 249-251.

<sup>241</sup> Grümme (2012), 250-251.

<sup>242</sup> Vgl. zu den Ausführungen Böhnisch (1993), 29-30 und auch Kapitel 4.2.1.

der Theologie übersehen, sondern auch, dass diese Theologie oft aus männlicher Perspektive betrieben wurde. Es besteht daher ein Nachholbedarf dezidiert theologischer Männerforschung.

Heute wird eine theologische Auseinandersetzung mit dem männlichen Geschlecht kontextbezogen und subjektorientiert konzipiert.<sup>243</sup> Es gibt, mit zeitlicher Verschiebung zur Entstehung der Jungen- und Männerforschung, bereits einige erste Ansätze. Neben den üblichen unterschiedlichen Akzentuierungen eint sie „die Überzeugung, dass im Leben der Männer selbst, in ihren Sehnsüchten und Leiden die Schlüssel liegen zu einem erneuerten Selbstverständnis der Männer in Gesellschaft und Kirche.“<sup>244</sup> Neben der Kritik an Machtstrukturen wird der Fokus vor allem auf Leidens-, Ohnmachts- und Abhängigkeitserfahrungen von Männern gelegt und mit Elementen wie Subjektivität, Lebendigkeit, Vielfalt, Mehrdeutigkeit und Offenheit ergänzt. Es geht also um den Mann in seiner Ganzheit, mit all seinen Emotionen, und in der Auseinandersetzung mit biblischen Texten um Grundlagen wie schöpferische Freiheit, Gottebenbildlichkeit, Leben in Fülle, Gerechtigkeit und Würde. Im Weiteren lassen sich theologische Ansätze für männliche Spiritualität und aus emanzipatorischer Perspektive Befreiungstheologien für Männer finden. Bei diesen Bemühungen besteht, wie auch bei nicht spezifisch theologischen Differenzansätzen, die Gefahr, dass die Dichotomie verfestigt und die Pluralität an Männlichkeitskonstruktionen verengt wird. Im interdisziplinären Diskurs mit den Sozialwissenschaften wird sich die Theologie vermehrt auch den Fragen nach der Distanz vieler Männer zu Kirche stellen müssen.<sup>245</sup> Für Krondorfer will eine männerorientierte Theologie nicht „positivistische und heteronormative Deutungen der männlichen Präsenz in den religiösen Traditionen“<sup>246</sup> legitimieren, sondern „sich den genderspezifischen Privilegien des christlichen Mann-Seins kritisch-theologisch“<sup>247</sup> nähern, ohne dabei Männlichkeit als eine kulturelle Pathologie abzuwerten.

Martin Fischer differenziert diese männlichen Privilegien aus und wirft einen nüchternen Blick darauf. Denn eine „kritische Männerforschung muss sich in der nicht aufzulösenden Spannung zwischen der Machtkritik (im Bewusstsein der asymmetrischen Verteilung) und jenen Aspekten des „Unprivilegierten“ im Leben von Männern bewegen.“<sup>248</sup> Damit ist die Auflösung der Geschlechterhierarchie verbunden, die nicht nur Frauen diskriminiert, sondern alle Erscheinungsformen

---

<sup>243</sup> Das bedeutet für die Theologie aber auch, dass sie für die unterschiedlichen kulturellen, und linguistischen Kontexte eigene männerspezifische Ansätze entwickeln muss. Vgl. dazu Krondorfer (2009), 231f.

<sup>244</sup> Prömper (2003), 150.

<sup>245</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Prömper (2003), 128-174.

<sup>246</sup> Krondorfer (2009), 234.

<sup>247</sup> Krondorfer (2009), 234.

<sup>248</sup> Fischer (2008), 165.

männlicher Viktimisierung aufgrund ihrer ontologischen Überordnung ausblendet.<sup>249</sup>

#### 4.5.4 Intersektionalität, Religion und antike Texte

Eine an Geschlechterfragen interessierte Theologie ist auf das Wissen weiterer Disziplinen angewiesen. Umgekehrt kann die Theologie für die Kategorie Religion neben den Religionswissenschaften einen wichtigen Beitrag leisten. Von dem sind auch Ute E. Eisen, Christine Gerber und Angela Standhartinger überzeugt und argumentieren dafür in ihrem Sammelband „Doing Gender – Doing Religion“. Dies ist nötig, da nach wie vor in sozialwissenschaftlichen Intersektionalitätsanalysen eher wenig Beachtung an der Kategorie Religion auszumachen ist. Gründe dafür sehen die Autorinnen im Schwinden der gesellschaftlichen Bedeutung von Religion in modernen und säkularisierten Gesellschaften. Gerade im Sinne eines Postulates für eine intersektionale Mehrebenenanalyse, wie sie Winker und Degele einfordern, und dem damit verbundenen Anliegen, nicht nur die Wechselwirkungen im Bereich der gesellschaftlichen Praxis, sondern diese um die Ebenen der symbolischen Repräsentationen und der Identitätskonstruktionen selbst zu erweitern, scheint es kaum nachvollziehbar, wie Religion als Kategorie nur marginal behandelt werden kann, da nach Meinung der drei Autorinnen Religion Geschlechtervorstellungen unmittelbar beeinflusst und jene umgekehrt strategisch zur religiösen Selbstvergewisserung, genauer „zur Verteidigung des eigenen Glaubens und zur Kritik anderer Religionssysteme“<sup>250</sup>, postuliert werden können.<sup>251</sup> Dabei geht es um den Verweis, dass Religion nicht einfach nur als eine Kategorie der performativen Herstellung von Identität beachtet werden muss, sondern dass neben der sozialen Struktur als Basis für Ungerechtigkeiten die Verantwortung dafür dem Subjekt selber zugesprochen werden kann, da es,

---

<sup>249</sup> Vgl. dazu Fischer (<sup>2</sup>2008), 171f.

Die männliche Viktimisierung im Rahmen seiner theologischen Überlegungen zum Unprivilegierten im Leben von Männern entfaltet Fischer am Beispiel des Hingabeimperativs für Männer aufgrund des Liebesgebotes. Es geht Fischer dabei nicht darum, Männer als Opfer des Patriarchats darzustellen, sondern „um das Sichtbarmachen (...) des Verdrängten, Lächerlichgemachten und Tabuisierten, das dem dichotomen, ontologisch begründeten Eigenschaftsdenken geschuldet ist, welches für Männer letztlich ebenso lebensbehindernd ist wie für Frauen, und zu dem christliche Theologie in mehr oder weniger deutlichen Spuren, die es zu erkunden gilt, beigetragen hat.“ Fischer (<sup>1</sup>2008), 184. Der Hingabeimperativ koppelt Männer an die grosse Verantwortung, zur Sicherheit der Familie alles zu tun, im Ernstfall sogar den eigenen Tod in Kauf zu nehmen. Dieses heroische Opfer entspricht dem Prinzip der hegemonialen Männlichkeit. Dabei wird übersehen, dass viele Männer nicht die Disposition und Fähigkeiten haben, diesem Ideal zu entsprechen, und ihr Opfer-Sein muss aufgrund der Männlichkeitsinszenierung tabuisiert und verdrängt werden. Vgl. dazu Fischer (<sup>1</sup>2008), 179-190.

<sup>250</sup> Eisen/Gerber/Standhartinger (2013), 9.

<sup>251</sup> Vgl. Eisen/Gerber/Standhartinger (2013), 7-9.



gerade durch die Religion, selbst bei der Herstellung der Ungleichheiten interagiert.<sup>252</sup>

Eisen, Gerber und Standhartinger kritisieren nicht nur das mangelnde Interesse der Sozialwissenschaften an der Theologie und ihrem wichtigen Beitrag zur intersektionalen Mehrebenenanalyse, sondern auch das mangelnde Interesse der Theologie an Geschlechterfragen. Denn ihrer Meinung nach kann Geschlecht „auf der Ebene antiker Texte und Zeugnisse noch auf der Ebene des Auslegungs- und Deutungsprozesses von anderen Kategorien isoliert werden“<sup>253</sup>. Wie bei Schnabl und Lehner wird auch hier auf die zentrale und mitentscheidende Relevanz der Wahrnehmung und des Fokus bei Forschung und Rezeption verwiesen.<sup>254</sup> Die Einschreibung der Strukturen in den Urtext wie auch deren Erzeugungen und Verfestigungen müssen von der Forschung beleuchtet werden. Für die Autorinnen erscheint Intersektionalität „dabei als heuristisch geeignete Frage, um die in Wechselwirkung zwischen Text und hegemonialen Auslegungsdiskursen entstandenen Machtstrukturen kritisch zu analysieren.“<sup>255</sup> Damit wird Religion als Teil der heuristischen Kategorien und somit vorgängigen Konstruktionen verstanden und nicht in einem essentialistischen Verständnis.<sup>256</sup>

Auch Ulrike Auga argumentiert für den Beitrag epistemologischer Kontexte antiker Texte für die queere intersektionale Kritik und die theologische Geschlechterkritik.<sup>257</sup> Das Anliegen einer dekonstruktivistischen Kritik, Konzepte zu entwickeln, welche die kulturell und kontextuell konstruierten und oft essentialisierten Vorstellungen und daraus abgeleiteten Normen aufdecken, damit keine gewaltsame Exklusion des konstruierten Gegenüber geschehen muss, möchte Auga für die Theologie übernehmen, um dominante und widerständige theologische Ansätze zu deessentialisieren und disidentifizieren. Sie selber verweist auf die Tatsache,

---

<sup>252</sup> Vgl. Eisen/Gerber/Standhartinger (2013), 6-7.

<sup>253</sup> Eisen/Gerber/Standhartinger (2013), 14.

<sup>254</sup> Vgl. dazu Kapitel 4.5.2.

<sup>255</sup> Eisen/Gerber/Standhartinger (2013), 16.

<sup>256</sup> Denn Religion war in der Antike und somit dem Entstehungshorizont der biblischen Texte in erster Linie ein handlungsorientierter Vollzug durch Beten, Feiern, Opferhandlungen, Heilungen, usw. Erzählungen hatten in erster Linie eine identitätsstiftende Funktion. Prozesse der Vergewisserung der Zugehörigkeit zu einem Ethos der frühen Christinnen und Christen sowie das Finden der Identitäten waren meistens von Spannungen und Widersprüchlichkeiten geprägt. Auch wenn Religion heute in der westlichen Welt eher eine individuelle Ausrichtung aufweist, so war sie in der Antike zutiefst sozial in der Familie und Glaubensgemeinschaft verankert. Religion muss daher verständlicherweise intersektional kontextualisiert werden, um „die Interdependenzen fluider heuristischer Konzepte und Kategorien innerhalb solcher Zeichensysteme zu analysieren“. Eisen/Gerber/Standhartinger (2013), 18.

<sup>257</sup> Nach Augas Meinung können die antiken Texte hilfreich sein, intersektionale Kategorien selbst zu deessentialisieren, damit epistemische Gewalt verhindert werden kann. Denn gewisse Ansätze der Intersektionalität geraten beim Versuch, den Beitrag der Intersektionalität für die Hermeneutik herauszuarbeiten, nämlich selbst in die Kritik. Dies kann jedoch nur gelingen, wenn „Geschlecht und Religion als interdependente Kategorien des Wissens im Kontext der Veränderung ihrer apriorischen Wissensbedingungen verstanden“ werden. Auga (2013), 41.

dass religiöse Texte an vielen Stellen essentialistische, hierarchische Geschlechterordnungen reproduzieren, jedoch nicht übersehen werden darf, dass diese oft auch Ort von Widerstand und Subjektformation sind.<sup>258</sup> Daher postuliert sie, dass man eher den Performanzcharakter von Religion anstatt jenen der kollektiven Identität betonen soll. Gegenüber kirchlicher Kritik argumentiert sie: „Es bedeutet ausdrücklich nicht, Glaubensinhalte wegzuwerfen, sondern vielmehr, sie von ihrer ideologischen Verzerrung und ihrem universalistischen Anspruch der Vorrangigkeit nachhaltig zu befreien. Andererseits ist es mir wichtig, Religion, beziehungsweise Erfahrung, in Bezug auf umfassende Konzeptionen (...) als Ort der Entstehung von neuem Wissen und gesellschaftlicher Imagination ernst zu nehmen.“<sup>259</sup> Sie verweist darauf, dass Religion wie auch Fragen nach Geschlecht seit dem 18./19. Jahrhundert durchdrängt sind von Essentialisierungen des Wissens. Auga glaubt, dass jedoch das Selbstverständnis des Christentums in seiner Entstehungszeit wohl kaum essentialistisch-identitär war, sondern oft wechselnd, mehrdeutig und manchmal sogar widersprüchlich.<sup>260</sup> Gerade die antiken Texte bieten daher „viele Chancen für eine disidentifikatorische Herangehensweise in theologischen und religionskritischen Diskursen, denn religiöses Wissen sprengt die Dichotomie in „westliches“ und „nichtwestliches“ Wissen.“<sup>261</sup> Für die individuelle Ebene muss eine geschlechterbewusste Theologie emanzipatorische Möglichkeiten in der Auseinandersetzung mit antiken Texten aufzeigen, welche Handlungsfähigkeit und die eigene Subjektwerdung fördern können.<sup>262</sup>

Es geht um den Beitrag der Theologie für eine Überwindung der gewaltförmigen Essentialisierungen der hegemonialen Diskurse des 19. und 20. Jahrhunderts und somit um eine der Desessentialisierung der Geschlechterbilder. In diesem Sinne, und nun zum pädagogischen Anliegen dieser Arbeit zurückführend, soll auf Büchel-Thalmaier und ihrem Postulat der Notwendigkeit einer doppelten Blickrichtung aller Bildungs- und Erziehungsprozessen verwiesen werden. Einerseits muss die Theologie diskriminierende Strukturen und hierarchische Geschlechterverhältnisse aufdecken und kritisieren und andererseits muss sie Kon-

---

<sup>258</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Auga (2013), 37-40.

<sup>259</sup> Auga (2013), 59.

<sup>260</sup> Vgl. Auga (2013), 59.

<sup>261</sup> Auga (2013), 60.

<sup>262</sup> Auga schreibt dazu: „Zu den Aufgaben der Gegenwart und Zukunft wird es gehören, herauszuarbeiten, dass und wie neben gesellschaftlich anerkanntem Wissen (im „Westen“) auch Erfahrungswissen, Bewegungswissen, fließendes Körperwissen und diverse Zeit- und Raumverständnisse etc. Kontexte von Subjektformation und Handlungsfähigkeitsermächtigung des Individuums und der Gesellschaft zugleich sein können. (...) Im postmodernen Wissensmodell des Lebens entsteht meines Erachtens neues Wissen durch Dekonstruktion, Translation und Performancen. Kollektive, aber auch individuelle Identitätsvorstellungen werden als epistemisch gewaltförmig in Frage gestellt. Essentialisierungen werden disidentifiziert und Mehrdeutigkeit als eröffnend akzeptiert.“ Auga (2013), 62.

zepte für den Umgang des Einzelnen mit Erwartungen und Normierungen zur Verfügung stellen.<sup>263</sup>

#### **4.5.5 Exkurs: Männlichkeitskonstruktionen in biblischen Texten**

Diese religionspädagogisch orientierte Arbeit hat weder die Ressourcen einen fundierten Einblick in die aktuelle wissenschaftliche Beschäftigung der Bibelwissenschaften zu geben noch würde sie dem Anspruch exegetischer Methoden genügen. Ein kurzer und oberflächlicher Einblick in die bibelwissenschaftlichen Untersuchungen zu Männlichkeitskonstruktionen ist jedoch unerlässlich, wenn im Rahmen des Schlussteil dieser Arbeit religionspädagogische Schlüsse gezogen werden möchten. Im Folgenden werden einige exemplarische Ansätze vorgestellt, die ihre Wahl ihrem für diese Arbeit direkten religionspädagogischen Nutzen zu verdanken haben, der emanzipatorisches und dekonstruktives Potential verspricht, und thematisch zur Offenlegung von Männlichkeitskonstruktionen in den biblischen Texten im Horizont der jüdischen, hellenistischen und frühchristlichen Kontexten beitragen können oder einen guten Überblick über den Forschungsstand gewähren. Grundsätzlich muss man sagen, dass es nur wenig wissenschaftliche Beiträge im deutschen Sprachraum gibt, und jene erst seit jüngster Zeit, die versuchen, Männerforschung und Exegese zu verknüpfen.

##### **4.5.5.1 Die jüdische Bibel im Horizont des Alten Orients**

Adam ist der erste Mann, der die biblische Bühne betritt. Für Wacker ist Adam ein Inklusivbegriff, da, wenn in Anlehnung an Crüsemann und der Bibel in ge-rechter Sprache Adam als Name und Menschenwesen übersetzt wird, das Menschsein im Mann und das Mannsein im Mensch beinhaltet ist. Im Mannwerden liegt in diesem Verständnis das Menschwerden und somit die Möglichkeit zur Auflösung der Geschlechterkonstruktion. Trotz dieses hoffnungsspenden Ansatzes zeigt David Clines am Beispiel von David auf, dass die meisten Männerfiguren der jüdischen Bibel als *persuasive, bonding, womenless, violence and powerful mal* charakterisiert werden müssen.<sup>264</sup> Im Rückgriff auf diese Ergebnisse lässt „sich ein charakteristisches, in zahlreichen Textebereichen der hebräischen Bibel und des Neuen Testaments wiederkehrendes Muster ausmachen, mit dem sich Männlichkeit in biblische Texte einschreibt“<sup>265</sup>. Adam und die Paradiesgeschichte

---

<sup>263</sup> Vgl. Büchel-Thalmaier (2009), 98.

<sup>264</sup> Vgl. dazu Clines (1995), 212-231.

<sup>265</sup> Wacker (2006), 106.

bilden dabei eine auffällige Ausnahme, da hier die von Clines entfalteten Züge nicht so stark zu beobachten sind.<sup>266</sup>

Mareike Haesen beleuchtet in ihren Untersuchungen zu Konstruktionen von Männlichkeit im Alten Testament Mose. Sie stützt sich dabei auch auf die von Clines erarbeiteten Kriterien und überträgt sie auf Mose, um zu analysieren, in wie weit Mose dem Bild von Männlichkeit in seiner Epoche entsprach. Auffallend ist, dass Mose, eigentlich als Gesetzesvermittler und Religionsstifter bekannt, bei einer seiner ersten Handlungen tötet (Ex 22,11). Er ist Kriegsherr und lässt sogar Leute aus dem eigenen Volk niedermachen (Ex 14, 32,2f). Er führt rhetorische Kämpfe mit dem Pharao und beweist seine Überzeugungskraft im Dialog mit JHWH. Obwohl viele Frauen in Moses Geschichte erwähnt werden, so scheint er kaum tiefergehende Bindungen aufzubauen, die über das Kriterium der Funktionalität hinausgehen. Die emotionalen Bindungen finden eher zu anderen Männern statt oder am auffälligsten zu JHWH, dem Mose bis zu seinem Tod treu ist. Dabei geht es immer um Loyalität und die gemeinsame Sache.

Mose entspricht in weiten Teilen der hegemonialen Männlichkeitskonstruktion der jüdischen Bibel. Er wird als kämpfender, rhetorischer, gewinnender, frauenloser und mächtiger Mann gezeigt.<sup>267</sup> Ein ganz ähnliches Bild entsteht auch bei der näheren Betrachtung von David. Schon bei seiner Einführung in 1 Sam 16,18 steht: „Sieh! Ich habe einen Sohn Isais aus Bethlehem gesehen, der kann spielen, ein tapferer Soldat, ein Kriegsmann, klug mit Worten, ein schöner Mann, und der Heilige ist mit ihm.“<sup>268</sup> Die durch Krieg gefärbte Welt des Alten Orients und die damit verbundene Erwartung an Männer, Bereitschaft für den Kampf und das Töten zu zeigen, wird hier treffend gespiegelt. Im Weiteren darf die Textstelle, da sie auf die Königsherrschaft vorausweist, sicher als normierend für Männlichkeitskonstruktionen dienen. Merkmale wie Schönheit, Musikalität und Redegewandtheit sind aus heutiger Sicht fremd und werden eher weiblich konnotiert.<sup>269</sup> Es braucht hier nicht entfaltet zu werden, dass David ebenfalls dem Bild der kriegerischen, zu Gewalt bereiten, herrschenden und mächtigen Männlichkeit entsprach. Im Weiteren waren auch seine Beziehungen zu Frauen vor allem von Funktionalität geprägt. Aus Gründen des zur Verfügung stehenden Platzes kann

---

<sup>266</sup> Vgl. dazu Wacker (2006), 97 und 108.

<sup>267</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Haesen (2008), 138-142.

<sup>268</sup> Nach der Bibel in gerechter Sprache.

<sup>269</sup> Aufgrund der getrennten Lebenssphären von Frauen und Männern im Alten Orient war der Druck der Männer sich explizit von Frauen abzugrenzen, so Wacker in Anlehnung an Clines, wohl deutlich kleiner als heute. Vgl. Wacker (2008), 129.

hier auf die spannende Auswertung aus Sicht der Jungenforschung hinsichtlich Davids besonderer Beziehung zu Jonathan verwiesen werden.<sup>270</sup>

Jürgen Ebach bringt uns mit seinen Untersuchungen die Figur Josef und seine Männlichkeiten in verschiedenen Rollen als Sohn, Bruder, Ehemann, Vater und Grossvater näher. Ihm geht es um die Frage, wann ist ein Mann im Alten Orient ein Mann? Josef bietet dabei als „Träumer und Traumdeuter, als Gewaltopfer, als Handelsware, als Sklave, als Objekt der Begierde, aber auch als hegemonialer Mann, ja als Machthaber in Ägypten“<sup>271</sup> ein spannendes Spektrum. Es lassen sich viele dialektische Lebenszüge in Spannungen zwischen Gewalttäter und Gewaltopfer, zwischen Gedemütigtem und Glückfindendem, zwischen Härte und Empfindsamkeit, zwischen Zerrissenheit und Versöhnung beobachten. Die Josefsgeschichte erlaubt dabei einen guten Zugang zu Emotionen.<sup>272</sup> Josef ist in vielen Facetten auch ein hegemonialer Mann, doch können in ihm Spannungen, Zerrissenheit, Widersprüchlichkeit aber auch Veränderungspotential, Lernfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Versöhnungsbereitschaft entdeckt werden. Für Ebach beginnt Josefs Mann-Sein erst mit dem öffentlichen Weinen und somit dem Fallenlassen der Maske, da nun nicht mehr das (Be)Herrschen im Vordergrund steht, sondern die Liebe.<sup>273</sup>

An der Josefsgeschichte, wie auch anderen Figuren der Genesis lässt sich mit Dieckmann zeigen, dass Männer (wie freilich auch Frauen) immer wieder Opfer körperlicher und religiöser Gewalt bis hin zur Tötung werden. Auslöser dafür sind meistens Konkurrenz um die Wertschätzung anderer, Ehefrauen und knappe Ressourcen wie Land und Wasser. Da die Gewalthandlungen oft ohne ethische Bewertungen und moralische Verurteilungen stehen gelassen werden, eignen sich diese Bibelgeschichten für Dieckmann hervorragend für die praktische Auseinandersetzung mit eigenen Opfer- wie auch Täterrollen. Da die beschriebene Gewalt so auch noch heute (leider) aktuell und realistisch ist, bieten sich die Texte als Anknüpfungspunkt für eine jungen- und männerorientierte Forschung an.<sup>274</sup>

---

<sup>270</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Wacker (2008), 128-129.

<sup>271</sup> Ebach (2008), 132-133.

<sup>272</sup> Dabei kann ein breites Spektrum an Gefühlen von „Rivalität und Hass, Ohnmacht und Gewalt, Drohung und Fürsorge, Liebe und kaltes Kalkül, Sich-Verbergen und Sich-zu-Erkennen-Geben“ bei Josef und seinen Brüdern beobachtet werden. Ebach (2008), 134.

<sup>273</sup> Das Sich-Beherrschen wird laut Ebach in der Josefsgeschichte mit dem heimlichen Weinen verbunden. Dabei geht es darum, sich zu beherrschen, um über andere herrschen zu können. Indem Josef seinen Tränen freien Lauf schenkt, muss er nicht mehr über andere herrschen und wird selber frei. Vgl. zu diesen Ausführungen Ebach (2008), 132-35.

<sup>274</sup> Dieckmann (2012), 59-60.

#### 4.5.5.2 Das neue Testament im Horizont der Hellenistischen Welt

Mit Blick auf die Hellenistische Welt lässt sich für die Mittelmeerregion das Vorhandensein eines Genderstereotyps konstatieren. Mit dem Rückgriff auf die Untersuchungen von Jerome Neyrey<sup>275</sup> beobachtet Fischer die strikte Aufteilung in verschiedene Lebens- und Tätigkeitsbereiche von Männern und Frauen.<sup>276</sup> In der Öffentlichkeit wurde von Männern ein Auftreten erwartet, das geprägt war von Mut, Kühnheit, Aggression, Bereitschaft zur Verteidigung der Familie in den eigenen Interessen. Freilich gab es bereits eine starke Hierarchie der Machtverteilung innerhalb der Männer, die sich auch auf deren Männlichkeitskonstruktionen auswirkten. Nur wenige Männer entsprachen dem Idealbild von Männlichkeit, das mit Tugenden wie moralischer Vortrefflichkeit, Verantwortungsübernahme und Ehre, die immer wieder bewiesen werden mussten, geprägt war.<sup>277</sup> Die Attribute des Herrschens und Regierens wurden dabei auf den Mann projiziert, was Rechte wie auch besondere Verantwortungen mit sich brachten. Trotz gemeinsamer Elemente kann für Fischer kein einheitliches Modell von Männlichkeit antizipiert werden.<sup>278</sup> Wacker hält mit Bezug auf Tat-Sion zusammenfassend fest: „Für die griechisch-römische Kultur und ihre Welt des Männlichen ist (...) von drei Merkmalen auszugehen: Der Ort des (freien) Mannes ist im öffentlichen Raum außerhalb des Hauses, verstanden als Lebens- und Produktionseinheit mit dem pater familias an der Spitze; Kontrolle und Herrschaft in Haus und Öffentlichkeit sind zentrale Vollzugsformen des Mannseins; Männlichkeit muss durch Selbstdarstellung in Konkurrenz zu andern erworben werden, sei es im kriegerischen Wettstreit, im sportlichen Wettkampf im Gymnasion oder im rhetorischen Streit“<sup>279</sup>. Männlichkeit zeigt daher eine agonale, auf den Kampf ausgerichtete Struktur.

