

# Frankfurter Lesebuch zur Jungenarbeit

Begleittexte zu den  
Frankfurter Leitlinien zur  
Jungenarbeit



AutorInnen: *Alexander Bentheim, Klaus-Stefan Deubel, Julia Dietiker, Jens-G. Engel-Kemmler, Wolfgang Englert, Helmut Görlich, Dieter Hansen, Eva Hecht, Bernd Hormuth, Michael Hübenthal, Petra Kieltsch, Uli Kratz, Holger Schmidt, Werner Schneider, Ludwig Seelinger, Ayhan Toprak, Tugrul Ugur*

Bearbeitung: *Günter Bauer, Jugend- und Sozialamt, Stadt Frankfurt a.M. Jens-G. Engel-Kemmler, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Gesamtverband e.V., Berlin*

Herausgeber:



Dezernat Soziales und Jugend  
Jugend- und Sozialamt



## Impressum

### **Herausgeber:**

Stadt Frankfurt am Main, Dezernat Soziales und Jugend, Jugend- und Sozialamt

### **AutorInnen:**

Alexander Bentheim, Klaus-Stefan Deubel, Julia Dietiker, Jens-G. Engel-Kemmler, Wolfgang Englert, Helmut Görlich, Dieter Hansen, Eva Hecht, Bernd Hormuth, Michael Hübenthal, Petra Kieltsch, Uli Kratz, Holger Schmidt, Werner Schneider, Ludwig Seelinger, Ayhan Toprak, Tugrul Ugur

### **Redaktion:**

Günter Bauer, Jugend- und Sozialamt, Stadt Frankfurt a.M.

Jens-G. Engel-Kemmler, Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Gesamtverband e.V., Berlin

### **Idee, Konzeption und Gestaltung:**

Jens-G. Engel-Kemmler / Günter Bauer

### **Fotos:**

Umschlag Vorderseite: Gunter Regge, Tugrul Ugur

Umschlag Rückseite: Jens-G. Engel-Kemmler

© **Alle Rechte bei den AutorInnen.**

### **Nachbestellungen:**

Stadt Frankfurt am Main, Jugend- und Sozialamt, 51.F13,  
Berliner Str. 33-35, 60311 Frankfurt am Main,  
Mail: guenter.bauer.amt51@stadt-frankfurt.de

### **Druck:**

Nexus Druck

Frankfurt am Main, 1. Aufl., November 2004, 500 Stück

### **V.i.S.P.:**

Stadt Frankfurt am Main, Dezernat Soziales und Jugend, Jugend- und Sozialamt

	Seite
<b>Vorwort</b>	3
<b>I. Artikel zu ausgewählten Themen geschlechterbewusster Jungenarbeit</b>	
<b>Jungenarbeit als Arbeit an Grenzen</b> <i>Wolfgang Englert / Holger Schmidt</i>	9
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 1</i></b>	22
<b>Männlichkeit durch Gewalt</b> <i>Dieter Hansen / Michael Hübenthal</i>	24
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 2</i></b>	32
<b>Zum Subjektbegriff bei Profis und Jungen</b> <i>Helmut Görlich</i>	34
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 3</i></b>	41
<b>Aspekte interkultureller Kompetenz</b> <i>Tugrul Ugur</i>	42
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 4</i></b>	50
<b>Was ist Gender Mainstreaming?</b> <i>Werner Schneider</i>	52
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 5</i></b>	58
<b>Jungenarbeit als Feld von Genderkompetenzen</b> <i>Wolfgang Englert / Klaus-Stefan Deubel</i>	60
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 6</i></b>	91
<b>Vernetzung von Jungenarbeit(ern) in Deutschland</b> <i>Alexander Bentheim</i>	92
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 7</i></b>	110
<b>Gesundheitsförderung und Suchtprävention mit männlichen Jugendlichen</b> <i>Bernd Hormuth</i>	112
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 8</i></b>	121
<b>Zur Bedeutung der biographischen Selbstreflexion für die Jungenarbeit</b> <i>Jens-G. Engel-Kemmler</i>	122
<b><i>Einladung zum Seitenblick Nr. 9</i></b>	137

	<b>Seite</b>
<b>II. Methodische Anregungen zu ausgewählten Themen geschlechterbewusster Jungenarbeit</b>	
<b>Erfahrungsübung zu Selbstbewusstheit und Selbstbewusstsein</b> <i>Jens-G. Engel-Kemmler</i>	<b>141</b>
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 10</i></b>	<b>147</b>
<b>Erfahrungsübung zu Selbstwertgefühl und Selbstgewissheit</b> <i>Jens-G. Engel-Kemmler</i>	<b>148</b>
<b>Einladung zum Seitenblick...Nr. 11</b>	<b>155</b>
<b>Anregungen zu Methoden für die Lösung aggressiver Konflikte</b> <i>Michael Hübenthal</i>	<b>156</b>
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 12</i></b>	<b>158</b>
<b>Jungenarbeit im Jugendhaus Heideplatz</b> <i>Uli Kratz, Ayhan Toprak, Ludwig Seelinger</i>	<b>160</b>
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 13</i></b>	<b>175</b>
<b>Genderbewusste Jugendarbeit am Beispiel von MezzoMezzo</b> <i>Eva Hecht / Julia Dietiker / Petra Kieltsch</i>	<b>176</b>
<b><i>Einladung zum Seitenblick...Nr. 14</i></b>	<b>191</b>
<b>III. Literatur-Empfehlungen zu ausgewählten Themen geschlechterbewusster Jungenarbeit</b>	
<b>Es ist nicht genug zu wissen, man muss auch anwenden. Es ist nicht genug zu wollen, man muss auch tun.</b>	<b>195</b>

## Vorwort

Werte Leserinnen und Leser!

Das vorliegende „Frankfurter Lesebuch zur Jungenarbeit“ möge Ihnen eine Einladung zum Nachdenken über geschlechterbewusste Jungenarbeit sein, eine Anregung zur Reflexion der eigenen Praxis, ein Medium für den künftigen fachlichen Dialog und ein Anstoß zur systematischen Weiterentwicklung in Form von Fortbildungsveranstaltungen, Arbeitstagen und gezielten Projekten.

Das Lesebuch ist gedacht als Begleitmaterial zu den „Frankfurter Leitlinien zur Jungenarbeit“, die - zum Zeitpunkt der Drucklegung dieses Lesebuches – noch im Fachausschuss Kinder- und Jugendförderung des Jugendhilfeausschusses der Stadt Frankfurt am Main diskutiert werden.

Es ist das Produkt einer Kooperation in der „Arbeitsgemeinschaft zur Entwicklung von Leitlinien für die Jungenarbeit“.

Sie finden im Lesebuch:

1. eine Sammlung von Artikeln zu ausgewählten Themen der Jungenarbeit
2. eine Sammlung von methodischen Anregungen
3. eine Sammlung empfehlenswerter Literatur

sowie eine Reihe von eingestreuten Einladungen zu „Seitenblicken“, kurze Texte mit – so hoffen wir – anregender und manchmal kommentierender Wirkung.

Werfen Sie mit uns einen Blick auf die Geschichte der Kooperation:

Da wir den Arbeitsprozess der im Juni 2002 gegründeten „Arbeitsgemeinschaft zur Entwicklung von Leitlinien für die Jungenarbeit“ in seiner Form und seinen Ergebnissen für ein anregendes Kooperations-Modell für die Gestaltung künftiger Arbeitsgemeinschaften halten, wollen wir Ihnen, den LeserInnen, den Entstehungsprozess des Lesebuches darstellen und näher erläutern:

Insbesondere die Artikel zu ausgewählten Themen der Jungenarbeit waren – in der „Chronologie der Ereignisse“ – sowohl motivationale Grundlage für die Entwickler der Leitlinien für die Jungenarbeit der Stadt Frankfurt a.M. als auch Begleit-Produkte der Diskussionen über die ersten Entwürfe zu den Leitlinien.

Bei der weiteren Behandlung von „Leitlinien“ durch Politik und Praxis, bei der Implementierung der Leitideen in die Fach-Praxis und der Realisierung von „Plänen“ in den Alltag kommt es immer wesentlich darauf an, dass sich den abstrakten Ideen konkrete Menschen, möglichst mit Leidenschaft und hoher Motivation, annehmen. Daher wurde der Arbeitsgemeinschaft schon im Dezember 2002 vom Berater der Vorschlag gemacht, der primären Pflicht-Aufgabe aller Delegierten, „Leitlinien“ zu entwickeln, doch eine Art Kür-Aufgabe zuzugesellen, die in der zusätzlichen Erarbeitung von eigenen Texten zu ausgewählten Aspekten der Jungenarbeit bestehen solle. Die zusätzliche Anforderung bestand darin, Texte zu entwickeln, welche die „Leib- und Magenthemen“ der jeweiligen Delegierten behandeln sollten, also Themen beleuchten, die ihnen persönlich „am Herzen“ liegen, die quasi zum professionellen Bekenntnis ihrer eigenen Arbeit gehören; Themen, die sie schon einmal bearbeitet haben oder an deren Bearbeitung sie sich „immer schon mal heranmachen“ wollten. Die damit verbundene Vision beinhaltete die Vorstellung von einer dialektischen Wechselwirkung von zwei getrennten, aber fruchtbar auf einander einwirkenden parallelen Arbeitsprozessen. Der Schreck vor der scheinbar doppelten Arbeitbelastung der Delegierten verwehte, indem sie sich vorstellten, dass die individuellen Text-Entwürfe in den AG-Sitzungen immer kollegial beraten und damit optimierbar würden und zugleich aus ihnen für die plenare Pflichtaufgabe, die Gestaltung von Leitlinien für die Jungenarbeit, „Honig gesaugt“ werden könne. In jedem Falle stünden am Ende der AG-Arbeit hinter den fertigen Leitlinien Autoren, die sich besser mit den Leitlinien identifizieren könnten als ohne diese individuelle Anstrengung und die dadurch leichter, sicherer und überzeugender als Multiplikatoren der Leitlinien auftreten könnten.

Zum anderen hätte dieses Vorgehen den verlockenden Vorteil, dass am Ende der gemeinsamen Anstrengung nicht nur „Leitlinien eines Amtes“ publiziert wären, sondern auch eine Art „Lesebuch für Jungenarbeiter“, das als Begleitmaterial für die Praxis sicherlich hilfreich und für die Autoren eine bestätigende Dokumentation ihrer Arbeit wäre.

Diese Vision entfaltete sodann ihre Kraft. Da die Gruppe der Delegierten zu diesem Zeitpunkt ihrer kurzen Historie schon eine kommunikativ, humorvoll und sehr verbindlich arbeitende Gruppe war, konnte schon ab Januar 2003 ein solcher Parallel-Prozess in praxi gestartet werden.

Im Lauf der nächsten Sitzungen bildete sich – angeregt durch die Intensität der kollegialen Text-Beratung in temporären Kleingruppen und ermutigt durch die plenare Kritik und Optimierung der eigenen Texte – eine interessante arbeitsteilige Differenzierung des Kooperations-Systems heraus:

1. es entstanden „Autoren-Partnerschaften“ (nach dem Motto „Wer von Euch hilft mir beim Schreiben?“), die sich außerhalb der AG-Sitzungen zur Weiterentwicklung von Autoren-Texten trafen, und
2. es entwickelte sich eine „Redaktionsgruppe“ für die verbindliche Optimierung von Entwürfen zu den Leitlinien-Texten, die sich wiederum sowohl außerhalb der AG-Sitzungen traf als auch ihre Entwürfe in den AG-Sitzungen selbst betrieb und beraten ließ.

Diese Autorenpartnerschaften mündeten zwar nicht immer in einem gemeinsam verantworteten Artikel, führten aber in einen für die Autoren fruchtbaren Beratungsprozess und erweiterten zugleich das Rollenspektrum eines jeden AG-Mitgliedes: jeder Delegierte sammelte Erfahrung sowohl als Berater als auch als zu Beratender. Diese Dialektik des Gebens und Nehmens wiederum wirkte sich für die plenaren Prozesse des individuellen Vortrages und der kollegialen Kritik in den AG-Sitzungen positiv, weil stressreduzierend aus.

Das Ergebnis:

- Ein Entwurf für die „Frankfurter Leitlinien zur Jungenarbeit“
- Ein „Lesebuch“ mit einer Fülle von Anregungen:  
Die Artikel der AG-Mitglieder („Leib- und Magenthemen“) und der AG-externen Autoren behandeln zentrale Aspekte von Jungenarbeit, die für alle an Jungenarbeit interessierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Bedeutung sind. Sie ergänzen die Kinder- und Jugendarbeit um den jungenspezifischen Blick, sie bieten den Leserinnen und Lesern Denkanstöße und Ideen für die eigene Praxis und deren Reflexion. Sie wollen anregen zur Auseinandersetzung mit jungenspezifischen Themen und leisten damit einen wichtigen Beitrag zur Weiterentwicklung der Jungenarbeit in den Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit.
- Eine Reihe von Autoren, die sich von interessierten Leserinnen und Lesern und auch für die Mitarbeit in Fachtagen, Seminaren und Workshops zu Aspekten der Jungenarbeit ansprechen lassen.

Wer in diesem Lesebuch Beiträge zu weiteren wichtigen Themen der Jungenarbeit, z.B. zur Sexualpädagogik, vermisst oder den ein oder anderen Beitrag nicht für „so fundiert wie erwartbar“ halten mag, der hat vermutlich immer recht. Wir hatten jedoch keine andere Wahl und keine Zeit für ein anderes Konzept der Produktion und Herausgabe. – Nur ein weiteres Frankfurter Lesebuch zur Jungenarbeit könnte dem Abhilfe schaffen.

Wir sagen daher herzlichen Dank:

- den engagierten Autoren aus dem Kreis der AG zur Entwicklung von Leitlinien, die in einem intensiven Prozess individueller Produktion und kollegialer Beratung mit weiteren AG-Mitgliedern ihre Texte entwickelt und auf diese Weise wertvolle Anregungen für die Entstehung der Leitlinien gegeben haben,
- den AG-externen Autoren, deren Beiträge das Lesebuch durch weitere Aspekte der Jungenarbeit bereichert haben,
- den Freien und Öffentlichen Trägern für die Freistellung ihrer Mitarbeiter und die damit erfolgte Ermutigung zu einer systematischen Kooperation,
- den ehemaligen und den aktiven Mitarbeitern des „Jungenarbeitskreises Frankfurt“(JAK), durch deren Initiative und Engagement wichtige Impulse für die geschlechterbewusste Jungen- und Mädchenarbeit gegeben wurden und in Zukunft weitergetragen werden mögen.
- dem AG-Mitglied und Mitautor Stefan Deubel, der unsere Endredaktion mit unermüdlicher Sorgfalt kritisch und hilfreich begleitete.

Wir wünschen uns eine weite Verbreitung, Lektüre und Diskussion sowohl der Leitlinien als auch dieses Lesebuches in den Gremien, Verbänden und Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe und eine nachhaltige Wirkung und Fortentwicklung ihrer Anregungen.

Jens-G. Engel-Kemmler  
(Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband)

Günter Bauer  
(Jugend- und Sozialamt)

Frankfurt a.M., im Oktober 2004

# **I. Artikel**

**zu ausgewählten Themen**

**geschlechterbewusster**

**Jungenarbeit**



## Jungenarbeit als Arbeit an Grenzen

Von Wolfgang Englert und Holger Schmidt

*„In der Postmoderne gehen sie Hand in Hand. Der Schmerz und die Hoffnung. Der Schmerz zu wissen, dass die Verhältnisse keine Harmonie mehr zulassen und die Hoffnung darauf, dass dieser Schmerz anerkannt und nicht unterdrückt wird.“<sup>1</sup>*

In der täglichen Arbeit mit Jungen ist die pädagogische Fachkraft mit mehreren Formen von "Grenzen" konfrontiert. Auf der einen Seite sind es die Grenzen, welche die Jungen immer wieder aufs Neue aushandeln, um sich zu vergegenwärtigen, wie weit sie in der Beziehung zum Jungenarbeiter gehen können, oder aber auch, um sich an dessen Umgang mit Grenzen in ihrer Lebenswelt orientieren zu können.

Auf der anderen Seite sind es die persönlichen Grenzen des Pädagogen, der sich - je nach Lebens- und Berufsbiografie unterschiedlich antwortend - Ausgangsfragen wie diese stellt:

- Wie weit kann und will ich in der Beziehung zu den Jungen gehen?
- Welches Bedürfnis der Jungen kann ich befriedigen, welches nicht?

### Situationen interaktiver Grenzfindung mit Jungen

1. Sich zeigen
2. Beziehung und Dialog auf Zeit
3. Die Generationen-Grenze oder "Geh' weg – versteh' mich nicht falsch!"
4. Fremdes integrieren lernen
5. Sich finden – Identität im Unterschied zu anderen.

