

Edgar Forster

„Boy turn“, Geschlechterpolitik und neue Ungleichheitsstrukturen

Vortrag auf der Konferenz

„Junge, welche Rolle spielst Du? Männlichkeitsbilder im Wandel“
am 16. Juni 2009, 9.30-17.00 Uhr in der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin

Inhalt

1. Der *boy turn* und die Krise der Männlichkeit in der medialen Öffentlichkeit
2. Der Jugenddiskurs
 - 2.1. Die geschlechtsspezifische Konstruktion von Schulleistung
 - 2.2. Feminisierung und die Forderung nach männlichen Rollenmodellen
 - 2.3. Pädagogische Jungenprogramme – das Beispiel Australien
 - 2.4. Resümee
3. Die neoliberale Umgestaltung des Bildungssystems
4. Welche Jungenförderung?

Vor fünfzehn Jahren, als die *Cultural Studies* auf dem Höhepunkt wissenschaftlicher Anerkennung angelangt sind, hat Lawrence Grossberg (vgl. 1996, 88), einer ihrer prominentesten Vertreter, die Frage gestellt, ob jeder Kampf auf dem Feld der Macht als ein Kampf um Identität begriffen werden müsse. Um gesellschaftliche Veränderungen besser zu verstehen, sei es wichtiger, den Fokus auf Handlungsfähigkeit und die institutionellen Strukturen, die sie ermöglichen oder beschränken, zu richten. In diesem Sinn möchte ich das Vortragsthema von der Zentrierung um Identität – *Wann ist ein Mann ein Mann?* – auf die Problematisierung der Handlungsfähigkeit, der Institutionenanalyse und der politischen Positionierung verschieben und die mediale, politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit für Jungen unter dem Titel *Boy turn, Geschlechterpolitik und neue Ungleichheitsstrukturen* diskutieren.

Die thematische Verschiebung ist sachlich begründet: Der *boy turn* ist ein komplexes Gebilde. Erfahrungen von und mit Jungen verknüpfen sich erstens mit Wissen und Bildern über Männlichkeit, Frauen, den Feminismus und das Geschlechterverhältnis und zweitens mit der neoliberalen Transformation gesellschaftlicher Institutionen und Praktiken. Eine Antwort auf die Frage, welche Geschlechterpolitik und welche Jungenpädagogik dazu beitragen, gesellschaftliche Strukturen von Ungleichheit zu bekämpfen, führt über die gemeinsame Analyse des *Genderings* von Wissensformen, Alltagspraktiken und institutionellen Strukturen. Dafür ist es hilfreich, auf Erfahrungen und Studien von Australien und England zurückzugreifen, in denen der *boy turn* besondere politische und wissenschaftliche Aufmerksamkeit erfahren hat.¹

Ich werde im Folgenden das Verhältnis von *boy turn*, Geschlechterpolitik und Ungleichheitsstrukturen in vier Schritten rekonstruieren:

- § Erstens rekapituliere ich in aller Kürze die Krise der Männlichkeit.
- § Zweitens zeige ich, wie im Jugenddiskurs Benachteiligung geschlechtsspezifisch konstruiert wird, wie diese Konstruktion mit dem Feminisierungsverdacht und der Forderung nach einer jungengerechten Schule mit mehr männlichen Rollenmodellen zusammenhängt.
- § Drittens erweitere ich den Analyserahmen, um Auswirkungen der neoliberalen Transformation von Gesellschaft auf die Geschlechterpolitik zu untersuchen.
- § Ich schließe mit einer Antwort auf die Frage, welche Jungenförderung wir benötigen.

1. Der boy turn und die Krise der Männlichkeit in der medialen Öffentlichkeit

Medien und Sachbücher mit hohen Auflagen produzieren und transportieren eine moralische Panikmache über die Krise von Männlichkeit und die Benachteiligung von Jungen. Dafür stehen Schlagzeilen wie *Arme Jungs! Das benachteiligte Geschlecht* (FOCUS, 5.8.2002),

¹ Eine Übersicht zum Thema *boy turn* bieten u.a. Connell (2000), Epstein et al. (1998), Skelton (2001), Skelton/Francis (2009), Hayes et al. (2006), Lingard/Martino/Mills (2009), Kimmel/Hearn/Connell (2004), Martino/Kehler/Weaver-Hightower (2008), Mills (2001), Paechter (2007).