Da bei vielen Schriften des neuen Testaments angenommen werden muss, dass sie bewusst komponiert wurden, stellen sich Fragen nach öffentlichen Inszenierungen von Männlichkeiten durch die Reden Jesu in den Evangelien oder auch

---

<sup>275</sup> Vgl. dazu Neyreys Untersuchungen zu *The Social World of Luke-Acts* und für unseren Zusammenhang besonders das dritte Kapitel der *Social Dynamics* in Neyrey (1991), 271f. Hier besonders der dritte Teil: *Social Dynamics*, 271f.

<sup>276</sup> Dabei entsteht eine räumliche Aufteilung in einen inneren und einen äusseren Bereich. Im privaten, familiären Bereich ist der Mann verantwortlich für „die Kontrolle der Kinder, die Verwaltung des Patrimoniums und der Mitgift der Töchter (...), das Richten über Diener und Sklaven, (...) die Bestattung der Eltern und (...) für einen tugendhaften Lebenswandel der weiblichen Haushaltsmitglieder“. Im öffentlichen Bereich engagiert sich der Mann in Politik und Verwaltung. Fischer (<sup>1</sup>2008), 194.

<sup>277</sup> Das belegen auch die vielen Quellentexte zu Themen wie der Suche nach Selbstbeherrschung, Ruhm und Ehre als Teil des griechischen Männlichkeitsideals. Dabei gab es verschiedene Wege, Tugenden zu erreichen. Als Archetypen dienten Helden und ihre Eroberungen wie auch Männer der Selbstdisziplin, Ausdauer, Standfestigkeit, Vernunft und Weisheit. Vgl. dazu Fischer (<sup>1</sup>2008), 195-197.

<sup>278</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Fischer (<sup>1</sup>2008), 193-197.

<sup>279</sup> Wacker (2008), 130.

der Apostel in der Apostelgeschichte und nach deren Arten, da im Mittelmeerraum von Männlichkeiten im Plural ausgegangen werden kann.<sup>280</sup> Für die jungen- und männerorientierte Bibelforschung müssen Rollen in Haushalt und Familie, Männerrollen in weiteren sozialen Nahbeziehungen, Erwerbsarbeitsrollen, öffentliche Rollen in Politik, Recht, Verwaltung und Militär wie auch männliche Lebensphasen genauer untersucht werden.<sup>281</sup> Da zu antiken Männlichkeitskonstruktionen ausschliesslich Texte der männlichen, griechisch-römischen Bildungselite überliefert sind, stellt sich für Angelika Strotmann die Problematik, dass sich Komparationsschlüsse zu gesellschaftlichen Gruppen der Unterschicht, wie sie gerade das Jesuanische Umfeld bildet, schwierig gestalten. Im Weiteren muss beachtet werden, dass gewisse Bibeltex-te, wie z.B. das Markusevangelium, keine Oberschichtsliteratur sind.<sup>282</sup>

Ein historischer Zugang zur Person Jesu und seinen Männlichkeiten gestaltet sich schwierig. Man müsste die Quellen auf ihre Konstruktionen von Jesus dem Mann und deren Kontextualität untersuchen. „Zu allem Hypothetischen, das den Versuchen einer Rekonstruktion des historischen Jesus notwendig anhaftet, kommt (...), dass wir über Aspekte von Jesu Männlichkeit keinerlei Informationen haben.“<sup>283</sup> Dazu gehören seine sexuelle Identität, seine frühkindlichen Prägungen durch Vater und Mutter, seine Erfahrungen als Jugendlicher im sozialen Umfeld und Haushalt, usw. Angesichts dieser wissenschaftlichen Herausforderungen ist für Leutzsch wichtig, dass sich Forschende den eigenen Projektionsvorgängen bewusst werden, die Position der eigenen Beobachterperspektive klar stellen und relevante Aspekte des eigenen Lebens sowie der Selbstdefinition mitdenken.<sup>284</sup>

Für die Frage nach dem religionspädagogischem Nutzen theologischer Forschung legt sich daher weniger die historische, sondern mehr die literarische Darstellung der Person Jesu nahe. Aufgrund der in den vier Evangelien sehr unterschiedlich gezeigten Männlichkeiten Jesu muss dieser Zugang mit den Genderkonstruktionen der jeweiligen Evangelien verknüpft werden.<sup>285</sup> Im Rahmen dieser Arbeit können Jesus verschiedene Männlichkeiten nicht untersucht und auch nicht auf die Fragen der Jungen- und Männerforschung übertragen wer-

---

<sup>280</sup> Eine ausführliche Bibliographie zu aktuellen Forschungen im Bereich der *Masculinity Studies* mit breitem Fokus auf die Jüdische Bibel, dem Neuen Testament wie auch das frühe Christentum bieten neben anderen spannenden Artikeln Moore/Anderson (2004). Für die Bibliographie vgl. 23f.

<sup>281</sup> Vgl. dazu Leutzsch (2012), 124-128.

<sup>282</sup> Vgl. dazu Strotmann (2008), 159.

<sup>283</sup> Leutzsch (2012), 148.

<sup>284</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Leutzsch (2012), 143-153.

<sup>285</sup> Vgl. dazu Leutzsch (2012), 143, aber auch die Ergebnisse von Fischer (2008), 199f mit besonderer Beachtung von 210.

den.<sup>286</sup> Als Zugang dafür eignet sich nach Meinung von Walser jedoch das Konzept des Habitus als hermeneutischer Schlüssel für ein neues Lesen von Jesusgeschichten, da es hilft zu verstehen, „wie Männer in verschiedenen sozialen Klassen auf einer tiefen, körperlichen Ebene durch ihre männliche Sozialisation geprägt werden“<sup>287</sup> und daraus Handlungsweisen für eine Befreiung von einengenden und lebensfeindlichen Männlichkeitskonstruktionen gewonnen werden können.<sup>288</sup> Prömper versteht in diesem Zusammenhang den Habitus tiefer und verborgener als die von Walser gezeigte Ebene des psychologisch wahrnehmbaren Verhaltens und Sinnverstehens. Er glaubt, dass die Suche nach emanzipatorischen Impulsen bei Jesus schwierig sei. „Jesusgeschichten enthalten auch sperrige, biografisch unvollständige und durch die Rezeptionsgeschichte vorbelastete Bilder von Mannsein und Männlichkeit. Sie haben ihre Grenzen im Blick auf Lebensspanne. Jesus starb mit 33 Jahren (kein Altersbild), er hatte keine Kinder, sein Job war auch nicht gerade alltäglich.“<sup>289</sup> Prömper stimmt mit Walser insofern überein, dass mit der Habitus-Theorie ein kritisches Reflexionsinstrument für die exegetische Arbeit zur Verfügung steht.<sup>290</sup>

Zugänge zu neutestamentlichen Männlichkeitskonstruktionen können auch über andere Figuren wie Petrus geschehen. Hier betont Strotmann die Vielseitigkeit des markinischen Petrus als Identifizierungsmöglichkeit, da er neben typisch männlichen Verhaltensweisen wie Aktivität, Initiative, Entscheidungsfreude, Glaubensstärke, Treue und Standhaftigkeit auch Emotionalität, Impulsivität, mangelnde Selbstbeherrschung und fehlende Willensstärke zeigt.<sup>291</sup> Als weitere Figur fokussiert Leutzsch den Eunuchen in der Apg 8,26-40. Er dient ihm als exemplarisches Beispiel für Mehrfachunterdrückungen aufgrund von Rasse, Geschlecht und Klasse. Er verwendet für seine Untersuchungen den Ansatz der Intersektionalität heuristisch, „als ein Konzept, das bestimmt Phänomene eines Textes aus einer anderen Kultur als der meinen wahrzunehmen ermöglicht.“<sup>292</sup> Damit verbunden ist das Postulat, dass auch innerhalb der Bibelwissenschaft

---

<sup>286</sup> Vgl. dazu als Beispiele die Untersuchungen zum markinischen Jesus von Wacker (2008), 130f, sowie die spannenden Forschungsergebnisse von Mayordomo (2013), 237f, der einen systematischen Zugang zu Jesus Ambivalenzen in Bezug zur römischen Militärmacht, zur Rolle als *pater familias* und zum Auftreten in der Öffentlichkeit bietet, wie aber aus Genderperspektive auch dem Dekonstruktionspotential des Kreuzes.

<sup>287</sup> Walser (2008), 137-138. Vgl. dazu auch seine exemplarischen Ausführungen zu Mk 9,33 in Walser (2008), 141f.

<sup>288</sup> Vgl. dazu Walser (2008), 153.

<sup>289</sup> Prömper (2008), 149. Für Prömper gelingt Befreiung „nur als Selbstbefreiung. Nicht Jesus befreit die Männer, sondern Männer befreien sich – mit Jesus als Bruder.“ Prömper (2008), 150.

<sup>290</sup> Vgl. Prömper (2008), 147-149.

<sup>291</sup> Vgl. dazu Strotmann (2008), 160f.

<sup>292</sup> Leutzsch (2013), 406.



immer die Differenzierung zwischen Innen- und Aussenperspektive gemacht werden muss.

Für die neutestamentliche Briefliteratur lässt sich festhalten, dass sie vor allem die Koppelung von Vorrechten und Verantwortung der Männer mit ihrem Geschlecht macht. Männer wurden durch die Öffentlichkeit stetig geprüft und mussten bei Versagen mit Konsequenzen rechnen.<sup>293</sup> In diesem Zusammenhang untersucht zum Beispiel Mayordomo exemplarisch die öffentliche Rede und den Körper von Paulus, der aufgrund der Kritik an ihm anscheinend nicht den Normen entsprach, was wiederum dazu führte, dass seine Botschaft an vielen Orten zurückgewiesen wurde.<sup>294</sup> Einen anderen Zugang zu Paulus wählt Leutzsch, der anhand der Briefe zeigt, dass Konstruktionen nicht immer fixiert waren.<sup>295</sup> Es ist daher damit zu rechnen, dass in den ersten Generationen der urchristlichen Bewegungen unterschiedliche, zum Teil konkurrierende Männlichkeitskonstruktionen vorherrschten.<sup>296</sup>

#### 4.6 Zwischenfazit

Im Folgenden sollen die bisherigen Überlegungen synthetisiert und mit Blick auf den folgenden, religionspädagogisch-orientierten Teil dieser Arbeit kanalisiert werden. Dabei sollen die einzelnen Disziplinen bewusst hinter den Inhalten verschwinden, damit ein interdisziplinärer und gendersensibler Gesamtblick auf die wesentlichen Fragen der Jungen- und Männerforschung möglich wird. Einzelne Wissenschaftsdisziplinen wie auch Beiträge werden dabei einander nicht gegenübergestellt, verglichen und gewertet, sondern als Gesprächspartnerinnen mit Blick auf Vielfalt und unterschiedliche Zugänge ernst genommen wie auch nebeneinander stehen gelassen, damit ein breiter und offener Zugang zur Thematik der Männlichkeitskonstruktionen ermöglicht werden kann.

---

<sup>293</sup> Vgl. dazu Fischer (2008), 213f.

<sup>294</sup> „Die antike Physiognomik versucht so etwas wie eine Grammatik des Körpers zu formulieren. Grösse, Farbe, Konsistenz, Proportionen des Körpers (...) wurden exakt „kartographiert“ und mit charakterlichen Merkmalen wie feige/mutig, weiblich/männlich, weichlich/robust, gemein/edel usw. in Verbindung gebracht.“ Eine Abweichung davon bedeutete die Gefahr, dass die Öffentlichkeit den Mann „in gefährliche Nähe zum Weiblichen rücken und damit seine Autorität als Redner untergraben“ konnte. Mayordomo (2008), 151-152.

<sup>295</sup> Leutzsch schreibt dazu: „Dass Paulus nicht nur Selbstverständliches, von allen Akzeptiertes vertritt, lässt sich mit mehr oder weniger grosser Wahrscheinlichkeit aus dem argumentativen Aufwand erschliessen, den er betreibt. Die von ihm geforderte, an Haartracht und Kopfbedeckung festgemachte körperliche Geschlechtsdifferenz versteht sich so wenig von selbst, dass er zu einer Fülle höchst unterschiedlicher Begründungen greifen muss.“ Leutzsch (2004), 609.

<sup>296</sup> Vgl. dazu Leutzsch (2004), 600-609. Für einen Einblick in die nachpaulinischen Schriften vgl. 610f.

#### 4.6.1 Identität in dialektischer Dynamik

Identität muss als relationaler Prozessbegriff mit Chancen, Risiken und Grenzen verstanden werden. Die Prozesse der Moderne bieten neue und vielfältige Gestaltungsmöglichkeiten, die aber auch mit dem normativen Druck verbunden sind, die individuelle Ausgestaltung als Ausdruck der Einzigartigkeit der Persönlichkeit anzugehen. Damit verbinden und verstärken sich Sicherheitsbedürfnisse nach Selbstklärung, Selbstverortung und Selbstvergewisserung. Identität, als individuelle wie auch kollektive Identität verstanden, zeigt intra- und interpersonale Momente und verlangt Sprach-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten, um die verschiedenen Rollen (Teilidentitäten), in denen zum Teil starke Spannungen zwischen Innen- und Aussenperspektive bestehen, zu verknüpfen. Dabei muss immer die Gefahr gebannt werden, dass durch Abgrenzungen und Abspaltungen gewisse Seiten des Lebens, bzw. des eigenen Lebensentwurfes nicht umgesetzt werden.<sup>297</sup>

Identität, und für unseren Zusammenhang geschlechtliche Identität, soll als dialektischer Prozessbegriff mit dynamischen Momenten verstanden werden. Dabei gilt es zu beachten, dass sich Geschlecht immer in der Dialektik von (a) Dekonstruktion sowie Rekonstruktion; von (b) Kontinuität, Stabilität und Kohärenz sowie Krise, Bruch, Veränderung, Weiterentwicklung und Neubeginn; von (c) Sozialisation sowie Individuation; von (d) Autonomie sowie Abhängigkeit und von (e) Gleichheit sowie Differenz zeigt, bildet und transformiert.<sup>298</sup> Das Mannwerden als Suche nach einer gelingenden männlichen Geschlechtsidentität ist dabei als lebenslanger, nie abgeschlossener Prozess zu verstehen. Für die weiterführenden religionspädagogischen Überlegungen muss beachtet werden, wie die jeweiligen Interdependenzen der dialektischen Pole aufgespürt und konstruktiv integriert werden können. Es sollen Methoden aufgezeigt werden, anhand deren die Jungen für das Bemühen zur Herstellung einer Balance zwischen innen und aussen, zwischen eigenen Erwartungen und Bedürfnissen und jenen von Interaktionspartner und zwischen dem sozialen und individuellen Selbst herzustellen begleitet und gestärkt werden können.

#### 4.6.2 Körperlichkeit und geschlechtsspezifische Verhaltensweisen

Eine grosse Herausforderung bei Interpretationen von geschlechtstypischen Verhalten bei Kindern ist das Differenzieren zwischen *Gender* als indirekte (kulturelle, soziale) und direkte (pädagogischer) Beeinflussung einerseits und *Sex* als

---

<sup>297</sup> Vgl. dazu Kapitel 1.

<sup>298</sup> Vgl. dazu ausführlicher auch Büchel-Thalmaier (2005), 368-378.

biologische und hormonelle Ausstattung andererseits. Wie unsere Überlegungen gezeigt haben, ist es praktisch unmöglich, eine direkte Kausalität von biologischen Phänomenen mit geschlechtstypischen Verhalten herzustellen. Da aber Hormone bei der Entwicklung der Wahrnehmung und auch umgekehrt massgeblich beteiligt sind, muss man, so scheint es, von einer biologischen Mitdeterminierung ausgehen. Man muss sich daher der Gefahr bewusst sein, dass eine einseitige Auflösung zu Gunsten von *Sex* oder *Gender* zur Trennung von biologischem und sozialem Geschlecht führt und der Komplexität der vergeschlechtlichten Identität nicht gerecht wird. Diese Arbeit entscheidet sich für die weiterführenden Überlegungen für einen Ansatz, der den Zusammenhang zwischen Körperlichkeit und geschlechtsspezifischem Verhalten nicht wegdenkt, doch, wie das gerne renaturalisierende und essentialisierende Tendenzen gerne sehen, den Körper nicht als Ausgangspunkt nimmt, sondern nach Interdependenzen fragt. Geschlecht darf darin aber nie als Faktor für Diskriminierungen herhalten, sondern soll zum vertieften Verständnis der eigenen Identität dienen.

Die Religionspädagogik muss daher für die drohende Gefahr, die vor allem von Populärmedien und Wirtschaft ausgeht, sensibilisieren und die Verabschiedung von alltagspsychologischen Vorstellungen und eindimensionalem naturwissenschaftlichem Denken postulieren. Im Weiteren muss sie immer wieder darauf hinweisen, dass es leichtfertig und irreführend wäre, wenn man von männlichen oder weiblichen Interessen und Verhaltensweisen sprechen würde, da diese eben nicht Ausdruck natürlicher, selbstverständlicher Gegebenheiten sind, sondern kulturell, sozial und kommunikativ konstruiert wie auch interpretiert und von eigenen Erwartungen projiziert werden.<sup>299</sup>

#### **4.6.3 Männlichkeitskonstruktionen, Habitus und Theologie**

Das Mannwerden ist aus entwicklungspsychologischer Sicht vor allem ein Prozess der Trennung und des Trauerns, der in der dialektischen Dynamik der Ablösung von der Familie durch die beiden gegensätzlichen Bewegungen der liebevollen Wiederannäherung einerseits und Trennungsaggression als aggressive Distanzierung andererseits geschieht. Da Selbsterfahrung und Selbstbestätigung über Gefühle oft gehemmt und externalisiert werden, entsteht das Dilemma der männlichen Autonomie. Es wird zu fragen sein, welche Angebote die Religionspädagogik unterbreiten kann, damit die oft durch innere Konflikte überforderten Jungen kreative Verarbeitungskapazitäten aufbauen und entfalten können, damit

---

<sup>299</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Kapitel 2 wie auch Rendtorff (2011), 50-52, 116-117; Schultheis/Fuhr (2006), 62; Matthiae (2009), 31-43; Brandes (2002), 53-57.

die adoleszente Entwicklung nicht in die Ausgestaltung von Wiederholungszwängen mündet. Es muss darum gehen, die Jungen im dialektischen Prozess von Trennung und Bindung zu begleiten und Balance hineinzubringen. Das Ziel ist die Begründung eines anderen, bzw. des individuellen, ganzheitlichen, subjektorientierten Mann-Seins, das nicht auf Frauenabwertung und Abtrennung der Emotionen basiert, sondern in der Autonomie des männlichen Selbst.

Prozesse von Inklusion und Exklusion wie auch hegemonialer Männlichkeit, durch die Männlichkeit im sozialen und kollektiven Kontext hergestellt wird, müssen dabei besonders berücksichtigt werden. Die Ausgrenzenden legitimieren dabei in Formen der Kumpanei ihre geschlechtliche Zugehörigkeit und bilden so eine Sicherheit spendende Gemeinschaft, während die Ausgegrenzten als abweichende, stigmatisierte Männlichkeiten symbolisch verweiblicht und abgewertet werden. Im Weiteren sind die von Connell eingeführten Männlichkeitstypen wie Hegemonie, Unterordnung, Komplizenschaft und Marginalisierung hilfreich, um die Prozesse besser zu verstehen und daraus Instrumente zu gewinnen, um praktische Dekonstruktionen und Neugestaltungen von Geschlechterbildern für das Anstreben einer sozialen Gerechtigkeit einzusetzen.

Das Habituskonzept von Bourdieu als sinnlich-symbolische Dimensionen von Männlichkeit (und Weiblichkeit) mit besonderer Berücksichtigung des symbolischen Kapitals, da dieses für die Her- und Darstellung von Männlichkeit von entscheidender Bedeutung ist, scheint dabei einen Mittelweg zwischen Biologismus und Konstruktivismus einerseits und eine Brücke zwischen subjektiver und gesellschaftlicher Seite andererseits zu bieten. Die Tiefenschichten der Persönlichkeit, der Zusammenhang von unmittelbarer Körperlichkeit und sozialer Praxis wie auch die Widerständigkeit der Geschlechterstereotypen gegen Versuche der Transformation können besser nachvollzogen und Richtungen sowie Grenzen der Identitätsbildung ausgelotet werden. Hierarchisierungen zwischen und innerhalb der Geschlechter sollen entlarvt und wo möglich aufgelöst werden. Da aber die Beobachtungen gemacht wurden, dass Veränderungen sich eher auf der lebenspraktischen Oberfläche vollziehen und die Tiefenschichten wenig erreicht werden, steht die Religionspädagogik vor der grossen Herausforderung, Methoden zu entwickeln, welche die Trägheit der habituellen Strukturen und deren konservative Wirkung aufweichen.

Differenz soll als Anregung und positive Herausforderung aufgezeigt werden, zur Anerkennung des Anderssein führen und zugleich die eigene Individualität bestärken. Geschlechterstereotypen sollen aufgebrochen werden, auch wenn dabei

die Dualität des Geschlechtersystems wohl nie ganz verlassen werden kann. Durch das Einfordern von Eigenverantwortung, das Einbinden bei der Gestaltung von Lernprozessen und das Aktivieren intrinsischer Motivationen sollen Jungen (wie auch Mädchen) zur freiheitlichen Selbstbestimmung geführt und in ihren von Spannungen geprägten Prozessen begleitet werden, damit ein Leben in Autonomie gelingt.

Für das Zusammendenken der dialektischen Dynamik von Gleichheit und Differenz kann eine religionspädagogische Anthropologie mit den drei Dimensionen Körper, Leib und Geist eine ganzheitliche und gegenüber den meisten anderen Disziplinen erweiterte Verstehensmatrix von Identität zu Verfügung stellen. Das Fördern einer religiösen Identität kann zur Überwindung der Spannung zwischen Zentralität und Exzentrizität führen. Antike Texte scheinen Chancen für disidentifikatorische und stereotyperweiternde Prozesse zur Verfügung zu stellen. Die Theologie muss diskriminierende Strukturen und hierarchische Geschlechterverhältnisse aufdecken und kritisieren wie auch Konzepte für den Umgang des Einzelnen mit Erwartungen und Normierungen zur Verfügung stellen. Dafür bieten sich verschiedene biblische Figuren an, die neben Spannungen, Zerrissenheit, Widersprüchlichkeit auch Veränderungspotential, Lernfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein und Versöhnungsbereitschaft zeigen. Da Gewalthandlungen in biblischen Texten oft ohne ethische Bewertungen und moralische Verurteilungen stehen gelassen werden, eignen sie sich für die praktische Auseinandersetzung mit eigenen Opfer- wie auch Täterrollen.<sup>300</sup>

#### **4.6.4 Pluralität und Eindeutigkeit**

Die Problematik bei Bezugnahme auf Männlichkeit in der Jungenforschung ist, dass der Begriff einerseits auf ein soziologisch-abstraktes, wissenschaftlich rekonstruiertes Konzept verweist und andererseits die individuelle Ebene der Subjekte berührt. Dabei wird oft übersehen, dass viele Jungen sich nicht an gesellschaftlich normierten Bildern orientieren wollen oder können. In der Beschäftigung mit Jungen entsteht ein Spannungsverhältnis, da einerseits die Notwendigkeit nach näheren Bestimmungen des Junge-Seins besteht und andererseits diese praktisch nicht geschehen kann, ohne zu reduzieren und gar normativ zu werden. Im Weiteren befindet sich die Jungenforschung im Dilemma, da zum einen permanente Geschlechter(re)konstruktionen geschehen und zum anderen Amplifikation von Optionen des Junge-Seins zu beobachten sind. Es gilt darauf

---

<sup>300</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Kapitel 3 und 4.1 bis 4.5 wie auch Büchel-Thalmaier (2005), 275-277, 378; Brandes (2002), 73-85, 89-108.

zu achten, dass Bedürfnisse nach Neubestimmung von Männlichkeit und nach Sicherheit nicht mit mythopoetischen und essentialistischen Bildern gestillt und die Dichotomie so verstärkt werden.

Terminologisch muss das Mannsein von Männlichkeit getrennt werden, damit beim Junge- und Mannsein die subjektive und handlungsbezogene Seite wie auch der Selbstbezug als individuelle und habituelle Dimension gegenüber der Männlichkeit als kulturell, traditionell überliefertes Bild mit normierenden Konstruktionen, verdichteten Figuren und kommerziellen Bildern hervorgehoben werden kann.<sup>301</sup> Unter Männlichkeit können so Reduktionen, Idealisierungen und Ideologien subsummiert werden, die wesentliche Teile männlicher Lebenswirklichkeiten unterschlagen und die Tendenz zum Realitätsverlust fördern. In der religionspädagogischen Arbeit muss die Diskrepanz zwischen Männlichkeitsbildern und gelebtem Mann-Sein aufgezeigt werden, damit Jungen lernen, wie sie mit starken, attraktiven und faszinierenden Männlichkeitsbildern umgehen können, da diese zwar in der Moderne abgewertet werden, jedoch nach wie vor für Frauen wie für Männer Attraktivität ausstrahlen.<sup>302</sup>

Männlichkeit gibt es nur im Plural, nur als dauernder Wandlungsprozess analog zu sozialen Veränderungen und im jeweiligen kulturellen Kontext. Geschlecht steht somit immer in Verbindung mit anderen Kategorien wie Schicht, Milieu, Ethnizität usw. Diese mehrdimensionale Struktur von Männlichkeit darf die Theologie bei ihren Untersuchungen nicht vergessen. Es legt sich im Sinne eines heuristischen Arbeitsmodells nahe, Männlichkeit in die körpernahe Dimension des männlichen Habits, in die Dimension der männlichen Geschlechtsidentität und in die Dimension bewusster Einstellungen in Bezug zum Geschlechterverhältnis zu differenzieren, da diese Dimensionen oft verschmelzen.<sup>303</sup>

#### **4.6.5 Jugendalter als Gestaltungs- und Bewältigungsphase**

Modernisierungs- und Individualisierungsprozesse verlangen heute von jungen Männern, dass sie ihre männliche Identität stärker selbst gestalten und Lebensentwürfe skizzieren müssen. Daraus resultieren Neugenerierungen von traditio-

---

<sup>301</sup> Budde und Mammes postulieren mit Verweis auf Degele, dass Männlichkeit als forschungsleitenden Begriff zu verabschieden sei: „Männlichkeit ist ein deskriptiver Begriff des Alltagswissens, der die Last der binären Differenzierungen und Hierarchisierungen mit sich trägt. Er eignet sich, um Klischees zu reproduzieren und nicht genau hinzuschauen. Als theoretischer Bezugspunkt eignet sich der Begriff der Heteronormativität besser“ Budde/Mammes (2009), 18. Männlichkeit wird so nicht vorausgesetzt, sondern rekonstruiert. Dieser terminologische Ansatz scheint spannend zu sein, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weiter verfolgt werden.