#### 1. Sich zeigen

In der Beziehung zu Jungen werden Erwachsene gerne provokativ herausgefordert, insbesondere in Situationen, in denen es um das Aushandeln von Grenzen geht. Eine dabei klare Grenzsetzung von Seiten des Jungenarbeiters gewährleistet nicht nur den Dialog zwischen der männlichen Fachkraft und den Jungen, sondern erfordert vom Erwachsenen auch, „sich zu zeigen“. Hiermit ist in der Regel eine intensive emotionale Arbeit für den Jungenarbeiter verbunden: Denn ob der erwachsene Mann

---

<sup>1</sup> Vgl. Arnd Richter, Die Jagd nach Identität, Oldenburg 1997, Untertitel: Ideen zu einer postmodernen Bildungsphilosophie auf der Grundlage einer Kritik an humanistischen identitätsgeprägten Bildungsvorstellungen der Moderne.

als männliche Orientierungsperson überhaupt attraktiv und ernst zu nehmen ist, stellt sich für den Jungen erst dann heraus, wenn dieser Mann seine Ansprüche, Grenzen, Gefühle und seinen ganz persönlichen Umgang mit Konflikten klar und deutlich zeigt. Zugleich testen Jungen in Situationen, in denen Grenzen ausgehandelt werden, sehr aufmerksam aus, ob sie sich selbst zeigen dürfen wie sie sind, ohne sofort aus der Erwachsenen-Perspektive bewertet oder dominiert zu werden. Und sie wollen oft unabhängig von ihren Verhaltensweisen als Personen angenommen sein und ernst genommen werden.

In wie weit sich der männliche Pädagoge den Jungen in diesem gegenseitigen Prozess öffnen will, wie viel er von seinem Mann-Sein zeigen will und wann er welche persönlichen Grenzen markieren kann und will, sollte er im Sinne des professionellen Selbstbezugs für sich geklärt haben und durch geeignete Fortbildung und Supervision stetig weiter klären. Erst dann kann er sich mal planvoll, mal intuitiv überhaupt entscheiden, was er als lebendiges "Modell" für die Interaktion mit den Jungen durch persönliches Präsent-Sein zur Verfügung stellt. So ist der Jungearbeiter unvermeidbar auch als Übertragungsfigur gefordert, sich über seine persönlichen Grenzen und über seine Beziehung zu den Jungen fortlaufend Gedanken zu machen und mehr noch: diese zu kommunizieren und mit den Reaktionen zu arbeiten.

## **2. Beziehung und Dialog auf Zeit**

Eine weitere Grenze in der Jungenarbeit ist die professionelle Beziehung zwischen Jungearbeiter und den Jungen. Hier ist das Einhalten individueller persönlicher Grenzen für den Vertrauensaufbau genauso wichtig wie die angemessene Gestaltung von Nähe und Distanz innerhalb der Einrichtung. So kann beispielsweise durch die Schaffung eines Beratungsraumes, der Einzelgespräche im Jugendhaus oder Jugendclub ermöglicht, ein persönlicher Zugang zu den Jungen wesentlich besser genutzt werden.

In der alltäglichen Arbeit mit Jungen und auch mit der Jungengruppe zeigt sich immer wieder, dass die Jungen Forderungen an den Jungearbeiter stellen, die er innerhalb der professionellen Beziehung als einer nicht-privaten nicht erfüllen kann oder dass ihm die spezielle Professionalität und Kompetenz fehlt, das spezifische Bedürfnis zu erfüllen.

So müssen wir uns also die Frage nach dem jeweils Leistbaren in der Jungenarbeit stellen. Dies bedeutet, einen Abgleich vorzunehmen: der eigenen Ansprüche an

Jungenarbeit mit den Ansprüchen der Einrichtung, des Jungen und der Jungengruppen.

Der Anspruch an den Jungenarbeiter also ist, dass sich die professionelle und die persönliche Beziehung auf einer tieferen Ebene der Beziehungsdynamik deckt im Sinne eines „professionellen Begleiters“, oft auch im Sinne eines sich reflektierenden, die Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene verstehenden "Ersatz-Vaters". Dies ist aber bei einer größeren Gruppe schwerer leistbar, denn „man ist ja für alle verantwortlich“. Im Konkreten geht es also auch hier um eine angemessene, empathische Grenzziehung in der Beziehungsqualität zwischen dem Jungenarbeiter und den Jungen. Bei konkreten Forderungen des Jungen, z.B. nach Beratung im psychosozialen oder im medizinischen Bereich, ist eine schrittweise Begleitung des Jungen zu entsprechendem Fachpersonal oft unausweichlich. Voraussetzung hierfür ist natürlich eine geeignete Kooperation unter Kollegen und Kolleginnen im weiteren Hilfesystem und in einem Netzwerk von Jungenarbeitern.

### **3. Die Generationen-Grenze oder "Geh' weg – versteh' mich nicht falsch!"<sup>2</sup>**

Eine weitere, nicht zu unterschätzende Grenze im Umgang mit Jungen ist die Grenze zwischen den Generationen. Die Lebenswelten, innerhalb derer die Jungen heute sozialisiert werden, haben sich im Verhältnis zu denen der Jungenarbeiter innerhalb der letzten Jahrzehnte stark geändert. Das bezieht sich insbesondere auf die - durch den in den letzten Jahrzehnten angestiegenen Individualismus in der Gesellschaft (life styles) - veränderten Familiensituationen oder auch auf die veränderten wirtschaftlichen Situationen der Familien. Während in den siebziger oder achtziger Jahren noch viele Väter in der Familie physisch anwesend<sup>3</sup> waren, ist es im neuen Millennium in zunehmender Tendenz bei unserer Klientel so, dass viele Mütter (bzw. einige wenige Väter) ihr/e Kind/er alleine erziehen oder dass beide Elternteile arbeiten müssen und somit meist ein männliches Identifikationsmodell innerhalb der Familie fehlt<sup>4</sup>.

Auch zu den immer schneller fortschreitenden Informationstechnologien können erwachsene Bezugspersonen für die Jungen kaum Orientierungshilfen bieten. Den Maßstab für die männliche Identität bildet zunehmend der Standard innerhalb der

---

<sup>2</sup> Zitat aus der Sicht eines Jungen, vgl. Hubert Frank, 2003, [www.vaeter-jungen-maennerarbeit.de](http://www.vaeter-jungen-maennerarbeit.de).

<sup>3</sup> Vgl. Dieter Schnack, 1997, Der Alte kann mich mal gernhaben.

<sup>4</sup> Zu "Familienbelastungen und ihre Folgen für die Kinder" siehe Victor Chu, 2002, Die Kunst erwachsen zu sein, Seite 40 – 44, sowie zum Thema Grenzen ebd. Seite 235.

Gleichaltrigengruppe oder ein abstrakter, durch die Medien vermittelter Standard. Der Jungenarbeiter ist hier gefordert, sich mit erhöhter Sensibilität in die Lebenswelt, in die Wert- und Moralvorstellungen der Jungen einzufühlen und sie gedanklich durchzuspielen. Die Bereitschaft zum Dialog ebenso wie das Transparentmachen der eigenen Wert- und Moralvorstellungen macht den Jungenarbeiter für die Jungen greifbarer und vertrauter (ebenso umgekehrt) und führt zur schrittweisen Klärung der Generationengrenze<sup>5</sup>.

Da dieser Prozess häufig sehr konfliktreich abläuft - wir denken dabei u.a. an die in den letzten Jahren sich oft dramatisch zuspitzenden Ablösungskonflikte mit älteren Jungencliquen -, erfordert diese Arbeit auch Kenntnisse des Konfliktmanagements<sup>6</sup>. Hier können auch Angebote weiterhelfen, die sich je nach Alters- und Zielgruppe beispielsweise vom präventiven "Konflikttraining für Jungen"<sup>7</sup> bis zum "Coolness-" oder "Anti-Aggressivitäts-Training"<sup>8</sup> erstrecken.

#### **4. Fremdes integrieren lernen**

Im Bezug auf Wert- und Moralvorstellungen zeigen sich auch die Grenzen zwischen den Kulturen (siehe: Beitrag von Tugrul Ugur in dieser Broschüre), haben doch in islamisch orientierten oder primär christlich, traditionell orientierten Familien sozialisierte Jungen ein völlig anderes Männerbild als der im geteilten, später "doppelten" Deutschland der siebziger, achtziger und folgenden Jahre sozialisierte Jungenarbeiter. Je nach Jargon und Gruppencodex der unterschiedlichen Zielgruppen und Cliquen müssen wir z.B. immer wieder unterscheiden zwischen den benutzten Wörtern und deren Bedeutung im jeweiligen Kontext. Auch hier ist seitens des Jungenarbeiters eine hohe Sensibilität, eine große Offenheit und eine Fähigkeit und Bereitschaft zum Dialog gefordert.

Besonders wichtig ist hierbei auch eine Selbstreflexion, die wesentliche Stationen der eigenen Sozialisation schon durchgearbeitet hat und deren kulturellen Hintergründe durch ein Nacherleben kennt. Dann erst ist es möglich, mit den Projektionen, welche zwischen „dem Eigenen und dem Fremden“<sup>9</sup> bei den Jungen hin- und herpendeln,

---

<sup>5</sup> Vgl. Wolfgang Englert, 1998, Jungenarbeit mit einer Gruppe 12 – 16 jähriger Jungen und einem intergenerativen Setting von Pädagogen und Vätern.

<sup>6</sup> Siehe z.B. "Steuerung des Ablöseprozesses von jungen Erwachsenen ab 21 Jahren im Jugendhaus Heideplatz", Jahresbericht 2002 des Jugendhauses Heideplatz.

<sup>7</sup> Siehe: [www.konflikttraining-fuer-jungen.de](http://www.konflikttraining-fuer-jungen.de).

<sup>8</sup> Jens Weidner, Rainer Kilb, Dieter Krefit, 2003, Gewalt im Griff, Band 3: Weiterentwicklung des Coolness- und Antiaggressivitätstrainings.

<sup>9</sup> Angelika I. Müller, Ingo Scheller, 1993, Das Eigene und das Fremde.

klarer, empathischer und gelassener umzugehen. Dies hilft auch, einerseits die Faszination, andererseits die Ängste, also die „Sphinx-Gestalt“, welche nicht selten bei interkultureller Kommunikation erscheint, allmählich in einem gegenseitig wahrnehmbaren kulturellen Reichtum aufzulösen<sup>10</sup>.

## **5. Sich finden – Identität im Unterschied zu anderen**

Es ist uns klar, dass qualifiziertes Arbeiten an den unter 1. bis 4. benannten Grenzen, sei es direkt oder indirekt, seinen Sinn in der Herausbildung eigener Identität finden kann bzw. die Chancen von Jungen hierfür erhöht.

Diese identitätsfördernde, bildende Funktion von Jungenarbeit sei hier anhand von Gedanken zu vier Bereichen näher erläutert:

5.1 Risikoverhalten von Jungen

5.2 Umgang mit dem Berufswunsch

5.3 Sexuelle Orientierung

5.4 Wahl und Wechsel der Subkulturen.

In jedem dieser Bereiche wird u. E. deutlich, wie sehr sich die heutigen realen Sozialisationsprozesse von idealtypischen Laufbahnorientierungen weg bewegt haben. Während letztere noch das Bild eines möglichst „autonomen Subjekts“ pflegen konnten, sind die Wege und Ziele von Identitätsfindung in der „Plurivalenten Postmoderne“ komplexer geworden. Dies wird aufgrund der Unübersichtlichkeit zwar von vielen als bedrohlich empfunden, beinhaltet aber auch deutlich mehr Auswahlmöglichkeiten und stellt damit uns Jungenarbeiter vor neue Anforderungen.

### **5.1 Zum „Risikoverhalten von Jungen“:**

Wer kennt sie nicht, die Bungee-Springer, Snow-Boarder, S-Bahn-Surfer, Marathon-Läufer<sup>11</sup> etc.? Global gesehen entstand das Phänomen des „Risikosuchers“ bei den Bewohnern der nördlichen Industrienationen, welche lediglich 20 % der Weltbevölkerung ausmachen. Gleichzeitig stellen Armut und Not in den meisten anderen Ländern der Erde, in denen technische und medizinische Errungenschaften noch nicht so sehr verbreitet sind, die Menschen vor tägliche Überlebenskämpfe. Wie wir wissen,

---

<sup>10</sup> Vergleiche Sybil Wagener, 1999, Feindbilder, Wie kollektiver Hass entsteht, Berlin; und die Arbeitshilfe für politische Bildung: Interkulturelles Lernen, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, 2000.

<sup>11</sup> Vgl. den Artikel im Fritz-Magazin, FFM, 10/03: "Leidensmienen".

geraten auch in Frankfurt am Main aufgrund der immer weiter auseinanderklaffenden Einkommensverhältnisse Menschen in Not. Dies spüren und erleben Jungen, und die damit verbundene Anspannung wirkt sich auf ihr Verhalten aus. Um die zentrale Bedeutung der Angst für die Sozialisation und damit für die Jungenarbeit zu erhellen, zitieren wir eine längere Textpassage von Stephan Enser<sup>12</sup>:

*„Unterschiedlich sind also nicht nur die Lebensbedingungen, sondern auch der Umgang mit der Angst, die einen großen Einfluss auf die kulturgeschichtliche Entwicklung hatte. Angst zwingt Menschen in gefährvollen Situationen zu Vorsicht und Konzentration. Sie sorgt dafür - wie die Ergebnisse der Stressforschung<sup>13</sup> belegen -, dass Menschen in Extremsituationen zusätzliche Energien freisetzen und somit die Lebenschancen erhöhen. Angst ist damit die Basis jedes höheren Lebens. Da die Prozesse der Rationalisierung und Zivilisierung Ängste im alltäglichen Leben auf ein Minimum reduzierten, flüchten heute viele in riskante Unternehmungen, um dort Ängste zu erleben und letztendlich zu überwinden. Es verwundert daher nicht, dass sich auch bei sehr erfahrenen „Risikosuchern“ unmittelbar vor dem Tun immer wieder Angstgefühle einstellen. Während der Aktion selbst – bei der rasanten Fahrt durch den Eiskanal, beim Überwinden des Steilhangs oder beim Fallschirmsprung aus dem Flugzeug – wird der „Risikosucher“ jedoch von der Schwierigkeit der Aufgabe derart in Anspruch genommen, dass ihm keine Zeit mehr bleibt, die Angst wahrzunehmen oder sich gar mit ihr auseinander zusetzen. Die Koordination sämtlicher Handgriffe, die das Überleben sichern, verdrängt die Angst aus dem Bewusstsein. Angst ist also eine notwendige Gefühlsqualität vor dem Tun, um die völlige Konzentration darauf zu erlangen; während des Tuns ist sie nicht mehr existent (...) Mit der Überwindung der Angst gewinnen die „Risikosucher“ nicht nur Kontrolle über eine gefährliche Situation, sie entgehen auch der sozialen Stigmatisierung. Denn auf der Angst lastet das Stigma der Schwäche, der Feigheit, der fehlenden Männlichkeit. Kontrollgewinn und die Demonstration der Stärke dürfen jedoch nicht überdecken, daß Angst auch förderlich sein kann: Durch das Erleben von Angst spürt sich der Mensch, er ist sich nahe und zugleich fern der Erwartungen, die andere Gesellschaftsmitglieder an seine Rolle stellen. Angst ist nach Semler „eine der wenigen Momente der völligen Authentizität“. Sie entsteht und breitet sich außerhalb von ge-*

---

<sup>12</sup> Stephan Enser, Würzburg 2001, Soziales Extremverhalten: Maske und Rausch, Chocks und Events. Vom Initiationsritus zur Freizeitindustrie.

<sup>13</sup> Siehe auch Gerald Hüther, 2000, Wie aus Stress Gefühle werden.

*sellschaftlichen Konventionen aus und ist daher oft schmerzlich. Die Beschäftigung mit ihr ermöglicht aber einen tiefen Einblick in das Innere. Mit jedem überstandenen Angsterlebnis vollzieht sich ein weiterer Schritt in der persönlichen Entwicklung.“*

Einige Forscher fordern deshalb, jene Formen des Risikoverhaltens zu tolerieren, ja sogar zu unterstützen, die andere Leute nicht in Gefahr bringen. Sie sehen nämlich gerade in einem langweiligen, risikofreien Leben ein großes Gefahrenpotential. Jugendliche, die keine aufregenden Momente verspürten, neigten eher zu kriminellen Handlungen – einfach nur, um das Spannungsvakuum auszufüllen. Somit erfülle das Ausleben von Risiken die Funktion der Verbrechensprophylaxe und trage einen wesentlichen Teil dazu bei, dass das Verbrechen nicht das aufregendste Spiel der Stadt wird.

Offensichtlich ergreifen Jungen gerne die Chance - sei es im Risikosport, Im Sich-Einlassen auf EVENTS<sup>14</sup> oder auf einen zunehmend medialen Hürdenlauf durch den Alltag -, sich expressiven Dingwelten in einer Art und Weise anzunähern, die nicht zuletzt "zärtliche Mimesis, Hingabe an die Dinge"<sup>15</sup> enthält, deren interaktive Bearbeitung für verschiedene Optionen von Erfahrungs- und Identitätsbildung offen ist; dies zeigt sich auch in Projekten der Jugendkulturarbeit<sup>16</sup>.

Angesichts der heutigen Schwierigkeitsgrade und Lebensrisiken, mit welchen die Herausbildung eigener Identität verbunden ist, mutet das Gelingen dieses Entwicklungsprozesses durchaus wie eine Art "Lebenskunstwerk" im Junge- und Mann-Sein an.