Emanzipation. Was vom Mann noch übrig ist (DER SPIEGEL 25/2005), *Sind Frauen klüger?* (DER SPIEGEL Nr. 25/99) oder *Die armen Väter* (PROFIL 44/2004). Weitere Faktoren haben zu diesem moralischen Aufschrei beigetragen: Eine Serie von Amokläufen (beginnend mit dem Massaker an der *Columbine High School*) und die Zunahme von Gewalt unter Jungen haben die Frage nach der destruktiven Sozialisation junger Männer aufgeworfen.

In diesen Berichten gibt es zwei Botschaften: Männer sind in Not und Schuld daran tragen die Frauen und der Feminismus. Die Thematisierung von Männlichkeit verknüpft sich mit einer *backlash*-Politik (vgl. Forster 2006, Casale et al. 2006). In der historischen Forschung wird der Begriff „Krise“ zur Beschreibung des Wandels von Männlichkeit vorsichtiger eingesetzt (vgl. auch Forster 2009):

- § *Erstens*: Geschlechtsidentität ist immer krisenhaft und Veränderungen unterworfen. Deswegen soll der Krisenbegriff gemieden werden, denn er suggeriere die Möglichkeit einer gelungenen männlichen Identitätsbildung (vgl. Martschukat/Stieglitz 2008, 64ff.; Tillner/Kaltenecker 1995).
- § *Zweitens*: Wenn man längere Zeiträume untersucht, könne ein abrupter Wandel von Männlichkeit nicht nachgewiesen werden (vgl. Hämmerle/Opitz-Belakhal 2008). Die Männlichkeitskrise sage mehr über den Widerspruch zwischen Männlichkeitserfahrungen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen bzw. der Patriarchatsdividende von Männern aus (vgl. Connell 1999, 1987).

Daraus lassen sich zwei Erkenntnisse ziehen:

- § Der moralischen Panikmache liegt bei aller Aufweichung und Ausdifferenzierung von Männlichkeit das Bild einer essentialistischen Geschlechtsidentität zugrunde, die sich mit hegemonialer Männlichkeit deckt und den Maßstab für das Leben von Männern bildet.
- § Die Rede von der Männlichkeitskrise blendet Widersprüche zwischen Selbst- und Fremdwahrnehmung von Männern aus. Und zweitens negiert sie gesellschaftliche Widersprüche, z.B. zwischen Berufszentrierung und aktiver Vaterschaft oder zwischen konkurrenzorientiertem Lebenskonzept und Teamorientierung, und trägt sie stattdessen als Geschlechterkampf aus.

Diese beiden Elemente lassen sich auch in der Debatte über die Jungen finden.

2. Der Jugenddiskurs

- § In einem ersten Schritt zeige ich, wie Wissen über das Geschlecht in die Interpretation von Schulleistungen einfließt.
- § Zweitens begründet dieses Wissen den Feminisierungsverdacht und die Forderung nach männlichen Rollenmodellen.

2.1. Die geschlechtsspezifische Konstruktion von Schulleistung

Debatten über ein Leistungsgefälle zwischen Mädchen und Jungen in der Schule sind nicht neu, aber sie haben durch international vergleichende Schulleistungstests neuen Auftrieb erhalten (vgl. Francis/Skelton 2005).

Hier sei exemplarisch auf eine Studie von Susan Jones und Debra Myhill (vgl. 2004) verwiesen, in der gezeigt wird, welche Rolle Lehrer und Lehrerinnen bei der geschlechtsspezifischen Konstruktion von *underachievement* spielen.² *Underachievement* wird von guten oder schwachen Leistungen unterschieden. Man versteht darunter ein Potential, das auf Begabung und Talent beruht und nicht abgerufen werden kann. Während Jungen eher als Individuen mit Potential und versteckten Talenten wahrgenommen werden, wird die gute Leistung von Mädchen häufig als Beleg für ihr Leistungsstreben gesehen, aber nicht als Indikator für ihre Begabung. Jungen werden nicht als *low achievers*, sondern als *underachievers* gesehen. Sie bringen nicht einfach schwache Leistungen, sondern sie bleiben im Unterschied zu Mädchen mit ihren Leistungen hinter ihrem Potential zurück. Jungen selber äußern in Befragungen, dass sie Begabungen und Talente für wünschenswerter ansehen als Leistung durch harte Arbeit.