<sup>302</sup> Vgl. dazu Kapitel 3.3 und 3.4.

<sup>303</sup> Vgl. dazu Brandes (2002), 86.

nellen und modernen Bildern. Jungen haben aufgrund der körperlichen Entwicklung das Bedürfnis nach intensivem Leben, sie brauchen Raum um Energie und Aggression auszuleben und suchen Grenzerfahrungen. Die Religionspädagogik muss daher die Adoleszenz nicht problematisieren, sondern darin eine wichtige Gestaltungs- und Bewältigungsphase sehen und entsprechende Räume bieten, damit Jungen in einem geregelten und begleiteten Rahmen entwerfen, verwerfen und experimentieren können. Im Unterschied zu anderen Schulgefässen hat hier der Religionsunterricht grosse Potenziale, die genutzt werden wollen, wobei immer wieder darauf hingewiesen werden muss, dass dabei nicht eine Defizit-, sondern eine Fähigkeitsorientierung verbunden ist.

In der Jugendphase brechen die Konflikte aus der Kindheit wieder auf und initiieren eine neue Phase der Identitätsfindung. Das Risiko, dass aufgrund der nicht gelösten Grundkonflikte eine konstruktive Identitätsbildung nicht gelingt, muss verhindert und geeignete Instrumente zur Bewältigung der Kindheit mit dem Ziel einer stabilen Persönlichkeit zur Verfügung gestellt werden. Die Jugend ist somit die zweite Chance, Balance in die dialektische Dynamik von Bindung und Trennung sowie von Abhängigkeit und Autonomie hineinzubringen. Die Versöhnung der familiären und der ausserfamiliären Welt scheint nicht möglich, und diese Spannung kann besondere jugendkulturelle Schubkraft entwickeln, die genutzt werden will. Zerrissenheit, Entfremdungsgefühle, Verwechslung von innerer und äusserlicher Wirklichkeit und verbundenen Projektionen führen zu Egozentrismus, da man mit sich stark beschäftigt ist. Dieser jugendliche Narzissmus sollte daher als eine subjektive, renovierende Perspektive und Antriebskraft gewertet werden. Damit diese Prozesse konstruktiv genutzt werden können, muss die Religionspädagogik offene symbolische Systeme für die Neuorganisation des Selbst zur Verfügung stellen und den Druck zur Rollenidentität verringern.<sup>304</sup>

#### **4.6.6 Gender, kritische Intersektionalität und Queer-Theorie**

Die Kategorien Geschlecht wie auch Religion behalten im Rahmen der intersektionalen Kritik ihren berechtigten Platz. Trotz der Interdependenzen auf horizontalen wie auch vertikalen Ebenen muss die Kategorie Geschlecht für genauere Analysen aus dem Gesamtkontext herausgelöst werden. Dies geschieht um den Preis der Verzerrung gesellschaftlich komplexer und dynamischer Verhältnisse. Eine Religionspädagogik muss sich dieser Problematik bewusst sein und daher immer sektional wie auch intersektional forschen. Da der Diversity-Ansatz in ers-

---

<sup>304</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Kapitel 4.1 bis 4.5 wie auch Winter/Neubauer (2005), 208-211; Büchel-Thalmaier (2005), 45; Böhnisch (1993), 78-108; King/Bosse (2000), 9.

ter Linie eine Macht- und Differenzperspektive und weniger eine Defizit- oder Minderheitenperspektive einnimmt, bleibt *Gender*, wenn auch nicht mehr ganz so zentral, eine sinnvolle, ja gar notwendige Wissenschaftskategorie. Da man davon ausgehen kann, dass entlang von Geschlechtszuschreibungen weiterhin Macht und Chancen verteilt werden, muss *Gender* ein relevanter Forschungsgegenstand sein. Es kommt darauf an, Genderforschung als integralen, und nicht als partikularen – Bestandteil von Intersektionalitätsforschung theoretisch und methodisch zu verankern.

Da der Mensch nicht *per se* weiblich oder männlich ist, sondern strikten, gesellschaftlichen und kulturellen Normen folgt, die bis in die Tiefenschichten des persönlichen Empfindens hineindringen und dort prägend wirken, müssen stereotype Geschlechterbilder in erster Linie mit queerer Kritik konfrontiert werden. Dabei gilt es theorie- wie auch praxisorientierte Instrumente zu entwickeln, die das Selbstverständliche zu erschüttern, zu verfremden, zu irritieren und zu dekonstruieren vermögen. *Doing Gender* wird somit zur Verstehensmatrix, *Undoing Gender* im Sinne der queeren Theorie zum leitenden pädagogischen Handlungsprinzip der kritischen Intersektionalität, welches die Einseitigkeit und den essentialistischen Charakter gewisser Identitätspolitiken bekämpft. Eine wesentliche Aufgabe wird sein, neben gesellschaftlich anerkanntem Wissen auch Erfahrungs-, Bewegungs- und Körperwissen zu integrieren, welche durch Dekonstruktion, Translation und Performanz entstehen. Für die Theologie entsteht so die Chance, den angenommenen Widerspruch zwischen Vernunft und Glauben zurückzuweisen.<sup>305</sup>

---

<sup>305</sup> Vgl. dazu Kapitel 2.1.5 und 2.2 wie auch Auga (2013), 55-62.



## 5 Religionspädagogische Konsequenzen für eine gendersensible Jungenarbeit

Die im Zwischenfazit synthetisierten und kanalisierten Ergebnisse sollen nun mit Blick auf die religionspädagogische Forschung und Praxis aufgenommen und nach Chancen, Grenzen und Perspektiven hinsichtlich einer gendersensiblen, emanzipatorischen und befähigungsorientierten Jungenarbeit untersucht werden. Dabei müssen einsteigend das Selbstverständnis der Religionspädagogik und das Verhältnis der Religionspädagogik zu *Gender* geklärt werden, um anschließend strukturelle, individuelle, interaktionale, inhaltliche und didaktische Aspekte der religionspädagogischen Praxis zu erhellen, wobei immer auch Akzentuierungen für die religionspädagogische Forschung vorgenommen werden.

### 5.1 Selbstverständnis der Religionspädagogik

Christina Kalloch, Stephan Leimgruber und Ulrich Schwab sehen als Kernaufgabe der Religionspädagogik die wissenschaftliche und praxisorientierte Auseinandersetzung mit religiösen Bildungs- und Lernprozessen, welche an verschiedenen Orten wie Schule, Jugendarbeit, Kirche, usw. stattfinden. Die Religionspädagogik muss sich als interdisziplinäre Wissenschaft mit theologischen wie auch pädagogischen Fragen, Methoden und Inhalten beschäftigen. Die Autoren distanzieren sich in ihrem Verständnis der Religionspädagogik klar von einem Verständnis als rein deduktive Anwendungsdisziplin, also dem Vermitteln von exegetischen Glaubensinhalten, wie dies sicher für die frühere Katechetik bis weit ins letzte Jahrhundert galt. Neben der Wissensvermittlung steht vor allem der Respekt gegenüber den Erfahrungen der Menschen, ihrer Biographien und lebensweltlichen Bezügen hinsichtlich eines gelingenden Lebens im Mittelpunkt. In einem Satz formuliert sehen die drei Autoren folgendes pädagogisches Handeln in theologischer Sicht als Kernaufgabe: „Religiöse Bildung impliziert Selbstbildung aus dem Glauben und freiheitliche Mündigkeit in Solidarität und Verantwortung gegenüber benachteiligten Menschen innerhalb und ausserhalb unseres Kulturkreises. Mit religiösem Lernen ist ein ganzheitliches, alle Sinne einbeziehendes Verarbeiten von Wahrnehmung und Begegnung gemeint, das zu einem bewussten Leben und einem vor Gott verantworteten Handeln in Rücksicht zu den Mitmenschen und zur Schöpfung führt.“<sup>306</sup> Religionspädagogik bewegt sich im Forschungsfeld ästhetischer, hermeneutischer, empirisch-analytischer und ideolo-

---

<sup>306</sup> Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 20.

giekritischer Fragestellungen und Inhalte. Laut Kalloch, Leimgruber und Schwab versteht sie sich dabei zunächst „als phänomenologisch wahrnehmende Wissenschaft, dann als die Tradition verstehende und auf die jeweilige Situation deutende korrelative Disziplin, die auch mit neueren empirischen Instrumenten arbeitet, und die Fehlformen der Religiosität schonungslos aufdeckt.“<sup>307</sup>

In Rückgriff auf Halbfas sehen die drei Autoren in der Religionspädagogik die wissenschaftliche Begleiterin des Religionsunterrichts als Sprachgeschehen, in dem religiöse Traditionen und biblische Texte immer wieder neu erschlossen werden. Ihre elementare Aufgabe ist es daher hermeneutische Schlüssel zur Verfügung zu stellen.<sup>308</sup>

Indem der Religionsunterricht gegenwarts- und kontextbezogene Fragestellungen aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler aufnimmt, Sozialisationserfahrungen und Verletzungen mit Bezug zum eigenen Leben anhand biblischer Traditionen aufarbeitet, eine ganzheitliche Orientierungssuche und Selbstfindung in solidarischem Handeln anleitet und alternative Denkformen anbietet, leistet er einen wichtigen Beitrag zur Subjektwerdung und der damit einhergehenden Verantwortungsübernahme.<sup>309</sup> In den letzten Jahren hat sich dieses Verständnis um die politische Dimension erweitert, wenn nun vermehrt auch Sinn- und Normenkonflikte in die religionspädagogische Debatte einfließen und im Religionsunterricht sprachliche Kompetenzen für den Einsatz zugunsten einer gerechteren Welt vermittelt werden. Zusammenfassend ist die Theologie im Religionsunterricht nach wie vor zentral, doch muss der jeweilige gesellschaftliche Kontext berücksichtigt werden. Im Weiteren stellt die Religionspädagogik die nötigen Ressourcen zu Verfügung, um Sprachkompetenzen, Sachkompetenzen und praxisrelevante Handlungskompetenzen vermitteln zu können. Von einer allumfassenden Konzeption für den Religionsunterricht hat man sich laut den Autoren schon in den späten 1960er Jahren verabschiedet. Daher kann es sein, „dass der Religionsunterricht sowohl Elemente biblischer Verkündigung als auch kritischer Gesellschaftsanalyse beinhaltet und dass beides bezogen wird auf die religiöse Sozialisation der Schülerinnen und Schüler.“<sup>310</sup>

---

<sup>307</sup> Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 21.

<sup>308</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 108-109.

<sup>309</sup> Vgl. Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 127.

<sup>310</sup> Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 141.

### 5.1.1 Religionspädagogik und Gender

In ihrem Sammelband zur Religionspädagogik führen Kalloch, Leimgruber und Schwab die Beschäftigung mit Gender als eine eigene Dimension auf.<sup>311</sup> Eine erhöhte Sensibilität für Schulbücher wie auch Arbeitsmaterialien hinsichtlich vorhandener und durch solche Medien reproduzierte Rollenklischees sowie das Bemühen um eine geschlechtergerechte Sprache durch die Lehrpersonen zeigen, dass *Gender* Einzug in die Religionspädagogik gehalten hat, wobei die Autoren davon ausgehen, dass die Bedeutung von *Gender* als Reflexionskategorie innerhalb der Religionspädagogik noch an Bedeutung gewinnen wird.<sup>312</sup> Mit Blick auf die Genderfragen mit dezidiert männlichem Fokus hält Thorsten Knaut jedoch nüchtern fest: „Knapp zwanzig Jahre nach Etablierung feministischer Religionspädagogik, nach parteilicher Mädchenarbeit, Kritik am Androzentrismus der jüdisch-christlichen Tradition, Arbeit an geschlechtergerechter Sprache und weiblichen Attributen von Spiritualität und Gottesbildern wird erst langsam bewusst, dass die feministisch-religionspädagogischen Analysen zur Mädchen- und Frauenperspektive kein entsprechendes Pendant in der Betonung der Sichten auf Jungen und Männer haben.“<sup>313</sup> Die Religionspädagogik steht trotz, oder gerade wegen der berechtigten Kritik an Androzentrismen vor der grossen Herausforderung, Jungen positive und lebbare Handlungs- und Orientierungsmöglichkeiten zu bieten, die weder von patriarchalen Rollenzwängen noch kulturell eingefärbten Männlichkeitsstereotypen geprägt sind. Im Weiteren darf eine auf die Jungen fokussierte Religionspädagogik nach Knaut nicht Gefahr laufen, im Sinne der Stärkung des in den populärwissenschaftlichen Medien als benachteiligt wahrgenommenes Geschlechts androzentrische Perspektiven zu reaktivieren. Dies kann nur vermieden werden, wenn ein Bewusstsein dafür geschaffen wird, wie hinsichtlich der Kategorie Geschlecht Hierarchien des Zusammenlebens geschaffen und Ausgrenzungen vorgenommen werden. Als grosse hermeneutische Problematik und dem damit verbundenen Spannungsverhältnis der aktuellen pädagogischen Beschäftigung mit Jungen zeigt sich in der Notwendigkeit nach näheren Bestimmungen des Jungeseins, die jedoch unweigerlich dazu führen, ein reduziertes und verengtes Bild desselben zu reproduzieren.<sup>314</sup> Eine neue Gesprächs-

---

<sup>311</sup> Für nähere Ausführungen zu geschichtlichen Entwicklungslinien der Genderdebatte und feministischer Theologie innerhalb der Religionspädagogik Vgl. Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 286f.

<sup>312</sup> Vgl. Kalloch/Leimgruber/ Schwab (2009), 301-303.

<sup>313</sup> Knaut (2009), 72.

<sup>314</sup> An dieser Stelle möchte erwähnt sein, dass nur schon die Rede von der Gruppe der Jungen eine reduzierte Homogenisierung in Kauf nimmt. Auch diese Arbeit kämpft mit diesen terminologischen Problemen, welche einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die gesamte Hermeneutik haben, und ringt nach einer angemessenen Sprache. Die dialektische Spannung zwischen dem Versuch genauerer Beschreibungen und gleichzeitiger Offenheit und Weite scheint nicht aufgelöst werden zu können.

lage ergibt sich erst mit dem Wechsel der Religionspädagogik zum Genderparadigma und der damit verbundenen Anerkennung der Pluralität von Männlichkeit (wie natürlich auch Weiblichkeit) sowie der Anerkennung der individuellen Verschiedenheit (Diversity). Dabei soll Geschlecht nicht definiert, sondern der Fokus auf die Konstruktion des Geschlechts gelegt werden, wobei die Wirkmächtigkeit des kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit im schulischen Kontext und der damit verbundenen Sympathie der Jungen wie auch Mädchen gegenüber traditionellen Formen männlicher Hegemonie nicht unterschätzt werden darf.<sup>315</sup>

Pithan braucht für die von Knaut geforderte Pluralitätssichtweise den Begriff der Heterogenität, der ihrer Meinung nach in einem zukunftsorientierten Religionsunterricht als Chance und nicht als Problem gewertet werden sollte. Denn für Pithan sind „weltanschauliche, religiöse, ethnische und soziale Unterschiede (...) ebenso wie Geschlechterdifferenzen oder körperliche und geistige Lernvoraussetzungen Merkmale pädagogischen Alltags.“<sup>316</sup> Sie bedauert jedoch, dass nach wie vor verschiedene lebensrelevante Dimensionen wie Gender, Kultur, Schicht, usw. in der Religionspädagogik isoliert betrachtet oder zu wenig in den wissenschaftlichen Diskurs eingebracht werden. Pithan fordert zukunftsorientierte Modelle, die an Heterogenität orientiert sind und einen konstruktiven Umgang mit (Geschlechter)Differenzen erlauben. So lässt sich eine Religionspädagogik der Vielfalt entwickeln, welche die Heterogenität behindernde Strukturen kritisch reflektiert, Exklusionen aufdeckt und Fragen nach tradierten Geschlechtervorstellungen und deren Einfluss auf die religiöse Bildung stellt.<sup>317</sup>

Andrea Lehner-Hartmann fordert in ihren Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht, dass der Faktor Geschlecht hinsichtlich seiner Wirkungen für das einzelne Individuum beachtet und hinsichtlich seinem Einfluss auf alle Lebensbereiche analysiert werden muss. Dabei sollen verschiedene differenz- wie auch gleichheitsorientierte Perspektiven erarbeitet, benannt und für den Religionsunterricht fruchtbar gemacht werden. Das Genderbewusstsein der Religionspädagogik ist für Lehner-Hartmann der Weg, die geschlechtergerechte Perspektive das Ziel.<sup>318</sup> Es geht ihr dabei konkret darum, „einen barrierefreien Zugang zu Ressourcen und Möglichkeiten der Lebensgestaltung jenseits zweigeschlechtlicher Eingrenzungen zu eröffnen. Als Barrieren können sich da-

---

<sup>315</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Knaut (2009), 72-74 und 80f mit Verweisen auf die qualitativ-empirischen, ethnographisch orientierten Studien von Jürgen Budde im Kontext der Gymnasialbildung.

<sup>316</sup> Pithan (2011), 74.

<sup>317</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Pithan (2011), 74-75.

<sup>318</sup> Vgl. Lehner-Hartmann (2011), 79.

bei sowohl äussere Faktoren, wie Wahrnehmung und Zuschreibung und daraus resultierende Verhalten und Handeln durch Andere, als auch innere Faktoren, wie Selbstbild, Zutrauen und Interesse, erweisen.“<sup>319</sup> Lehner-Hartmann ist sich bewusst, dass ein genderbewusster und auf Geschlechtergerechtigkeit fokussierter Religionsunterricht hohe Ansprüche an alle beteiligten Subjekte (Schülerinnen und Schüler, Lehrpersonen und Eltern) stellt, wenn diese ihre unterschiedlichen Rollen reflektieren sollen. Damit dies jedoch gelingt, muss die Religionspädagogik strukturelle, didaktische, interaktionale und individuelle Aspekte analysieren und entsprechende methodische Hilfestellungen offerieren.<sup>320</sup> Die folgenden Kapitel nehmen dieses Anliegen ernst und wagen eine Entfächerung des breiten Kataloges bei gleichzeitiger Fokussierung auf die wichtigsten Notizen für eine jungen- und männerorientierte Religionspädagogik, während die von Lehner-Hartmann aufgenommenen Aspekte um jenen des Inhaltlichen erweitert werden.

## 5.2 Strukturelle Aspekte

Auf der Ebene der Struktur muss sich die Religionspädagogik mit Fragen nach Schultypen, Schulsystemen und Schulkulturen auseinandersetzen und die Rolle von Religion als Unterrichtsfach innerhalb dieser Strukturen kritisch analysieren.<sup>321</sup> Dabei geht es neben Stellenwert des Religionsunterrichts vor allem auch um seine Chancen und Grenzen innerhalb des pädagogischen und, wenn im Rahmen der öffentlichen Schule stattfindend, säkularen Kontextes. Edda Strutzenberger plädiert im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit für ein breit abgestütztes *Gender Mainstreaming* und fordert eine „geschlechtersensible Sichtweise in alle Entwicklungskonzepte und Entscheidungen zu integrieren und Strukturen kritisch dahingehend zu reflektieren, ob und wenn ja in welcher Form sie Hierarchien transportieren und einem stereotypen Rollenverständnis Vorschub leisten.“<sup>322</sup> Sie verweist aber auch auf die Gefahr, dass das *Gender Mainstreaming*, wenn es in einem engen, polaren Verständnis eingebracht wird, Geschlechterdifferenzen akzentuieren und somit reproduzieren kann. Ihrer Meinung nach muss Gender an den Schulen für eine Öffnung der Vorstellungen über Geschlechter bewirken.<sup>323</sup>

Im System der Schule, wie aber auch innerhalb der Strukturen der auf Pfarrebene organisierten Kirche, muss für Grümmen immer die Sozialität mitgedacht werden. Konstruktivistische Lerntheorien mit individualistischer Schlagseite sind

---

<sup>319</sup> Lehner-Hartmann (2011), 79.

<sup>320</sup> Vgl. Lehner-Hartmann (2011), 84-85.

<sup>321</sup> Für eine interessante und anregende Übersicht zu möglichen Reflexionsfragen zu Geschlechterbewusstsein innerhalb der Strukturen siehe Sielert (2010), 103f.

<sup>322</sup> Strutzenberger (2009), 350.

<sup>323</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Strutzenberger (2009), 350.

in seinem Verständnis fehl am Platz. Damit geht ein Verbot der Objektivierung des Anderen und der Instrumentalisierung der eigenen Selbstvervollkommnung einher. „Dort, wo sie nicht auf Reproduktion und Sozialisation abgestellt sind, sondern auf Mündigkeit und Autonomie, gehen Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse mit der Entdeckung und Akzeptanz der eigenen Fremdheit, der Fremdheit des Anderen und deren Interpendenzen einher.“<sup>324</sup> Die gleichen Indikatoren können zur Analyse und Bewertung von Strukturen herangezogen werden. Grümme meint, dass Dialogcharakter und Kommunikationsvorgänge wichtiger seien als die Betonung von Inhalten. Die Religionspädagogik ist für ihn ein Korrektiv, welche zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler beitragen und daher jene Strukturen, welche dies verhindern, konstruktiv transformieren muss.<sup>325</sup>

### **5.2.1 Grenzen und Chancen des Religionsunterrichts**

In den deutschsprachigen Ländern lässt sich der schleichende Prozess beobachten, dass Religion aus dem öffentlichen, männlich konnotierten Hegemoniebereich verdrängt und in die private, weiblich konnotierte Sphäre des Privaten abgeschoben wird. Religiosität verschwindet damit nicht, wird aber oft unsichtbarer und unkontrollierbarer. Dieser Prozess wirkt bis in die Schule und somit in den Religionsunterricht hinein. Das System Schule schenkt dem Religionsunterricht oft wenig Aufmerksamkeit, obwohl religiöse Bilder und Überzeugungen nicht vor den Türen der Schule Halt machen. Das Fach wird als weiblich und schwach konnotiert und somit abgewertet.<sup>326</sup>

Das Verschieben der Religion in die private, familiäre Sphäre und die damit einhergehende Verweiblichung des Religiösen führt dazu, dass Jungen im Gegensatz zu Mädchen, welche laut Thorsten Knauth in Religion einen positiven, friedensfördernden Wert sehen und eher Interesse an religiösen Inhalten und Handlungen zeigen, Religion insgesamt distanzierter begegnen. Ausgenommen werden müssten bei dieser These Migranten, die aufgrund ihrer Sozialisation Religion oft noch mit hegemonialer Männlichkeit verbinden. Aufgrund der Orientierung an Bildern des starken Mannes und der Herstellung sozialer Hierarchien innerhalb des schulischen Rahmens durch Inszenierungen legitimer und illegitimer Formen von Männlichkeit muss damit gerechnet werden, dass der Religionsunterricht von Jungen, die sich an hegemonialen Männerbildern orientieren, abge-

---

<sup>324</sup> Grümme (2012), 290.

<sup>325</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Grümme (2012), 288-291.

<sup>326</sup> Vgl. dazu Lehner-Hartmann (2011), 80-81.

lehnt und im schlimmsten Fall sabotiert wird.<sup>327</sup> Das Interesse an religiösen Fragen kollidiert hier mit einem gewissen Typus von Jugendlich-Sein und seinem inhärenten Jungen-Sein.<sup>328</sup> In diesem Sinne ist Religionsunterricht nicht nur der Ort, wo Lehrpersonen Prozesse hinsichtlich der eigenen Geschlechtlichkeit initiieren können, sondern auch wo Jungen (wie auch Mädchen) sich als aktiv Gestaltende eine Plattform nehmen, um über Inszenierungen und Exklusionen Hierarchien und Bestätigungen zu schaffen.<sup>329</sup> Religion als Kategorie wird von den Jugendlichen daher „in Prozessen der Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit eingesetzt“<sup>330</sup>. Freilich sind dieselben Prozesse bei Jungen auch in anderen, als weiblich und somit schwach geltenden Fächern wie Textiles Gestalten, Zeichnen, Kochen, usw. anzutreffen. Religion als Unterrichtsfach muss sich daher seiner Grenzen bewusst sein und das Faktum, dass der Unterrichtsinhalt in unserer Breitengraden in weiten Bevölkerungskreisen an Relevanz verloren hat und dass trotz pädagogischer und didaktischer Bemühungen nicht alle Schülerinnen und Schüler erreicht werden können, akzeptieren.

Der Religionsunterricht soll sich jedoch keineswegs aus der Schule verabschieden. Strutzenberger schreibt hinsichtlich einer geschlechterbewussten Schulentwicklung: „Religion ist eine Dimension des Lebens vor Ort und sollte nicht ausgeblendet werden, will sie der ganzheitlichen Wahrnehmung und der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen entsprechen.“<sup>331</sup> Schule und Religion sind in diesem Sinne auch kein pädagogisches Tabu, sofern der Religionsunterricht keine Normierungen vornimmt und die befreiende Botschaft der Menschenliebe Gottes ins Zentrum stellt. Ein geschlechterbewusster Religionsunterricht hat das grosse Potential, die Identitätsbildung von Heranwachsenden zu begleiten, Fähigkeiten des respektvollen Miteinanders zu entwickeln, Räume für Öffnung zu schaffen, Bereitschaft zum Dialog zu signalisieren, Überforderungen und Brüchen einen sicheren Raum zur Verfügung zu stellen und gegenseitige Unterstützung bei Verunsicherungen und Konflikten anzubieten. Gerade in der Religion steckt für Strutzenberger das Potential, den Menschen in ganzer Würde und nicht in verkürzter Form als Mann und Frau zu sehen.<sup>332</sup> Da Weltdeutung und

---

<sup>327</sup> Da Junge-Sein nicht nur ein soziales und kulturelles, sondern auch ein situiertes Konstrukt ist, hat der Junge je nach Kontext andere Rollen und Männlichkeitskonstruktionen. Daher kann es gut sein, dass ein in der Familie religiös sozialisierter Junge im schulischen Kontext kaum Interesse an Religion zeigt, bzw. zeigen kann, hingegen ein nicht religiös sozialisierter Junge aufgrund seiner bewusst illegitim gewählten Formen von Männlichkeit auf den Religionsunterricht gut anspricht.