## **5.2 Zum „Umgang mit dem Berufswunsch“:**

„Ja, wo kämen wir denn hin, wenn jeder machen würde, was er wollte!“ Während vielleicht noch manche der heutigen Jungenarbeiter als damals 16–Jährige diesen Satz von ihren „Erziehungsberechtigten“ in Erinnerung haben, so ist es heute gänzlich an der Tagesordnung, dass Jugendliche an der ersten Schwelle zum Beruf bereits tun *müssen*, was sie wollen, wenn sie dies überhaupt entscheiden können. Diese Notwendigkeit stellt beide Seiten, hier die Jungen und ihre Bezugspersonen, vor neue Anforderungen. Zum Beispiel sollen aus einem Sammelsurium von im Laufe der Schulzeit im Selbst- und Fremdbild angezweifelter eigener Kompetenzen plötzlich jene sog. „Kernkompetenzen“ herausgefiltert werden, die sowohl nach innen für

---

<sup>14</sup> Vgl. Love Parade, Christopher-Street-Day, Sound of Frankfurt etc..

<sup>15</sup> Adorno in Pongratz 1986, S. 89, zitiert in Arnd Richter, Die Jagd nach Identität, 1997, S. 50.

<sup>16</sup> Vgl. Fritz Meihof, Heike Hagedorn, u.a., in "Kunsttäter – Bildhauerwerkstatt Gallus", Avinus Verlag, 1997.

die persönliche Identität stimmig sind als auch nach außen eine sinnvolle Perspektive ergeben. Gelänge dies im großen Stil, dann wüssten die meisten Jungen, wo sie anfangen könnten, und dann gäbe es viele Qualifizierungsmöglichkeiten auf dem Bildungsmarkt, um im Wechsel mit Ausbildungs- und Beschäftigungserfahrungen ein eigenes berufliches Profil zu entwickeln.

Diese persönlichen „Profile“ festzustellen ist jedoch oft ein großes Problem, und eine Masse von Jungen fühlt sich hiervon schlicht überfordert. In der Arbeitsverwaltung war es lange gängige Praxis, diesen Jungen vorrangig Berufe anzubieten, die neben der Aktenlage v.a. zwei Kriterien genügten: ihrer Einkommenssicherung und ihrer eingeschätzten Durchsetzungskraft, den Job durchzustehen. Für Vereinbarkeitsfragen, allgemeine Lebenskompetenzen und sog. „Softskills“ blieb dann meist kaum Raum. Es hat beispielsweise Jahrzehnte gedauert, bis für benachteiligte Jugendliche ein valides Kompetenzfeststellungsverfahren<sup>17</sup> entwickelt wurde, das kein diskriminierendes Auswahlverfahren darstellt, sondern förderungsorientiert von individuellen Potenzialen, Stärken und Ressourcen ausgeht.

In der gegenwärtigen Ausbildungs- und Beschäftigungskrise zeichnet sich jedoch auch für Personen mit guten Zeugnissen, die eine Führungsposition anstreben, ab, dass gerade in Krisenzeiten für Führungskräfte<sup>18</sup> beiderlei Geschlechts Kompetenzen im Bereich der „Softskills“<sup>19</sup>, allen voran z.B. „Authentizität / Wahrhaftigkeit“, besonders wichtig sind und „Fachkompetenz“ erst an 4. Stelle (Männer) bzw. 6. Stelle (Frauen) von insgesamt 17 rangiert. Auch hier verschieben sich die Grenzen und Prioritäten herkömmlicher Berufspädagogik, so dass es sich lohnt, auf die Vermittlung basaler Fähigkeiten und Schlüsselqualifikationen genauer zu achten.

### **5.3 Zur „Sexuellen Orientierung“<sup>20</sup>**

Sie spielt in der Wahl der peer group für Jungen meist eine große Rolle<sup>21</sup>. Erst wenn Jungen die Chance erhalten, sich auch jenseits einer „Mainstream - Heterosexualität“ bewegen zu können, wie dies beispielsweise in Einrichtungen für lesbische, schwule und bisexuelle Menschen möglich ist, wird eine gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Optionen „sexueller Selbstbestimmung“ erleichtert, denn dieser Schritt der

---

<sup>17</sup> DIA-TRAIN: [www.inbas.com](http://www.inbas.com), START: [www.imbse.de](http://www.imbse.de) und PROFIL-AC: [www.profil-zentrum.de](http://www.profil-zentrum.de).

<sup>18</sup> Siehe Akademie-Studie 2003 Führungsalltag in Krisenzeiten unter: [www.die.akademie.de/studien](http://www.die.akademie.de/studien).

<sup>19</sup> Von PROFIL-AC sind die sog. Softskills den Bereichen „Wertesystem“, „Selbstkompetenz“ und „Soziale Kompetenz“ zugeordnet.

<sup>20</sup> Empfehlungen der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter, Mai 2003.

<sup>21</sup> „Du schwule Sau“ ist derzeit immer noch das meistgebrauchte sexistische Schimpfwort, gerade unter Jungen.

„Abgrenzung schafft Identität“<sup>22</sup>. Nur in einem diskriminierungsfreien Raum können abgedrängte oder noch nicht bewusste Gefühle und Wünsche junger Männer, die vor ihrem „coming out“ stehen, ihre volle kommunikative Anerkennung finden, wodurch gleichzeitig eine Auflösung damit verbundener angstbesetzter Lebensfragen erfahrbar wird. Dies hat unter Gesichtspunkten von Gender-Mainstreaming und „Managing Diversity“ eine wichtige Signalwirkung auf das Selbstkonzept von Männern und Jungen, denn es bedeutet nicht zuletzt, dass „mann“ sich von pathogenen starren Rollenkorsetts befreien kann, die zwar in herrschenden Männerbildern enthalten sind, aber nicht unbedingt zur eigenen Persönlichkeit passen. Und dies ist, im Sinne von Genderkompetenzen, auf weitere Bereiche übertragbar und damit für die psychosoziale Gesundheit aller von hohem Wert<sup>23</sup>. Deshalb sollten Jungenarbeiter wegen der grundsätzlichen Bedeutung von Konflikten und Krisen im Sexualleben von Kindern und Jugendlichen über fundierte Kenntnisse der psycho-sexuellen Entwicklung von Jungen und Mädchen verfügen und entsprechende sexualpädagogische Kompetenzen haben.

#### **5.4 Zu „Wahl und Wechsel der Subkulturen“:**

Durch das wachsende Angebot der Freizeitindustrie, der neuen Medien und der Möglichkeiten des Internet gibt es eine nie da gewesene Fülle zum „Eintauchen“, Ausprobieren, „Einklicken“ oder auch „Einchecken“, angefangen bei den unterschiedlichen Musikrichtungen wie Techno, Hip-Hop, Heavy-Metal etc., diverser Programmatik von LAN-Partys, dem Austesten von Geschmacksrichtungen z.B. im Kino, bei den Fan-Clubs u.s.w. bis hin zur Gestaltung des eigenen Outfits.

Vielleicht stellt sich für Jungen hierbei öfter die Frage:

- Fühle ich mich hier wirklich zugehörig, oder bin ich 'im falschen Film'?

Und wenn „Ja“, so stellt sich die nächste Frage:

- Welche Alternative(n) gibt es wirklich für mich?

Gleichzeitig sind die Zugangsmöglichkeiten zu diesem Mega-Angebot durch die weit auseinander liegenden Taschengeld-Lagen / Einkommensverhältnisse sehr oft drastisch eingeschränkt. Die tragische Seite dieses Widerspruches tritt jedoch nur selten

---

<sup>22</sup> Zitat aus einem Vortrag der Frankfurter Jugendgruppe „our generation“ innerhalb des Runden Tisches zur Situation von Lesben und Schwulen in Frankfurt am 14.07.03.

<sup>23</sup> Vgl. Reimut Reiche, Die Homosexualisierung der Gesellschaft, FR vom 9. September 2003.

öffentlich so zu Tage wie im Falle Magnus G. (in Frankfurt am Main), wo sich Leib und Leben eines Jungen und die „Geldnot“ eines jungen Mannes in tödlicher Konsequenz gegenüber stehen. Meist wird der Geldmangel in privaten „Kleinkrediten“ verborgen. Hier rechtzeitig Grenzen aufzuzeigen, nicht nur zur Kriminalität, sondern auch im Selbstverständnis von Gruppen, scheint eine so alltägliche wie lebensnotwendige Aufgabe nicht nur von Jungenarbeit zu sein.

Zwischen geradezu überwältigenden Konsumangeboten einerseits und wahrgenommenem, nicht bloß ökonomischem Mangel andererseits, leiden nicht wenige Jungen in der Stadt sog. „Tantalus“<sup>24</sup> – Qualen. Ein weiteres Problem in der Arbeit mit Jungen ist das der verdeckten Rat- und Orientierungslosigkeit bezüglich einer individuellen Perspektive. Sehr oft beobachten wir in verschiedenen Altersgruppen Rückzugstendenzen, Motivationsmangel und Suchtverhalten.

Um sich diesen Szenerien so professionell nähern zu können, dass wir keiner Defizitorientierung verfallen, sondern die bei Jungen tatsächlich vorhandenen Potenziale und Ressourcen ins Spiel bringen können, bedienen wir uns u.a. eines Begriffs von Lyotard, nämlich dem des „*Sprachspielers*“:

„Der Sprachspieler sieht sich mit einer informationellen Umwelt konfrontiert, deren Einheit nicht mehr zu erfassen ist und deren Einheit er sich auch nicht mehr zu eigen machen kann. Damit bricht das neuzeitliche Bildungsideal von der durch Vernunft gegebenen Einheit von Mensch und Welt zusammen.“<sup>25</sup>

Die Theorie des Sprachspielers nimmt zutreffend an, das postmoderne Subjekt bringe Widersprüche hervor, weil es von ihnen durchtränkt sei. Indes bestehe die epochale Veränderung darin, dass sich das vorige "moderne" Subjekt, sprich: seine Eigenschaft, eine sichere Grundlage des Wissens zu sein, auflöse, und zwar zugunsten eines Subjekts, das sich kontingenter Sprachspiele bediene, *um die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten*.

Nach Norbert Meder waren Form, Rationalität, Einheit und Grund die Themen der Neuzeit und der Moderne. Demgegenüber seien nun Intensität, Sensibilität, Differenz und Grundlosigkeit die thematischen Orientierungen unserer Zeit.

Meder sagt weiter: *„Wir folgen nicht nur rationalen Spuren, sondern werden geführt durch die Intensität unseres Gefühls. Wir sind nicht Grund und Zentrum unseres Erkennens und Handelns, sondern auch die Folge und die Peripherie unserer Emotio-*

---

<sup>24</sup> Vgl. Ulrike Leonhardt, u.a., Neu-Anspach 2002, Die Kinder des Tantalus?.

<sup>25</sup> Norbert Meder, 1987, Der Sprachspieler, Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien, S. 48 f.

nen, die uns spontan erfassen (...) Wir sind nicht nur Einheit, sondern auch die Vielfalt unserer Gefühle.<sup>26</sup> Dies dürfe jedoch nicht dazu führen, den Emotionen freien Lauf zu lassen, denn ansonsten würde der Terror nur seine Quelle wechseln. Nicht nur die Vernunft, sondern auch Gefühle könnten zu Herrschaftszwecken missbraucht werden. Doch die Bildung laufe nicht mehr auf den Schienen der Vernunft, die zu einer widerspruchsfreien Identität führen sollten. Die Widersprüchlichkeit von Sprachspielen werde im Gegenteil zum Motor und nicht zum Störfaktor von Bildungsprozessen. Kreativität als Kennzeichen des Sprachspielers entstehe durch Divergenzen, durch Abweichung von der Norm. Der Widerspruch eröffne einen Möglichkeitsraum, weil er dazu dränge, Anderes auszuprobieren.

Zurückkommend auf die Eingangsfragen bei der Suche von Jungen nach jeweils zu ihnen passenden Alternativen im subkulturellen 'Angebot', ergeben sich aus der Perspektive des Sprachspielers neue Chancen, gleichzeitig jedoch auch die Notwendigkeit der Orientierung an den eigenen Gefühlen von Jungen, durch die sie sich adäquat entscheiden können. An dieser Stelle glauben wir mit José Saramago<sup>27</sup>, dass die Vernunft alleine entscheidungsunfähig ist. So gesehen stellt sich als eine professionelle Konsequenz hieraus die Aufgabe für die Jungenarbeiter, die Jungen sozialpädagogisch zu begleiten, ihr "emotionales Lernen" mitzugestalten und Jungenarbeit als Bildungsarbeit zu konzipieren. In deren Schutz können Jungen leichter erwünschte oder notwendige Hilfestellungen bei der Erweiterung ihres interaktiven sprachlichen Repertoires annehmen, das sie gleichermaßen zur kommunikativen Selbstfindung wie zur Akzeptanz individueller Unterschiede/Differenzen befähigt. Selbstverständlich ist ein solches Angebot eine Alternative zum nach außen meist lautstarken, nach innen oft stummen Gebrauch herkömmlicher, teils sehr starrer Gruppencodes um Rang und Name, "Ehre", Fassade, Maske oder Vormachtstellung und Gewalt, wie sie uns aus Jargon und Verhalten sich selbst überlassener Jungengangs und von einschlägigen Computerspielen her bekannt sind. Klar erscheint - von dort aus betrachtet - die Zielvorstellung des Sprachspielers davon himmelweit entfernt zu sein, wie es jeder real ins Spiel gebrachten Utopie eigen ist, doch von Saramago ermutigt möchten wir mit dem folgenden Zitat schließen: "vielmehr ist sich das Subjekt der Differenz bewusst und bringt sie in Form heterogener Sprachspiele zum Ausdruck. Der/die Sprachspieler/in als kritisches Bildungssubjekt erkennt die Dinge

---

<sup>26</sup> Meder, ebd. S. 108.

<sup>27</sup> José Saramago, 1998, Stadt der Blinden, vgl. auch Interview in der FR vom 22.03.03, Seite 9.

nicht aufgrund einer einheitlichen Vernunft, sondern vermittelt sinnbeladener Sprachspiele, die es verwendet (...) Sein Bildungsdeal orientiert sich an einem Gerechtigkeitsmodell, das auf Verschiedenheit und nicht auf Gleichheit setzt.<sup>28</sup>

### ***Vier professionelle Standards für die Jungenarbeit:***

In der Vielfalt der Grenzen, mit welchen der Jungenarbeiter und die Jungen in der gemeinsamen Arbeit konfrontiert sind und welche von beiden Seiten wahrzunehmen und zu klären sind, verlangt die Professionalität des Jungenarbeiters einige wichtige Standards:

- I. Die Fähigkeit zur Auseinandersetzung, in der der Jungenarbeiter seine Person (per/son/are, etrusk.-lat.: das, was durch die Maske des antiken Schauspielers hindurchtönt), Identität, Stärken und Schwächen zeigt und sich den Jungen als Identifikations- und Konfliktmodell anbietet<sup>29</sup>.
- II. Die Fähigkeit zum empathischen Herangehen und subjektnahen Umgang mit den Jungen, zum selbstreflektierten Handeln, in dem die Erfahrbarkeit und Klärung der Grenzen möglichst angstfrei thematisiert werden kann<sup>30</sup>.
- III. Die Fähigkeit und aktive Bereitschaft zum Dialog, das Interesse und die Neugier, auch die Lust auf Neues, Fremdes und Unbekanntes gegenüber der Vielfalt des Junge-Seins. Angefangen bei sich selbst sollte er ein Bewusstsein über die eigene kulturelle Ausrichtung bzw. seine eigene kulturelle Sozialisation und sein Männerbild vermitteln können. Ein Selbstbewusstsein im Sinne von: „Ich bin und werde mir bewusst, wer ich bin, woher ich komme und wie und von was mein Mann-Sein geprägt wurde und wird“.
- IV. Die Fähigkeit, Kompetenzen anderer Art (Beratungsstellen, Schulen, Ämter, Services etc.) in seine Arbeit zu integrieren und als Multiplikator und Moderator aufzutreten.

---

<sup>28</sup> Arnd Richter, ebd. S. 74 ff.

<sup>29</sup> Siehe Reinhard Winter, Gunter Neubauer in „Kompetent, authentisch und normal?“ BZgA Köln 1998.

<sup>30</sup> Nicht selten werden von Erwachsenen im sozialen Umfeld von Jungen psychotrope Substanzen als Mittel für "Mutproben" rituell eingesetzt, z.B. Alkohol, um sich als "trinkfest" zu erweisen ("Saufrituale"). Unter suchtppräventiven Gesichtspunkten ist eine kritische Betrachtung der damit verbundenen Beziehungsstrukturen sinnvoll, um alternative „Grenzerfahrungen“ entwickeln zu können. Vergleiche hierzu auch den Artikel "Beereducation" von B. Sturzenhecker in Sozialmagazin 5/2001, S.35 sowie in Paritätische Bundesakademie (Hrsg.): Jungenarbeit im multikulturellen Kontext - Interkulturelle Jungenarbeit; Dokumentation einer Fachtagung 11.-12.09.2001; S. 32 ff.