Wenn Leistungsschwäche nicht auf mangelnde Talente, sondern auf die mangelnde Ausschöpfung eines vorhandenen Potentials zurückgeführt wird, dann stellt sich nicht die Frage, was Jungen tun müssen, um ihre Leistung zu verbessern, sondern wie das Bildungssystem und der Unterricht verändert werden sollten, damit auch Jungen ihr Potential auszuschöpfen können. Das ist die aktuelle Diskussion in Deutschland und Österreich.

2.2. Feminisierung und männliche Rollenmodelle

Nachdem die Zahl der männlichen Lehrer massiv zurückging, kündigte die neuseeländische Regierung eine Kampagne für mehr männliche Lehrer an. Diese Geschlechterpolitik war von der Annahme getragen, dass Jungen, vor allem Jungen aus Familien von Alleinerziehenden, positive männliche Rollenmodelle benötigen, denn es gebe einen Zusammenhang zwischen der Leistungsschwäche von Jungen, ihrem Verhalten und dem Fehlen männlicher Lehrpersonen. Obwohl es für diese These keine hinreichenden theoretischen Grundlagen und ausreichende empirische Befunde gibt, scheinen zahlreiche Regierungen darin eine Art Selbstevidenz zu sehen.

Mit der Forderung, positive Männlichkeitsbilder zu forcieren, werden aber vor allem Vorstellungen hegemonialer Männlichkeit adressiert: willensstark, überzeugend, stoisch bei

² Martino, Lingard und Mills (2004) zeigen in ihrer Studie *Issues in boys' education: a question of teacher threshold knowledges?*, wie das Wissen von LehrerInnen über *gender* die Entwicklung und Implementierung eines Jungenprogramms in einer koedukativ geführten öffentlichen Schule beeinflusst hat. Es hat sich gezeigt, dass Lehrer und Lehrerinnen ihr Wissen nicht auf der Basis von wissenschaftlichem Wissen, sondern über Medien und populäre Texte entwickeln. Dies führt zu normalisierenden Annahmen über Jungen als einer Gruppe, die prädisponiert sei, sich auf eine bestimmte Weise zu verhalten, zu denken und zu lernen, weil es sich um Jungen handelt. Daraus resultieren „Tipps für Lehrer“, durch die dieses Wissen reproduziert und abgesichert wird. Martino et al. fordern, dass dieses Wissen durch wissenschaftliches Wissen über die Art und Weise, wie die Geschlechterkonstruktion schulische Erfahrungen von Jungen und Mädchen affiziert, ersetzt wird (vgl. auch Francis/Skelton 2001, Francis 2008).

Konflikten, konsequent und glaubwürdig (vgl. Martino/Kehler 2006). Zudem werden Geschlechtergruppen homogenisiert und Differenzen innerhalb der Gruppe der Jungen und Mädchen ebenso kaschiert wie Gemeinsamkeiten zwischen ihnen. Dadurch wird tendenziell eine Hierarchisierung zwischen den Geschlechtern verstärkt. Michael Lyons (vgl. 2005) hat die Vermutung geäußert, dass die Forderung nach männlicher Präsenz in Schulen auf einer naiven Vermutung über Geschlecht und das Geschlechterverhältnis basiert und soziokulturelle, politische und ökonomische Strukturen unbeachtet lässt (vgl. auch Forster 2007). Und Cushman (vgl. 2008) kommt zu dem Ergebnis, dass es keine präzise Vorstellung davon gibt, was ein männliches Rollenmodell ist und wie es auf die nachwachsende Generation von Jungen wirkt.