<sup>328</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Knauth (2011), 94-96.

<sup>329</sup> Demonstratives Mitmachen am oder Verweigern des Religionsunterrichts muss daher nicht unbedingt mit reellem Interesse oder Desinteresse zu tun haben, sondern dient auch der Qualifizierung und Inszenierung der Jugendlichen untereinander.

<sup>330</sup> Knauth (2011), 96.

<sup>331</sup> Strutzenberger (2009), 353.

<sup>332</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Strutzenberger (2009), 353-354.

Orientierung zentrale Inhalte der Religionspädagogik sind und so in keinem anderen Fach zur Geltung kommen, bezeichnet Maria Anna Kreienbaum Religion sogar als Schlüsselfach. Gerade die biblischen Geschichten bieten in ihrer Komplexität ein grosses Potential für Reflexionen.<sup>333</sup>

### 5.2.2 Monoedukation vs. Koedukation

Ein genderbewusster Religionsunterricht wird nicht darum kommen, sich zu fragen, welche Unterrichtsformen für die Arbeit mit Jungen (wie auch Mädchen) günstig sind. Ulrike Graff postuliert in diesem Zusammenhang den geschlechts-homogenen Unterricht als wesentliche Organisationsform emanzipatorischer Jungen- und Mädchenarbeit. Damit lassen sich Freiräume für die Entwicklung und das Dekonstruieren von Geschlechtsstereotypen besser umsetzen, da der intergeschlechtliche Inszenierungsdruck wegfällt, wobei noch zu klären ist, wie sich das auf die intrageschlechtlichen Interaktionen auswirkt. Die heutige Koedukation ist laut Graff eine historische Errungenschaft, welche auf dem anthropologischen Verständnis von Männern und Frauen als grundsätzlich gleichfähige und gleichwertige Subjekte basiert. Jakobs verweist darauf, dass die „feministische Kritik an der Koedukation bemängelte, dass unter dem Anspruch von Gleichbehandlung im Grunde die alte Geschlechterhierarchie reproduziert würde.“<sup>334</sup> Dieser Arbeit geht es nicht darum, die Kritik an der Koedukation hinsichtlich der Bildungschancen der Jungen zu beleuchten, sondern Chancen wie auch Risiken für einen gendersensiblen Religionsunterricht zu fokussieren.<sup>335</sup> Doch scheint die Kritik berechtigt, dass im koedukativen Setting die grosse Gefahr lauere, dass Geschlechterverhältnisse reproduziert und die Jugendlichen mit ihren „Verlustseiten geschlechtsspezifischer Identitäten“<sup>336</sup> alleine gelassen würden. Graff sieht im geschlechtshomogenen Unterricht im Weiteren die Chance, Dominanzstrukturen zu suspendieren, Differenzen innerhalb des Geschlechts sichtbar zu machen und die Übernahme von Position und Aufgaben zu ermöglichen, die in koedukativen Gruppen in der Regel vom anderen Geschlecht wahrgenommen werden. Oft gelingt im monoedukativen Unterricht die Erfahrung von Solidarität und die Förderung von vertrauensvollen Beziehungen besser.<sup>337</sup>

---

<sup>333</sup> Vgl. Kreienbaum (2011), 47.

<sup>334</sup> Jakobs (2009), 52. Die Koedukation schaffte es nicht, Chancengleichheit und Gleichberechtigung in Schulen herzustellen. Es liegt auf der Hand, dass Geschlechtertypisierungen weiter wirken. Vgl. dazu Schultheis/Fuhr (2006), 25f.

<sup>335</sup> Vgl. für einen historischen und systematischen Überblick zu den alten und neueren Koedukationsdebatten und zum Begriff der reflexiven Koedukation Rendtorff (2011), 103-124.

<sup>336</sup> Graff (2012), 94.

<sup>337</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Graff (2012), 91-97.



Im geschlechtshomogenen Unterricht lauert das Risiko, dass essentialistische Tendenzen, in Form von Behauptungen wesensmässiger Verschiedenheiten, aufgenommen und neue Geschlechtsbilder determiniert werden. Rentdorff beleuchtet die Gefahren der Vereinfachung aufgrund von komplexen Interpretationen und der Re-Naturalisierung.<sup>338</sup> Im Weiteren werden Differenzen nur innerhalb des eigenen Geschlechts wahrgenommen und die Dichotomie verstärkt sich.

Die Lösung liegt wohl in der goldenen Mitte. Graff postuliert daher eine geschlechtsdifferenzierte Pädagogik mit getrennt und gemischtgeschlechtlichen Unterrichtsformen.<sup>339</sup> Rentdorff plädiert im Weiteren dafür, den in den 1990er Jahren durch Faulstich-Wieland und Horstkemper eingeführten Begriff der reflexiven Koedukation anzuwenden. Damit wird verbunden, dass alle pädagogischen Tätigkeiten immer wieder darauf hin befragt werden, ob sie Geschlechterstereotypen verstärken „und/oder Kinder auf vermeintlich geschlechtstypische Ausschnitte ihres Handlungsspektrums“<sup>340</sup> festlegen.

### **5.3 Individuelle Aspekte**

Religionsunterricht ist in erster Linie ein Kommunikationsgeschehen. Hinsichtlich der Fragen nach Geschlechtlichkeit nehmen Schülerinnen und Schüler wie auch Lehrpersonen unbewusst Inszenierungen und Vergewisserungen ihrer subjektiven Männlichkeits- wie auch Weiblichkeitsbilder vor. Bevor wir dieses interaktionale Geschehen im pädagogischen Kontext genauer betrachten, soll in einem ersten Schritt die individuelle Ebene der Akteure beleuchtet werden. In den Fokus werden dabei Rollenverständnisse als Lehrperson oder Lernende und eigene biographische, religiöse, soziale und familiäre Prägungen genommen.

#### **5.3.1 Die Lehrperson**

In ihren Überlegungen zu Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht halten Elisabeth Glücks und Franz Gerd Ottemeier-Glücks die Beobachtung fest, dass Lehrpersonen durch emotionale Aufladungen nicht selten eines der Geschlechter bevorzugen. Lehrpersonen müssen sich bewusst sein, dass die Ausgestaltung der kulturellen und gesellschaftspolitischen Struktur durch Hierarchie und Dualismus geschieht. In dieser Kultur der Zweigeschlechtlichkeit wird man auch als Lehrperson dem einen oder anderen Geschlecht zugeteilt. Daraus ergeben sich für Lehrpersonen verschiedene Heraus-

---

<sup>338</sup> Vgl. dazu Graff (2012), 97 und Rentdorff (2011), 114 und 118.

<sup>339</sup> Vgl. Graff (2012), 97.

<sup>340</sup> Rentdorff (2011), 118.

forderungen. Zum einen wird „die proklamierte Normalität in der Form, vermeintlich geschlechtsneutrale Sicht- und Handlungsweisen zu praktizieren, (...) im Rahmen der Koedukation zur Falle.“<sup>341</sup> Die Lehrperson wirkt immer als Frau und Mann und kann die eigenen Vorprägungen nicht ablegen. Zum anderen nimmt die Gesellschaft bei Differenzen immer auch Wertungen vor und kategorisiert in normal, auffällig, unerwünscht, usw. Als Männer und Frauen sind wir, ob wir wollen oder nicht, immer Teil dieser Hierarchie. Daher muss in Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen starkes Gewicht auf Reflexionen hinsichtlich Vorprägungen wie Erziehung, Kultur, eigene Bilder des Mann- und Frauseins, usw. gelegt werden.<sup>342</sup> Dies kann jedoch nur gelingen, wenn diese Selbstreflexion intrinsisch motiviert ist.<sup>343</sup>

Für Büchel-Thalmaier ist eine Haltung der bedingungslosen Anerkennung und Wertschätzung des Gegenübers in seinem Anderssein von zentraler Bedeutung. Dies steht aber in keinem Widerspruch, sich als Lehrperson zu positionieren und somit Transparenz und die Möglichkeit zur Auseinandersetzung zu ermöglichen. Dazu gehört auch die explizite Kommunikation des eigenen Geschlechtsverständnisses. Da man von aussen immer auch in seiner kirchlichen Rolle identifiziert und somit in Bezug zur Kirche und deren Geschlechtervorstellungen gebracht wird, kann das Klären der eigenen Geschlechtervorstellungen Klarheit und Transparenz schaffen aber auch gewisse Spannungen erzeugen. Die Wahrnehmung und Deutung der eigenen Geschlechtlichkeit sowie jene der einzelnen Schülerinnen und Schüler müssen wiederum im Sinne einer hohen Professionalität der Lehrperson als wichtige Prozesse gewertet und kritisch reflektiert werden. Nur so gelingt für Büchel-Thalmaier das Initiieren und Begleiten der pädagogischen Prozesse, nur so kann die Vielfalt weiblicher und männlicher Lebensformen sichtbar gemacht, alle Lebensbereiche durchdrungen und die Suche nach eigener Identität und eigenem Glauben unterstützt werden.<sup>344</sup>

Schultheis und Fuhr ziehen mit Sicht auf die pädagogische Jungenforschung ganz ähnliche Konsequenzen. Sie erwarten, dass (a) Forschende wie auch Lehrende ihr eigenen Sichtweisen reflektieren, Voreinnahmen klären und damit rechnen, dass ihre Interpretationen perspektivisch und subjektiv beeinflusst sind und (b) geschlechertypisierende wie auch differenztheoretische Ansätze und Zugänge nebeneinander und miteinander bestehen lassen können. Dabei müs-

---

<sup>341</sup> Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 70.

<sup>342</sup> Für eine interessante und anregende Übersicht zu möglichen Reflexionsfragen zum Geschlechterbewusstsein bei Lehrpersonen siehe Sielert (2010), 97f.

<sup>343</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 67-72.

<sup>344</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Büchel-Thalmaier (2009), 101-104.

sen sie jeweils die Reichweite, die Grenzen und Chancen solcher Methoden klären, mögliches Komplementärpotential erkunden, generalisierende Typologisierungen vermeiden, die alle Mädchen und Jungen erfassen sollen, und nur Trendaussagen machen sowie auf biologische Aussagen verzichten, die wiederum zu stereotypisierenden Konstruktionen führen könnten. Das primäre Interesse der Lehrpersonen muss, für unseren Zusammenhang der Jungen- und Männerforschung, bei Lernprozessen, Erfahrungen und Deutungen von Jungen liegen. Dabei soll gefragt werden, wie Jungen mit dem Thema Geschlecht umgehen? Wie sie sich selber als Jungen sehen? Welche Interaktionen und Inszenierungen sie wo und wann einsetzen? Welche Geschlechterkonstruktionen sie reproduzieren?<sup>345</sup> Budde warnt jedoch richtigerweise davor, bei der Bearbeitung dieser Fragen zu verengten und voreiligen Schlüssen zu kommen. „Der Blick auf die Jungen in der Schule ist zumeist versperrt durch vorschnelle stereotypisierende Alltagstheorien. Denn bei genauerer Analyse zeigt sich, dass die Konstruktion von Männlichkeit im schulischen Alltag eine vielschichtige und zum Teil widersprüchliche Angelegenheit ist.“<sup>346</sup>

### **5.3.2 Die männliche Lehrperson**

Durch die Säkularisierung und Verweiblichung des Religiösen sehen sich Männer in religionspädagogischen Feldern mit der Frage konfrontiert, warum sie einen solchen „Frauenberuf“ gewählt haben. Für Brandes repräsentieren Männer, die solche Berufe ergreifen – bezogen auf Connells Klassifikation von Männlichkeitstypen – „auf den ersten Blick einen Antityp zur hegemonialen Männlichkeit.“<sup>347</sup> Sie gehen in der Regel auf Distanz zu Macht wie auch Autorität und zeigen Offenheit für partnerschaftliche Kooperation mit Frauen, soziale Sensibilität, Empathievermögen und wenig Interesse an männlichen Statussymbolen. Brandes hält aber fest: „Einerseits ist die von ihnen verkörperte „Männlichkeit“ durch eine deutliche Distanz zu wesentlichen Merkmalen des hegemonialen Männlichkeitsideals geprägt, die alternativ-sozialkritische, teilweise aber auch androgyne Züge annehmen kann. Andererseits schliesst dies keineswegs das Bewusstsein besonderer Qualitäten gegenüber Frauen aus und auch nicht die Partizipation an Privilegien einer männlichen Position.“<sup>348</sup> Im Sinne von Connell fragt sich Brandes, ob man bei diesem Typ Mann von Komplizenhafter Männlichkeit sprechen darf. Er bejaht dies selber partiell, wobei er in Anlehnung an Meuser lieber von

---

<sup>345</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Schultheis/Fuhr (2006), 59-60.

<sup>346</sup> Budde (2005), 51.

<sup>347</sup> Brandes (2002), 236. Vgl. dazu auch Kapitel 3.2.2.

<sup>348</sup> Brandes (2002), 236-237.

einer verunsicherten Männlichkeit in Dauerreflexion sprechen möchte.<sup>349</sup> „In der unbewussten Dynamik besteht eine hohe Ambivalenz im Verhältnis zu Frauen und zur Macht, die häufig dazu führt, dass quasi unter der Hand die Durchsetzung verleugneter habitueller Dominanzwünsche erfolgt.“<sup>350</sup> Diese Notizen können nicht pauschalisierend auf alle männlichen Lehrpersonen angewandt werden, doch bieten sie für die persönliche Reflexion wichtige Hinweise.

Im Unterschied zu weiblichen Lehrpersonen, die eher eine „affektiv-gestalterische Erschließung von Religion“ als Erlebnis- und Erfahrungsraum mit dem Ziel der Selbstfindung im Unterricht anstreben, zeigen Männer die Tendenz, Religion durch Inhalte und Lehrsätze zu vermitteln.<sup>351</sup> Lehner-Hartmann lehnt sich bei diesen Beobachtungen bei einer Studie von Fischer und Feige an. Diese Schlüsse würden Brandes Annahmen stützen. „Da hegemonial männliches Denken auch unsere Bildungsvorstellungen dominiert, ist anzunehmen, dass der Wissensvermittlung im Religionsunterricht in der Beurteilung der SchülerInnen gegenüber der Erfahrungs- und Lebensrelevanzorientierung ein höherer Stellenwert zukommt.“<sup>352</sup> Sollten diese von Brandes und Lehner-Hartmann geäußerten Thesen bei der Mehrheit männlicher Lehrpersonen zutreffen, müssen diese damit rechnen, dass ihr Unterricht nicht die gewünschte Geschlechtergerechtigkeit und Öffnung der Stereotypen gewährleisten kann.

### 5.3.3 Der Jugendliche

Zur männlichen Sozialisation des Jungen wurde an verschiedenen Stellen bereits viel gesagt. In kürzester Form werden hier einige Notizen mit besonderer Berücksichtigung der religiösen Sozialisation und deren Einfluss auf den Religionsunterricht ergänzt.

In vielen Familien wird der Glaube durch die oft gemeinschaftsbezogene Mutter vorgelebt und vermittelt. Sie ist es auch, die religiöse Rituale inszeniert und feiert. In Bezug auf Religion kann dem Vater in der Regel ein argumentatives und institutionsbezogenes Handeln zugesprochen werden. Gemeinschaftsbezogene

---

<sup>349</sup> Vgl. Brandes (2002), 233-237.

<sup>350</sup> Brandes (2002), 237.

<sup>351</sup> Brandes sieht mit Blick auf Connells Männlichkeitsschematas einen wesentlichen Grund für diese Beobachtung in der Ausbildung. In der Auseinandersetzung um ein höheres Ansehen und bessere gesellschaftliche Akzeptanz durch das Erreichen eines männlichen Profils sieht er eine Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der Sozialarbeit. Ähnliches lässt sich zurzeit im deutschsprachigen Raum mit Ausbildungen an Pädagogischen und Religionspädagogischen Hochschulen feststellen. Oft sind die Dozenten männlich und durch die Karriere dem hegemonialen Männlichkeitsbild nahe. Im Weiteren gibt es immer mehr weibliche Studenten und die verbleibenden männlichen Studenten müssen in der männlichen Hierarchie aufgrund ihrer Rolle und Berufswahl im unteren Bereich eingestuft werden. Vgl. dazu Brandes (2002), 246-250.

<sup>352</sup> Lehner-Hartmann (2011), 82.

Formen werden dabei oft direkt oder indirekt durch Abwesenheit oder geringes Engagement abgewertet oder gar verweigert. Somit wird der Vater in einer kritisch-ablehnenden oder akzeptierend-verteidigenden Haltung wahrgenommen. Aufgrund dieser Überlegungen sieht Lehner-Hartmann, die sich dabei an Untersuchungen von Stephanie Klein orientiert, die Gefahr, dass solche Signale „Jungen – zumindest ab einer bestimmten Altersgrenze, wo sie vermehrt durch Identitätssuche herausgefordert und durch gesellschaftliche Normen zu einer geschlechtlichen Identitätsfindung gedrängt werden – den Zugang zu den emotional besetzten Seiten von Religion“<sup>353</sup> blockieren. Im Religionsunterricht sehen sich Jungen mit der Herausforderung konfrontiert, sich für Konformität, Adaption oder Auflehnung gegenüber Geschlechtszuweisungen zu entscheiden.<sup>354</sup> Dabei erfahren Jungen, die Interesse an gemeinschaftsbezogenen und emotionalen Themen zeigen, von Bewunderung bis Ablehnung alle Reaktionen.<sup>355</sup> Dies führt, wie es Böhnisch auch für die Dialektik von Bindung und Trennung in der Phase der Adoleszenz diagnostiziert, zu einem Hin- und Hergerissensein.<sup>356</sup> Diese Dialektik kann weder aufgelöst noch eine Versöhnung zwischen den Fronten ermöglicht werden. Dies gilt es als pädagogische Lehrkraft immer wieder zu beachten. Gerade der Religionsunterricht hält für das Aushalten von Krisen und das Verarbeiten von Brüchen methodische Ressourcen bereit. Diese Spannung kann laut Böhnisch aber auch eine „besondere jugendkulturelle Schubkraft“<sup>357</sup> entwickeln. In diesem Sinne soll das Narzissmus-Phänomen Jugendlicher nicht als Störung, sondern von „ihrer Funktionalität für den sozialen Ablösungs-, Orientierungs- und mithin Identitätsfindungsprozess“ positiv gewertet und für einen konstruktiven Unterricht genutzt werden. Denn Prozesse der Zerrissenheit, Entfremdungsgefühle und die Verwechslung von inneren und äusseren Wirklichkeiten und die damit verbundenen Projektionen führen bei Jugendlichen zu einem starken Egozentrismus, der als Narzissmus jedoch auch eine subjektive, renovierende und transformierende Antriebskraft bilden kann, welche es zu nutzen gilt. Wie später anhand der didaktischen Mittel wie Provokation, Irritation und Dekonstruktion noch gezeigt wird, liegt hier die von Böhnisch postulierte zweite Chance, auf-

---

<sup>353</sup> Lehner-Hartmann (2011), 83.

<sup>354</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Lehner-Hartmann (2011), 83-84.

<sup>355</sup> Mädchen sehen sich ebenfalls diesem Entscheidungsdruck ausgesetzt. Sie befinden sich jedoch in der Ambivalenz, sich als Mädchen für einen weiblich konnotierten Unterricht entscheiden und damit der Abwertung aussetzen oder sich auf die hegemonial männliche Seite schlagen zu wollen. Letzteres bedingt den Religionsunterricht abzulehnen und dabei den Androzentrismus zu stützen. Vgl. dazu auch Lehner-Hartmann (2011), 84.

<sup>356</sup> Dieses Hin- und Hergerissensein basiert im Weiteren auf der Spannung zwischen Familie und Kultur, in die der Jugendliche hineinkommt. Die unterschiedlichen Charakteristika der beiden Sphären führen zu einem unauflösbaren Antagonismus. Die Intimitätsstrukturen und Beziehungsformen der Familie mit ihren Verinnerlichungs- und Identifikationsprozessen können nicht in die Sphäre der Kultur mit dem Phänomen der Bildung und Arbeit überführt oder abgeleitet werden. Vgl. dazu Böhnisch (1993), 78f.

<sup>357</sup> Böhnisch (1993), 78.

grund der Reizbarkeit, Sensibilität und den emotionalen Aufstauungen, das männliche Dilemma der Autonomie aufzulösen und Zugänge zum Selbst frei zu schaufeln. Dabei muss aus pädagogischer Sicht die grosse Herausforderung gemeistert werden, symbolische Systeme zu transformieren, auch wenn die Umwelt der Jungen und die Medienöffentlichkeit diese Chance zu verhindern und das Dilemma zu reproduzieren drohen.<sup>358</sup>

## **5.4 Interaktionale Aspekte**

Bei interaktionalen Aspekten geht es um Inszenierungen innerhalb und zwischen den Geschlechtern. Dabei stehen Wahrnehmungen, Bewertungen und Reaktionen auf diese Inszenierungen im Vordergrund der wissenschaftlichen Auseinandersetzung. Besonderes Interesse soll stereotypem wie auch opponierendem Verhalten zukommen. Was die interaktionalen Aspekte innerhalb der Gruppe der Jugendlichen betrifft, wurde an anderen Stellen schon einiges beschrieben. Im Folgenden soll jedoch der Fokus auf Frauen und Männern in ihren Rollen als Lehrpersonen und die noch etwas unterbeleuchteten Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern gerichtet werden. Dabei sollen der Begegnung von Jungen mit männlichen und weiblichen Lehrpersonen besondere Beachtung geschenkt werden, während im Rahmen dieser Arbeit die Sicht auf Mädchen vernachlässigt und in die Fussnotenzone verbannt werden muss. Zur Erinnerung für folgende Überlegung soll noch einmal erwähnt sein, dass die Lehrperson sich weder aus dem in der Gesellschaft vorherrschenden System von Hierarchie und Dualismus noch den Zuordnungen zu einem Geschlecht als Konsequenz darauf entziehen kann.<sup>359</sup>

### **5.4.1 Interaktionen bei männlichen Lehrpersonen**

Laut Glücks und Ottemeier-Glücks sollen männliche Pädagogen die Begegnung mit anderen männlichen Wesen als kälter und bedrohlicher empfinden. Im Sinne von Connells Hierarchiekampf darf hier wohl als Grund die Konkurrenz zwischen Männern und auch zwischen Männern und Jungen angenommen werden. Oft wird diese erst durch das Herstellen eines funktionellen Zusammenhangs entschärft. Die männliche Lehrperson darf dabei aber nicht Gefahr laufen, den Raum für Selbstverantwortung zu minimieren. Die beiden Autoren sprechen Männern als Vorbilder grosse Einflussmöglichkeiten zu. Die männliche Lehrperson kann Wertschätzung gegenüber traditionell weiblich Definiertem zeigen, ihr

---

<sup>358</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Böhnisch (1993), 78-79.

<sup>359</sup> Vgl. dazu Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 69f.

Handeln danach ausrichten und weiblich konnotierte Arbeiten übernehmen um Geschlechtsstereotypen aufzubrechen. Dies gelingt, wenn man sich als greifbare, lebendige Person zeigt und alternative Formen des Mannseins anbietet. Dabei gilt es eigene wie auch fremde Grenzen zu achten, mit sich im Kontakt zu sein und jegliche Abwertungen zu vermeiden. Wie schon früher erwähnt, müssen immer die Selbstreflexion vorangestellt sowie die eigenen Emotionen wahrgenommen und kommuniziert werden.<sup>360</sup> „Denn eine kulturell und gesellschaftspolitisch konstruierte NORMalität ist zu verändern über gelebte Realität der Individuen, über ihren Veränderungswillen und ihre Sehnsucht nach Glück.“<sup>361</sup>

Mit Verweis auf die hegemoniale Männlichkeit verweist auch Budde auf die Gefahr, dass die Interaktionsprozesse von männlichen Lehrpersonen der Tendenz zur Hierarchie Vorschub geben können.<sup>362</sup> Denn es „lässt sich wiederholt beobachten, dass einzelne Lehrer durch ein konkurrenzhaftes Verhältnis zu Opinionleadern innerhalb der Jungengruppe komplizenhafte Männlichkeit mit den Mitschülern herstellen.“<sup>363</sup> Im Weiteren müssen männliche Lehrpersonen bei Gewalt, vor allem in sexualisierte Form, hinschauen und reagieren und gegenüber Mädchen selber darauf achten, „dass sie Anerkennung nicht sexualisierend vermitteln, die Mädchen auf Sexualobjekte reduziert, sondern über wertschätzende und ermunternde Rückmeldungen zu deren Leistungen.“<sup>364</sup> Ansonsten wird die Geschlechterhierarchie reproduziert und weiter verstärkt.<sup>365</sup>

Aufgrund der doppelten Hierarchiestellung, also einerseits als Mann über dem Jungen und andererseits als Lehrperson über dem Schüler, ergibt sich für Strutzenberger die Chance auf Respekt und Anerkennung durch die Jugendlichen. Denn diese sind Voraussetzung, damit Alternativen zu männlichkeitsorientierten Ausdrucks- und Lebensformen übernommen werden.<sup>366</sup> Lehner-Hartmann (2011) konkretisiert diese doppelte Hierarchie als Autoritäts- und Geschlechterhierarchie.<sup>367</sup> Wird das Verhalten der Lehrperson aber als unmännlich gewertet, läuft sie Gefahr, dass dies einen unmittelbaren Einfluss auf die Autoritätshierarchie hat und Jungen diese wie die Geschlechterhierarchie umdrehen könnten. Dass

---

<sup>360</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 79-83.