**Autoren:**

Wolfgang Englert  
Sozialpsychologe, Jungenarbeiter,  
Freiberuflicher Berater für Männer, Väter und Jungen in Frankfurt am Main  
Forschungsteam Gebedu (Gender-Balanced-Education)  
Tel.: (0 60 81) 95 10 20  
Mail: wolfgangenglert1@aol.com

Holger Schmidt  
Diplomsozialarbeiter, Jungenarbeiter,  
Kommunale Kinder-, Jugend- und Familienhilfe in Frankfurt am Main,  
Kinder- und Jugendhaus Bornheim  
Tel.: (0 69) 45 42 81  
Mail: kijub-ortenberger@jugendnetz-ffm.de

**Szenische Suchbewegung "Adorno-Platz.03"**

Von Wolfgang Englert

Im öffentlichen Raum Frankfurt am Main kann man mit dem Auge des Streetworkers folgende Szenerie beobachten:

Am Adorno-Platz im alten Uni-Viertel Bockenheims wurde neben einer kleinen Spielstraße mit Basketballkorb im Jahre 2003 ein Denkmal zu Ehren des Frankfurter Philosophen und Musiksoziologen Theodor Wiesengrund Adorno errichtet. Auf dem begehbaren Fußboden des Denkmals ist u.a. folgender Satz des Philosophen eingraviert:

*"Kunstwerke sind die vom Identitätszwang befreite Sichselbstgleichheit".*

Auf diesem Platz vermischen sich Verkehrslärm mit den Lautäußerungen spielender Kinder und Jugendlicher ebenso wie neugiergeleitete Schritte von Denkmalsbesuchern mit beobachtenden Blicken anwesender Obdachloser, die auf den Bänken an den Innenseiten der Hecken um das Denkmal herum Platz nehmen, welche den Ort unter Linden umgrenzen.

Nimmt man diese Szenerie spannender Koexistenz als Spiegel eines postmodernen Alltags auf, so lässt sich mit Adorno fortfahren:

*„Eine bestimmte Nähe zu den Dingen können wir nur dann gewinnen, wenn wir unser Verfügungsinteresse über sie kritisch bedenken und erkennen, daß Dingsein nicht darin aufgeht, Ware im Äquivalententausch oder Objekt wissenschaftlichen Erkennens zu sein. In der Aufwertung nicht konstituierter Rationalität, die den Dingen einen Überschuß an Sinn zubilligt, respektiert man den Vorrang des Objekts bei einem gleichzeitigen Mehr an Subjekt“.*

(ders. in Meyer-Drawe, Illusionen von Autonomie, Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich, 1990, S. 91).

Die Dialektik dieses Satzes wird klar, sobald wir die zitierte "Sichselbstgleichheit" auf dieses Denkmal selbst als Kunstwerk und expressives Objekt sinnreichen seelischen Ausdrucks rückbeziehen.

Ähnlich wie man auf diesem Platz nicht sicher weiß, wer von den Anwesenheiten aktives Subjekt oder passives Objekt ist - denn in welcher Eigenschaft treten hier Philosoph, Besucher, Obdachlose und Kinder jeweils auf? Das scheint eher eine Frage der jeweiligen Perspektive zu sein! –, so „wird im postmodernen Diskurs das Subjekt als sinnkonstitutives Zentrum und damit die Trennung von aktivem Subjekt und passivem Objekt in Frage gestellt. In diesem Verständnis wird die Idee des einheitsstiftenden Subjekts unhaltbar. Erst der Bruch des Identitätsdenkens *’öffnet nach Adorno (...) Höhlen für eine expressive Dingwelt, die nicht bloß abhängige Variable ist, sondern mitkonstitutiv auch für die Selbstkonzeption in der vollen Tragweite dieser Bedeutung‘*

(Meyer-Drawe in Arnd Richter, 1997, Die Jagd nach Identität, S. 49-50).



## Männlichkeit durch Gewalt

Von Dieter Hansen und Michael Hübenthal

Es gibt unserer Meinung nach keinen Mann/Jungen, der in seiner Entwicklung nicht die Erfahrung mit körperlicher Gewalt gemacht hat, ob als Täter und/oder als Opfer. In unserer pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen müssen wir uns immer wieder massiv mit dem Problem der Gewaltanwendung bei auftretenden Konflikten auseinandersetzen. Insbesondere ist dies unter Jungen zu beobachten.

„Körperliche Gewalttaten“ werden fast ausschließlich von Männern/Jungen begangen und sie richten sich auch vorwiegend gegen Männer/Jungen. Die statistische Wahrscheinlichkeit, dass ein Mann/Junge Opfer eines Gewaltverbrechens, also Opfer von Straftaten wie Raub, Körperverletzung, Mord und Totschlag, wird, ist doppelt so hoch wie bei Mädchen/Frauen.

Mädchen und Frauen werden hingegen deutlich häufiger als Männer/Jungen Opfer von Vergewaltigung und anderen Formen von sexualisierter Gewalt sowie häuslicher Gewalt; hier sind die Täter fast nur Männer/Jungen.

Für unsere Jungenarbeit stellen wir uns zunächst zwei Fragen:

- Ist Gewalt weiterhin ein grundlegendes Merkmal von Männlichkeit?
- Spielt Gewalt immer noch in vielen männlichen Lebensentwürfen eine entscheidende Rolle?

Die Autoren Dieckmann et al. bejahen unsere Fragen und führen dazu aus:

*„Wird Gewalt in unserer Gesellschaft unter geschlechtsspezifischen Aspekten betrachtet, ist festzustellen, dass es vorwiegend Männer bzw. Jungen sind, die Gewalt ausüben. Gewalt ist manifester Bestandteil des männlichen Lebensalltags – und zwar von Anfang an. Sie ist Ausdruck von Defiziten und Schädigungen der ganz normalen Jungensozialisation.“<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Dieckmann; Herschelmann; Pech; Schmidt (Hg.): *Gewohnheitstäter. Männer und Gewalt*. Köln: Papyrossa 1994, S. 7 ff

Männliche Gewalt gegen Männer/Jungen ist jedoch nicht nur ein verbreitetes gesellschaftliches Phänomen, sondern gleichzeitig ein vielfach verleugnetes Problem. Die subjektiv schwerwiegenden Gewalt-Erlebnisse von Männern/Jungen verschwinden hinter emotionsfreien Begriffen wie Straßengewalt, Gewalt in der Schule, Gewalt im öffentlichen Raum, Schlägereien usw.

Es werden immer noch Männlichkeiten und Männerbilder kultiviert, die Gewalt fördern, die Opfer stigmatisieren und die es männlichen Gewaltopfern erschweren, erlebte Angst und erlittenes Leid auszudrücken. Männer/Jungen sind bislang mit ihrer Not allein gelassen.

Es existiert (noch) keine starke soziale Bewegung, die sich eindeutig und öffentlich unüberhörbar gegen Gewalt von Männern/Jungen gegen Männer/Jungen richtet.

Es gibt keinen öffentlichen Raum, in dem das Gewalt-Erleben/-Erleiden von Männern/Jungen Anerkennung und Mitgefühl erfährt.

Für eine geschlechtsspezifische Analyse des Gewaltproblems und damit für jede geschlechterbewusste Jungenarbeit sind u.a. folgende Fragen zu klären:

- Was macht die besondere Attraktivität von Gewalt für Männer/Jungen aus?
- Warum neigen Männer/Jungen dazu, ihre Probleme mit Gewalt zu lösen?

Daraus entstehen neue Fragen nach den Hintergründen, Bedürfnissen und Zielen der Männer/Jungen:

- Welcher schwierigere Weg wurde vermieden?
- Was kann nicht laut gesagt und offen bekannt werden?
- Was wird eigentlich gebraucht?
- Welche Wünsche, welche Gefühle, welche Angst oder Furcht wird ggf. versteckt?
- Welcher Wunsch könnte am ehesten bekannt werden?

### ***Erscheinungsformen der Gewalt:***

Da wir in Diskussionen mit Laien und Fachleuten immer wieder auf unterschiedliche Begriffe von Gewalt stoßen und daraus viele Missverständnisse entstehen, wollen wir im Folgenden den Gewaltbegriff näher definieren.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Vgl. Korn, Judy; Mücke, Thomas: Gewalt im Griff. Band 2. Weinheim: Beltz Verlag 2000.

Eine (geschlechterunabhängige) Gewalt-Definition kann auf vier Ebenen gegeben werden:

### **1.) Grenzüberschreitung**

Gewalt ist ein Verhalten, das darauf ausgerichtet ist, die individuellen Grenzen einer Person zu überschreiten.

Mit einem Menschen wird etwas getan, das dieser nicht will.

Sein Wille wird durch Machtausübung gebrochen, wobei die persönliche Grenze sehr individuell, durch persönliche Lebenserfahrungen sehr unterschiedlich ist.

Gewalt ist somit das, was eine Person als Gewalt empfindet.

### **2.) Bewusste Schädigung**

Gewalt ist nicht nur eine Grenzüberschreitung, sondern auch eine beabsichtigte, gezielte Verhaltensweise, die darauf ausgerichtet ist, andere zu schädigen.

Als anschauliches Beispiel seien verabredete Schlägereien unter Hooligans genannt.

### **3.) Strukturelle Gewalt**

Strukturelle Gewalt ist die Beeinträchtigung einer Person, die nicht direkt durch individuelle Personen verursacht wird, sondern von der jeweiligen gesellschaftlichen Struktur ausgeübt wird, sich soziologisch beschreiben lässt als Gewalt durch ungleiche Machtverhältnisse und der daraus folgenden ungleichen Lebenschancen. Besonders davon betroffen sind Mitglieder einkommensbenachteiligter Familien.

### **4.) Verbale Gewalt**

Verbale Gewalt ist eine Grenzüberschreitung mit Worten, die einen anderen Menschen verletzen: Beleidigung, Beschimpfung, Erniedrigung, Herabsetzung etc.

Die verbale Gewalt ist oft der Einstieg für die körperliche Auseinandersetzung.

### ***Nicht jede Aggression ist Gewalt, aber Aggression kann zur Gewalt führen***

Gewalt ist nicht gleichzusetzen mit Aggression. Dazu ist es nützlich, sich die ursprüngliche Bedeutung des Wortes Aggression bewusst zu machen:

Aggression kommt von dem lateinischen Verb ‚aggređi‘ und bedeutet zunächst nur ‚an etwas oder jemanden herangehen‘, ‚auf jemanden zugehen‘. So bietet sich für das Verstehen der Erscheinungsformen von „Aggression“, beim Beraten und Begleiten von

aggressiven Menschen im pädagogischen und therapeutischen Zusammenhang an, die Aggression psychologisch und tiefenpsychologisch immer auch als eine - wenngleich meist missglückte - Form der (biografisch oder situativ zwar vermissten, aber erwünschten) "Zuwendung" zu verstehen und sie nicht einfach kurzschlüssig nur zu unterbinden.

Nicht selten versteht der Aggressive - eine tiefergehende Reflexion vorausgesetzt - seine Gefühle oder seine Tat als jemandem anderen geltend als dem, der (oft nur zufällig) sein Opfer wurde.

Aggressionen müssen nicht zwangsläufig in "Gewalt" münden. Es gibt viele aktive und konstruktive Formen, mit seinen Aggressionen umzugehen, sie symbolisch auszuleben oder umzudeuten (z.B. durch Sport treiben, laute Musik, Tanzen, aggressive Computerspiele, Kabarett). Der Jungenarbeiter versteht es daher, vielfältige Angebote zur Selbstinterpretation von Wut und Trauer und zur kreativen Umdeutung von Aggressionen zu machen.

Gewalt ist eine destruktive Möglichkeit, Aggressionen - und d.h. in der Regel einstmals oder aktuell erlebte Enttäuschungen, aufgestaute Wut und verdrängte Trauer - quasi im anderen Gewande auszuleben.

Gewalt als eine destruktive Form, Aggressionen auszuleben, ist darüber hinaus ein erlerntes Verhalten, das es ermöglicht, die Aggression möglichst unmittelbar in eine Handlung umzusetzen.

### ***Gewaltprävention muss ein wichtiger Bestandteil der Jungenarbeit sein***

Gewalt ist eindimensional, denn sie beraubt die Jungen der Möglichkeit, Konflikte als Macht- und Beziehungsprobleme zwischen Menschen zu verstehen und sie als "soziale Konflikte" mit einer breiteren Palette von Lösungen anzugehen.

Gewalt behindert die Jungen in ihrer Entwicklung. Je mehr sie innerfamiliäre Gewalt erleben, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie selbst gewalttätig werden. Denn nach wie vor gehört zum Jungensein dazu, Tränen zu unterdrücken, Gefühle zu leugnen und nach außen cool aufzutreten. Dies kann bei den Jungen dazu beitragen, sich nicht nur gegen die eigenen Gefühle einen Panzer zuzulegen, sondern auch gegenüber dem Leiden anderer Menschen.

## ***Unsere Zielgruppen***

Jugendgewalt ist männlich und findet primär in der Gruppe von Gleichaltrigen statt. (vgl. 11. Kinder- und Jugendbericht). Zusammenfassend lässt sich in aller Kürze sagen:

### **1.) Jungen als Opfer:**

Sie bieten sich anderen durch ihre "Schwäche" an, sie fühlen sich ohnmächtig.

Um sie aus der Opferrolle heraus zu holen, hilft:

- Stärkung des Selbstbilds und Selbstwerts,
- Angebote zur Beschäftigung mit dem eigenen Körper, dem Körperbild und Leibbewusstsein,
- Angebote und Lehren von individuellen Handlungsalternativen.

Jungen als Opfer benötigen in der Beziehungsarbeit Stütze und Ermutigung und eine Anleitung zur besseren Selbstwahrnehmung und klareren Markierung ihrer Grenzen.

### **2.) Jungen als Täter:**

Sie definieren sich durch Unterdrückung anderer und üben dadurch Macht aus.

Es sind meistens schwache Persönlichkeiten mit einem geringen Selbstwertgefühl.

Um sie aus der Täterrolle heraus zu holen, hilft:

- Stärkung des Selbstbilds und Selbstwerts,
- Angebote zur Beschäftigung mit dem eigenen Körper, dem Körperbild und Leibbewusstsein,
- Angebote und Lehren von individuellen Handlungsalternativen.

Jungen als Täter benötigen in der Beziehungsarbeit eine deutliche Konfrontation mit den Folgen ihrer schädigenden - und letztlich selbstschädigenden - Verhaltensweisen und eine klare Bewertung ihrer Handlungen bei gleichzeitiger Akzeptanz und Würdigung ihrer Person.

## ***Unsere Ziele***

- Konfliktlösungen ohne Anwendung von Gewalt,
- Bei erlebter Gewalt: Verstehensangebote machen, Hintergründe erarbeiten, individuelle Alternativen suchen und schrittweise entwickeln lassen,
- Verantwortungsübernahme für sich und das eigene Handeln,
- Stärkung von Selbstbewusstsein, Selbstkritik und Entwicklung von Selbstvertrauen,

- Ächtung der Gewalt in der Erziehung.

### ***Unsere Methoden***

- Sich eigene Grenzen immer wieder bewusst machen (durch regelmäßige Selbsterfahrung, Fortbildung, Kollegiale Beratung, Supervision, Therapie etc.).
- Anderen (KollegInnen, Vorgesetzten, PartnerInnen etc.) klare Grenzen setzen und ggf. erläutern und begründen.
- Jungen lehren, die eigenen Grenzen zu erkennen und die des anderen zu erfragen, zu antizipieren, Körpersignale wahrzunehmen und verstehen zu wollen.
- Jungen Empathie lehren, indem man sie dazu bringt, per Rollenspiel, Theater, Psychodrama, methodischem Dialog etc. sich in die Opfersituation und auch in die Tätersituation hineinzusetzen, sich also probeweise zu identifizieren.
- Methodische Thematisierung von "Prüfungen in der Clique": z.B. Klauen als Einstieg, Prügeleien für Freunde, Abrippen; Erlebbar machen der dadurch entstehenden Gewaltspirale und der ganz persönlichen Folgen der Selbstverletzung.

Wir können als Jungenarbeiter durch vielfältige Methoden der Unterbrechung des Alltags Frei-Räume und Atempausen des Verstehens, des Selbstverstehens und Fremdverstehens schaffen, wenn wir den Handlungsfluss mutig und mit einer Idee der Verfremdung des Erlebten (durch Rollenspiel, Theater, Kampfspiel) unterbrechen. Wir schaffen damit neues Selbstvertrauen und Handlungsalternativen.

Anders gesagt:

Die Jungen sollen durch unsere Angebote erleben können, dass mehr „Mut“ und Selbstbewusstsein zum „Nein-Sagen“ in der Gruppe gehört als zur Beteiligung an Gewaltaktionen und dass damit eine nachhaltigere Anerkennung und Verbindlichkeit von Freundschaftsbeziehungen zu erlangen ist.

Sie sollen soziale Situationen erleben, in denen es offensichtlich ist, dass sie eben gerade dann kein "Weichei" sind, wenn sie nicht gleich zuschlagen.

Selbstverstehen und Selbstbewusstsein macht stark. Jungen erlangen dadurch mehr Möglichkeiten, ihre Aggressionen, Gefühle, Sehnsüchte und Handlungen zu verstehen, neu zu gestalten und kulturell zu erweitern.