Der Ruf nach männlichen Lehrern ist nicht ungeteilt. Es gibt wenig Evidenz dafür, dass Schülerinnen und Schüler ihre Lehrpersonen als Rollenmodelle wahrnehmen. Das sind eher „inspirierende Figuren“, ein Medienstar oder ein Idol, und nicht ein Lehrer. Es zeigt sich außerdem, dass eine Beurteilung von Lehrqualitäten nicht geschlechtsspezifisch ausfällt und Lehrpersonen gefragt sind, die unabhängig von ihrem Geschlecht eine gute Beziehung zu Schülern und Schülerinnen aufbauen. Dementsprechend werden als wünschenswerte Qualitäten genannt: fair, anteilnehmend, mitfühlend, engagiert (vgl. Carrington/Skelton 2003, Skelton 2001).

Wissenschaftlich umstritten ist die Auffassung, dass Lehrer die fehlende Funktion abwesender Väter kompensieren können. Ob Jungen sorgende Väter erleben, hänge nicht nur von deren körperlicher Präsenz ab. Es gibt auch keine Evidenz, dass Jungen, die in Familien ohne anwesende Väter aufwachsen, ein besonderes Bedürfnis nach einem kompensierenden männlichen Rollenmodell haben. Hingegen könne ein problematisches Rollenmodell zu Hause oder in der Schule beträchtlichen Schaden anrichten. Aus institutioneller Perspektive wird die Kompensationstheorie kritisiert, weil der Diskurs über die Fürsorge in Grundschulen vom Diskurs des *parenting* zu unterscheiden sei (vgl. Carrington/Skelton 2003).

2.3. Resümee

Aus den bisherigen Befunden lassen methodologische Prinzipien ableiten, die eine theoretisch informierte Basis für die pädagogische Förderung von Jungen abgeben:

- § *Erstens*: Die Unterscheidung zwischen *den* Jungen und *den* Mädchen ist nicht hilfreich; und ebenso wenig das Bild, dass Mädchen auf Kosten von Jungen profitieren (und umgekehrt).
- § *Zweitens*: Indikatoren wie Immatrikulationszahlen oder Testergebnisse messen Ungleichheit nur unzulänglich. Angemessener sind Indikatoren, die Ungleichheit in einem größeren Kontext von Lebensverläufe und Karrierewege messen. Oder man untersucht, wodurch kulturelles Kapital gebildet wird und welche Konsequenzen dies in und jenseits der Schule hat (vgl. Fend/Berger/Grob 2009, Keddie 2006, Reed 2006). Auf diese Weise wird Gleichheit in einer Konstellation mit *gender*, ökonomischer Marginalisierung und kultureller Benachteiligung diskutiert.

3. Die neoliberale Umgestaltung des Bildungssystems

Ich möchte mich darauf beschränken, einen Aspekt hervorzuheben, der für die Bildung von Geschlechtsidentität bedeutsam ist: Die Theorie des Humankapitals interpretiert gesellschaftliche Bereiche wie Familie, Erziehung und Bildung mit Hilfe ökonomischer Begriffe neu. Ihr liegt die Auffassung eines *homo oeconomicus* zugrunde, der Unternehmer seiner selbst ist. Er selbst ist sein Kapital, das er im Wettbewerb mit anderen durch Bildung und Erziehung vermehrt. Das Humankapital setzt sich aus angeborenen und erworbenen Elementen zusammen, und Geschlecht ist eines dieser Elemente. Es muss als Potential oder Ressource begriffen werden, das sich durch Unterscheidung und Abgrenzung entfaltet. Was dies bedeutet, sei an einigen Beispielen skizziert:

- § Im *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* (vgl. 2005, 163) wird die Vorstellung entwickelt, dass der natürlichen Geschlechterdifferenz durch ein geschlechtsdifferenzierendes Erziehungsverhalten Rechnung getragen werde, um eine gelingende Entwicklung zu ermöglichen. Auf den ersten Blick erscheint es widersinnig, auf die Natur des Geschlechterunterschieds zu pochen und im gleichen Zug die Forderung zu erheben, die Natur durch soziale Aktivitäten zu unterstützen, weil sie selbst zu schwach ist, sich im Sozialen auszudrücken. Der Widerspruch löst sich auf, wenn man die Natur als ein Potential betrachtet, das es zu kapitalisieren gilt.
- § Becky Francis (vgl. 2006) konstatiert eine zunehmende Pathologisierung von „Problemjungen“. Auf der einen Seite müsse das Verhalten von Jungen in der Schule thematisiert, auf der anderen Seite aber die Dämonisierung verwundbarer Gruppen bekämpft werden. Die Stigmatisierung von Problemjungen sei typisch für den Neoliberalismus. Auf diese Weise werden auffällige Verhaltensweisen als selbstverschuldete Probleme individualisiert. Verhüllt werden diese Attacken, indem den Problemjungen das Geschlechterargument übergestülpt werde.
- § Erica Burman (vgl. 2005) zeigt, wie politische Steuerung mit dem Einsatz der Repräsentationen von Geschlecht und Kindheit operiert. *Overperformance* stehe für ein diskursives Element, das den Erfolg von Mädchen in Frage stellt, indem er als künstliches, den Mädchen äußerlich bleibendes Produkt dargestellt wird. Weil Leistung und Mädchenbild nicht zusammenpassen, wird aus der Leistung kein Humankapital.
- § Die Grundlage für die Theorie des Humankapitals bildet eine Ökonomie des Marktes, sprich der Konkurrenz und des Wettbewerbs. In der *Shell-Jugendstudie 2006* (vgl. Hurrelmann/Albert 2006) wird gezeigt, dass Wettbewerb keine selbstverständliche Grundlage für Lebensentwürfe darstellt, sondern ein geschlechtsspezifisch bedeutsames Modell ist, nach dem vor allem Männer ihr Leben organisieren. Konkurrenzorientierung bildet im Neoliberalismus eine zentrale Ressource, die geschlechtlich codiert ist, so dass zu erwarten ist, dass das kulturelle Kapital von Frauen und Männern weiter auseinanderdriftet.

4. Welche Förderung für Jungen?

Mit einer Reihe von Initiativen und Programmen wurde eine jungensorientierte Pädagogik an australischen Schulen implementiert (vgl. Weaver-Hightower 2008). Daraus wurden Vorschläge für eine pädagogische Jungenförderung entwickelt (vgl. Mills/Keddie 2005, Mills 1996), die die Frage von Becky Francis (2000, 129) aufnehmen: „Wollen wir, dass sich die Jungen ändern?“

- § *Unterstützung (Supportiveness)*: Schüler sollten gelehrt werden, wie sie zu einer demokratischen Kultur in der Klasse beitragen können. Das schließt ein, dass Belästigung, Sexismus und Homophobie in der Klasse nicht geduldet werden. Wenn Jungen Schwierigkeiten in der Kommunikation haben und dies mit unterschiedlichen Formen von Dominanz einhergeht, dann müssen nicht Schule und Unterricht verändert werden, dass sie den eingeschränkten Kommunikationsstilen von Jungen gerecht werden (wie von Jungen-Lobbies gefordert), sondern Kommunikationsprobleme müssen angesprochen und Kommunikationsfähigkeiten vermittelt werden. Die Ergebnisse aus den Schul-Fallstudien zeigen eine klare Evidenz, dass die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehung und der Pädagogik im Klassenraum die zentralen schulbasierten Faktoren für gute Leistungen von Jungen *und* Mädchen sind. Solche Pädagogiken sind besonders wirksam, wenn sie mit Curriculumszielen und Beurteilungsformen abgestimmt werden (vgl. Lingard et al. 2002).
- § *Verbundenheit (Connectedness)*: Die Studie von Lingard et al. (vgl. 2002) hat gezeigt, dass Schulerfahrungen Jungen, aber auch Mädchen dann besonders ansprechen, wenn sie mit dem Leben außerhalb der Klasse verknüpft werden. Dies schließt eine soziale Unterstützung und Anerkennung von Unterschieden zwischen Schülerinnen und Schülern ein. Skeptisch müsse man aber gegenüber Veränderungen sein, die sich an dem orientieren, was Jungen wollen und ohnehin haben, weil dies regelmäßig zu einer Verstärkung traditioneller Männlichkeit führt.
- § *Wertschätzung und Arbeit mit Differenzen (Valuing and working with differences)*, z.B. die Reflexion von Gruppenidentitäten oder die Auseinandersetzung über *citizenship*.
- § *Kritischer Intellekt (Intellectual quality)*: Kritisch befragt werden die soziale und politische Konstruktion des Wissens und sogenannte „normale“ Sichtweisen auf Probleme.