<sup>361</sup> Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 72.

<sup>362</sup> Strutzenberger sieht als konfliktfördernden Grund das Gefühl der Statusbedrohung. Vgl. Strutzenberger (2009), 349.

<sup>363</sup> Budde (2005), 50.

<sup>364</sup> Lehner-Hartmann (2001), 87.

<sup>365</sup> Die gleiche Gefahr gilt auch in den Interaktionen zwischen männlichen und weiblichen Lehrpersonen, welche Schülerinnen und Schüler im Rahmen von klassenübergreifenden Projekten mitbekommen. Je nach Aufgabenverteilung, Umgang und Sprache kann auch kollegial gemeintes Verhalten paternalistische und positionsfixierende Züge haben und steht der Intention diametral gegenüber. Auch hier braucht es geschlechtsemphatische Wahrnehmung, Bewusstsein und Reflexion. Vgl. dazu auch Lehner-Hartmann (2011), 87.

<sup>366</sup> Vgl. dazu Strutzenberger (2009), 347.

<sup>367</sup> Vgl. Lehner-Hartmann (2011), 82-83.

die beiden Hierarchiesphären zusammenhängen sind daher Chance und Risiko, denen sich eine männliche Lehrperson bewusst sein muss. Gelingt es einer Lehrperson, eine konstruktive und von Anerkennung geprägte Beziehung zu den Jungen aufzubauen, kann gegenseitig modellhaft geübt werden, wie Kontakt zu den Gefühlen gefunden und gelebt werden kann.<sup>368</sup>

#### **5.4.2 Interaktionen bei weiblichen Lehrpersonen**

Weibliche Lehrpersonen sehen sich in der Zusammenarbeit mit Jungen oft der Herausforderung gegenüber gestellt, dass ihnen aufgrund der Geschlechterhierarchie respektloses Verhalten und aufgrund der weiblichen Abwertung eine Ablehnung gegenüber dem Aneignen des vermittelten Wissens, der geförderten Fähigkeiten und kommunizierten Einstellungen droht. Tritt eine weibliche Lehrperson als starke Autoritätsperson auf, droht zudem eine Hierarchie-Verwirrung, wenn „sie im Vergleich mit männlichen Kollegen und Schülern als statusniedriger angesehen“<sup>369</sup> wird. Verhaltensunsicherheiten und meistens kleine, offene wie auch verdeckte Machtkämpfe sind Indikatoren dafür, dass Jungen oft die Geschlechterhierarchie mit der Status-, bzw. Autoritätshierarchie koppeln und diese beiden in einen Konflikt geraten können.<sup>370</sup>

Auch weibliche Lehrpersonen laufen im Bemühen, ihren Platz zu sichern, Gefahr, die Geschlechterhierarchie mit ihrem Verhalten zu verfestigen. Indem sie sich laut Glücks und Ottemeier-Glücks von Männern und ihren Bestätigungen abhängig machen, eine Politik der Heimlichkeit führen, dem Hang zum Perfektionismus erliegen und als Übermutter die Wünsche aller zu befriedigen versuchen, werten sie ihr eigenes Geschlecht ab. Das Erkennen dieser Geschlechtsidentitätsfalle ist wohl der erste und schwierigste Schritt im Prozess der Selbstreflexion.<sup>371</sup>

Gelingt es der weiblichen Lehrperson, das Vertrauen schwieriger Jungen zu gewinnen und somit akzeptiert zu werden, entsteht laut Lehner-Hartmann die Chance, dass sich dies verstärkend auf die Autoritätsebene auswirken kann. Frauen müssen jedoch auf das Einhalten ihrer Grenzen achten und diese gegebenenfalls auch einfordern.<sup>372</sup> Mit Blick auf die Geschlechterhierarchie müssen Frauen für Glücks und Ottemeier-Glücks aus dem Opfer-Da-Sein zum Subjekt-Hier-Sein wechseln, denn das „reale Alltagshandeln konkreter Einzelpersonen mit ihrer Vielfältigkeit an Lebensvorstellungen und Handlungsmöglichkeiten als

---

<sup>368</sup> Vgl. Lehner-Hartmann (2011), 87.

<sup>369</sup> Lehner-Hartmann (2011), 82.

<sup>370</sup> Vgl. dazu Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 73f, und Strutzenberger (2009), 347f.

<sup>371</sup> Vgl. Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 74-76.

<sup>372</sup> Vgl. Lehner-Hartmann (2011), 83 und 87.



das Andere bietet (...) grosse Chance zu Gegenwehr und ist sozusagen der stete Tropfen, der den harten Stein höhlen kann.“<sup>373</sup>

Wenn geschlechtshomogene Arbeit mit ausschliesslichem Bezug der pädagogischen Fachkraft auf die Klientel des eigenen Geschlechts gedacht wird, dann muss dies als Verengung zurück gewiesen werden. Auch wenn grosse Herausforderungen in der religionspädagogischen Arbeit von Frauen mit Jungen im Themenbereich der Geschlechtergerechtigkeit bestehen, so kann ein gegenseitiges Verstehen durch Achtsamkeit und Respekt Veränderungen in eingefahrenen Rollen und Handlungsmustern bewirken, und dies wohlgerne auf beiden Seiten.<sup>374</sup> Denn „in der Spiegelung zum Anderen, dem Fremden, Unbekannten liegt neben der Selbsterfahrung mit dem Eigenen die Qualität zur umfassenden Erkenntnis.“<sup>375</sup>

## **5.5 Inhaltliche Aspekte**

Dieses Kapitel beleuchtet wesentliche inhaltliche Aspekte wie befähigungsorientierte und emanzipatorische Identitätsbildung, Körper, Sexualität und Homophobie. Im Weiteren werden wesentliche Genderkompetenzen entfaltet und Chancen wie auch Grenzen in der Auseinandersetzung mit biblischen Geschichten im Religionsunterricht fokussiert.

### **5.5.1 Befähigungsorientierte emanzipatorische Identitätsbildung**

Identitätsbildung ist eine grundlegende Aufgabe jedes pädagogischen Kontexts und somit auch des Religionsunterrichts sowie kirchlicher Jugendarbeit. Büchel-Thalmaier versteht eine Begleitung der Identitätsbildung junger Menschen als „religionspädagogisches Handeln, welches die Selbstklärung und Selbstverortung von Menschen als reflexive Bewusstwerdung wesentlicher Aspekte der eigenen Identität herausfordert und kritisch begleiten muss.“<sup>376</sup> Wesentliche Aspekte der Identitätsbildung sind Fragen nach Sinn- und Lebensgestaltung und nach Hilfen für die Lebensbewältigung. Das Leben soll aktiv und kreativ gestaltet, Identität als lebenslanger Prozess verstanden, die Angewiesenheit auf das Gegenüber aufgezeigt, andere und neue Perspektiven eingenommen, Rückprojektionen auf die eigene Biographie gewagt und Fragen nach Männern und Frauen gestellt werden. Ausgangspunkt dafür ist die konkrete Lebenspraxis in der Matrix

---

<sup>373</sup> Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 73.

<sup>374</sup> Vgl. dazu Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 67 und 83-86.

<sup>375</sup> Glücks/Ottemeier-Glücks (2001), 86.

<sup>376</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 54.

von Globalisierung, Individualisierung, Pluralisierung und Informationsgesellschaft, die im Lichte der Human- und Sozialwissenschaften reflektiert werden soll. Daher ist die Aufgabe der Religionspädagogik, ihren christlichen Beitrag zur glückenden Lebensgestaltung eines Menschen in Freiheit zu leisten und Quellen möglicher Handlungsperspektiven zur Sinnfindung und Orientierung frei zu legen.<sup>377</sup> Religionspädagogik ist in diesem Sinne auch normierend, das heisst, sie strebt eine handlungsorientierende Wirkung innerhalb der christlichen Tradition an, ohne dabei eine Qualifizierung der Erfahrungen von Menschen vorzunehmen.<sup>378</sup> Die Religionspädagogik bewegt sich somit im Spannungsfeld von Reflexion und Normierung, wobei letzteres in erster Linie als Korrektiv für zu einseitige Verständnisse von Identität, welche nur noch Selbstverwirklichung und Unabhängigkeit anstreben, verstanden werden muss.<sup>379</sup>

Dieses postulierte Verständnis von Religionspädagogik verlangt, dass der Mensch nicht nur als Objekt der Glaubensvermittlung, sondern als eigenverantwortliches Subjekt im Lernprozess wahrgenommen wird. Daraus ergibt sich für Büchel-Thalmaier in Anlehnung an Helmut Peukert ein religionspädagogisches Paradoxon. „Menschen sind einerseits als eigenständige, handlungsfähige Subjekte des Glaubens zu betrachten, und andererseits auf dem Weg der Entfaltung dieser ihrer Subjekthaftigkeit zu begleiten und zu unterstützen.“<sup>380</sup> In diesem Sinne muss eine Religionspädagogik eine Defizitorientierung zugunsten einer Entwicklungs- und Befähigungsorientierung verlassen. „Hierin kommt der visionäre, kreative und auch theologische Gehalt stärker zum Ausdruck, dass der Mensch einerseits in seinem Person-Sein von Gott angenommen ist, und andererseits seine – theologisch gesprochen – Bestimmung und seine Identität in einem auf-

---

<sup>377</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Büchel-Thalmaier (2005), 53-54 und 79-86.

<sup>378</sup> Im Wissenschaftsdiskurs müssen nach Büchel-Thalmaier weitere Ebenen hinsichtlich des Zusammenhangs von Identität, Religion und Bildung geklärt werden. In theologisch-anthropologischer Perspektive geht es um die Frage, wie „das Subjekt und in der Folge sein Bemühen um Identität im Blick auf biblisch-theologische Grundlegungen und (religions-)pädagogische Erfordernisse angemessen verstanden werden“ kann? In soziologischer Perspektive steht die Frage im Raum, „in welcher Weise sich das (gesellschaftliche und individuelle) religiöse Selbstverständnis angesichts (post-)moderner Entwicklungen, insbesondere hinsichtlich der Pluralisierungstendenz in allen Bereichen verändert, und wie folglich der Zusammenhang von Religion und Identität in der gegenwärtigen Gesellschaft beschrieben werden kann?“ Büchel-Thalmaier (2005), 83.

<sup>379</sup> Dies geschieht in theologischer Perspektive mit dem Verweis auf die unbedingte Annahme durch Gott und die damit verbundene Entlastung in Schuld- und Misserfolgserfahrungen sowie der Relativierung des Anspruchs, sich dauernd neu oder anders konzipieren oder verwirklichen zu müssen; in christologischer Perspektive mit dem Verweis auf den Aspekt der Fragmentarität und der damit verbundenen Unabgeschlossenheit jedes Entwicklungsprozesses aufgrund von Brüchen, Krisen und Verlusten und mit Blick auf das Leben Jesu und der damit einhergehenden Hoffnung auf Ganzheit und Versöhnung jenseits unserer Möglichkeiten; in ekklesiologischer Perspektive mit dem Verweis auf das Angewiesen-Sein auf das Gegenüber; in eschatologischer Perspektive mit dem Verweis auf die Verantwortung im Hier und Jetzt und der gleichzeitigen Entlastung vom Druck durch die Begrenztheit aufgrund von Unzulänglichkeiten; in universaler Perspektive mit dem Verweis auf die Mitwelt und der damit einhergehenden Solidaritätsaufforderung. Vgl. dazu Büchel-Thalmaier (2005), 86-89.

<sup>380</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 91.

grund der eignen Unvollkommenheit und Endlichkeit nicht abschliessbaren Prozess suchen und im Blick auf das eigene und das gemeinsame Leben kreativ gestalten muss.<sup>381</sup> Diese Aspekte des Unverfügbaren und des Unabgeschlossenen im Prozess der Identitätsbildung bleiben immer bestehen und gerade hier kann eine theologische Anthropologie den pädagogischen Schulkontext bereichern, wie im Übrigen auch zur ethischen Grundlegung von Selbstbestimmung und Freiheit, welche in der Pädagogik oft nur wenig begründet sind.<sup>382</sup>

Spätestens ab hier beginnt sich der grosse Bogen von den ersten Kapiteln zu schliessen, wo Fragen nach Identität in Bezug auf die Kategorie Geschlecht gestellt wurden. Auch wenn es vorerst nicht explizit erwähnt wurde, so will eine geschlechterbewusste Religionspädagogik von einengenden, stereotypisierenden Geschlechterbildern befreien, dialektische Spannung auszuhalten lernen und gerade dem Mann die Autonomie ermöglichen, indem sie ihm Zugänge zu seinen Gefühlen und letztlich zu seinem Selbst aufzeigt. Dabei geht es, wie Grümme schreibt, auch darum, die „Abfolge seines Lebens in das Narrativ einer mehr oder weniger sinnvollen wie kohärenten Struktur zu bringen.“<sup>383</sup> Identität bleibt immer fragmentarisch, und im Vordergrund steht ihr Prozesscharakter.<sup>384</sup> „Theologisch wie religionspädagogisch gesehen bleibt Identität ein Geschenk aus unbedingt liebender Alterität. Religionspädagogik könnte diese Reserve gegenüber einem ungebrochenen Fortschrittsglauben kritisch (...) zur Geltung bringen.“<sup>385</sup> Identitätsbildung ist daher für die Pädagogik nicht umfänglich verfügbar und durch den Geschenkcharakter religiöser Identität wird die Religionspädagogik auch von diesem Anspruch entlastet.<sup>386</sup> Jugendliche lassen sich für Grümme erst auf eine religiöse Identitätsbildung ein, wenn sie im Raum von Zumutungen und Anerkennung „die rettende Liebe Gottes als Angebot an ihre Freiheit und als Unterstützung bei ihrer Suche nach Identitätsbalance“<sup>387</sup> erfahren. Dies geschieht im

---

<sup>381</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 93.

<sup>382</sup> Vgl. dazu Büchel-Thalmaier (2005), 111.

<sup>383</sup> Grümme (2012), 251.

<sup>384</sup> Rödiger beleuchtet in ihren Überlegungen Haker und seine Anlehnung an Paul Ricoeur (1996, 2005) und sein Konzept der narrativen Identität. Die narrative Identität soll dabei als kritische Kategorie für eine geschlechterbewusste Theologie fruchtbar gemacht werden. Wie auch Grümme sieht Rödiger die Stärke des Konzeptes darin, dass es den Charakter prägende Geschichten einerseits in der Zeitachse situieren und andererseits Differenzen einer Person als das Besondere sichtbar machen kann. Identität entsteht in diesem Verständnis, wenn sich die eigenen Geschichten und Sichtweisen zu einer sinnvollen Lebensgeschichte zusammenfügen und die beiden Dimensionen der Eigenheit und der Einheit verbunden werden. Die narrative Identität, erlaubt eine vieldimensionale Sicht und verbindet Zeitebene, Struktur der Einmaligkeit, Kollektivität und Individualität. Vgl. dazu Rödiger (<sup>1</sup>2008), 87-100.

<sup>385</sup> Grümme (2012), 251.

<sup>386</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Grümme (2012), 251-253.

<sup>387</sup> Grümme (2012), 254.

Rahmen eines dialogischen Geschehens von Förderung, Ermutigung, Konfrontation und Provokation bei gleichzeitiger Unterstützung.<sup>388</sup>

### 5.5.2 Körper, Sexualität und Homophobie

Religionsunterricht mit Jugendlichen sucht in der Regel kognitive, kommunikative und emotionale Zugänge. Wie bereits oben gezeigt wurde, stellt der emotionale Zugang für junge Männer eine besondere Herausforderung dar, obwohl er für den Zugang zum Selbst und somit auch zu einer tieferen Religiosität fundamental ist. In der Regel wird das Thema Körper im Religionsunterricht nur marginal beleuchtet oder gar ignoriert. In Sinne einer ganzheitlichen Identitätsbildung, einer ganzheitlichen, theologischen Anthropologie von Geist-Seele-Leib und die von Bourdieu propagierte, ernstzunehmende Einschreibung der Geschlechtsidentität in den Körper mag dies erstaunen.<sup>389</sup> Gründe für dieses Desiderat sind wohl die nach wie vor schwierige, durch die kirchliche Sexualmoral blockierte Auseinandersetzung mit Sexualität, die eng mit dem Körper verbunden wird, die Angst von Männern vor Männern und die Erfahrung von religionspädagogischen Lehrkräften, dass Körperübungen im Unterricht oft von Jungen boykottiert werden, obwohl gerade diese Ebene für den Zugang zu Emotionalität und Identitätsbildung so wichtig wäre.<sup>390</sup>

Aufgrund der oben beschriebenen männlichen Sozialisation durch das Fehlen von männlichen Bezugspersonen in der frühen Kindheit verbietet Männlichkeit das Ausleben von weiblich konnotierten Emotionen wie Fürsorglichkeit, Zärtlichkeit, Selbst-Bezug, Angst, usw. Olaf Jantz ist überzeugt, dass daher Jungen wie Männer körperliche Nähe zum eigenen Geschlecht kaum aushalten und grosse Angst vor dem Schwul-Sein haben. „Die elementare Begründung geschlechtsbezogener Analyse für obiges Abwehrverhalten präsentiert sich dementsprechend darin, dass die Ideologie der Männlichkeit in ihren „unmenschlichen Anforderungen“ eine Identitätskonstruktion erzwingt, die lediglich auf Abgrenzung beruht. Es ist die Abgrenzung und Abwertung von Frauen (...) als Personen und die Diskre-

---

<sup>388</sup> Vgl. dazu Grümme (2012), 254.

<sup>389</sup> An dieser Stelle mag auf den in diesem Zusammenhang interessanten Artikel von Grümme verwiesen sein. Im Rahmen einer religionspädagogischen Anthropologie plädiert er für die Überwindung des Logozentrismus im Kommunikationsgeschehen. Da Leiblichkeit der Ort des Selbstausdrucks ist, müssen alle Dimensionen Körper, Leib und Geist in die Reflexionen einbezogen werden. Grümme postuliert für eine religionspädagogische Perspektive, die die körperlichen Grundlagen des Lernens mitberücksichtigt und eine biblische Bejahung des Körpers (zwischen enttabuisierter Gegenwartskultur und moralisierender Sexualmoral kirchenamtlicher Art) vornimmt. Vgl. dazu Grümme, (2012), 158f und 179f.

<sup>390</sup> Für eine weiterführende Beschäftigung mit dem Thema sei hier verwiesen auf Pohl, Rolf (2005), Sexuelle Identitätskrise. Über Homosexualität, Homophobie und Weiblichkeitsabwehr bei männlichen Jugendlichen, in: King, Vera / Flaake, Karin (Hg.) (2005), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a. M., 249-265.

ditierung von „Weiblichkeit“ als Orientierungsrahmen menschlichen Handelns. (...) Schwule scheinen hierin besonders wichtig zu sein, weil sie aufgrund ihrer angeblichen „Verweiblichung“ die gewünschte „männliche Identität“ (...) nicht erlangen konnten und damit als Gegenpol zum Erstrebenswerten benutzt werden können.“<sup>391</sup> Im Weiteren ist das Abgrenzungsbedürfnis der Jungen (wie auch Mädchen) während der Identitätssuche gross, welches, wenn nicht genügend wahrgenommen und reflektiert, sehr schnell zu Exklusionen und Abwertungen führen kann. Das unter den Jugendlichen und vor allem unter Jungen weit verbreitete Phänomen der Homophobie darf nach Jantz aber nicht mit reellem Schwulenhass gleichgesetzt werden, da dahinter vielmehr eine „Angst vor emotionaler und/oder körperlich-zärtlicher Zuwendung von und an Menschen gleichen Geschlechts“<sup>392</sup> steckt, die zu einer inneren Abwehr führt. Innerhalb des Systems der hegemonialen Konkurrenz unter Jungen dient die Homophobie, die sich von starker Abwertung und Abwehr bis zum stillen Verdrängen von Emotionen sehr unterschiedlich zeigen kann, als kollektiver Abwehrmechanismus für unerwünschtes Verhalten mit starkem Sozialisierungsdruck.<sup>393</sup> Im Weiteren hat für Rauw und Jantz Homophobie die Funktion, die geschlechtshierarchische Gesellschaftsordnung zu strukturieren und aufrechtzuerhalten: „Ein weicher und selbstbezogener Zugang zur eigenen Person und dem eigenen Körper ist in der Ideologie von den meisten Männlichkeiten nach wie vor nicht erlaubt. Der Schwulenhass wird ganz im Gleichschritt der hegemonialen Männlichkeit offen und nach aussen getragen. Darüber hinaus handelt es sich bei der männlichen Homophobie um einen innerpsychischen Abwehrapparat, der medial wie psychosozial als geschichtlich konsistente und sozial voll funktionstüchtige Strategie personaler Integration in die geschlechtshierarchische Gesellschaft zu identifizieren ist.“<sup>394</sup>

Eine geschlechterbewusste Religionspädagogik muss die Zugänge zum Selbst und den damit verbundenen Emotionen frei halten oder frei schaufeln, um die eigenen Bedürfnisse und die eigene Körperlichkeit wahrzunehmen und die eigenen Gefühle der Unzulänglichkeiten zu akzeptieren.<sup>395</sup> Um wesentliche methodi-

---

<sup>391</sup> Jantz (2001), 128.

<sup>392</sup> Jantz (2001), 129.

<sup>393</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Jantz (2001), 127-136.

<sup>394</sup> Rauw/Jantz (2001), 115. Damit werden Homophobie und die daraus resultierende Angst vor körperlicher Nähe zwischen Männern zu einem wesentlichen Faktor der sozio-symbolischen Ordnung unserer Kultur. Dahinter steckt immer auch das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung. Homophobie ist daher ein tiefgreifendes Phänomen unserer westlichen Kultur. Vgl. dazu auch Rauw/Jantz (2001), 111f.

<sup>395</sup> Die Homophobie dient auch zur Externalisierung von negativ bewerteten, irritierenden und unbequemen Gefühlen wie Abhängigkeit, Ohnmacht, Hilflosigkeit, usw. die als Bedrohung aus dem Selbst verbannt und auf Schwule projiziert werden. „Dieser umfassende und alltägliche Externalisierungsvorgang verbaut Jungen, den werdenden Männern, zunehmend einen gehaltvollen Zugang zum eigenen Selbst.“ Jantz (2001), 133.

sche Arbeitsweisen wie Experimente, Körperübungen, Grenzerfahrungen, Spiele, usw. fruchtbar zu machen, muss die Religionspädagogik bemüht sein, Inhalte wie Selbstbezug, Körper, Sexualität und sexuelle Orientierung in ihr Konzept aufzunehmen.<sup>396</sup> Dieses Anliegen würden Winter und Neubauer klar unterstützen, da gerade für ressourcenarme Jungen der Körper wesentliches Ausdrucks- und Gestaltungsmittel sei. Jungen zeigen in der Regel das Bedürfnis, sich körperlich zu messen, Energie und Aggressionen auszuleben und Grenzerfahrungen zu machen.<sup>397</sup> Der Körper ist im Weiteren die Einschreibeoberfläche für soziale Konstruktionen, wie sie Connell und Bourdieu beschreiben. Eine geschlechterbewusste Religionspädagogik kommt nicht darum, diese Kenntnisse in ihre Reflexionen einzubauen.

### 5.5.3 Genderkompetenzen

Im Rahmen dieser Arbeit wird darauf verzichtet, zentrale religionspädagogische Kompetenzen zu entfalten.<sup>398</sup> An dieser Stelle will in kurzer Form gezeigt werden, wie und wo persönliche, soziale, fachliche und methodische Kompetenzen der

---

<sup>396</sup> Jantz rät, gerade die Faszination der Schwulenablehnung im schulischen Kontext aufzunehmen, um Abwehrstrukturen pädagogisch ins Wanken zu bringen. Dabei soll das Bedürfnis nach Gefühlen freigelegt und der Selbst-Bezug erfahrbar gemacht werden. Vgl. Jantz (2001), 140.

Sexualität als solche wie auch die sexuelle Orientierung werden dabei von Religionspädagogen kaum behandelt. Dies ist jedoch problematisch, da ein präventiv-pädagogisches Arbeiten mit Fragen der Schwulenablehnung nicht ohne die Frage nach sexueller Orientierung auskommt, wie übrigens das Bemühen um eine Begleitung der Identitätsbildung auch nicht. Im Rahmen dieser Arbeit kann diese Thematik nicht geklärt werden. Angesichts der aktuellen kirchlichen Sexualmoral und der damit verbundenen, normierenden Heterosexualität und der Abwertung von Homosexualität scheint eine religionspädagogische Auseinandersetzung mit sexueller Orientierung ein zu großes Spannungsfeld zwischen normativen Vorgaben und Methoden der Selbstfindung zu erzeugen. Dieses Thema im schulischen Kontext anzuschneiden ist für Fragen der Geschlechterbildung jedoch unerlässlich und erfordert viel Mut und Innovation von den Lehrpersonen.

Auf Ebene der wissenschaftlichen Auseinandersetzung der Theologie mit den Sozialwissenschaften wäre es höchst spannend, die These von Rauw und Jantz genauer zu betrachten, wonach der Heterozentrismus aus der polaren Konstruktion von Männlichkeit und Weiblichkeit entsteht und somit selber, wie auch die dichotome Zuordnung, ein soziales Konstrukt ist. Die beiden Autoren sprechen gar von einer zwangsheterosexuellen Sozialisation der Jugendlichen, die zur Homophobie führen muss: „Entlang der geschlechtstypischen Sozialisation entwickeln Mädchen andere Ängste und Abwehrstrukturen als „Jungen“. Während die weibliche Homophobie mit der von weiblicher Autonomie ausgehenden Gefahr, die Mittäterschaft in der Geschlechterhierarchie aufzugeben, zu fassen ist, steht auf der männlichen Seite die Angst vor der Bedürftigkeit und der Weichheit des eigenen Körpers im Vordergrund.“ Rauw/Jantz (2001), 114, vgl. auch 112-113.

Auch Rendtorff argumentiert ähnlich, jedoch weniger sozialologisch sondern psychologisch. Geschlecht entwickelt sich laut ihr aus einer ursprünglich bisexuellen Anlage heraus, da, wie die Psychoanalyse immer wieder verwiesen hat, jedes Geschlecht immer auch Spuren des anderen in sich trägt. Vgl. Rendtorff, (2011), 63.