### ***Täterarbeit heißt, Opfer zu verhindern***

Fünf Prozent der Tatverdächtigen unter 21 Jahren versammeln zwei Drittel aller Gewalttaten auf sich. Von der Gewalt, die Jungen austeilen, stecken männliche Kinder und Jugendliche auch am meisten wieder ein.

Mit Programmen wie Anti-Gewalt-Trainings zur Deeskalation kann Tätern geholfen werden, ihre Gewaltbereitschaft wieder zu verlernen. Bei den Übungen müssen die Jungen und jungen Männer auf einem sog. „heißen Stuhl“ Platz nehmen, sich provozieren und beschimpfen lassen und so ein Gefühl für die Ängste des Opfers entwickeln. (Opferperspektive). Sie werden mit den möglichen Folgen von Gewalt für sich und ihr Opfer konfrontiert. Sie können üben, destruktive Impulse zu beherrschen, ihr Empathievermögen zu stärken und ihre sozialen Fähigkeiten zu entwickeln.

Indem wir den Jungs die Auseinandersetzung bieten, zeigen wir ihnen die verschiedenen Wege zur Männlichkeit sowie adäquate männliche Modelle.

Gewalt auszuüben ist in der Regel ein gelerntes Verhalten und kann folglich wieder verlernt werden.

### **Literatur:**

Bandura, A.: Lernen am Modell. Stuttgart 1976.

Baurmann Michael C., Schädler Wolfram: Das Opfer nach der Straftat – seine Erwartungen und Perspektiven. BKA Forschungsreihe.

DJI Reihe: Junge Frauen – junge Männer. Opladen: Leske und Buderich 2002.

Korn, Judy; Mücke, Thomas [Hrsg.]: Gewalt im Griff. Band 2. Weinheim: Beltz Verlag 2000.

Pech, Detlef: Neue Männer und Gewalt. Opladen: Leske und Buderich 2002.

Weidner, Jens; Kilb, Rainer, Jehn, Otto (Hrsg): Gewalt im Griff. Band 3. Weinheim: Beltz Verlag 2003.

**Autoren:**

Dieter Hansen, Dipl.-Sozialarbeiter und Anti-Aggressivitäts-Trainer,  
arbeitet mit straffälligen männlichen Jugendlichen und Heranwachsenden  
beim Verein Kinder- und Jugendhilfe e.V.  
Mainzer Landstr. 719, 65934 Frankfurt/Main,  
Tel.: (0 69) 38 47 29  
Email: Verein@vkjh-frankfurt.de

Michael Hübenthal, Dipl.-Sozialarbeiter,  
arbeitet als Pädagoge im Hort und in der offenen Kinderarbeit  
Im Kinderzentrum Stadtteilwerkstatt e.V.  
Neuhofstr. 25, 60318 Frankfurt/Main,  
Tel.: (0 69) 55 60 94  
Mail: Michaelhuebenthal@stadtteilwerkstatt.de

**Schlag nach im Gesetz**

Von Dieter Hansen / Michael Hübenthal

Im November 2000 verabschiedete der Deutsche Bundestag ein Gesetz, das Gewalt in der Kindererziehung untersagt.

„Kinder sind gewaltlos zu erziehen. Entwürdigende Erziehungsmaßnahmen, insbesondere körperlich und seelisch verletzende Strafen, sind unzulässig.“  
Bürgerliches Gesetzbuch §1631.

Es handelt sich hierbei um eine zivilrechtliche Regelung, d.h. aufgrund dieses Gesetzes kann niemand angezeigt werden.  
Der Anwendung von Gewalt in der Erziehung von Kindern soll damit eine deutliche Ablehnung entgegengebracht werden.

Im 11. Kinder- und Jugendbericht wird auf den Zusammenhang zwischen aktivem Gewalthandeln und innerfamiliären Gewalterfahrungen hingewiesen: je häufiger und intensiver die Gewalterfahrungen sind, desto höher sind die Gewalttäterraten.



## Zum Subjektbegriff bei Profis und Jungen – das Selbstwertgefühl als ein zentraler Gegenstand der Jungenarbeit

Von Helmut Görlich

**„Geliebt wirst du einzig, wo du schwach dich  
zeigen darfst, ohne Stärke zu provozieren.“  
(Theodor W. Adorno)**

### I) Prolog

Jungen stehen auf ihrem Weg zum „Mann“ schwere Zeiten bevor. Nur langsam entwickelte sich bisher in der Gesellschaft im Allgemeinen und in den pädagogischen Diskursen im Besonderen die Einsicht, dass mit der gesellschaftlichen Konstruktion des biologischen Geschlechts „männlich“, also der sozialen Realität des „Mann-Seins“, identitätsbedrohende Konflikte einhergehen. Im Vergleich zu Jung-Männern wird Erwachsenen gerne ein Reifungsvorsprung attestiert und ihnen damit die Fähigkeit unterstellt, gesellschaftskonforme bzw. –verträgliche Alternativen aus dem Fundus „männlicher Verkehrsformen“ für sich akquirieren zu können – jenseits von „Jung-Machotum“ und Gewalt, um nur zwei Negativbeispiele anzuführen, die, dem gesellschaftlichen Kanon entsprechend, eben *nicht* der eigenen positiven Distinktion innerhalb sozialer Kontexte dienen. Bei männlichen Jugendlichen wird folglich in immer stärkerem Maße davon ausgegangen, dass individuelle Gestaltungsversuche von männlichen Identitätswürfen mit gravierenden, schwer auflösbaren und deshalb fortdauernden sozialen Defiziten behaftet sind. Die verschwindenden tradierten, patriarchalisch geprägten Männerbilder haben eine tiefe Orientierungslosigkeit hinterlassen; sie kann als Ursprung dieser Defizite angenommen werden.

Die so gerne als „postmodern“ bezeichnete aktuelle Situation unserer Gesellschaft ist gekennzeichnet von der fortschreitenden Aufweichung tradierten, Allgemeingültigkeit beanspruchender Normen und Werte, welche einstmals den roten Faden der Ontogenese des Individuums darstellten. Einen klassischen Entwicklungsverlauf auf dem Weg ins Erwachsensein gibt es somit nicht mehr. Zwar wurde der Jugend aus fachlicher Sicht bereits seit den 70-er Jahren eine verlängerte Adoleszenz zum unverbindlichen Experimentieren und Nachahmen gesellschaftlicher Positionen zugebilligt – ein „psychosoziales Moratorium“ (vgl. Erikson 1974); den defizitorientierten Blick auf

Männlichkeitsentwürfe von Jugendlichen aber vermag dieses Zugeständnis nicht zu erfassen. Theorien über „Jugend“ und „Männlichkeit“ mit ihrem Einfluss auf die Praxis sind immer auch Projektionsflächen von Erwachsenen, die auf diese Weise, unbemerkt und unbewusst, latente Wünsche und Ängste aus ihren persönlichen Dispositionen auf Jugendliche bzw. Jungen übertragen. Dieses Unbekannte ist bei der Beurteilung der Gelungenheit männlicher Selbstkonzepte mitzudenken. In jedem Fall sind - neutral betrachtet - diese identitätsstiftenden „Gehversuche“ in gesellschaftlichem, subkulturellem oder institutionellem Rahmen kreative Eigenleistungen, die entsprechend zu würdigen und nicht a priori abzulehnen sind.

Dass in der jugendlichen Übernahme kritisch zu sehender Komponenten von Männlichkeit bereits der Zweifel über den subjektiven Wert dieser Aneignung formuliert wird, ist offenbar. Hierbei greift das Verständnis des Professionellen für sein Gegenüber jedoch ins Leere. Weder wird dabei beleuchtet, ob es sich um eine freiwillige, aktive oder um eine passive Übernahme von als „männlich“ geltenden Eigenschaften und Verhaltensweisen handelt, noch wird deutlich, welche qualitativen Merkmale der Motivation, „Mann zu sein“, immanent sind. Für die Jungenarbeit ist es kontraproduktiv, Jungen als Symptomträger psychosozialer Probleme zu diskriminieren.

Die nun folgenden Ausführungen sollen dazu anregen, der Zusammenarbeit von Männern und Jungen ein intersubjektives Verständnis zugrunde zu legen, das einen zentralen Gegenstand der pädagogischen Arbeit, das Selbstwertgefühl, genauer thematisiert.

## **II) Jungen und Männer bringen etwas mit...**

Ohne die Einbeziehung der Persönlichkeit und ihrer (Individual-)Geschichte ist eine pädagogische „Arbeitsbeziehung“ nicht vorstellbar. In der Interaktion zwischen Profi und Junge/n schwingen deshalb immer größtenteils unbewusste Anteile der eigenen gewachsenen Persönlichkeit mit, die letztendlich Individuen voneinander abgrenzen. Diese in der Beziehung wirksam werdende Disposition zur Welt wird als Habituskonzept (vgl. P. Bourdieu 1987) bezeichnet. Der Habitus als „einheitsstiftendes Erzeugungsprinzip aller Formen von Praxis“ (ebd. S. 282 f) beschreibt ein in den Sozialisationsagenturen erworbenes Grenzsysteem, innerhalb dessen die subjektiven Wahr-

nehmungsmöglichkeiten organisiert werden. Auf diese Weise werden Praxisformen erzeugt, die von einer als natürlich erlebten Struktur, also einer persönlichen Realität innerhalb einer gesellschaftlich konstruierten „institutionellen Matrix“ (J. Bruner 1997 S. 56) ausgehen. Diese Praxisformen werden im Handeln des Individuums reproduziert; unbewusst meist deshalb, weil sie ihres individualgeschichtlichen Kontextes, der zu dieser Aneignung führte, entkleidet sind.

Es wird hier deutlich, dass eine direkte Beziehung bis zu dem Grad möglich ist, in dem persönlicher Habitus und Anforderungen der Praxis übereinstimmen und dadurch eine persönliche Befriedigung in der Interaktion erzielt werden kann. Dies mag eine Grundvoraussetzung sein, um eine Sensibilisierung zu erreichen, die trennende Lebensentwürfe und andere Sozialisationserfahrungen, eben auch als Junge, wahrnimmt. Der Profi stellt, indem er in intensiver Eigenleistung seine Persönlichkeitsstrukturen hinterfragbar macht, das *Verstehen* über das *Bewerten*. Es führt zu nichts Gutem, eine Demontage des vorläufigen, brüchigen, probenhaften Selbst bei dem jugendlichen Anderen zu betreiben; vielmehr vonnöten ist die Bereitschaft des Sich-Einlassens, des empathischen, wertschätzenden Erkundens. Dies bedeutet vielmehr, eine persönliche Beziehung herzustellen, welche die Sicht auf die eigene Männlichkeit und das Selbsterleben als Mann – und damit das Selbstwertgefühl – hinterfragt und zugleich konstruktiv erneuert.

### III) Typisch männlich!?

Es scheint in der aktuellen Situation allenfalls „männlich“ zu sein, unter seinem sozialen Geschlecht zu leiden. Der selbstsuggestive Seufzer „Da muss *Mann* durch!“ beschreibt die große Mühe, die vor allem Jungen, sehr oft diejenigen „mit Migrationshintergrund“, bei der Aufrechterhaltung ihrer Identitätsbalance haben. Jungen gelten als *die* zukünftige Klientengruppe, um die sich Fachkräfte wechselnder Institutionen in Zukunft verstärkt Sorgen machen.

Die Vorgaben des perfekten Mannseins – denn als solche wirken sie auf Jungen – verlangen einen hohen Preis: Unter dem Diktat des männlichen Erfolgsdrucks sind Männer und jene, die „gezwungen“ sind, es zu werden, dem Gebot unterworfen, sich

permanent miteinander messen zu müssen. Es ist nicht „cool“, ständig am Billardtisch demoralisiert zu werden, sich schon nach fünf Bier übergeben zu müssen, in der Schule nichts drauf zu haben oder seit Jahren nur 60 Kilo auf der Schrägbank zu drücken. Genau so wenig „ziemt es sich“, dass Manager ihre Erfolgsgarantie verspielen, dass sich hinter der Fassade von Leistungssportlern eine Drogenkarriere offenbart oder dass der „potente Hengst“ von seiner Frau für einen Anderen verlassen wird. Diesen endlosen Beispielen ist eine Form der Schadensbegrenzung nachgeschaltet, deren Prämisse eine Sprachlosigkeit ist, die zu einer emotionalen Ausblendung des Erlebten führt, ohne die Chance, diese Brüche kommunizierend aufzuarbeiten. Einem Scheitern am Zuschnitt seines Lebens als Mann haftet der Charakter einer ansteckenden Krankheit an; „bloß Abstand halten“ scheint die selbstbetäubende Devise.

Männlichkeit enttarnt sich als gebrochene Identität; diese Wahrheit wird jeder Mann, wenn auch schweren Herzens, bestätigen müssen, denn *niemand* weiß, was eine „erfolgreiche“ Männlichkeit ausmacht, auch wenn *alle* so tun, als ob sie es wüssten. Im Lichte der Diskussion „sex“ vs. „gender“ erfährt diese Problematik die ihr gebührende Würdigung; in dem anhaltenden Diskurs bleibt jedoch aufmerksam zu verfolgen, in wie weit hier eine Polarisierung vorgenommen wird, die zu einer statischen Gegenüberstellung der Positionen führt.

Es ist somit weiterhin schwer zu beurteilen, wenn nicht sogar abzulehnen, was als genuin männliches Verhalten gelten darf. Hierin liegt aber gleichzeitig die Chance der Jungenarbeit; nicht, indem sie vorgibt, wie „richtige“ oder „gute“ Männlichkeit auszu-sehen hat, sondern indem sie Jungen befähigt, „sich selbst für eine individuelle Geschlechtsidentität zu entscheiden. Dazu müssen die Jungen die verschiedenen Angebote von Männlichkeiten kennen und ihre Formen und Folgen für sich und andere reflektieren können.“ (B. Sturzenhecker 2001, S. 44). Jungenarbeiter müssen sich bemühen, in der Beziehungsarbeit die individuellen Dispositionen ihrer Jungen aufzuspüren, diese gezielt zu fordern und zu fördern, damit werdende Männer leichter ihre „Form“ der Männlichkeit finden können.

Wir gehen davon aus, dass tiefgreifende innergesellschaftliche Werteveränderungen und Individualisierungstendenzen Jungen auf ihrer Suche nach männlicher Identität

weitgehend alleine lassen. Eine genauere Betrachtung unter psychoanalytischen und phänomenologischen Gesichtspunkten soll dies verdeutlichen. In einer funktionalisierten, reglementierten Umwelt einerseits und in einer Flut von als Normalvorgaben von Männlichkeit getarnten Männlichkeitsidealisierungen – die medialen Vermittlungsmöglichkeiten wirken hier wie ein Katalysator – andererseits erfährt das „Ich“ (als Instanz, die den Menschen in der Realität situiert) in seiner sozialen Dimension massive Beschneidungen seines Selbsterlebens, d.h. die Triebbefriedigung in sozialen Beziehungen wird „männlichen“ Bewertungskriterien untergeordnet. „Weicheier“ haben hier keinen Platz. Ein Resultat daraus ist, dass autonomes Verhalten aufgrund unzureichender psychischer Stabilität und des daraus folgenden schwachen Selbstwerts unterentwickelt bleibt: „Die Ich-Identität grenzt nicht nur die eigene Person von allen anderen Personen ab und integriert weitere Selbstwahrnehmungen mit der gesellschaftlichen Bestätigung, sondern integriert auch das Wissen darüber, was man weder zu tun noch zu sein in der Lage sein wird; außerdem schließt sie das schmerzliche und dennoch erhellende Bewusstsein davon ein, wohin einen die eigene Kreativität als nächstes führen sollte oder könnte – und es dennoch nicht tun wird.“ (O.F. Kernberg 1988, S. 144 f).

Die eigene männliche Identität wertzuschätzen, ist ohne Bezug auf den Körper als einen zentralen Gegenstand eigener Wahrnehmung nicht denkbar: „Das Ich ist vor allem ein körperliches, es ist nicht nur ein Oberflächenwesen, sondern selbst die Projektion einer Oberfläche.“ (S. Freud 1923, S. 253 f). Der Körper dient in diesem Bezug nicht nur der Selbsterfahrung, sondern wird als Objekt der Außenwelt zur gesellschaftlichen Matrize; es werden Einschreibungen vorgenommen, die in der Lage sind, die subjektive Wahrnehmung der eigenen Männlichkeit zu beeinflussen. Dies kann dazu führen, dass Jungen verstärkt möglichst intensive Formen körperlicher Selbsterfahrung suchen (in diesem Zusammenhang auch Gewalt) oder sich aus körperlicher Interaktion aufgrund von Scham heraushalten.

Es zeigt sich, dass hier die Jungenarbeit in der Pflicht steht, Alternativen männlicher Körpererfahrung aufzuzeigen: „Es geht darum, auch andere Erfahrungen zu ermöglichen als den gepanzerten, harten, leistungspotenten traditionellen Männerkörper.“ (B. Sturzenhecker 2001, S. 50). Der Reduktion auf eindimensionale Erfahrungen von Individualität, die in zunehmendem Maße von der Oberflächenspiegelung einer Identität abhängig wird, die sich in der Differenz von eigener, selbst erlebter Erfahrung

und dem Bild Anderer realisiert (vgl. K. Meyer-Drawe 1990, S. 115), kann die Jungenarbeit in der Bereitstellung eines intensiven geschlechtshomogenen Beziehungsangebotes von Männern für Jungen entgegentreten.