Produktive Pädagogik weist jede Art von konkurrierendem Opfersyndrom zurück und vermeidet damit eine *Backlash*-Politik. Sie versteht Gewalt von Jungen *auch* als eine Frage von Männlichkeit, weil sie dazu dient, Männlichkeit zu stützen und eine Hierarchie von Männlichkeiten zu reproduzieren. Erfahrungen der Machtlosigkeit von Jungen werden im Kontext männlicher Privilegiertheit angesprochen. Es gilt, Pädagogen zu ermutigen, Verantwortung für eine Veränderung von Geschlechterverhältnissen zu übernehmen, ohne deswegen Frauen aus dem Prozess der Jungenpädagogik auszuschließen. Schließlich: Fürchte dich nicht, sagt Martin Mills, das Wort Feminismus zu verwenden.

5. Literatur

- Burman, Erica (2005): Childhood, neo-liberalism and the feminization of education. In: *Gender and Education*, Vol. 17, No. 4, S. 351-367
- Carrington, Bruce/Skelton, Christine (2003): Re-thinking ‚role models‘: equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. *Journal of Educational Policy* 12, Nr. 3, S. 253-265
- Casale, Rita/Forster, Edgar/Larcher, Sabina/Stuby, Anna Maria (2006): „Wie Phönix aus der Asche: Die Wiedergeburt des Mannes“. *Feministische Studien – Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*, H. 2
- Connell, Robert W. (1987): *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford (Ca): Stanford University Press
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Connell, Robert W. (2000). *The men and the boys*. Berkeley: University of California Press
- Cushman, Penni (2008): So what exactly do you want? What principals mean when they say „male role model“. In: *Gender and Education*, Vol. 20, No. 2, S. 123-136
- Epstein, Debbie/Elwood, Jannette/Hey, Valerie/Maw, Janet (Eds.). (1998). *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs (Hrsg.) (2009): *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der Life-Studie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Forster, Edgar (2006): Männliche Resouveränisierungen. In: *Feministische Studien – Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung* (24. Jg.), H. 2, S. 193-207
- Forster, Edgar (2007): Feminisierung und Geschlechterdifferenz. In: *Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft: Ökonomien der Geschlechter*, H. 3/2007, S. 61-75.
- Forster, Edgar (2009): Rezension zu: L’Homme. *Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft*, 19. Jg. (2008), H. 2, Schwerpunkt „Krise(n) der Männlichkeit“, herausgegeben von Christa Hämmerle und Claudia Opitz-Belakhal. Köln/Weimar/Wien: Böhlau; in: *H-Soz-u-Kult*, 04.06.2009, <<http://hsozkult.geschichte.hu-berlin.de/rezensionen/2009-2-167>>
- Francis, Becky (2000): *Boys, girls and achievement: addressing the classroom issues*. London: Routledge
- Francis, Becky (2006): Heroes or zeroes? The discursive positioning of „underachieving boys“ in English neo-liberal education policy. In: *Journal of Education Policy*, Vol. 21, No. 2, S. 187-200
- Francis, Becky (2008): Teaching Manfully? Exploring gendered subjectivities and power via analysis of men teachers‘ gender performance. In: *Gender & Education*, Vol. 20, No. 2, S. 109-122
- Francis, Becky/Skelton Christine (2001): Men teachers and the construction of heterosexual masculinity in the classroom.. *Sex Education* 1, Nr. 1, S. 9-21
- Francis, Becky/Skelton Christine (2005): *Reassessing Gender and Achievement. Questioning Contemporary Key Debates*. London/New York: Routledge