Es wäre daher für die Bibelwissenschaften spannend zu untersuchen, inwieweit die heterosexuelle Normierung der Texte als soziales Konstrukt interpretiert werden können. Eine, wenn auch nur partielle Bejahung dieser These würde freilich die ganze kirchliche Sexualmoral in Frage stellen. Aus religionspädagogischer Sicht lässt sich zumindest argumentieren, dass die in der Jugendphase Entwicklung der Geschlechtsidentitäten und der körperlichen Reife das Arbeiten mit dem Thema Sexualität und jenes der sexuellen Orientierung Voraussetzungen für das Überwinden der in der Homophobie liegenden Unfreiheiten und der Entfaltung als Mensch ist. Dem Anspruch der Abschaffung der zwangsheterosexuellen Normierung, wie sie Rauw und Jantz fordern, kann eine Religionspädagogik (noch?) nicht entsprechen.

<sup>397</sup> Vgl. Winter/Neubauer (2005), 210-211.

<sup>398</sup> Vgl. dafür Gentner (2006), 280f.

Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Fragen nach Geschlechtsbewusstsein und Geschlechtergerechtigkeit vertieft oder gegebenenfalls erweitert werden müssen, damit die religiöse Bildung, will sie heute im pädagogischen und schulischen Kontext verstanden werden, ihren Beitrag zu einer Allgemeinbildung hinsichtlich Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit leisten kann.<sup>399</sup>

Ulrike Gentner spricht in ihren Überlegungen, wie Männliches und Weibliches in Balance gebracht werden kann, vom Aufbau verschiedener Gendertrainings um die *Genderkompetenzen* der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dabei geht es um Ziele wie der subjektorientierten Sensibilisierung von Geschlechterfragen hinsichtlich der Identität, dem reflexivorientierten Verstehen von Gender als Strukturkategorie der Geschlechterwirklichkeiten, der handlungsorientierten Gestaltung von Geschlechtsverhältnissen für eine gerechte Gesellschaft durch das Überwinden der Geschlechterhierarchie und dem lösungsorientierten, themenbezogenen Interaktionstraining.<sup>400</sup>

Aufgrund der grossen Herausforderungen im kulturellen System wird oft die Transformation der Identität über der Pubertät verpasst und der Junge erlebt einen hohen Druck zur Rollenadaptation.<sup>401</sup> Mit starkem Bezug auf das Rollenmodell von Krappmann (1971,1972) beschreibt Böhnisch nötige Kompetenzen, die für ein erweitertes Rollenhandeln zu beachten sind. Es geht dabei (a) um eine *geschlechtsrelevante Rollendistanz*, die als „Fähigkeit, sich von Rollen, die in früheren Lebensphasen oder in anderen Lebensbereichen gespielt wurden/werden, (kritisch) abzusetzen“<sup>402</sup>. Da Geschlechtsidentität oft wenig tragfähig ist und ständig reproduziert werden muss, sind Junge auf Rollen angewiesen, um sich nicht zu verlieren. Diese Normalität zu hinterfragen ist daher eine grosse Herausforderung. Im Weiteren beschreibt Böhnisch (b) die *Ambiguitätstoleranz*, unter der die „Fähigkeit, Widersprüche, Spannungen und Mehrdeutigkeiten auszuhalten und zu vermitteln“<sup>403</sup> verstanden wird. Hier muss darauf geachtet werden, dass der Junge die Spannungen nicht auf Räume wie Familie, Schule usw. verlagert, sondern sie im Mann-Sein selber sucht. Die Kompetenz, sich in andere einfühlen zu können um Rollenerweiterungen erst möglich zu machen, ist (c) die *Empathiefähigkeit*. Es geht um das Aufbrechen der stereotypen Geschlossenheit einer Rolle und um das Schaffen eines Raumes für Wahrnehmungen. Hier be-

---

<sup>399</sup> Vgl. dazu auch Büchel-Thalmaier (2005), 108-109.

<sup>400</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Gentner (2006), 273-275 und 279.

<sup>401</sup> Vgl. dazu Böhnisch (1993), 103-108.

<sup>402</sup> Böhnisch (1993), 112.

<sup>403</sup> Böhnisch (1993), 112.

steht die Schwierigkeit, dass diese Fähigkeit oft den Mädchen zugesprochen wird und so von den Jungen eine Abwertung erfährt.<sup>404</sup> Diesen Herausforderungen muss sich eine Religionspädagogik stellen und die Basiskompetenzen um die oben beschriebenen, genderorientierten Kompetenzen erweitern.

Mit Kreienbaum soll schliessend noch die *Vielfaltskompetenz* beleuchtet und ergänzt werden.<sup>405</sup> Sie versteht darunter das Vermögen, mit Toleranz und Weitblick Differenzen wahrnehmen, zulassen und für die eigene Identität fruchtbar machen zu können. Weiter ist Vielfaltskompetenz „die Fähigkeit, Unterschiede zu erkennen, auszuhalten, zu stimulieren und zu fördern – und sie kann helfen, aus stereotypen Zuschreibungen „win-win“-Situationen zu machen, in denen Mädchen und Jungen, Frauen und Männer als Individuen wahrgenommen, in ihrem Sosein angenommen und auf Lernreisen mitgenommen werden.“<sup>406</sup> Sie argumentiert für diese Kompetenz mit Verweis auf Prenzel und der Unterscheidung der Dimensionen Verschiedenheit, Veränderbarkeit und Unsichtbarkeit.

#### **5.5.4 Biblische Geschichten**

Zentraler Inhalt der Religionspädagogik sind biblische Geschichten. Aus Sicht der jungen- und männerorientierten Religionspädagogik erlauben sie einen Blick hinter die Fassade der Helden, bei denen neben stereotypen oft auch ausserhalb der Norm liegende Männlichkeitsverhalten zu finden sind. Für Walser ist die Bibel idealer Ausgangspunkt für eine Entdeckung gesunder und lebensbejahender Männer durch kontextuelles Neu-Lesen biblischer Geschichten mit besonderer Aufmerksamkeit auf Befreiungen von dominanten, destruktiven Formen von Männlichkeit.<sup>407</sup> Auch Knauth sieht in biblischen Geschichten das Potential, alternative Formen des Mann-Seins zu entdecken.<sup>408</sup> Ähnlich wie die feministische Hermeneutik will auch die reflektierte männliche Hermeneutik verschüttete Aspekte männlicher Identitätskonstruktionen freilegen, wobei der Blick auf Geschlechterverhältnisse nicht verloren gehen darf.<sup>409</sup> Dabei muss die Religionspä-

---

<sup>404</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Böhnisch (1993), 111-112.

<sup>405</sup> Vgl. dazu Kreienbaum (2011), 45-47.

<sup>406</sup> Kreienbaum (2011), 47.

<sup>407</sup> Vgl. Walser (2008), 137. Als Ausgangspunkt für dieses Neu-Lesen sieht Walser, wie schon im Kapitel 4.5.5.2 hingewiesen wurde, den Ansatz des Habitus als hermeneutischen Schlüssel. Er verbindet diesen Ansatz mit jenem von Connell und den Arbeiten des deutschen Männerforschers Michael Meuser, der männliche Milieus und deren habituelle Sicherheiten untersuchte. Im Neu-Lesen sollen die unbewusst in den Körper eingeschriebene, durch Schicht geprägte Sozialisation und somit die Interdependenzen von Individuum und sozialer Gruppe entdeckt werden, um reale Veränderungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Vgl. dazu auch Walser (2008), 139-140.

<sup>408</sup> Vgl. Knauth (2009), 86f.

<sup>409</sup> Dies gelingt, indem Jungen mit Frauengeschichten und Frauensichten konfrontiert, Benachteiligungen und Diskriminierungen wahrgenommen und privilegierte Männerpositionen hinterfragt werden. Vgl. Knauth (2009), 88.



dagogik für sich klären, von welchem Gott man den Jungen erzählen will?<sup>410</sup> Mit Blick auf die Thematik der Geschlechterverhältnisse müssen für Rüdiger die Androzentrismen in biblischen, wie übrigens auch theologischen und kirchlichen Texten und deren Rezeptionsgeschichte aufgedeckt werden. Gerade wenn Frauenfiguren fehlen oder das Weibliche nicht erwähnt wird, muss im Sinne einer Hermeneutik des Verdachts nach Interessen des Textes und dessen Interpretationen gefragt und das mehrdimensionale Machtgefüge beachtet werden.<sup>411</sup> Loebermann möchte mit männerspezifischer Bibelarbeit das konkrete Männerleben mit all seinen Spannungen aufnehmen um das Lebenspotenzial von Männern aufzeigen. „Je spezifischer – für Geschlecht, Situation, Lebensfragen usw. – eine Bibelarbeit ist, desto schärfer rührt sich mitunter die Widerborstigkeit biblischer Texte (und die bewussten oder vorbewussten Widerstände des Menschen).“<sup>412</sup> Die Religionspädagogik muss daher Begegnung mit Bibel und mit Gott im Sinne eines Beziehungsaufbaues ermöglichen, um Zugänge zu Tiefenschichten zu ermöglichen. Beziehungen können dabei vertieft und Männerthemen wie z.B. Gewalt in einem neuen Licht erkannt werden.<sup>413</sup> Im Rahmen der biblischen Befreiungstradition soll in erster Linie die Entfaltung der eignen Geschlechtsidentität verfolgt werden. Da viele überlieferte Männlichkeitsbilder Jungen wie auch Männer überfordern, ja gar krank machen können, wenn diese biblische Geschichten normativ verstanden werden, soll die Bibel pädagogisch dazu dienen, sich in den Männerfiguren selber zu suchen, kritisch zu hinterfragen und sich von einschränkenden Stereotypen zu distanzieren.<sup>414</sup>

Lesen ist ein kreativer Prozess bei dem der Inhalt in vielfältiger Weise hergestellt und neugeschaffen wird. Mit Verweis auf die geschlechtsspezifische Leseforschung und ihren Untersuchungen zu Lektürepräferenzen müssen bei diesem Prozess immer das Alter und die kognitive Entwicklung der Jungen mitberücksichtigt werden.<sup>415</sup> Arzt verweist dabei auf die Herausforderung, dass Lesen und Schreiben im Rahmen der Lesesozialisation oft als „weiblich konnotierte kulturelle Praxis“ gewertet und daher von Jungen zurückgewiesen werde. Dass Jungen

---

<sup>410</sup> Es ist eine pädagogische Herausforderung, Bilder des liebenden, fürsorglichen, zugewandten Gottes, der übrigens aus Sicht der hegemonialen Männlichkeit alles andere als spannend wirkt, mit Bildern des kräftigen, kriegerischen Gottes in Dialog zu bringen, die daraus resultierenden Spannungen auszuhalten und Chancen und Risiken zu erkennen. Vgl. dazu Knauth (2009), 90-91.

<sup>411</sup> Vgl. zu Rüdiger (2008), 152-153.

<sup>412</sup> Loebermann (2012), 216.

<sup>413</sup> Vgl. dazu Loebermann (2012), 213-226.

<sup>414</sup> Vgl. dazu auch Gause (2002), 27-32.

<sup>415</sup> Vgl. zu Unterschieden zwischen den Geschlechtern Arzt (2009), 264f. Untersuchungen zeigen klar, dass Mädchen und Jungen religiöse Texte anders interpretieren, bzw. darauf reagieren und andere Botschaften herausfiltern. Das Geschlecht wirkt daher rezeptionsorientiert. Dies gilt auch für Figuren der Identifikation. Jungen können sich z.B. mit Kain und Abel identifizieren, während Mädchen ausweichen oder sich an Randfiguren (Eva) halten müssen. Vgl. dazu Arzt (2009), 268-269.

wenig bis gar nicht lesen, es verleugnen oder sich anderen Medien zuwenden, muss im geschlechtersensiblen Unterricht berücksichtigt werden. Lesen und Auslegung sind für Arzt immer ein wechselseitiger, kreativer Prozess, bei dem eine geschlechtersensible Religionspädagogik immer das Alter der Rezipienten, ihre individuell-biographischen Kategorien, die sozialen Orte und das Geschlecht mitberücksichtigen muss.<sup>416</sup> In diesem Sinne geht es nicht einfach nur um eine didaktische Konstruktion des biblischen Textes, wie Wischer festhält, sondern um individuelle Begegnung und schöpferisches Verstehen.<sup>417</sup> Die Identifizierung mit Figuren wie auch die Gestaltung der Leerstellen der Texte geschieht oft geschlechterkonform. Befreiende religionspädagogische Prozesse mit der Bibel brauchen daher eine doppelte, geschlechterbewusste Hermeneutik. So muss im Sinne einer Hermeneutik des Verdachts nachgefragt werden, wo Texte binäre Geschlechtsstereotype reproduzieren und im Sinne einer befreienden Vielfalt, wo Heterogenität jenseits dieser Geschlechterverhältnisse zu entdecken ist. „Dabei gilt es zu beachten, dass jede gendersensible Praxis mit der Bibel auf die Paradoxie zurückgeworfen ist, dass auch, wenn Geschlechterzuschreibungen überschritten werden sollen, dieses Anliegen grundsätzlich wieder auf die Konstruktion von Geschlecht verwiesen ist, weil ein Herausspringen aus der Existenzweise nicht möglich ist. Einerseits soll also die Geschlechterdifferenz in Bildungsprozessen bewusst wahrgenommen statt ignoriert werden, andererseits soll eine erneute Festschreibung verhindert werden, indem ihre Eindeutigkeit aufgelöst bzw. irritiert wird.“<sup>418</sup> Konstruktive, dekonstruktive und rekonstruktive Elemente können dabei helfen, binäre Vorstellungen einerseits zu akzeptieren und andererseits zu transformieren.<sup>419</sup> Diese didaktischen Strukturelemente wie auch weitere mehrdimensionale methodische Arbeitsweisen werden wir an späterer Stelle noch einmal aufnehmen.

An dieser Stelle soll auf zwei besondere Herausforderungen hingewiesen werden. Erstens gibt es wenig biblische Geschichten mit Figuren im Kinder- und Jugendalter, mit denen sich Jungen identifizieren könnten. Dazu kommt, dass der kulturelle Kontext der Jugendlichen von damals dem heutigen kaum mehr entspricht. „Ob es im antiken Judentum eine eigene Adoleszenzphase gegeben hat, wäre angesichts des scharfen religiösen und rechtlichen Übergangs vom Kind zum Mann noch zu erforschen: Gab es eine Jugendkultur? Mit welchen Ritualen

---

<sup>416</sup> Vgl. dazu Arzt (2009), 262f, wie auch 270f.

<sup>417</sup> Vgl. Wischer (2009), 273-276.

<sup>418</sup> Wischer (2009), 279.

<sup>419</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Wischer (2009), 276-279.

und Performanzen? Und für Jünglinge welcher Schicht?“<sup>420</sup> Zweitens birgt das Lesen von Jesusgeschichten als Männergeschichten einige Gefahren. Das Geschlecht Jesu ist zum einen auffallend unthematisiert und seine Männlichkeiten „deuten zum anderen markante Überlieferungen auf eine mit dem Christusereignis einhergehende radikale Depotenzierung von Männlichkeit hin.“<sup>421</sup> Bei den Geschichten zu Jesus fehlt neben dem Jugendbild aufgrund seines frühen Todes auch das Altersbild. „Jesusgeschichten enthalten (...) sperrige, biografisch unvollständige und durch die Rezeptionsgeschichte vorbelastete Bilder von Mannsein und Männlichkeit.“<sup>422</sup> Die praxisorientierte Religionspädagogik wird klären müssen, welche Geschichten und Figuren sich in welcher Weise einsetzen lassen, um das Bewusstsein der Jungen für ihr eigenes Mannsein zu stärken und eine befreiende Heterogenität mit besonderer Berücksichtigung des Jugendalters aufzeigen zu können. Abschliessend soll mit Hess und dem Verweis auf 1 Joh 3,2 der Wechsel vom schöpfungstheologischen zum eschatologischen Paradigma postuliert werden. Das Junge- wie auch das Mädchensein wird damit insofern entlastet, dass es nicht so sehr darum geht, was wir sind und woher wir kommen, sondern vielmehr wohin wir gehen und was wir sein werden.<sup>423</sup>

## 5.6 Didaktische Aspekte

Uli Boldt hält richtungsweisend fest, dass die Arbeit mit Jungen nicht eine eigentliche Methode verlange, sondern eine Sichtweise darstelle.<sup>424</sup> In diesem Sinne spielt die Haltung der sich mit jungendpädagogischen Fragen beschäftigenden Personen eine wesentliche Rolle. Da seinen Beobachtungen zufolge Jungen durchaus Gefühle artikulieren und zeigen können, „die nicht dem allgemein für sie vorherrschenden Überlegenheitsimperativ zuzuordnen sind“<sup>425</sup>, muss aus didaktischer Sicht in erster Linie auf die Schaffung eines entsprechenden Raumes und Klimas geachtet werden.

Dabei sind zu beachten: *das Prinzip des geschützten Raumes*, in dem auch die Chancen der Homoedukation genutzt und der Druck zu übertriebenen Selbstdarstellungen vermindert werden kann; *das Prinzip der Verschwiegenheit*, damit Vertrauen und Verbindlichkeiten geschaffen werden; *das Prinzip der männlichen Leitung*, und wenn dies nicht möglich sein sollte, so zumindest eine emphatische, fachlich starke, genderbewusste, selbstreflektierte und Grenzen setzende Per-

<sup>420</sup> Leutzsch (2012), 136. Vgl. dazu auch 135.

<sup>421</sup> Hess (2008), 184.

<sup>422</sup> Prömper (2008), 149. Vgl. dazu auch Walser (2008), 155.

<sup>423</sup> Vgl. Hess (2008), 183f.

<sup>424</sup> Vgl. Boldt (2004), 26f.

<sup>425</sup> Boldt (2004), 15.

son, damit Autoritätsverwirrungen vermindert werden können; *das Prinzip der Klarheit*, damit Grenzen transparent sind und Sicherheit vermittelt wird; *das Prinzip der Subjektorientierung*, damit die Partizipation erhöht und der Unterricht lösungsorientiert gestaltet werden kann; *das Prinzip der Freiwilligkeit*, damit das Risiko von blockierenden Inszenierungen vermindert und der Unterricht ressourcenorientiert geplant werden kann; schliesslich *das Prinzip der Handlungsorientierung*, damit neue Erfahrungen ermöglicht, eigene Entscheidungen gefördert und Probleme konkret angegangen werden können.<sup>426</sup> Die religionspädagogisch orientierte Jungenarbeit setzt diese Prinzipien um, wenn die Selbst- und Fremdwahrnehmung geschult, Raum zum Ausprobieren und Sammeln neuer Erfahrungen gegeben, Körpererfahrungen initiiert und Orientierungen hinsichtlich Berufs- und Lebensplanung sowie sexueller Orientierung ermöglicht werden. Um den Inszenierungsdruck und die Gefahr von stereotypen Rollenbildern zu vermindern, die aufgrund fehlender männlicher Bezugspersonen und Vorbildern in sozialisationsrelevanten Bereichen das Vakuum füllen, müssen alternative, ganzheitliche Wege aufgezeigt werden.<sup>427</sup> Im Folgenden werden nun noch weitere Prinzipien vorgestellt, die bei den Planungen eines genderbewussten Religionsunterrichts mitberücksichtigt werden sollten.

### **5.6.1 Das Prinzip von Gleichheit und Differenz**

Wie schon mehrfach gezeigt, muss das Geschlecht der Jungen (wie auch jenes der Mädchen) im Plural und kontextuell ausbuchstabiert werden und die Reflexion über Geschlecht in einem grösseren Horizont einer Religionspädagogik der Vielfalt geschehen. Jeder Versuch, geschlechtstypisches Verhalten und Handeln zu beschreiben, läuft unweigerlich Gefahr, Stereotypen zu bilden. Knauth schreibt dazu: „Das Verhalten von Jungen und Mädchen erweist sich gegenüber uni-linearen geschlechtsbezogenen Zuordnungen als sehr widerspenstig.“<sup>428</sup> Rentdorff geht sogar einen Schritt weiter und bezeichnet das Verhalten von Lehrpersonen gar als leichtfertig und irreführend, wenn sie „von „Interessen der Jungen“ oder „Interessen der Mädchen“ sprechen, ohne zu bedenken, dass diese Interessen eben gerade nicht Ausdruck natürlicher Gegebenheiten sind, sondern (wie alles Kulturelle und Soziale) in der Kommunikation mit anderen, der Erfahrung mit der kulturellen Umwelt und der Interpretation von Erwartungen gebildet worden sind.“<sup>429</sup> Gerade Populärmedien und Wirtschaft verfestigen geschlechterzuordnende Motive, Farben und Verhaltensweisen. Darin spiegelt sich

---

<sup>426</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Boldt (2004), 26f.

<sup>427</sup> Vgl. dazu Boldt (2004), 39f wie auch Knaut (2009), 81f.

<sup>428</sup> Knauth (2009), 93.

<sup>429</sup> Rentdorff (2011), 117.

die „kulturtypische Neigung, Verschiedenes auf zweiwertige Oppositionen und einander ausschliessende, dualistische Unterschiede zu reduzieren.“<sup>430</sup>

Um das Prinzip von Gleichheit und Differenz näher zu beleuchten, muss auf den wichtigen, innerpsychischen Prozess von *Identifizierung und Differenzierung* verwiesen werden. Anhand von Identifikationsmodellen soll das eigene geschlechtliche Subjektsein auf Gleichheit und Differenz reflektiert werden.<sup>431</sup> Für Rendtorff ist es „demnach ein zentraler Aspekt pädagogischer Professionalität und Kompetenz, die Kategorisierungen und Beeinflussungen zu erkennen, die – gewissermassen von „ausserhalb“ der konkreten schulischen Situation – Verhalten, Selbst- und Fremdeinschätzungen prägen und die uns immer wieder verleiten, die Komplexität von Situationen auf (scheinbare) Eindeutigkeiten hin aufzulösen.“<sup>432</sup> Im Zuge der Selbstreflexion muss man sich eigenem stereotypisierendem Denken und Handeln bewusst werden. Das grosse Potential des Religionsunterrichts, Sinnfragen zu stellen, darf nicht durch das Herstellen von Stereotypen und Geschlechterhierarchien zerstört werden. Für Jakobs wäre es eine falsch verstandene Religionspädagogik, wenn sie für den Prozess von Identifizierung und Differenzierung geschlechtliche Leitbilder anbieten würde. Vielmehr geht es um individuellen Identitätsprozess hinsichtlich der eigenen Geschlechtlichkeit als reflexives und nicht normierendes Moment.<sup>433</sup> Nach Knauth müssen Erfahrungen und Gegenerfahrungen gemacht werden, da erst darin Gleichheit und Differenz wirklich erfahrbar werden. Dazu braucht es die Bemühungen, andere Kontexte zu schaffen, um „den einen zu ermöglichen, sich von ihrem Körper zu entfernen, um Aufmerksamkeit für andere ebenso intensiv zu entwickeln wie für sich selbst; den anderen Chancen zu bieten, sich nicht nur auf medial und virtuell produzierte Erfahrungen einzulassen, sondern auch Natur, Menschen, Spiritualität als etwas Spannendes zu erleben wie auch zu einer persönlichen Sprache der Selbstthematisierung zu finden.“<sup>434</sup>

Auch Thomas Rhyner und Bea Zumwald postulieren in ihren praxisorientierten Überlegungen zu einer geschlechterbewussten Schule die Anwendung der Strategien der Herstellung von Gleichheit und der produktiven Nutzung von Differenz. Sie fordern einen bewussten und reflektierten Einsatz dieser Arbeitsprinzipien und verfolgen als übergeordnetes Ziel eine von Rollenklischees befreite Entwicklung der Jungen (und Mädchen), die ihre individuellen Potenziale voll ausschöp-

---

<sup>430</sup> Rendtorff (2011), 119.

<sup>431</sup> Vgl. dazu auch Büchel-Thalmaier (2005), 101f.

<sup>432</sup> Rendtorff (2011), 119.

<sup>433</sup> Vgl. dazu Jakobs (2009), 53-67.

<sup>434</sup> Knauth (2009), 89, vgl. auch 86.

fen können. Sie ergänzen die beiden Strategien der Gleichheit und Differenz um jene der Dekonstruktion und weisen auf Gefahren hin, wenn diese Strategien einzeln und einseitig anstatt neben- und miteinander angewendet werden. Fokussiert man nur die Differenz, so können Gemeinsamkeiten übersehen, Unterschiede zementiert und die Hierarchie reproduziert werden. Akzentuiert man den Aspekt der Gleichheit, riskiert man die Anpassung der Geschlechterstereotypen indem das Weibliche männlich transformiert wird und umgekehrt. Arbeitet man zu stark mit dekonstruktiven Methoden, können real existierende Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten übersehen werden. Da alle Ebenen sich bedingen, muss immer ein dynamisches Gleichgewicht hergestellt werden.<sup>435</sup>

### 5.6.2 Die Prinzipien Dekonstruktion und Undoing Gender

Ein gendersensibler Religionsunterricht macht für Büchel-Thalmaier Differenzen, die er - wie im oberen Kapitel gezeigt - als Grundlagen von Heterogenität und Pluralität positiv zu werten weiss, und Konstruktionsmechanismen sichtbar. Hier setzt ihrer Meinung nach „die Dekonstruktionsarbeit an, insofern sie in kritisch-hermeneutischer Absicht versucht, diese Prozesse und die damit verbundene Geschlechterstereotypen aufzudecken und die Schülerinnen und Schüler für die Einseitigkeit von Geschlechtsrollen und die Möglichkeit der Mehrdimensionalität menschlicher Geschlechtlichkeit und Geschlechterkonzepte zu sensibilisieren.“<sup>436</sup> Es geht um die Bemühungen, jenseits gesellschaftlicher und kultureller Normierungen das eigene Mann- und Frau-Sein, oder noch besser ausgedrückt, das subjektive Mensch-Sein zu entdecken. Nach jedem Prozess der Dekonstruktion folgt die Rekonstruktion im Sinne eines Weiterdenkens, eines Neufassens und eines Weiterkonstruierens des bereits vorhandenen.<sup>437</sup> Für Rentdorff eignet sich die Dekonstruktion im Weiteren, um die „kulturtypische Neigung, Verschiedenes auf zweiwertige Oppositionen und einander ausschliessende, dualistische Unterschiede zu reduzieren“, bewusst zu machen.<sup>438</sup>

Im Prozess der Selbstsozialisation und der damit verbundenen Auswahl von Sozialisierungsangeboten lässt sich nach Knauth beobachten, dass meistens nur jene Angebote gewählt werden, welche die Zugehörigkeit zur eigenen Gruppe verifizieren. „Solche Entwicklungsprozesse können die Tendenz haben, sich zu

---

<sup>435</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Rhyner/Zumwald (2008), 38-39.