#### **IV) Epilog: Der „etwas andere Mann“ in der Praxis**

Die enge Zusammenarbeit mit Jungen beinhaltet für beide Protagonisten die Konfrontation mit physischer und psychischer Nähe infolge eines Prozesses des gegenseitigen Kennenlernens. Der Profi sieht sich einem jungen Menschen gegenüber, dessen Weltzugang mitbestimmt ist von seiner Herkunft, von der Qualität seiner dyadischen bzw. triadischen Bindungserfahrungen in der Familie und von Verhaltensmustern, die einerseits aus frühkindlichen Prägungen stammen, andererseits in der außerfamilialen Sozialisation erlernt wurden. Der Fachmann selbst ist bei weitem keine Insel; auch er hat seine Geschichte; er hat die Brüche, Widersprüchlichkeiten und Defizite zu verarbeiten/verarbeitet, die ihn zu dem Mann werden ließen, der er ist.

Was hat dieser Mann zu bieten? Sein fachmännisches Selbstverständnis eröffnet ihm Möglichkeiten des Zugangs zu seinen „signifikanten Anderen“ – und zu sich selbst. Er weiß um die Probleme, die Jungen mit dem „Männlichsein“ *haben* und deshalb anderen *machen*. Er bietet „seinen“ Jungen auf der Basis der Akzeptanz und des Vertrauens in die Fähigkeiten und Ressourcen dieser Heranwachsenden Orientierung, Halt und die Bereitschaft zum Verstehen. Er verortet sein Handeln in der grundlegenden Erkenntnis, dass eine „klinische“ Trennung der beiden Positionen „sex“ und „gender“ zu einer einseitigen Betrachtungsweise und damit in die Sackgasse führt, denn erst in der unvoreingenommenen Würdigung beider Standpunkte erhalten diese ihr Gewicht. In dieser Entkrampfung der Männlichkeit liegt die Chance, Jungen zu befähigen, einen individuell bedeutsamen Zuschnitt eigenen Mannseins für sich zu entwickeln. Nur dieses Selbst ist es wert, geschätzt, ausgebaut, als Profil nach außen gezeigt und erkämpft zu werden.

Der Jungenarbeiter weiß um seine Funktion der „Erdung“, die sicherstellt, dass der aufgelöste Zustand, mit dem seine Jungen zu ihm kommen, nicht in eine Kapitulation

vor schwer aushaltbaren Emotionen führt. Er lobt, weil Lob für Männer schwer auszuhalten ist; er vermeidet es, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu kastrieren; er weiß, dass eine akzeptable Selbstwertbalance, da Veränderungen unterworfen, ein lebenslanger Prozess ist. Sein Wirken ist darauf ausgerichtet, dass „Andersartigkeit“ als individuelle Stärke in einer Welt von Gleichwertigen gewürdigt wird. Für ihn ist Selbstwert keine von Bildung unabhängige Größe, vielmehr die wiederholte Überquerung des breiten Flusses zwischen den Ufern von emotionaler Geborgenheit und männlicher Souveränität.

## **V) Quellenverzeichnis**

- 1.) Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Frankfurt/M. 1997.
- 2.) Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 1987.
- 3.) Bruner, Jerome: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg 1997.
- 4.) Erikson, Erik: Jugend und Krise. Stuttgart 1974.
- 5.) Freud, Sigmund: Das Ich und das Es. Ges. Werke 1923.
- 6.) Kernberg, Otto F.: Innere Welt und äußere Realität. München / Wien 1988.
- 7.) Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. München 1990.
- 8.) Sturzenhecker, Benedikt: Warum und wie Jungenarbeit – auch interkulturell. Mitteilungen Landesjugendamt Westf.-Lippe 149/2001.

### **Autor:**

Helmut Görlich, Jg. 1971, Diplom-Pädagoge,  
ist in der offenen Jugendarbeit tätig.  
Nachbarschaftsheim Bockenheim e.V.  
Rohmerplatz 15, 60486 Frankfurt  
Tel.: (0 69) 70 52 62  
Mail: mb.bockenheim@gmx.de

## Einladung zum Seitenblick...Nr. 3

### **Wie steht es um die Gleichberechtigung von Männern und Frauen?**

(Anlässlich des internationalen Frauentages am 08.03.2004 befragte die Frankfurter Rundschau junge Leute in Hessen)

W.S. (23), der Usinger ist Schüler an der beruflichen Hochtaunusschule Oberursel.

*Wären Sie lieber eine Frau?*

Ich kann mir überhaupt keine Situation vorstellen, in der ich nicht lieber ein Mann wäre. Ein Mann zu sein ist einfacher.

*Was ist der Vorteil, ein Mann zu sein?*

Das fängt schon an beim Schminken - und dann die Schwangerschaft. Ich bin froh, dass ich keine Kinder kriegen muss.

*Seit rund 100 Jahren gibt es den Kampf für gleiche Rechte von Männern und Frauen. Was ist erreicht worden?*

In Deutschland haben Frauen und Männer fast die gleichen Rechte. Wenn sie heiraten und wieder auseinandergehen, hilft der Staat viel. Das ist in Ordnung. Die Frau ist abgesichert und nicht abhängig vom Ehemann. Für Frauen ist es in Deutschland leichter zu leben als in anderen Ländern. In Weißrussland, wo ich geboren bin, haben die Frauen sogar das Sagen. Sie halten die Familie zusammen und regeln alles.

*Was soll sich noch tun?*

In der Türkei etwa haben Frauen keine Rechte. Es gibt Länder, in denen sie geschlagen werden. Das ist nicht korrekt. Ein Mensch ist ein Mensch, da gibt es keinen Unterschied zwischen Frau und Mann.

(Aus: Frankfurter Rundschau, 06.03.04)

## Aspekte interkultureller Kompetenz

Von Tugrul Ugur

Die Öffnung der Jugendhilfe für einen breiten interkulturellen Dialog ist Programm. Sie ist von der Bundesregierung zur Querschnittsaufgabe aller Jugendhilfeträger erklärt worden. Jungenarbeiter sind somit aufgerufen, sich konzeptionelle Gedanken zu machen und ihre Praxis zu reflektieren. Im Folgenden seien als Einführung einige ausgewählte Aspekte erwähnt und Anregungen gegeben.

### ***Kultur ist nicht Nationalkultur***

"Kultur" ist nicht mehr gleichzusetzen mit "Nationalkultur", da alle modernen Gesellschaften grundsätzlich multikulturell im weiteren Sinne geworden sind. Menschen können sich mehr als nur einer Kulturgemeinschaft zugehörig fühlen. Kulturgemeinschaften reichen über die Grenzen von Staaten hinaus und ihre Vielfalt reicht in die Staaten selber hinein. Die Prozesse von Migration, Globalisierung, internationalem Austausch und grenzüberschreitenden kulturellen Kontakten führen dazu, dass Gesellschaften und Gemeinschaften mehr denn je in Kontakt miteinander kommen. Der alte Kulturbegriff ist im Wandel und wird durch einen dynamischen Kulturbegriff ersetzt.

### ***Kultur und Begegnung als Prozess***

Leenen, Groß, Grosch beschreiben zwei Modelle von Kultur und kultureller Begegnung. Das erste Modell geht von der Annahme aus, dass es Kulturen gibt, die weniger Kontakte und Austausch haben „und in denen das Tempo des sozialen Wandels gering ist.“ Sie sprechen vom statischen Kulturverständnis.<sup>1</sup>

Das zweite Modell geht davon aus, dass eine Person zu keinem Zeitpunkt als kulturell abgeschlossen gelten kann. „Das kulturelle Bedeutungssystem einer Kommunikationsgemeinschaft ist im ständigen Wandel.“<sup>2</sup> Menschen unterliegen „also einem dynamischen Entwicklungs- und Mischungsprozess.“<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. Leenen, Groß, Grosch, in: Auernheimer G., 2002, S. 83.

<sup>2</sup> Ebd., S. 85.

<sup>3</sup> Knapp, A., in: Auernheimer G., 2002, S. 65.

Die Autoren gehen von der Annahme aus, dass Personen in erster Linie durch ihre Gruppenzugehörigkeit und entsprechende Bedeutungsangebote beeinflusst und ihr Handeln und Denken durch Kommunikationsprozesse und bestimmten Vorstellungen gesteuert werden, dass sie aber nicht durch ihre Kultur festgelegt sind.

### ***Interkulturelle Kompetenz als sozialpolitische Forderung***

Internationale bzw. interkulturelle Jugendarbeit ist gemäß § 11 (3) SGB VIII Teil der Jugendhilfe und richtet sich mit ihren Angeboten und Programminhalten in der Jugendverbandsarbeit, Jugendfreizeitaktivität und Jugendbildungsarbeit an alle Jugendliche. Auch die Ansätze interkultureller Bildung zur Gestaltung einer multikulturellen Gesellschaft, die sich gleichermaßen an Mehrheiten wie an Minderheiten richten<sup>4</sup>, können darunter gefasst werden.

Im § 13 SGB VIII, in dem Jugendsozialarbeit als selbständiger Leistungsbereich genannt wird, ist die Förderung sozial benachteiligter und individuell beeinträchtigter Jugendlicher explizit hervorgehoben.<sup>5</sup>

### ***Interkulturelle Kompetenzen in der Jungenarbeit***

G. Auernheimer macht darauf aufmerksam, dass der Begriff „Interkulturelle Kompetenzen“ als Schlagwort immer öfter auftaucht. Nach eigenen Recherchen gibt es eine Reihe von interessanten Veröffentlichungen. Es fällt auf, dass unterschiedliche Autoren einen je unterschiedlichen Adressaten ansprechen wollen. Wir finden Beiträge von privaten Anbietern, darunter Supervisions- und Beratungsangebote für pädagogische Fachkräfte und auch Angebote von Wirtschaftsunternehmen, die ihre MitarbeiterInnen schulen wollen.

Es wird deutlich, dass der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ seine Daseinsberechtigung hat und im Bereich sozialer Arbeit in allen Wohlfahrtsverbänden und in Bildungsinstitutionen mit steigender Tendenz als wichtiges Thema und Aufgabenfeld erkannt wird.

Aus den pädagogischen Texten ist vor allem zu entnehmen, dass diese zusätzliche „interkulturelle Kompetenz“ für viele Autoren eine wichtige Rolle dafür spielt, das Mit-

---

<sup>4</sup> vgl. Friesenhahn 1988, Auernheimer 1990, Leenen 2001.

<sup>5</sup> vgl. Schuch, J. 2003.

einander und füreinander von kulturell unterschiedlichen Individuen zu gestalten und als ständige Aufgabe bewusst zu machen.

Scheint mir diese praktische Perspektive der Förderung des interkulturellen Dialogs für die Jungenarbeit unbestritten wichtig, so sollen doch die soziologische Kritik der augenblicklichen Kulturdiskussion und insbesondere die Kritik an einer nur pädagogischen und kommunikativen Bearbeitung von Integrationsproblemen nicht unerwähnt bleiben:

Paul Mecheril gibt zu bedenken, dass die neue Disziplin unter dem Decknamen der Kultur die Vielfalt der Differenzen unterbelichtet und vor allem Machtunterschiede ausblendet.<sup>6</sup> Die Ursachen von sozialer Ungleichheit, von Armut und Reichtum werden ausgeblendet und die Probleme nur kulturell sortiert. Diese Kritik scheint uns berechtigt und die Widersprüche werden auch nicht einfach aufzulösen sein. Mecheril macht deutlich, dass der Gebrauch von „Kultur“ auch immer die Frage beinhaltet, „Unter welchen Bedingungen benutzt wer mit welchen Wirkungen `Kultur`?“<sup>7</sup>

Dem gängigen, letztlich immer noch diskriminierenden Sprachgebrauch entgegen redet er daher nicht von „MigrantInnen“ oder „Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ sondern spricht von „Anderen Deutschen“. Er wendet sich gegen die Rede von „Kultur-Konflikten“ der MigrantInnen und verweist auf die sozialpolitischen Themen „Verwehrte Möglichkeiten der Partizipation“, „Rassismus“, „Arbeitslosigkeit“, „Partnerschaft“.

### ***Objektive und subjektive Barrieren***

Betrachten wir die Arbeit mit den Jungen in den Einrichtungen, so wird deutlich, dass wir es mit einer besonderen Gruppe von Kindern und Jugendlichen zu tun haben, die auf unterschiedlichste Art und Weise beeinflusst sind von ihrer kulturellen und sozialen Herkunft und Zugehörigkeit. In den meisten Einrichtungen in Frankfurt nimmt der Anteil von Kindern und Jugendlichen nichtdeutscher Herkunft stetig zu, hinzu kommen noch Kinder aus binationalen Ehen und die Kinder aus Aussiedlerfamilien. Die Arbeit mit diesen Jungen darf nicht defizitorientiert sein, sondern muss sich einfühlsam und individuell gestalten. Für Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien sind Elemente der Herkunftskultur, der Migrationskultur und die Übernahme von

---

<sup>6</sup> Vgl. Mercheril, P. in Auernheimer G., 2002.

<sup>7</sup> Auernheimer, G., 2002, S. 26.

Kulturelementen aus der Aufnahmegesellschaft identitätsstiftend und verlangen von uns eine gleichwertige Behandlung.

Wir haben es mit Kindern und Jugendlichen aus verschiedenen Kulturkreisen zu tun, die sich aufgrund der von außen kommenden Etikettierung als Nicht-Deutsche definieren. Die Übernahme dieser Definition erwächst u.a. durch ein starres Einwanderungsgesetz, also aus objektiven politischen Bedingungen, die sowohl außerhalb des persönlichen Einflusses liegen als auch durch pädagogische Bemühungen zur „interkulturellen Kommunikation“ nicht zu beseitigen sind.

### ***Gesellschaftspolitische Forderungen***

Die rechtliche Gleichstellung der MigrantInnen wäre als Instrument geeignet, die Rahmenbedingungen neu zu gestalten. In Schweden wird dieses Recht durch ein großzügiges Einbürgerungsrecht sowie durch die Gewährung des Wahlrechts für MigrantInnen gestützt.

Wir als Professionelle erkennen in der Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen wohl die Differenzen und sehen die Auswirkungen auf ihr Selbstkonzept, ihr Selbstbild und ihren Selbstwert. Die Jungen hingegen erlernen interkulturelle Fähigkeiten in einer multikulturellen Gruppe ohnehin und lernen dort, mit Differenzen umzugehen. Sie bringen kulturelle Erklärungsmuster ständig in den Alltag mit hinein und sind auf der Suche nach einer Identität. Diskriminierungen und Vorurteile erleben sie an sich selbst. Aus der Sicht der Jungen wird deutlich, dass eine Auseinandersetzung mit dem Thema der kulturellen Identität stattfindet. Die Kompetenz, in beiden Kulturen sich zurecht zu finden, gehört für sie zum Alltag.

In Frankfurt am Main, einer Stadt mit ca. 30%-igem Anteil von MigrantInnen, können im pädagogischen Alltag die interkulturellen Kompetenzen von Jungearbeitern von Bedeutung sein, um adäquat und individuell auf die Problemlagen der MigrantInnen einzugehen. Denn nach wie vor gibt es subjektive, meist unbewusste und verschwiegene Ressentiments gegenüber Minderheiten und insbesondere die objektive Ausgrenzung von Nicht-EU-Bürgern vom Arbeitsmarkt.

### ***Werte und Haltungen selbst verstehen und kommunizieren***

Stärker als früher spielt in herkömmlichen Erziehungssituationen für den Pädagogen im Alltag das Wissen über eigene und fremde Werte, Ähnlichkeiten und Differenzen eine wichtige Rolle. Das Verstehen und Interpretieren von fremdkulturellen Wertvorstellungen und Normen sind für die Arbeit von großer Bedeutung.

Doch geht es nicht um bloßes Wissen. Gaitanides gibt der Selbstreflexion einen Vorrang vor der bloßen Aneignung und Vermittlung von kulturellem Wissen.<sup>8</sup>

Erst die Auseinandersetzung des Professionellen mit sich selbst, die Einsicht in den Sozialisationskontext, das Selbstverstehen, ermögliche die Einsicht und das Verstehen des Andersdenkenden. Der Prozess des gegenseitigen Verstehens und Einfühlens bringe die Menschen zueinander.

Der Jungenarbeiter vermittelt somit zwischen den Kulturen. Er steht dem Jungen gegenüber, der Orientierung und Identität sucht. Sein selbstreflexives Wissen über die eigene Kultur und Identität, über die Gewordenheit und Widersprüchlichkeit spielt die wichtigste Rolle; seine Selbstbewusstheit erlaubt es ihm, die kulturellen Differenzen und Bräuche aus der Herkunftsfamilie vorurteilsfrei wahrzunehmen, dem Jungen zuzugestehen, ihren Sinn und ihre Wirkungen zu verstehen. Seine eigene Haltung muss angereichert sein durch fundiertes Wissen über fremde Kultureinflüsse, über das Thema Migration, über Lebenswelten von MigrantInnen sowie durch praktische Kompetenzen im Umgang mit kulturellen Differenzen, Regeln und Normen. Dabei ist es wichtig, das Erklärungsmuster „Kultur“ nicht heranzuziehen, um dahinter liegende Ursachen und ökonomische Probleme zu verdecken.