- Grossberg, Lawrence (1996): Identity and Cultural Studies – Is That All There Is? In: Stuart Hall and Paul duGay (Eds), Questions of Cultural Identity. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage, S. 87-107
- Hämmerle, Christa/Opitz-Belakhal, Claudia (2008): „Krise(n) der Männlichkeit“. L’Homme. Europäische Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft, 19. Jg., H. 2
- Hayes, Debra/Mills, Martin/Pam, Christie/Lingard, Bob (2006): Teachers and Schooling making a difference: productive pedagogies, assessment and performance. Crows Nest: Allen & Unwin
- Hurrelmann, Klaus/Albert, Mathias (2006): Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt/M.: Fischer
- Jones, Susan/Myhill, Debrah (2004): Seeing things differently: Teacher‘ constructions of underachievement. In: Gender and Education, Vol. 16, No. 4, S. 531-546
- Keddie, Amanda (2006): Negotiating and enabling spaces for gender justice. In: Issues in Educational Research, Vol. 16, No. 1, S. 21-37
- Kimmel, Michael/Hearn, Jeff/Connell, Robert W. (eds.) (2004): Handbook of Studies on Men and Masculinities. London: Sage
- Lingard, Bob/Martino, Wayne/Mills, Martin/Bahr, Mark (2002): Addressing the Educational Needs of Boys. Research Report submitted to Department of Education, Science and Training. University of Queensland
- Lingard, Bob/Martino, Wayne/Mills, Martin (2009): Boys and Schooling. Beyond Structural Reform. Melbourne: Palgrave Macmillan
- Lyons, Michael (2005): Gender, the labour market, the workplace and policy in children’s services: parents, staff and student attitudes. In: Australien Journal of Early Childhood 30, Nr. 1, S. 6-13
- Martino, Wayne/Berrill, Deborah (2003): Boys, schooling and masculinities: interrogating the „Right“ way to educate boys. In: Educational Review 55, Nr. 2, S. 99-117
- Martino, Wayne/Kehler, Michael (2006): Male teachers and the ‚boy problem‘: An issue of recuperative masculinity politics. In: McGill Journal of Education, Vol. 41, No. 2, S. 113-131
- Martino, Wayne/Lingard, Bob/Mills, Martin (2004): Issues in boys‘ education: a question of teacher threshold knowledges? In: Gender and Education, Vol. 16, No. 4, S. 435-454
- Martino, Wayne/Kehler, Michael/Weaver-Hightower, Marcus (eds.) (2008): The Problem with Boys: Beyond Recuperative Masculinity Politics. New York: Haworth
- Martschukat, Jürgen/Stieglitz, Olaf (2008): Geschichte der Männlichkeiten. Frankfurt a.M./ New York
- Mills, Martin (1996): „Homophobia Kills“: a disruptive moment in the educational politics of legitimation. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 17, No. 3, S. 315-326
- Mills, Martin (2001): Challenging violence in schools. An issue of masculinities. Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- Mills, Martin/Keddie, Amanda (2005): Boys, Productive Pedagogies and Social Justice. Paper presented at the *annual AARE Conference*, University of Western Sydney, Parramatta, Australia
- Paechter, Carrie (2007): Being Boys, Being Girls: Learning masculinities and femininities. Maidenhead: Open University Press

- Reed, Lynn R. (2006): Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school, in: Arnot, Madeleine/Mac an Ghail, Mairtin (eds.): The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education, London/New York: Routledge, S. 33-48
- Skelton, Christine (2001): Schooling the boys. Masculinities and primary education. Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- Skelton, Christine/Francis, Becky (2009): Feminism and the Schooling Scandal. London/Routledge
- Tillner, Georg/Kaltenecker, Siegfried (1995): Offensichtlich männlich. Zur aktuellen Kritik der heterosexuellen Männlichkeit. In: Texte zur Kunst 5, Nr. 17, S. 37-47
- Weaver-Hightower, Marcus B. (2008): The Politics of Policy in Boys' Education. Getting Boys „Right“. New York: Palgrave Macmillan
- Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (2005): Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Hgg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend

„Boy turn“, Geschlechterpolitik und neue Ungleichheitsstrukturen

Vortrag auf der Konferenz „Junge, welche Rolle spielst Du? Männlichkeitsbilder im Wandel“
am 16. Juni 2009, 9.30-17.00 Uhr in der Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin

Prof. Dr. Edgar Forster
Universität Salzburg
FB Erziehungswissenschaft
Akademiestraße 26, 5020 Salzburg
edgar.forster@sbg.ac.at

Salzburg, Juni 2009