<sup>436</sup> Büchel-Thalmaier (2005), 359.

<sup>437</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Büchel-Thalmaier (2005), 357-370.

<sup>438</sup> Dies stellt jedoch an die Lehrpersonen hohe Herausforderungen. „Es ist demnach ein zentraler Aspekt pädagogischer Professionalität und Kompetenz, die Kategorisierungen und Beeinflussungen zu erkennen, die – gewissermassen von „ausserhalb“ der konkreten schulischen Situation – Verhalten, Selbst- und Fremdeinschätzungen prägen und die uns immer wieder verleiten, die Komplexität von Situationen auf (scheinbare) Eindeutigkeiten hin aufzulösen.“ Rentdorff (2011), 119.

verstärken, wenn für den Aufbau des geschlechtsbezogenen Selbstkonzepts immer auch nur die Sozial- und Interaktionsformen gewählt werden, die mit dem eigenen Selbstbild korrespondieren.<sup>439</sup> Methoden des *Undoing Gender* können dabei helfen, „die individuellen Möglichkeiten in einem breiten und ausdifferenzierten Spektrum möglicher Formen von Männlichkeit zu erkennen.“<sup>440</sup> Konkret kann dies durch untypische Erfahrungen - z.B. durch von Jungen durchgeführte Sozialpraktikas und Kleinkinderbetreuungen - erreicht werden.<sup>441</sup>

Um die Wahrnehmungs- und die Reflexionsfähigkeit zu fördern, muss das Unbewusste ins Bewusstsein geholt werden. Für Lehner-Hartmann ist das Ziel dieser geschlechteremphatischen Wahrnehmung, „das Handeln der konkreten Individuen auch hinsichtlich ihrer geschlechtlichen Prägung wahrzunehmen. Gender-Konstruktionen stellen dabei nicht die einzigen Identitätskonstruktionen dar, sondern verschränken oder durchkreuzen sich abschwächend oder verstärkend mit ethnischen, sexuellen und sozialen Konstruktionen.“<sup>442</sup> Dabei gilt es, sich dem eigenen *Doing Gender* und *Undoing Gender* in den interaktionalen, identitätsbildenden und dynamischen Prozessen der ständigen Modifikation in den verschiedenen Rollen als Schüler, als Sohn (wie auch als Schülerin und Tochter), usw. bewusst zu werden.<sup>443</sup> „Geschlecht de-konstruktiv zu (be-)arbeiten heisst (...), die doing gender-Praktiken in ihren festgefahrenen Selbstverständlichkeiten anzufordern und diese bewusst zu irritieren, zu verwirren und zu verunsichern. (...) Falsche Identitätssicherheiten gilt es aufzulösen, damit neue/andere Sichtweisen erkannt werden können. Entsicherung ist darüber hinaus notwendig, damit wir theologisch von einem in Freiheit entlassenen Geschöpf überhaupt sprechen können.“<sup>444</sup> Die grosse Herausforderung bei Unterrichtseinheiten mit *Undoing Gender*-Elementen ist, dass sie aufgrund der Prozessorientierung schlecht planbar und Intention und Wirkung nicht immer identisch sind.<sup>445</sup>

---

<sup>439</sup> Knauth (2011), 99.

<sup>440</sup> Knauth (2011), 100.

Rentdorff sieht in diesem Zusammenhang auch die wesentlichen Aufgaben, die durch die marktbezogenen Medien gesteuerten Stereotypen und die daraus resultierende Starrheit der sozialen Geschlechtertrennung nach Kleidung, Haartracht, Berufswahl, usw. „zu mildern, Kinder dazu zu erziehen, differenzierte Interessen zu entwickeln und sich dem gleichmacherischen Einfluss von Geschlechtsstereotypen nicht blindlings zu unterwerfen.“ Rentdorff (2011), 54-55, vgl. auch 50f.

<sup>441</sup> Vgl. dazu Knauth (2011), 89.

<sup>442</sup> Lehner-Hartmann (2011), 86.

<sup>443</sup> Dabei gilt es, die Schülerinnen und Schüler immer als Individuen und nicht als Geschlechtergruppe anzusprechen, da kollektive Zuschreibungen den einzelnen oft nicht gerecht werden und die Gefahr lauert, das jeweilige Verhalten als für das Geschlecht inadäquat zu qualifizieren. Vgl. dazu Lehner-Hartmann (2011), 88.

<sup>444</sup> Lehner-Hartmann (2011), 88. Jedoch gilt, sich beim expliziten Bearbeiten von weiblichen und männlichen Stereotypen zurückzuhalten und eher einen impliziten didaktischen Weg zu wählen, bei dem Machtverhältnisse und Ungerechtigkeiten auf verschiedenen Differenzebenen wie Bildung, Geschlecht, Status, Alter, usw. betrachtet werden. Vgl. dazu Lehner-Hartmann (2011), 88-89.

<sup>445</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Lehner-Hartmann (2011), 86-89.

Für Matthiae zielt Dekonstruktion auf die Auflösung der Geschlechterhierarchien und das Modifizieren weiterer Formen von Geschlechtsidentität. Mit Verweis auf Butler (1991) plädiert sie für Geschlechterverwirrungen: „Wenn Geschlechtsidentität performativ gebildet wird, muss, als politischer Akt, diese Performativität selbst entlarvt werden – z.B. durch übertriebene Verdoppelung, wie es in der Parodie geschieht.“<sup>446</sup> Auga sieht in der dekonstruktivistischen Kritik ähnliches Potential wie Matthiae. Sie weitet ihr Konzept auf weitere, kulturell konstruierte und essentialisierte Kategorien wie Klasse, Nation, usw. aus, die oft zur Exklusion des konstruiert Anderen führen. Als zentrale Aufgabe der Dekonstruktion im Feld der Wissenschaft sieht sie die Deessentialisierung und Disidentifizierung dominanter und widerständiger theologischer Ansätze.<sup>447</sup>

Für Hess und ihrem Postulat zum *Undoing Gender* ist der Ausgangspunkt der Dekonstruktion die Erschütterung des Selbstverständlichen, aus der die programmatisch unabgeschlossene Pluralisierung erlebbarer Geschlechter ersichtlich wird.<sup>448</sup> Geschlechtlichkeiten lassen sich besser verstehen, wenn wir ihr Auftreten verfremden. Sie plädiert auch für den Einsatz queerer Ansätze im Sinne einer dekonstruktiven Praxis bei der Arbeit mit Schrift und Tradition. Dabei geht es darum, „die Mechaniken des hergebrachten christlichen UnDoing Gender dergestalt zu traktieren, dass sie dessen Tiefengrammatiken – seine un/ausgesprochenen Prämissen, un/logischen Figurationen und de/legitimierenden Strategien – offen legt und gegebenenfalls zu verschieben versucht. Sie fragt danach, wie die Narrationen menschlicher Intelligibilität, von denen alte und neue Theologien und Ethiken der Geschlechterdifferenz leben, funktionieren, und fokussiert dabei auf das destabilisierende Potenzial in den Quellen selbst – die Fragmentarizitäten, Instabilitäten und Ambiguitäten der bemühten Bibelstellen und Traditionstücke, welche allzu rigide Konzeptionen von Geschlecht irritieren und so alternative Kompilierungen stimulieren könnten.“<sup>449</sup>

#### **5.6.4 Das Prinzip des Rituals**

Hans Bosse plädiert in seinen Untersuchungen zur Bedeutung moderner Rituale für die Entstehung männlicher Lebensentwürfe für einen offenen Ritualbegriff. Er sieht im handlungsorientierten Ritual ein grosses Potential, da es, wie auch wichtige Veränderungen in der Adoleszenz, nicht auf die verbal-kommunikative Ebene angewiesen ist. Gerade verbal schwachen Jugendlichen oder jenen, denen

---

<sup>446</sup> Matthiae (2009), 39.

<sup>447</sup> Vgl. dazu Auga (2013), 40.

<sup>448</sup> Vgl. Hess (2008), 178-179.

<sup>449</sup> Hess (2008), 182.



das Vokabular zur Beschreibungen ihrer Empfindungen und Wahrnehmungen fehlt, kommt dies sehr entgegen. Das Ritual ist zwar in der institutionellen Religion entstanden, bietet aber im pädagogischen Kontext die Chance, Endlichkeits-erfahrungen und Unendlichkeitswunsch als subjektiv-biographisches und gesellschaftliches Grundparadox zu bearbeiten.<sup>450</sup> Im Zentrum stehen dabei adoleszente Inszenierung der intergenerationellen Themen wie Trennung, Rivalität und Anerkennung. Das Ritual kann helfen, Spannungen auszuhalten, habituelle Sicherheit und Gemeinsamkeit in Situationen des Zerfalls milieuspezifischer Einbindungen wiederherzustellen, Ohnmachtsgefühle in Machtgefühle umzuwandeln, Erfahrungen des Ausgeliefertseins in Wirkmächtigkeit zu transformieren, neue Lebensperspektiven zu eröffnen, kreative Wenden im Lebensentwurf zu initiieren und traumatische innerfamiliäre Erfahrungen des Adoleszenten aufzuarbeiten oder im besten Fall gar zu überwinden.<sup>451</sup>

### 5.6.5 Das Prinzip der Balance

Reinhard Winter und Gunter Neubauer nehmen in ihren Überlegungen zu einem balancierten Junge- und Mannsein die Beobachtung auf, dass viele Jungen aufgrund der Auflösung von Selbstverständlichkeiten und Traditionen sowie Verunsicherungen durch gesellschaftlichen Wandel den Wunsch nach Orientierung, bzw. Neuorientierung zeigen. Mit Bezügen auf Traditionelles wie auch Neues konstruieren Jungen ihre Geschlechterrolle mit bewahrenden wie auch transformierenden Elementen.<sup>452</sup> In diesen Prozessen zeigen Jungen auffallendes Verhalten, das nicht abgewertet, sondern als Suchen und Ausprobieren gedeutet und pädagogisch genutzt werden soll. Das Junge-Sein ist hinsichtlich des Geschlechts somit eine Lebens- und Entwicklungsphase.

Winter und Neubauer beobachten bei ihren Befragungen von Jungen, dass es vielen wichtiger ist, normal zu sein, als gewissen Männlichkeitsvorgaben zu entsprechen. Jungen befinden sich im Weiteren in einer dialektischen Spannung, da sie einerseits einzigartig, etwas Besonderes sein und sich andererseits nicht all-

---

<sup>450</sup> Rituale werden von pädagogischer und soziologischer Seite stark mit der institutionellen Religion in Verbindung gebracht und daher entweder für die eigene Auseinandersetzung ihrer Basis entzogen oder ganz vermieden. Bosse entgegnet diesen Beobachtungen mit kritischem Blick: „Die Frage ist aber, ob sich in der Form „Ritual“ nicht immer biografische, lebensgeschichtliche Themen verbergen, die zu stellen und zu beantworten historisch die Hauptaufgabe der institutionellen Religion war, sodass mit der Entkopplung von ritueller Form und religiöser Thematik in der Soziologie auch eine Sinnentleerung oder Beliebigkeit der Sinnthematik von Ritualen einhergehen musste.“ Bosse (2005), 342. Im Weiteren glaubt er, das Rituale in der Adoleszenz einen größeren Bereich einnehmen würden, als die aktuelle Jugendforschung annehme und dass sich dieser Bereich nicht nur auf die Unterschicht oder das habituelle Milieu der Kirchenangehörigkeit beschränken lasse. Vgl. dazu Bosse (2005), 345.

<sup>451</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Bosse (2005), 342-359.

<sup>452</sup> Vgl. dazu Winter/Neubauer (2001), 15-20.

Uwe Sielert spricht in diesem Zusammenhang von Jungen, die in ihren Sozialisationsprozessen autonom wie auch interdependent sind. Vgl. Sielert (2010), 43.

zu stark von den anderen unterscheiden wollen. Dabei wollen sie sich im Prozess der Bewältigung von Individualisierung vor allem authentisch zeigen können. Wenn Jungen nach männlichen Eigenschaften gefragt werden, dann entsteht ein facettenreiches Bild, dem jedoch oft Anhaltspunkte für das moderne Junge-Sein fehlen. Diese Beobachtung machen Winter und Neubauer auch auf Ebene der Pädagogen: „Ein klar sichtbares Defizit in der Jungen- und Männerpädagogik war früher in den weitgehend unklaren oder fehlenden Vorstellungen zu sehen, wie ein positives, zustimmendes oder gelingendes Junge- und Mannsein in der Moderne begrifflich zu fassen sein könnte.“<sup>453</sup> Dieses Desiderat besteht auch heute noch und dadurch droht die Gefahr des Rückgriffs auf Traditionelles.

Mit dem Anliegen der Identitätsbalance, das schon in den 1990er Jahren von Sielert eingeführt wurde, bereinigen die beiden Autoren negativ und defizitär gefärbte Begriffe bei der Suche nach Kategorien für ein gelingendes, modernes Junge- und Mannsein und entwickeln ein Variablenmodell mit der Grundhaltung, dass in allen Begrifflichkeiten immer Chancen und Risiken stecken und jeweils beide Seiten der Medaille beleuchtet werden sollen. Das männliche Potential verorten Winter und Neubauer in der Balance zwischen den Aspektpaaren, wie aber auch zwischen den Aspekten insgesamt. „Die Begriffspaare sind dabei als sich ergänzende Gegenpole auf einem Kontinuum zu verstehen“<sup>454</sup> und unterliegen einem dynamischen Prozessverständnis. Die Matrix der Variablen soll die Vielfalt des Junge-Seins aufzeigen und die Suche nach Balance zwischen ihnen ermöglichen.<sup>455</sup> Dabei geht es nicht darum, schwieriges und problematisches Verhalten von Jungen zu beschönigen oder Jungen als Opfer der Pole darzustellen und sie so ihrer Verantwortung zu berauben, sondern es geht um die Betonung der Gestaltungsmöglichkeiten und somit um das In-Pflicht-Nehmen der Jungen.<sup>456</sup>

Sielert nimmt dieses Variablenmodell auf, betont dessen Stärke mit der Gleichwertigkeit der Begriffspaare, die jenseits der Dichotomie und somit Konnotationen als weiblich oder männlich auskommen, und entwickelt es zu einem Triadenmodell balancierter Persönlichkeit weiter.<sup>457</sup> Mit Verweis auf die Wahl von Vorbildern aus Sport, Musik und Film und der damit verbundenen „Sehnsucht

---

<sup>453</sup> Winter/Neubauer (2001), 34.

<sup>454</sup> Winter/Neubauer (2001), 41.

<sup>455</sup> Für den praxisorientierten Einsatz des Variablenmodells vgl. Winter/Neubauer (2001), 77f.

<sup>456</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Winter/Neubauer (2001), 27-42.

<sup>457</sup> Vgl. Sielert (2010), 61f und für einen tabellarischen Überblick Tuidier/Sielert (2011), 33.

nach Erhalt ihrer eigenen vorhandenen oder imaginierten Lebendigkeit“<sup>458</sup> ergänzt er das Modell um Kraft- und Energiequellen, von denen sich leider viele Männer trennen und somit das Erwachsenwerden für Jungen als unattraktiv erscheint.<sup>459</sup> Um geeignete Kategorien für diese Kraft- und Energiequellen zu beschreiben, orientiert sich Sielert „an zentralen energetischen Begriffen, die Assoziationen von Genuss, Freude, Glück oder auch Erschütterung und Sehnsucht hervorrufen.“<sup>460</sup>

Hinsichtlich der Arbeit mit Jungen in geschlossenen deprivierten Milieus, wo Männerrollen oft medial vermittelt und mit Wunschfantasien ergänzt werden und Selbstbilder zwischen Größenwahn und Minderwertigkeitsgefühlen grosse Spannungen und starke Inszenierungen provozieren können, bedarf es nach Sielert grosser Irritationen und langatmiger Lernprozesse, damit das Leiden an den Männlichkeitsnormen gefühlt wird, ins Bewusstsein dringt und ein anderes Verhalten motiviert.<sup>461</sup> Queere Ansätze und Methoden der Dekonstruktion sind für Sielert hier problematisch, da diese Jungen den sicheren Halt einer männlichen Identität suchen.<sup>462</sup>

---

<sup>458</sup> Sielert (2010), 60.

<sup>459</sup> Vgl. zu diesen Ausführungen Sielert (2010), 55 und 59-61.

<sup>460</sup> Sielert (2010), 61.

<sup>461</sup> Sielert (2010), 54-55.

<sup>462</sup> Vgl. dazu Sielert (2010), 54-55

## 6 Zusammen- und weiterführende Überlegungen

Im Sinne des befreienden Momentes des christlichen Propriums muss es das Ziel jeder religionspädagogischen Auseinandersetzung sein, dem Menschen ein gelingendes Leben zu ermöglichen und ihn dabei theoretisch wie auch praktisch zu unterstützen. Voraussetzung ist Respekt gegenüber den Erfahrungen der Menschen, ihrer Biographien und lebensweltlichen Bezügen. Religiöse Bildung impliziert somit Selbstbildung aus dem Glauben und freiheitliche Mündigkeit in Solidarität und Verantwortung sich und den anderen gegenüber. Damit ist ein ganzheitliches, alle Sinne einbeziehendes Verarbeiten von Wahrnehmung und Begegnung gemeint, das zu einem bewussten Leben und einem vor Gott verantworteten Handeln in Rücksicht zu den Mitmenschen und zur Schöpfung führt. Fehlformen der Religiosität müssen dabei durch die Religionspädagogik schonungslos aufgedeckt werden, damit die Subjektwerdung und der damit einhergehenden Verantwortungsübernahme gelingen kann. In der Auseinandersetzung mit Gender-Fragen darf die Religionspädagogik nicht Bilder von Männlichkeit definieren und normieren, sondern muss Männlichkeit als soziale, kulturelle, ethische, schichtbezogene und vergeschlechtlichte Konstruktion mit Inszenierungscharakter verstehen wie auch die daraus resultierende Pluralität von Männlichkeit anerkennen. Die Religionspädagogik muss den Weg des Genderbewusstseins gehen, mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit und ganzheitlichen Menschwerdung.<sup>463</sup>

Wie gezeigt werden konnte, sind im schulischen Kontext nonverbale und verbale Kommunikationsvorgänge wichtiger als die Betonung von Inhalten. Der Religionspädagogik kommt die Rolle des Korrektivs zu, die zur Mündigkeit der Schülerinnen und Schüler beiträgt und Strukturen, welche dies verhindern, konstruktiv kritisieren und transformieren muss. Religionspädagogische Lehrpersonen müssen sich bewusst sein, dass der Religionsunterricht von Jungen, die sich an hegemonialen Männerbildern orientieren, abgelehnt und im schlimmsten Fall sabotiert wird. Diese Herausforderung gilt es anzunehmen und geeignete methodische wie auch pädagogische Instrumente zu erarbeiten, die diese Problematik aufnehmen und entsprechende Antworten geben können. Der geschlechterbewusste Religionsunterricht hat das grosse Potential, die Identitätsbildung von Heranwachsenden zu begleiten, Fähigkeiten des respektvollen Miteinanders zu entwickeln und Räume für Öffnungen zu schaffen. Weltdeutung und Lebensori-

---

<sup>463</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.1.

entierung sind zentrale Inhalte der Religionspädagogik und kommen in dieser expliziten Form in keinem anderen Schulfach zur Geltung. Daher ist Religion ein Schlüsselfach für die stärkende Begleitung von jungen Menschen.<sup>464</sup>

Mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler soll an dieser Stelle noch einmal die Dialektik von Bindung und Trennung in der Phase der Adoleszenz hervorgehoben werden. Dieses Hin- und Hergerissensein kann nicht beruhigt werden, sondern muss als wesentlicher Teil der Entwicklung und Subjektwerdung anerkannt und konstruktiv begleitet werden. Diese Dialektik, wie im übrigen auch jene von Kontinuität und Veränderung, jene von Dekonstruktion und Rekonstruktion, jene von Gleichheit und Differenz wie auch jene von Sozialisation und Individuation, kann weder aufgelöst noch eine Versöhnung zwischen den Fronten ermöglicht werden.<sup>465</sup> Dies gilt es als pädagogische Lehrkraft immer wieder zu beachten. Der Religionsunterricht hält jedoch für das Aushalten dieser Spannungen und Krisen wie auch für das Verarbeiten von Brüchen methodische Ressourcen bereit.<sup>466</sup>

Männliche Lehrpersonen müssen sich als greifbare, lebendige Person zeigen, alternative Formen des Mannseins anbieten und sich den Interdependenzen der beiden Hierarchiesphären und den damit zusammenhängenden Chancen und Risiken bewusst sein. Das gleiche gilt freilich auch für weibliche Lehrpersonen, wobei der Fokus auf dem gegenseitigen Verstehen durch Achtsamkeit und Respekt liegt und Veränderungen in eingefahrenen Rollen und Handlungsmuster bewirken soll.<sup>467</sup> Lehrpersonen müssen darauf achten, dass sie zwischen den verschiedenen Strategien Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion ein dynamisches Gleichgewicht herstellen. Dies bedarf oft intensiver Irritationen und langatmiger Lernprozesse, damit sich die Jungen den einschränkenden und krankmachenden Männlichkeitsnormen bewusst und zu Verhaltenstransformationen motiviert werden. Es gilt daher ein feines Sensorium zu entwickeln, das abschätzen kann, wo queere Ansätze und Methoden der Dekonstruktion eingesetzt werden können und wo die Prozesse eher über Gleichheit und Differenz langsam angegangen werden müssen, damit die zum Teil schon schwache Identitätsbasis nicht zerbricht.<sup>468</sup>

---

<sup>464</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.2.

<sup>465</sup> Vgl. dazu die zusammenfassenden Gedanken des Kapitels 4.6.

<sup>466</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.3.

<sup>467</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.4.

<sup>468</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.6.

## 6.1 Religionspädagogische Jungen- und Männerforschung

Resultierend und bilanzierend aus dieser Arbeit muss nüchtern festgestellt werden, dass die feministisch-religionspädagogische Analyse zur Mädchen- und Frauenperspektive kein entsprechendes Pendant in der Betonung der Sichten auf Jungen und Männer hat. Als grosse hermeneutische Problematik und das damit verbundene Spannungsverhältnis der aktuellen pädagogischen Beschäftigung mit Jungen zeigt sich in der Notwendigkeit nach näheren Bestimmungen des Jungeseins. Ein oft in Populärmedien zitierter Schweizer Autor, der Antworten auf die Jungenproblematik zu versprechen scheint, hat mit seinem Ansatz diese Arbeit in der Einleitung eröffnet. Wenn Guggenbühl von falschen Männerbildern befreien möchte und im gleichen Atemzug von Jungeninteressen wie auch von männlichen Tugenden spricht, dann übersieht er die grosse Gefahr, dass das nähere Bestimmen des Jungeseins oft unweigerlich dazu führt, ein reduziertes und verengtes Bild desselben zu reproduzieren.

Die religionspädagogische Forschung muss die Pluralität von Männlichkeit anerkennen und soll dabei das Geschlecht nicht definieren, sondern das normative Moment zugunsten des deskriptiven verlassen um den Fokus auf die Konstruktion von Geschlecht zu legen. Sie muss zukunftsorientierte Modelle erarbeiten, die an Heterogenität orientiert sind und einen konstruktiven Umgang mit (Geschlechter)Differenzen erlauben. Ein möglicher Ansatz, der hier nicht weiterverfolgt werden kann, doch sehr spannend scheint, wäre eine religionspädagogische Erweiterung des Triadenmodells balancierter Persönlichkeit um eine vierte, religiöse Dimension.<sup>469</sup>

Ein differenzierter und wissenschaftlicher Brückenschlag der Religionspädagogik zur Jungen- und Männerforschung ist, wenn überhaupt, erst am Beginn der Bauphase. Ein erster Ausgangspunkt wäre zum Beispiel das Desiderat der Auseinandersetzung mit Darstellungen von Männlichem in Religionsbüchern.<sup>470</sup> Ein weiterer spannender Ansatz wäre die religionspädagogische Auseinandersetzung mit dem von Budde und Mammes für die Jungenforschung postulierten Habituskonzept mit besonderer Berücksichtigung des symbolischen Kapitals, da einerseits das Habituskonzept eine Brückenfunktion zwischen subjektiver und gesellschaftlicher Seite einnehmen und den Zugang zu den Lebensweisen und Deutungsmustern von Jungen und ihren Positionierungen im sozialen Raum erklären kann und andererseits das soziale Kapital für die Her- und Darstellung von

---

<sup>469</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.6.5.

<sup>470</sup> Vgl. dazu Pithan (2011), 70f.

Männlichkeit von entscheidender Bedeutung ist.<sup>471</sup> Dabei müsste geklärt werden, in wie weit ein religiöses Kapital bereits im symbolischen Kapital inkludiert ist oder als eigenständige Struktur herausgearbeitet und im Religionsunterricht als hermeneutisches Instrument eingesetzt werden kann.

Da der Habitus nicht kognitiv erworben, sondern im Körper als individuelle wie auch kollektive Praxis eingeschrieben wird, durch die Zuordnungen und Abgrenzungen stattfinden, ist der Körper eine visuelle Kraft und erhält in der symbolischen Repräsentation des Geschlechts eine Schlüsselrolle. Eine geschlechtersensible Religionspädagogik muss daher Konzepte entwickeln, die den Körper als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit biblischen Texten wie auch der praktischen Arbeit im pädagogischen Kontext nimmt. Formen des Unterrichtens müssen erarbeitet werden, die nicht verbale und kognitive Methoden favorisieren, sondern den Körper als soziales Kommunikations- und Ausdrucksmittel ins Zentrum stellen.<sup>472</sup>

Das Veränderungspotential des Habitus, oder anders formuliert der Tiefenschichten der Persönlichkeit scheint begrenzt. Auch wenn der individuelle Veränderungswille, die Motivation und Bereitschaft als Basis vorhanden sind, sind Transformationsprozesse aufgrund der tiefen Einschreibung und des starken Autoprotektionismus vor Veränderungen wie auch Unsicherheiten sehr träge.<sup>473</sup> Die Religionspädagogik kann die Verantwortung für die angestrebte Geschlechtergerechtigkeit daher nicht nur dem Individuum auftragen, sondern muss als politische Theologie die Gesellschaft in die Pflicht nehmen damit Strukturen nachhaltig verändert werden. Nur so können spätere Generationen andere Selbstverständlichkeiten im Verhältnis der Geschlechter und in den geschlechtlichen Selbstbildern entwickeln.