Eine stärkere Beschäftigung mit „Interkulturellen Kompetenzen“ zielt somit in beide Richtungen,

1. zu prüfen, welche Fähigkeiten ich besitze und woher ich sie habe
2. zu prüfen, welche Fähigkeiten ich mir aneignen sollte.

In Anlehnung an Mead und Goffman entwickelt Krappmann in seinem identitätstheoretischen Modell einige Grundqualifikationen, die seiner Meinung nach wichtig für die

---

<sup>8</sup> Vgl. Sozialmagazin, 28.Jg., 3/2003, S.43.

Identitätsbildung sind.<sup>9</sup> Wir referieren sie wegen ihrer grundsätzlichen Bedeutung und empfehlen sie zur Diskussion und zum kollegialen Austausch im Team:

### **Allgemeine soziale Kompetenzen**

- *Empathiefähigkeit*: Die Bereitschaft und Fähigkeit, sich in die Einstellungen und Normen der jeweiligen Handlungspartner einzufühlen.
- *Selbstreflexivität*: Sich mit der eigenen Sicht und Wahrnehmungsweise auseinanderzusetzen, gegebenenfalls andere Quellen hinzuzunehmen.
- *Konfliktfähigkeit*: Die Kompetenz, bei Konflikten die eigene Auffassung oder sein Interesse äußern und nach außen tragen zu können.
- *Rollendistanz*: Die Fähigkeit, sich von den Anforderungen, die an die eigene Rolle gestellt werden, zu distanzieren, ohne dabei diese Rolle aufzugeben; sich beispielsweise flexibel den jeweiligen Handlungspartnern anpassen zu können.
- *Ambiguitätstoleranz*: Die Fähigkeit, widersprüchliche und konkurrierende Rollenerwartungen „bei sich und bei anderen, mit denen Interaktionsbeziehungen unterhalten werden“<sup>10</sup>, zuzulassen.
- *Offenheit und Bereitschaft*: Die Fähigkeit, sich aktiv für neue Kenntnisse und Sichtweisen zu interessieren.

Wir wollen vier wesentliche Kompetenzen heraus stellen:

### **Spezielle, interkulturell ausgerichtete soziale Kompetenzen**

- *Empathie*, gegenüber anderen kulturellen Gruppen,
- *Multiperspektivität*, in Bezug auf verschiedene kulturelle Positionierungen,
- *Selbstreflexivität* in Bezug auf nicht hinterfragte und scheinbar selbstverständliche Handlungs- und Deutungsmuster der eigenen kulturellen Gruppe,
- *Subjektorientierung*, d.h. sich in der Beziehungsarbeit immer auf das Individuum, auf seine subjektiven Interpretationen seiner Lebenswelt und ermutigend auf seine Potenziale zu beziehen.

---

<sup>9</sup> Vgl. Krappmann, L ,1971.

<sup>10</sup> Ebda, S. 155.

Wir empfehlen, Wissens- und Kenntniserweiterung anzustreben in folgenden Bereichen:

### ***Wissensbezogene interkulturelle Kompetenzen***

- Wissensvermittlung betreiben, welche über die globalen wirtschaftlichen und sozialen Zusammenhänge unseres heutigen Lebens aufklären.
- Mit Jungen Kenntnisse erarbeiten über die Heterogenität von kulturellen Gruppen.
- Mit Jungen Wissen erarbeiten über Familienstrukturen, Autorität, Erziehungsideale, Religion und Weltbild, die einem ständigen Wandel unterworfen sind.
- Mit Jungen Wissen erarbeiten über soziale Bedeutungen und Funktionen von Stereotypen und Vorurteilen.

Wir wollen zur Handlungsorientierung einige ausgewählte Ziele und Werte besonders betonen:

### ***Wertbezogene interkulturelle Kompetenzen***

- Nicht nur die Defizite sehen, sondern Eigenheiten von Kulturen als Bereicherung und Ergänzung verstehen.
- Handlungsmöglichkeiten für MultiplikatorInnen und Jugendliche aufzeigen und erfahrbar machen, dass es möglich ist, sein Bewusstsein ständig zu entwickeln.
- Die Menschen befähigen für einen partnerschaftlichen Austausch, der sich über sprachliche, kulturelle und geografische Grenzen hinweg bewegt.
- Missverständnisse, im Einklang und gegenseitigen Respekt zu lösen versuchen, sie als Lernfeld für gegenseitiges Verstehen gestalten.
- Vorurteile gegenüber der Aufnahmegesellschaft und ethnischen Minderheiten abbauen.
- Die rechtliche Gleichstellung von MigrantInnen als „Anderen Deutschen“ anstreben.

Wir sehen die Notwendigkeit zu folgenden Veränderungen:

### ***Strukturelle Veränderungen***

- Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Institutionen.
- Stärkere Vernetzung von Verbänden, Öffentlichen und Freien Trägern der Jugendhilfe, der Schulen und Betriebe.
- Initiierung neuer interkultureller Bildungsprozesse und entsprechender Infrastrukturen.

Zum Schluss sei bemerkt, dass viele Akteure in der Kinder- und Jugendarbeit aufgrund ihrer langjährigen Erfahrung mit MigrantInnen, Minderheiten und sozial Benachteiligten ihre Kompetenzen stets weiterentwickeln, ohne dass diese Entwicklung als solche nach außen sichtbar wird. Für die Zukunft ist es von Bedeutung, dass alle Beteiligten ihre Erfahrungen einbringen, um den Zielen und Ansprüchen des Kinder- und Jugendhilfegesetzes gerecht zu werden.

### **Literatur:**

- 1.) Auernheimer, G.: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen 2002.
- 2.) Gaitanides, S.: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit, Sozialmagazin, 28.Jg.3/2003.
- 3.) Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1971.
- 4.) Leiprecht, R.: Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht et al.: International lernen – lokal handeln. Frankfurt/M. 2001.
- 5.) Mecheril, Paul: Kulturkonflikt oder Multistabilität? Zugehörigkeitsphänomene im Kontext von Bilkulturalität. In: Kreisjugendring München-Stadt (Hrsg.): Multikulturalität in den Metropolen, München, 1997
- 6.) Schuch, J.: Referent für Jugendarbeit, Landesjugendamt Württemberg-Hohenzollern, Stuttgart, im Internet 2003 unter: [www.sqbviii.de/S97.html](http://www.sqbviii.de/S97.html).
- 7.) Magistrat der Stadt Frankfurt am Main: Leitlinien für die interkulturelle Orientierung und Kompetenz in der Kinder und Jugendarbeit, Dokumentation vom 18.10.2002, Veröffentlichung 2003.

### **Autor:**

Tugrul Ugur  
arbeitet als Dipl. Sozialarbeiter im Kinder im Zentrum - Gallus e.V.  
Sulzbacher Str.16, 60326 Frankfurt,  
Tel.: (0 69) 73 77 94  
Mail: [tugrul.ugur@kiz-gallus.de](mailto:tugrul.ugur@kiz-gallus.de)

**Selbstreflexion eines "Anderen Deutschen"**

*"Ich fühle mich eher (als) so eine Art Mischprodukt, ja, weil das ändert sich immer nach Sachlage. Also wenn es sich um politische Sachen handelt oder ja, wirklich so politisch und mit sozialen Inhalten, bestimmten Themen, ich fühle mich da schon eher türkisch, weil ich hab' da andere politische Kultur, andere politische Tradition sozusagen (...).*

*Bei anderen Sachen, sagen wir mal Freundschaft, Arbeit und Studium oder sonst was, da fühle ich mich eher (als) Deutscher, weil diese meinen Vorgehensweisen entsprechen, das weiß ich schon, weil ich nichts anderes gelernt habe in dieser Hinsicht, ich meine, ich kenne ja nichts anderes als das, was ich hier gelernt habe, verstehst Du? Also nicht, dass ich das unbedingt so bewirkt hab', weil, es hat sich so ergeben.*

*Wir sind eigentlich also ein Mischprodukt aus beiden Kulturen."*

(Junger Türke, zit. n. Atabay, Ilhami: Zwischen Tradition und Assimilation. Lambertus-Verlag, Freiburg i. Breisgau, 1998, S. 186)



## Was ist Gender Mainstreaming?

Von Werner Schneider

### 1. Gender Mainstreaming (GM) ist ein verpflichtendes Prinzip auf allen Ebenen von politischem und Verwaltungs-Handeln

- **EU-Kommission:** GM ist obligatorisches und handlungsleitendes Prinzip für Politik und Verwaltung in Europa („Antragsteller erhalten heute keinen Cent mehr aus den verschiedenen europäischen Strukturfonds, wenn sie nicht nachweisen können, dass sie das GM-Prinzip in Ihrem Projekt anwenden werden“).
- Die **Regierungen der EU** haben sich im Amsterdamer Vertrag von 1999 dazu verpflichtet, GM zur Grundlage ihres Regierungs- und Verwaltungshandelns auf allen staatlichen Ebenen zu machen.
- Nach den Worten von Ministerin Lautenschläger (Presse-Erklärung am 7.Mai 03) wird „die (Hessische) Landesregierung (...) konsequent Gender Mainstreaming umsetzen“. Darüber hinaus hat der **Hessische Ministerpräsident** Koch die Umsetzung von GM in der Arbeit der Hessischen Landesregierung in seiner Regierungserklärung 2003 – 2008 festgeschrieben.
- Das **Frankfurter Stadtparlament** hat im August letzten Jahres beschlossen, das Prinzip GM auf allen Ebenen von Politik und Verwaltung in Frankfurt umzusetzen und anzuwenden.
- GM hat als verpflichtendes und handlungsleitendes Prinzip für die Kinder- und Jugendarbeit Eingang gefunden in das **Kinder- und Jugendhilfegesetz** (KJHG).

## **2. Gender Mainstreaming basiert auf den Methoden des modernen Projektmanagements**

Gender Mainstreaming verfolgt das Ziel der Realisierung von Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern und ist in seinem Kern eine Methode zur Politik-Entwicklung sowie zur Organisations- und Projektentwicklung.

Das Prinzip beruht auf der Erkenntnis, dass bei der Entwicklung von Politiken, von Organisationen und von Projekten eine höhere Effektivität, eine größere Zielgenauigkeit, eine höhere Zufriedenheit von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie eine größere Kundenzufriedenheit insbesondere *dann* erzielt werden kann, *wenn* bereits im Stadium der Planung und bei der Durchführung sowie der Auswertung und Weiterentwicklung von Vorhaben der **Geschlechter-Aspekt** Berücksichtigung findet.

Den Geschlechter-Aspekt berücksichtigen heißt, dass bei der Durchführung von Projekten nicht allgemein von „den Menschen“ als Zielgruppe ausgegangen wird – sondern immer die unterschiedlichen Lebens- und Ausgangsbedingungen von Männern und von Frauen bzw. von Jungen und Mädchen jeweils gesondert untersucht und die betreffenden Maßnahmen jeweils gesondert auf diese unterschiedlichen Bedingungen abgestellt werden.

## **3. Gender Mainstreaming ist nicht nur „Frauensache“, sondern nutzt auch den Männern**

Zum Beispiel im Bereich der „Öffentlichen Kindererziehung“: Mit der zunehmenden Berufstätigkeit beider Elternteile kommt ihr heute eine immer größere Bedeutung zu - und sie wird zu 98% von weiblichen Mitarbeitern organisiert.

Untersucht man den Bereich mit den Methoden des Gender Mainstreaming, so muss man feststellen, dass die öffentliche Kindererziehung - in der heutigen Form - insbesondere die männlichen Kinder in hohem Maße benachteiligt: Eine der wichtigsten Ressourcen fehlt - in der Regel - fast gänzlich in ihrem Erziehungsprozess: nämlich die männlichen Rollenvorbilder.

Andererseits beklagen wir paradoxerweise die Tatsache, dass sich Kinder und Jugendliche heutzutage immer stärker am Verhalten zweifelhafter, medial vermittelter Comicfiguren und Filmhelden orientieren.

Die Ergebnisse dieses Sachverhaltes sind sowohl in der PISA-Studie als auch in der Shell-Jugendstudie hinreichend dokumentiert:

- Männliche Jugendliche sind danach heute bezüglich sozialer Kompetenz, schulischer Leistungen und Ausbildungsniveau den Mädchen deutlich unterlegen.
- Das sog. Gewaltproblem Jugendlicher und die soziale Auffälligkeit an Schulen ist zum ganz überwiegenden Teil ein männliches Phänomen.

Als Reaktion auf diese Situation beschäftigen wir wiederum Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, die sich vor allem mit männlichen Jugendlichen beschäftigen.

Gleichzeitig vernachlässigen wir damit in der Jugendarbeit die Mädchen, was wiederum spezielle Förderprogramme für Mädchen notwendig macht.

#### **4. Gender Mainstreaming hilft, die Kooperation zwischen den Geschlechtern neu zu ordnen!**

Die Studien zu PISA und SHELL zeigen auch: Wir verfügen über ganze Generationen von weiblichen Jugendlichen mit überdurchschnittlich guten schulischen und beruflichen Leistungen und einem überdurchschnittlich hohen Ausbildungsniveau.

Diese Mädchen sind später in der Regel jedoch nicht wieder in gesellschaftlichen Führungs- und Gestaltungspositionen zu finden, sondern „verschwinden“ viel zu häufig in der Familienarbeit und in der Kindererziehung, was u. a. auch volkswirtschaftlich höchst bedenklich ist.

Durch spezielle Förderprogramme für Frauen versuchen wir wiederum, diesem Zustand entgegen zu wirken.

Um gleich einem beliebten Missverständnis vorzubeugen: Es geht nicht darum, die Existenzberechtigung und die Notwendigkeit von bestehenden und auch zusätzlichen geschlechtsspezifischen Angeboten in Frage zu stellen. Die Bei-

spiele zeigen jedoch, dass in der Kooperation zwischen den Geschlechtern „Einiges in Unordnung“ ist.

Die konsequente Anwendung von Gender Mainstreaming hilft, neue und sachgerechte Formen der **Geschlechterkooperation** zu entwickeln.

## **5. Die Umsetzung von Gender Mainstreaming in der Stadt Frankfurt a.M.**

Der Gender Mainstreaming-Prozess für die Stadtverwaltung Frankfurt am Main sowie den Wirkungsbereich der Stadtverwaltung soll (entsprechend dem Beschluss der Stadtverordnetenversammlung) als

- integrierte Querschnittsaufgabe und
- integraler Bestandteil des Verwaltungshandelns

auf allen Ebenen und in allen Bereichen städtischer Aktivitäten umgesetzt werden.

Entsprechend dem Top-Down-Prinzip und um die Abgeordneten mit der Methode des GM vertraut zu machen, sollen Impulsveranstaltungen zum Gender-Mainstreaming-Prinzip zunächst für die Stadtverordnetenversammlung durchgeführt werden.

Um sicher zu stellen, dass alle Abgeordneten durch diese Veranstaltungen erreicht werden, und um die Management-Methode Gender Mainstreaming produktiv mit den fachpolitischen Inhalten der Abgeordnetentätigkeit zu verbinden, werden diese Impulsveranstaltungen im Rahmen der regulären Ausschusssitzungen des Parlamentes durchgeführt werden.

In Kooperation mit dem Personal- und Organisationsamt, der Personalvertretung und den Frauenbeauftragten wird ein Konzept zur Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen zur Gender-Frage für die Führungsebenen der Verwaltung sowie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Ämter erarbeitet und umgesetzt werden.

Die Einleitung und Durchführung des eigentlichen Gender-Mainstreaming-Prozesses soll zunächst in Form von Pilotprojekten in mindestens einem Amt eines jeden Dezernates exemplarisch erfolgen.

Eine schrittweise Ausweitung des Prozesses auf die gesamte Stadtverwaltung wird im Laufe der Entwicklung angestrebt.

## **5.1 Folgende Methoden sollen dabei angewendet werden**

### **5.1.1 Gleichstellungsprüfung für alle Beschlussvorlagen der Stadt Frankfurt**

Die Anwendung des Verfahrens muss dabei folgende Methoden des modernen Projektmanagements berücksichtigen:

- Zielgruppenanalyse
- Wirkungsanalyse
- Strukturanalyse
- Zielbestimmung
- Festlegung von Verantwortlichkeiten sowie
- Implementierung eines Controlling- und Evaluationsverfahrens, das getrennt nach dem Geschlecht konzeptioniert sein soll.

Angestrebt wird, dass alle Beschlussvorlagen für die verschiedenen Gremien der Stadt und alle Anträge von privaten Trägern an die Stadtverwaltung zukünftig Auskünfte zu diesen Fragen enthalten müssen. Das gilt bezüglich der Beschlussvorlagen für

- die Stadtverordnetenversammlung
- den Magistrat
- die Ortsbeiräte
- die Ämter
- das Zuschussverfahren mit freien Trägern.