Diese Überlegungen schliessend soll noch einmal mit Bourdieu auf die elementare Frage auf die Hermeneutik der Forschung verwiesen werden: „Und auch der versierteste Analytiker (...) ist nicht dagegen gefeit, einem undurchschauten Unbewussten, ohne es zu wissen, die gedanklichen Mittel zu entnehmen, die er bei dem Versuch, das Unbewusste gedanklich zu erfassen, verwendet.“<sup>474</sup>

---

<sup>471</sup> Vgl. Budde/Mammes (2009), 21f.

<sup>472</sup> Vgl. zu diesen Überlegungen Brandes (2002), 62-68.

<sup>473</sup> Vgl. dazu Brandes (2002), 263-265.

<sup>474</sup> Bourdieu (2012), 197.

## 6.2 Religionspädagogik als attraktive Gesprächspartnerin für den interdisziplinären Dialog

Alle an der Jungen- und Männerforschung beteiligten Disziplinen fokussieren die dialektische Dynamik der Identitätsbildung. Wesentliche Aspekte sind Fragen nach Sinn- und Lebensgestaltung und nach Hilfen für die Lebensbewältigung. Die Religionspädagogik hat einige Handlungsperspektiven zu Sinnfindung und Orientierung zu bieten und darf sich als selbstbewusste und attraktive Gesprächspartnerin in den interdisziplinären Dialog einbringen. Sie muss sich dabei freilich bewusst sein, dass sie sich im Spannungsfeld von Reflexion und Normierung bewegt. Da Aspekte des Unverfügbaren und des Unabgeschlossenen im Prozess der Identitätsbildung immer bestehen bleiben, kann und muss eine theologische Anthropologie den pädagogischen Kontext bereichern. Sie kann im Sinne der pädagogisch eingeforderten Entwicklungs- und Befähigungsorientierung der Jungen- und Männerforschung einiges zur ethischen Grundlegung von Selbstbestimmung und Freiheit beitragen, da diese in der Pädagogik oft nur wenig begründet sind.<sup>475</sup>

Will man die ganzheitliche Wahrnehmung und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler ernst nehmen, darf Religion trotz Säkularisierungsprozessen nicht zu einem pädagogischen Tabu werden, da sonst eine Dimension des Lebens unterbelichtet wird. Der Religionsunterricht ist ein ideales Gefäß, in dem Räume für Öffnung geschaffen, gegenseitige Unterstützung bei Verunsicherungen wie auch Konflikten angeboten und Bereitschaft zu Dialog signalisiert werden kann. Der Mensch muss nicht in verkürzter Form als Mann oder Frau gesehen werden, sondern in seiner von Gott akzeptierten Ganzheit.<sup>476</sup> Im Weiteren bieten sich bei den biblischen Geschichten gute und spannende Anknüpfungspunkte, um in der sozialpädagogisch orientierten Jungenarbeit Opfer- und Gewalterfahrungen zu bearbeiten.

Es geht aber nicht nur darum, dass die Religionspädagogik sich gegenüber den anderen Disziplinen profiliert und positioniert, sondern dass sie selber immer wieder die Perspektiven der wissenschaftlichen Dialogpartner einnimmt. Rhyner und Zumwald postulieren in diesem Zusammenhang, dass immer verschiedene Brillen angezogen und verschiedene Strategien angewendet werden. Sie sprechen von der Lesebrille (sozialisationstheoretische Erklärung), dem Binokular (evolutionsbiologische Erklärung), der Taucherbrille (psychoanalytische Erklä-

---

<sup>475</sup> Vgl. dazu Jakobs (2009), 63-64.

<sup>476</sup> Vgl. dazu Strutzenberger (2009), 353-354.



rung) und der Schutzbrille (konstruktivistische Erklärung).<sup>477</sup> Ich erlaube mir, hier die Sonnenbrille (theologische Erklärung) zu ergänzen, die vor dem Schein der gesellschaftlichen und wirtschaftsorientierten Normen schützt.

### 6.3 Theorie und Praxis

Damit die in der Theorie gewonnen Erkenntnisse in die Praxis transferiert werden können, müssen die bis anhin feministisch-gerechtigkeitsdiskursiv orientierten Gendermodule in Aus- und Weiterbildung erweitert und ergänzt werden.<sup>478</sup> Dabei muss auch starkes Gewicht auf die Reflexion hinsichtlich Vorprägungen wie Erziehung, Kultur, eigene Bilder des Mann- und Frauseins, usw. gelegt werden.<sup>479</sup> Im Fokus stehen die eigenen geschlechtlichen Tiefenidentitäten sowie Rollenbilder. Nur wenn man sich der Ambivalenzen und Risiken der Teilidentitäten bewusst wird, kann man sich auf jene der Schülerinnen und Schüler einlassen.<sup>480</sup>

Es zeigt sich, dass die Umsetzung der gendersensiblen Arbeit oft schwierig ist. Pithan sieht die Ursache in der Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis.<sup>481</sup> Ähnlich argumentiert Connell, da er eine geringe Verwertbarkeit verschiedener Theorien für die praktische Männerarbeit diagnostiziert. Selbstkritisch bezieht er sich dabei auch auf die eigenen Ansätze.<sup>482</sup> Eine grosse Herausforderung ist die Entwicklung des zunächst bipolaren, dann bipluralen hin zum heteronomen Verständnis der Geschlechter, bei dem radikale Genderforschende sogar die Auflösung und das Verschwinden der Geschlechter einfordern. Freilich kann die Praxis dieses Tempo nicht mitmachen. An anderer Stelle sei zu klären, wo weitere Hürden und Barrieren liegen, damit Theorie und Praxis sich annähern können, und in wie weit die Blindheit von Forschenden gegenüber den eigenen geschlechtlichen Tiefenschichten, den eingepprägten und nicht bewusst wahrgenommenen Bildern zu Männlichkeit und Geschlechterverhältnis diese Problematik verschärft.

### 6.4 Schlusswort

Diese Arbeit möge dazu beitragen, aus verschiedenen Perspektiven den aktuellen Wissensstand aufzuzeigen, mit dem wir uns die komplexen Prozesse annähernd erklären können, wie der Mann zum Mann, bzw. der Junge zum Mann wird.

---

<sup>477</sup> Rhyner/Zumwald (2008), 40.

<sup>478</sup> Vgl. auch Pithan (2011), 76.

<sup>479</sup> Vgl. dazu Kapitel 5.3.

<sup>480</sup> Vgl. auch Volz (2009), 257.

<sup>481</sup> Vgl. Pithan (2011), 76.

<sup>482</sup> Vgl. Connell (2000), 27.

Das Mannsein wurde entpathologisiert und als soziale, religiöse, ethische, kulturelle und schichtbezogene Konstruktion mit Inszenierungscharakter deessentia-  
liert. Mehrfach wurde gezeigt, dass die dialektische Dynamik identitätsbildender  
Männlichkeitskonstruktionen fundamental wichtig ist und in der pädagogischen  
Begleitung keinesfalls einseitig aufgelöst werden darf. Im Zentrum der Identitäts-  
bildung steht die Balance zwischen den in der ausdifferenzierten Gesellschaft  
entstehenden verschiedenen Teilidentitäten, welche zu Spannungen, Brüchen  
und Krisen führen können. Die Religionspädagogik hat die wichtige Aufgabe,  
Räume für Jungen (wie auch Mädchen) zu schaffen, in denen die Erfahrung von  
persönlicher Nähe, wahren Freundschaften, solidarischer Unterstützung und ge-  
genseitigem Vertrauen gemacht werden können, um angstfrei erleben zu dürfen,  
dass persönliche Schwäche und Hilflosigkeit im Horizont der befreiungstheologi-  
schen Botschaft verstanden, akzeptiert und mitgetragen werden. Der Einschrei-  
be- und Projektionsfläche Körper ist besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Es  
wird noch ein langer, vielleicht nie endender Weg sein, bis Gemeinschaften ohne  
Machthierarchien aufgebaut werden können. Die Religionspädagogik kann einen  
weiteren Schritt in diese Richtung initiieren und versteht sich dabei als eine heils-  
versprechende Theologie des „Noch-nicht“. Das Mann-Werden kann besser ver-  
standen und persönliche Wege für ein befreites, ganzheitliches und verantwor-  
tungsbewusstes Mann-Sein vor sich selber, vor den anderen und vor Gott in An-  
griff genommen werden.

Am Ende dieser Arbeit angelangt wächst die anamnetische Hoffnung, dass wir  
Menschen uns dem ersten Mann der jüdisch-christlichen Tradition mehr verbun-  
den fühlen. Adam als Inklusivbegriff, als Name für das Menschenwesen, weckt  
die Sehnsucht, irgendeinmal nicht mehr Mann sondern nur noch Mensch sein zu  
dürfen und den Wechsel vom schöpfungstheologischen zum eschatologischen  
Paradigma zu vollziehen. Damit verbindet sich die klare Erwartung an die Kirche,  
sich seriös zu besinnen, die Zeichen der Zeit zu erkennen und für alle Menschen  
jenseits von Inszenierungen, sexuellen Orientierungen, Brüchen, Schuld und  
abweichenden Lebensentwürfen einen offenen Ort anzubieten, in dem in ver-  
söhnter Vielfalt geglaubt, gezweifelt und gehofft werden kann. Damit schliesst  
sich der Kreis zur paulinischen Vision (Gal 3,28), wonach Frauen und Männer vor  
Gott gleichwertig und gleichermassen angenommen sind!

## Literaturverzeichnis

Arzt, Silvia (2009), Bibel lesen als Mädchen, als Junge. Gender und Textrezeption, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 262-272.

Auga, Ulrike (2013), Geschlecht und Religion als interdependente Kategorien des Wissens. Intersektionalitätsdebatte, Dekonstruktion, Diskursanalyse und die Kritik antiker Texte, in: Eisen, Ute E. / Gerber, Christine / Standhartinger, Angela (Hg.) (2013), Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam, Tübingen, 37-74.

Böhnisch, Lothar (1993), Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf, Weinheim/München.

Boldt, Uli (2004), Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Baltmannsweiler.

Bosse, Hans (2000), Die Trennung vom Weiblichen. Rituelle und moderne Formen der Vermännlichung bei Adoleszenten, in: Bosse, Hans / King, Vera (Hg.) (2000), Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechtsverhältnis, Frankfurt a. M., 51-70.

Bosse, Hans (2005), Die Bedeutung moderner Rituale für die Entstehung männlicher Lebensentwürfe. In: King, Vera / Flaake, Karin (Hg.) (2005), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a. M., 341-361.

Bourdieu, Pierre (2012), Die männliche Herrschaft. Aus dem Französischen von Jürgen Bolder, Frankfurt a.M.

Brandes, Holger (2002), Der männliche Habitus. Opladen.

Büchel-Thalmaier, Sandra (2005), Dekonstruktive und Rekonstruktive Perspektiven auf Identität und Geschlecht. Eine feministisch-religionspädagogische Analyse, Münster.

- Büchel-Thalmaier, Sandra (2009), Genderperspektiven zu Identität. in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 95-105.
- Budde, Jürgen / Faulstich-Wieland, Hannelore (2005), Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, Vera / Flaake, Karin (Hg.) (2005), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a. M., 38-16.
- Budde, Jürgen / Mammes, Ingelore (2009), Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In: Budde, Jürgen / Mammes, Ingelore (2009), Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichen Habitus und Peerkultur, Wiesbaden, 15-23.
- Budde, Jürgen / Scholand, Barbara / Faulstich-Wieland, Hannelore (Hg.) (2008), Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur, Weinheim.
- Clines, David J. (1995), Interested Parties: The Ideology of Writers and Readers of the Hebrew Bible, Sheffield.
- Connell, Robert W. (1999), Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, Opladen.
- Connell, Robert W. (2000), Die Wissenschaft von der Männlichkeit, in: Bosse, Hans / King, Vera (Hg.) (2000), Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechtsverhältnis, Frankfurt a. M., 17-28.
- Dieckmann, Detlef (2012), Männer als Opfer. Gewalt gegen Jungen und Männer in der Genesis, in: Knieling, Reiner / Ruffing, Andreas (Hg.) (2012), Männer-spezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis, Göttingen, 39-61.
- Ebach, Jürgen (2008), Wann ist ein Mann ein Mann? Beobachtungen und Überlegungen zur Josefsfigur in Gen 37-50, in: Bibel und Kirche Jg. 63 (2008), 132-137.

- Eisen, Ute E. / Gerber, Christine / Standhartinger, Angela (2013), Doing Gender – Doing Religion. Zur Frage nach der Intersektionalität in den Bibelwissenschaften, Eine Einleitung, in: Eisen, Ute E. / Gerber, Christine / Standhartinger, Angela (Hg.) (2013), Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam, Tübingen, 1-33.
- Fischer, Martin (<sup>1</sup>2008), Männermacht und Männerleid. Kritische theologische Männerforschung im Kontext genderperspektivierter Theologie als Beitrag zu einer Gleichstellung der Geschlechter, Göttingen.
- Fischer, Martin (<sup>2</sup>2008), Systematisch-theologische Männerforschung als Beiträge zur Gleichstellung der Geschlechter. in: Walz, Heike / Plüss, David (Hg.) (2008), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Wien, 158-173, 185-190.
- Foster, Edgar u.a. (Hg.) (2011), Jungenpädagogik im Widerstreit, Stuttgart.
- Fuhr, Thomas (2006), Interaktionsformen der Jungen, in: Schultheis, Klaudia / Strobel-Eisele, Gabriele / Fuhr, Thomas (Hg.) (2006), Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Kohlhammer, 129-150.
- Gause, Getlev (2002), Richtig Mann-Sein. Selbstbilder männlicher Jugendlicher zwischen Gottes Schöpfung und Erwartungen anderer, in: Knauth, Thorsten / Bräsen, Frie / Langbein, Ekkhard / Schroeder, Joachim (Hg.) (2002): Weil ich ein Junge bin. Ideen - Konzeptionen-Modelle für jungengerechten KU, Gütersloh, 26-33.
- Gentner, Ulrike (2006), Männliches und Weibliches in Balance?! Gendertrainings – Erfahrungen, Herausforderungen, Benefit, in: Wacker, Marie-Theres / Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.) (2006), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster, 269-284.
- Glücks, Elisabeth / Ottemeier-Glücks, Franz Gerd (2001), Was Frauen Jungen erlauben können. Was Männer Mädchen anzubieten haben. Chancen und Grenzen der pädagogischen Arbeit mit dem anderen Geschlecht, in: Rauw, Regina u.a. (Hg.) (2001), Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen, 67-87.

- Graff, Ulrike (2012), Sonderangebot oder Notlösung? Zum Status geschlechts-homogener Pädagogik in der „reflexiven Koedukation“, in: Chwalek, Doro Thea u.a. (Hg.) (2012), Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Gender-pädagogik, Wiesbaden, 91-99.
- Grümme, Bernhard (2012), Menschen bilden? Eine religionspädagogische Anthropologie, Freiburg i.B.
- Guggenbühl, Allan (2011), Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen, Freiburg i.B.
- Haesen, Mareike (2008), Mose der Mann. Konstruktion von Männlichkeit im Alten Testament, in: Bibel und Kirche Jg. 63 (2008), 138-143.
- Hess, Ruth (2008), UnDoing Gender! Anfragen, in: Walz, Heike / Plüss, David (Hg.) (2008), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Wien, 173-185.
- Jäckle, Monika (2009), Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive, Wiesbaden.
- Jakobs, Monika (2009), Religionspädagogische Entwicklungen zur Frauen- und Geschlechterforschung. in: Pithan, Annette / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 47-71.
- Jantz, Olaf (2001), Die Angst der Männer vor den Männern. Möglichkeiten und Grenzen der mitmännlichen Begegnung in der Jungenarbeit, in: Rauw, Regina u.a. (Hg.) (2001), Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit, Opladen, 127-142.
- Kalloch, Christina / Leimgruber, Stephan / Schwab, Ulrich (2009), Lehrbuch der Religionsdidaktik. Für Studium und Praxis in ökumenischer Perspektive, Freiburg i.B.

- King, Vera (2000), Entwürfe von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wandlungen und Kontinuitäten von Familien- und Berufsorientierungen, in: Bosse, Hans / King, Vera (Hg.) (2000), Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechtsverhältnis, Frankfurt a. M., 92-107.
- King, Vera / Bosse, Hans (2000), Wandlungen und Widerstände im Geschlechterverhältnis. Beiträge zur Soziologie der Männlichkeit, in: Bosse, Hans / King, Vera (Hg.) (2000), Männlichkeitsentwürfe. Wandlungen und Widerstände im Geschlechtsverhältnis, Frankfurt a. M., 7-16.
- King, Vera / Flaake, Karin (2005), Sozialisations- und Bildungsprozesse in der männlichen Adoleszenz. Einleitung, in: King, Vera / Flaake, Karin (Hg.) (2005), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a. M., 9-16.
- Knauth, Thorsten (2009), Jungen in der Religionspädagogik – Bestandsaufnahme und Perspektiven. in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 72-94.
- Knauth, Thorsten (2011), Die Geschlechter der Jungen. Überlegungen zur Jungenperspektive in einer Religionspädagogik der Vielfalt, in: Qualbrink, Andrea / Pithan, Annebelle / Wischer, Mariele (Hg.) (2011), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh, 92-102.
- Kreienbaum, Maria Anna (2011), Wer gewinnt, wer verliert? Jungen und Mädchen im Bildungswesen. Wider simple Antworten auf komplexe Fragen, in: Qualbrink, Andrea / Pithan, Annebelle / Wischer, Mariele (Hg.) (2011), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh, 39-49.
- Krondorfer, Björn (2009), Theologische Horizonte des Mann-Seins. Gedankenanstöße, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 229-235.

- Lehner-Hartmann, Andrea (2011), Perspektiven und Leitlinien für einen genderbewussten Religionsunterricht. in: Qualbrink, Andrea / Pithan, Annebelle / Wischer, Mariele (Hg.) (2011), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh, 79-91.
- Leutzsch Martin (2013), Eunuch und Intersektionalität. Ein multiperspektivistischer Versuch zu Apg 8,26-40, in: Eisen, Ute E. / Gerber, Christine / Standhartinger, Angela (Hg.) (2013), Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam, Tübingen, 405-430.
- Leutzsch, Martin (2004), Konstruktionen von Männlichkeit im Urchristentum, in: Crüsemann, Frank u.a. (Hg.) (2004), Dem Tod nicht glauben. Sozialgeschichte der Bibel, Gütersloh, 600-618.
- Leutzsch, Martin (2012), Männlichkeiten im Neuen Testament wahrnehmen. Beobachtungen, Problemstellungen, Hypothesen, in: Knieling, Reiner / Ruffing, Andreas (Hg.) (2012), Männerspezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis, Göttingen, 121-158.
- Loebermann, Raimund (2012), Bibelarbeit ist Beziehungsarbeit. In: Knieling, Reiner / Ruffing, Andreas (Hg.) (2012), Männerspezifische Bibelauslegung. Impulse für Forschung und Praxis, Göttingen, 211-230.
- Matthiae, Gisela (2009), Von der Emanzipation über die Dekonstruktion zur Restauration und zurück. Genderdiskurse und Geschlechterverhältnisse, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 30-46.
- Mayordomo, Moisés (2008), Paulus und die Korinther im Netz antiker Männlichkeit, in: Bibel und Kirche Jg. 63 (2008), 149-155.
- Mayordomo, Moisés (2013), Jesu Männlichkeit im Markusevangelium. Eine Spurensuche, in: Eisen, Ute E. / Gerber, Christine / Standhartinger, Angela (Hg.) (2013), Doing Gender – Doing Religion. Fallstudien zur Intersektionalität im frühen Judentum, Christentum und Islam, Tübingen, 359-379.



- Moore, Stephen D. / Anderson, Janice C. (Hg.) (2004), *New Testament Masculinities*. Brill/Leiden.
- Neyrey, Jerome H. (Hg.) (1991), *The Social World of Luke-Acts. Models for Interpretation*, Massachusetts.
- Phoenix, Ann / Frosh, Stephen (2005), „Hegemoniale Männlichkeit“, *Männlichkeitsvorstellungen und –ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität*, aus dem Englischen von Susanne Osterkamp, in: King, Vera / Flaake, Karin (Hg.) (2005), *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*, Frankfurt a. M., 19-35.
- Pithan, Annebelle (2011), *Wo steht die geschlechterbewusste Religionspädagogik?* in: Qualbrink, Andrea / Pithan, Annebelle / Wischer, Mariele (Hg.) (2011), *Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht*, Gütersloh, 62-78.
- Prömper, Hans (2003), *Emanzipatorische Männerbildung, Grundlagen und Orientierungen zu einem geschlechtsspezifischen Handlungsfeld der Kirche*, Ostfildern.
- Prömper, Hans (2008), *Jesus als Befreier der Männer?* in: Walz, Heike / Plüss, David (Hg.) (2008), *Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet*, Wien, 146-149.
- Rauw, Regina / Jantz, Olaf (2001), *Homophobie – Die Angst...* in: Rauw, Regina u.a. (Hg.) (2001), *Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflexionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit*, Opladen, 111-116.
- Rendtorff, Barbara (2011), *Bildung der Geschlechter*. Stuttgart.
- Rhyner, Thomas / Zumwald, Bea (Hg.) (2008), *Cooler Mädchen – starke Jungs. Impulse und Praxistipps für eine geschlechterbewusste Schule*, Bern u.a.

- Rödiger, Kerstin (<sup>1</sup>2008), Identität in geschlechterbewusster Theologie. in: Walz, Heike / Plüss, David (Hg.) (2008), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Wien, 82-96, 100-101.
- Rödiger, Kerstin (<sup>2</sup>2008), Von der Schwierigkeit, ein Anderer zu werden. in: Walz, Heike / Plüss, David (Hg.) (2008), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Wien, 150-153.
- Schnabl, Christa / Lehner, Erich (2006), Perspektiven für eine geschlechterbewusste Theologie. Bündelung und Ausblick, in: Wacker, Marie-Theres / Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.) (2006), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster, 319-343.
- Schultheis, Klaudia, Fuhr Thomas (2006), Grundfragen und Grundprobleme der Jungenforschung. in: Schultheis, Klaudia / Strobel-Eisele, Gabriele / Fuhr, Thomas (Hg.) (2006), Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Kohlhammer, 12-71.
- Sielert, Uwe (2010), Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Weinheim/München.
- Strotmann, Angelika (2008), Der markinische Petrus im Kontext des antiken Männlichkeitskonzeptes. Ein Charakter in Entwicklung, in: Bibel und Kirche Jg. 63 (2008), 156-161.
- Strutzenberger, Edda (2009), Geschlechtergerechtigkeit, Religion und Schulentwicklung, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 341-359.
- Tuider, Elisabeth / Sielert, Uwe (2011), Diversity statt Gender? Die Bedeutung von Gender im erziehungswissenschaftlichen Vielfaltsdiskurs, in: Qualbrink, Andrea / Pithan, Annebelle / Wischer, Mariele (Hg.) (2011), Geschlechter bilden. Perspektiven für einen genderbewussten Religionsunterricht, Gütersloh, 20-38.
- Volz, Rainer (2009), Männliche Identitäten heute. Ergebnisse aus den ökumenischen Männerstudien, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 244-259.

- Wacker, Marie-Theres (2006), Wann ist der Mann ein Mann? Oder: Geschlechterdisput vom Paradiese her, in: Wacker, Marie-Theres / Rieger-Goertz, Stefanie (Hg.) (2006), Mannsbilder. Kritische Männerforschung und theologische Frauenforschung im Gespräch, Münster, 93-114.
- Wacker, Marie-Theres (2008), Bibelwissenschaft und Männerforschung. Zur Einführung, in: Bibel und Kirche Jg. 63 (2008), 126-131.
- Walser, Christoph (2008), Habitus als hermeneutischer Schlüssel für ein neues Lesen von Jesusgeschichten, in: Walz, Heike / Plüss, David (Hg.) (2008), Theologie und Geschlecht. Dialoge querbeet, Zürich u.a., 136-145, 153-157.
- Walthert, Rafael (2008), Religion, Geschlecht und Religionsunterricht. Eine quantitativ-empirische Untersuchung des Verhältnisses von Geschlechterrollen und Religion, in: Höpflinger, Anna-Katharina / Jeffers Ann / Pezzoli-Olgiate (Hg.) (2008), Handbuch Gender und Religion, Göttingen, 325-338.
- Weiss-Flache, Martin (2009), Die übersehenen Männer. Über die Blindheit männlicher Pastoraltheologen gegenüber dem eigenen Geschlecht – Perspektiven theologischer Männerforschung, in: Aigner, Maria Elisabeth / Pock, Johann (2009), Geschlecht quer gedacht. Widerstandspotenziale und Gestaltungsmöglichkeiten in kirchlicher Praxis, Wien, 217-226.
- Winter, Reinhard / Neubauer, Gunter (2001), Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern, Tübingen.
- Winter, Reinhard / Neubauer, Gunter (2005), Körper, Männlichkeit und Sexualität. Männliche Jugendliche machen „ihre“ Adoleszenz, in: King, Vera / Flaake, Karin (Hg.) (2005), Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein, Frankfurt a. M., 207-226.
- Wischer, Mariele (2009), Lebens-Texte - genderreflektiert. Befreiende Bibeldidaktik für Kinder und Jugendliche, in: Pithan, Annebelle / Arzt, Silvia / Jakobs, Monika / Knauth, Thorsten (Hg.) (2009), Gender - Religion - Bildung. Beiträge zu einer Religionspädagogik der Vielfalt, Gütersloh, 273-286.