### **5.1.2 Unterstützende Maßnahme bei der Einleitung des Gender-Mainstreaming-Prozesses: Geschlechterbezogene Statistiken**

Jede Gender-Analyse und damit auch das zu entwickelnde Prüfverfahren benötigen entsprechende spezifische Gender-Daten.

In Kooperation mit dem Bürgeramt Statistik und Wahlen der Stadt Frankfurt a.M. sollen diesbezügliche Defizite ermittelt und Möglichkeiten für deren Behebung erarbeitet werden. Alle zukünftigen städtischen Statistiken in allen Ressorts müssen geschlechtsspezifisch differenziert angelegt werden.

### **5.1.3 Unterstützende Methode zur Einleitung des GM-Prozesses:**

#### **Das Gender-Budget**

Jedes politische und Verwaltungs-Handeln manifestiert sich immer auch in monetären Präferenzen.

Zu deren Beschreibung wurde die Methode der Gender-Budget-Analyse entwickelt.

Der städtische Haushaltsplan soll hinsichtlich der Mittelverteilung auf Frauen und Mädchen einerseits sowie Männer und Jungen andererseits analysiert und mit der realen Zielgruppen- und Problemanalyse in dem jeweiligen Bereich in Bezug gesetzt werden.

### **5.1.4 Steuerung des Gender-Mainstreaming-Prozesses**

Zur Steuerung des GM-Prozesses soll eine Lenkungsgruppe unter Berücksichtigung aller Dezernate sowie unter Beteiligung der Frauenbeauftragten und des Personalrats eingerichtet werden.

Zentrale Aufgaben der Lenkungsgruppe sind

- die Prozess-Steuerung
- die Sicherstellung des Prozess-Controlling
- die Festlegung von Verantwortlichkeiten für die Einzelschritte sowie
- die Erarbeitung eines Zeitplans für die Umsetzung des Gender-Mainstreaming-Prozesses.

#### **Autor:**

Werner Schneider

arbeitet als männlicher Part des Gender-Mainstreaming-Teams der Stadt Frankfurt/Main.

Das Gender-Team besteht aus: Gaby Wenner, Leiterin des Frauenreferates und Werner Schneider, Referent für Prozesse des Gender Mainstreaming. Die Aufgabe des Teams ist die Umsetzung der Gender-Mainstreaming-Strategie in Programmen und Verwaltungsstrukturen der Stadt.

Stadt Frankfurt am Main, 11C.7,

Walter-Kolb-Straße 9-11, 60594 Frankfurt a.M.

Tel.: (0 69) 2 12 – 3 28 41

Mail: werner.schneider@stadt-frankfurt.de

## Einladung zum Seitenblick...Nr. 5

### Alle sind sich einig: Ein Junge zu sein hat mehr Nachteile als Vorteile

Jetzt sollen sie Sätze vervollständigen wie „*JUNGE zu sein, hat den Vorteil...*“ und „*JUNGE zu sein, hat den Nachteil...*“ Dazu soll sich die Gruppe teilen. Im Klassenraum bleiben die Lauten; die, denen zu allem ein cooler Spruch einfällt. In einem anderen Raum treffen sich die Leisen. Wer zählt sich zu den Leisen? Niemand meldet sich. Noch mal: „*Wer würde sagen, dass er eher still und zurückhaltend ist?*“ Zögernd gehen einige Arme nach oben. Fünf, sechs, acht – mehr nicht? Also einzeln abfragen. Mit demselben Ergebnis. Niemand will zu den Leisen gehören. Und doch gibt es unter den angeblich Lauten einige, die sich zu der Gruppe der Leisen gesellen. Wenig später sieht man ihnen an, wie sie es genießen, mal in Ruhe zu reden und zuzuhören.

Am Ende sind die Lauten und die Leisen sich einig:

Es gibt mehr Nachteile als Vorteile. Jungen haben mehr Stress mit den Eltern, überhaupt steht ihnen mehr Ärger ins Haus. „*Dass man immer die Schuld bekommt*“, hat einer geschrieben. Alle nicken. Konkrete Beispiele wollen ihnen dazu nicht einfallen. Es ist mehr so ein Gefühl. Dass man sie schneller missversteht als die Mädchen. Dass man sich nicht so viel Mühe gibt, ihnen zuzuhören, und ihnen länger böse ist.

Bei den Mädchen ist ein Krach viel schneller aus der Welt. Schwer zu greifen. Die Konzentration verweht binnen Sekunden. Hektik bricht aus – in einer Minute ist es zwölf. Nur mit Mühe bringt (der Sexualpädagoge) Drägestein 29 Jungen dazu, eine Art „*Auf Wiedersehen, bis morgen*“ in den Raum zu donnern. Der Pausengong ertönt und es ist, als rattere ein schwerer, eiserner Rollladen herunter.

(Aus: chrismon-Forum: „Jungen“: JUNGEN: Das verdächtige Geschlecht, vgl. <http://www.chrismon.de/cframe-archiv.html>)



## **Jungenarbeit als Feld von Genderkompetenzen**

oder: **Okay, let's tickle the ivories of gender**<sup>1</sup>

*von Wolfgang Englert und Klaus-Stefan Deubel*

Wir wollen, um uns dem Thema zu nähern, zunächst die Gliederungspunkte des Textes nennen:

1. Vom Sinn des Gender-Begriffs
2. Zum aktuellen Verständnis von genderkompetenter Jungenarbeit
3. Standards genderkompetenter Jungenarbeit
  - 3.1 Genderkompetenz in der Interaktion mit Jungen
  - 3.2 Trianguläre Begleitung im Übergang zwischen Junge-Sein und Mann-Sein
  - 3.3 Entwurf und Vermittlung neuer Männlichkeitsbilder
  - 3.4 Anerkennung von Jungenarbeit als unverzichtbare Profession
4. Spielräume in Kooperations- und Handlungsfeldern der Praxis
  - 4.1 Zum Time-lag pubertierender Jungen
  - 4.2 Arbeit am männlichen Stimmbruch als Jugendkulturarbeit
  - 4.3 Geschlechterbalance im Personalbestand der Elementarpädagogik

### **1. Vom Sinn des Gender-Begriffs**

“Über gender zu reden, ist für die meisten Menschen gerade so, als sollten Fische über Wasser reden.“<sup>2</sup>

In der Tat stellt sich bei genauerer Betrachtung des Geschehens zwischen den Geschlechtern heraus, dass deren Verhalten, deren Denken und Empfinden so tief in die alltäglichen Interaktionen eingebettet sind, dass sie kaum noch als das wahrge-

---

<sup>1</sup> Ivory: Elfenbein; to tickle the ivories (Idiom): auf dem Klavier spielen. Frei ins Deutsche übersetzt soll das heißen: Gut denn, lasst uns auf der Gender-Klaviatur klimpern und austesten, was wir übernehmen wollen aus dem reichen Repertoire des sozialen Geschlechts; schließlich besteht auch ein wohlklingender Chor aus vielen unterschiedlichen Stimmen.

<sup>2</sup> Judith Lorber 2003: Gender-Paradoxien, S. 55.

nommen werden, was sie im Kern sind: als **Zuweisungen und Zuschreibungen**. Vermutlich schon als Kind ging uns (V)Erwachsenen der Abstand zu den erlernten Bedeutungen und Bewertungen unseres eigenen – des männlich resp. weiblich apostrophierten – Verhaltens fast völlig verloren, mit anderen Worten: sie sind unversehens zur zweiten Haut geworden. Oder, um bei Lorbers Metapher zu bleiben: Sie sind das Element, in welchem wir ganz selbstverständlich uns bewegen.

Es kann niemand ernsthaft leugnen, dass “Menschen erst lernen müssen, Frauen und Männer zu sein.”<sup>3</sup> Zwar werden wir mit einem biologischen Geschlecht geboren, doch zwingt uns diese Anlage nicht ein bestimmtes Verhalten auf. Es ist die jeweilige Gesellschaft, die jeweilige Kultur oder, konkreter gesprochen: es sind Erwachsene, die dem neuen Erdenbürger seine Geschlechterrolle zuweisen, ihn gleichsam für den Rest seines Lebens mit jener Software programmieren, die ihnen selber zuvor aufgespielt wurde. Man braucht nicht das Bild des Neugeborenen als tabula rasa zu bemühen und auch keine kulturvergleichende Studien heranzuziehen, um festzustellen, wie empfänglich Kinder bis in das Jugendalter hinein für jegliche Art von Zuschreibung sind und wie nachhaltig deren Wirksamkeit ist. Schließlich sind gerade diese Empfänglichkeit und diese Nachhaltigkeit Legitimationsgrundlage der pädagogischen und therapeutischen Praxis, der (elterlichen) Erziehung überhaupt. Dies zu bestreiten würde alle wie auch immer gearteten erzieherischen Bemühungen ad absurdum führen – Eltern würden hilf- und ganze Berufsstände arbeitslos werden.

Und was ist nun gender? Und was ist sex? Worin besteht der Unterschied und wie verhält sich beides zueinander? Wir zitieren, um diesen Fragen uns anzunähern, Ergebnisse aus der Geschlechter-Forschung:

“Während 'sex' das natürliche Geschlecht bezeichnet, also die physiologischen Eigenschaften und die genetisch-hormonelle Ausstattung von Frauen und Männern, meint 'gender' das soziale Geschlecht, das gesellschaftlich definiert und **entlang der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung normiert** (Hervorhebung durch die Autoren) wird. Der soziokulturelle Gehalt wird individuell angeeignet und zum sozialen Geschlechtscharakter ausgeprägt.”<sup>4</sup> Woraus aber mitnichten gefolgert werden kann,

---

<sup>3</sup> Ebd. S. 61.

<sup>4</sup> Johanna Hopfner, Hans-Walter Leonhard 1996: Geschlechterdebatte: Eine Kritik, S. 134.

dass gender nichts mit Sexualität zu tun habe. Wenn wir uns, z.B. in der Liebesbeziehung, auf den sex des anderen beziehen, so beziehen wir uns immer auch auf sein gender – und umgekehrt.<sup>5</sup>

Judith Butler kommt zu folgendem Schluss: “Nicht Biologie, sondern Kultur wird Schicksal.”<sup>6</sup> Nicht unsere biologische Ausstattung als Mann oder Frau bestimmt unser Leben, unsere Art und Weise des Denkens, des Fühlens, des Verhaltens, sondern das, was unser jeweiliges kulturelles Umfeld als die ‘richtige’ Art und Weise des Denkens, Fühlens und Verhaltens an uns heranträgt, gar oktroyiert. Und Judith Lorber hebt folgenden Aspekt hervor: “Für Menschen ist das Soziale das Natürliche.”<sup>7</sup> Wir gerieren uns als Mann bzw. als Frau, ohne zu wissen, dass wir damit nicht zwingend unserer Natur und unseren natürlichen Anlagen folgen, sondern sozialen Vorgaben, die – nicht zuletzt darauf hebt der vorliegende Text ab – alles andere als zwingend sind.

Schließlich wollen wir den Männerforscher Robert W. Connell nennen, der ausführt, dass “Definitionen von Männlichkeit zutiefst verwoben sind mit ökonomischen Strukturen und der Geschichte von Institutionen. Männlichkeit ist nicht nur eine Idee in den Köpfen oder eine individuelle Identität. Männlichkeit ist allgegenwärtig und eingegossen in die sozialen Beziehungen.”<sup>8</sup> Männlichkeit, dies bliebe hinzuzusetzen, steckt nicht bloß im Manne – sie steckt in dem, was, scheinbar unabhängig vom Manne, gesellschaftliche Realität geworden ist.

Scheinbar unabhängig – denn es darf das Verhältnis von Sozialem und Individuellem nicht so verstanden werden, als wäre die Gesellschaft, im Durkheimischen Sinne, eine Tatsache sui generis, etwas, das den Menschen und sein Bewusstsein prägt, ohne selber geprägt zu werden. Nicht allein, dass das eine ohne das andere nicht existieren kann – das eine würde ohne das andere nie so sein, wie es ist. In diesem Sinne spricht Blomberg, in bester dialektischer Tradition, von der “sozialen Formung des Individuellen“ und der “individuellen Erzeugung des Sozialen“<sup>9</sup>, **Prozesse, die einander ergänzen und verstärken.**

---

<sup>5</sup> Im englischen Slang ist das Wort ‘gender’ gleichbedeutend mit ‘to copulate’.

<sup>6</sup> Judith Butler 1991: Das Unbehagen der Geschlechter, S. 25.

<sup>7</sup> Judith Lorber 2003, S. 82.

<sup>8</sup> Robert W. Connell 1999: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit, S. 48.

<sup>9</sup> Christoph Blomberg 2003: Spielräume nutzen, S. 156.

Das hebt auch Judith Lorber in ihren weiteren Ausführungen hervor. Gender ist nicht einfach irgendwo in irgendeinem abstrakten Außen, wird nicht bloß von außen an jeden einzelnen vermittelt. Wir finden gender in den Strukturen und Institutionen der Gesellschaft, und wir finden gender in den Individuen und im individuellen Bewusstsein. Jeder einzelne lebt gender, und jeder einzelne vermittelt seinerseits gender nach außen und in die Gesellschaft. Gender also ist **sozialer Status**, der durch Alltagsinteraktionen konstruiert und aufrecht erhalten wird. "Die vergeschlechtlichte Mikrostruktur und die vergeschlechtlichte Makrostruktur reproduzieren und verstärken einander wechselseitig. Die soziale Reproduktion von gender in Individuen reproduziert auch die vergeschlechtlichte Gesellschaftsstruktur, konstruieren die Individuen doch, indem sie gender-Normen und -Erwartungen in der direkten Interaktion in Handeln umsetzen, die vergeschlechtlichten Herrschafts- und Machtsysteme."<sup>10</sup>

Vor allem aber: Gender ist, weil konstruiert, auch **veränderbar**, kann um- oder neu-konstruiert werden. Gender-Ausprägungen stehen zur Disposition. Und immer gibt es zwei Hebel, an denen Gender-Politik ansetzen kann: der Mensch, der durch jede seiner Lebensäußerungen soziale Realität herstellt und gestaltet, und die soziale Realität, welche den Menschen beeinflusst und formt.

## 2. Zum aktuellen Verständnis von genderkompetenter Jungenarbeit

Die Unterscheidung von sex und gender ist von grundlegender Bedeutung. Sie ermöglicht es, deutlicher zu erkennen, dass es konstruierte, veränderbare kulturelle Konnotationen sind, die an das biologische Geschlecht jeweils angelegt werden. Diese Konnotationen sind veränderbar, aber sie sind auch und vor allem veränderungswürdig. Denn die alten Männlichkeitsbilder haben ausgedient. So wie Männer einst sein konnten (oder mussten?), so können (oder dürfen?) sie heute nicht mehr sein. Der Mann ist in der Krise.

Eine Krise<sup>11</sup> aber, wenn wir Herkunft und Bedeutung des Begriffs uns vor Augen führen, bezeichnet nicht eine beinahe ausweglose, mindestens bedrohliche Situation,

---

<sup>10</sup> Judith Lorber 2003, S. 44.

<sup>11</sup>Vgl. Duden, Etymologie der deutschen Sprache.

nicht den Zweifel und das schiere Verzweifeln an ihr. Vielmehr markiert die Krise jenen Zeitpunkt, an dem eine Entscheidung getroffen und eine entscheidende Wendung eingeleitet werden. Sie ist der Beginn von etwas Neuem, freilich ein Neues, das noch gefunden werden muss. Dieser Herausforderung möchten wir uns stellen.

Zugegebenermaßen: Die Lage ist für den Mann prekär. Er verlor beträchtlich an Sicherheiten. Plötzlich wird ihm aufgebürdet, sich Gedanken zu machen – nicht über irgendwas, sondern über das, was lange ihm selbstverständlich und keine Rede, keine Denke wert schien: nämlich über sein (Selbst-)Konzept als geschlechtliches Wesen. Er wird aufgescheucht und soll sich, liebgewonnene Gewissheiten zurücklassend, auf den Weg machen ins Ungewisse. Das alles ist mühsam und anstrengend, beängstigend vielleicht. Andererseits aber kann sich der Mann in diesem Moment von Althergebrachtem emanzipieren. Er läuft nun nicht mehr brav nebenher, lässt sich nicht mehr ziehen von Traditionen und Konventionen, sondern traut sich und traut es sich zu, Neuland zu entdecken, welches unbekanntes und nicht allein deshalb spannende Möglichkeiten ihm eröffnet. Er verliert Gewissheiten – und gewinnt Freiheiten. Er hat es jetzt in der Hand zu bestimmen, wie er seine Geschlechterrolle gestalten will. Die süße Last der Freiheit. Let's tickle the ivories of gender!

Es besteht Klärungsbedarf. Das spiegelt auch die Kulturszene wider, nicht erst seit Herbert Grönemeyer, der Mitte der 80-er Jahre fragte, wann denn ein Mann ein Mann sei. Und es besteht Klärungsbedarf auch oder gerade unter denjenigen Männern, die, in welchem Bereich auch immer, pädagogisch tätig sind. Auch die Professionellen und insonderheit der Jungenarbeiter müssen die Frage stellen (sich stellen und sich ihr stellen), wann denn ein Mann ein Mann sei. Hinzu kommt der erkannte Bedarf an sexueller Orientierung.<sup>12</sup> Jungen suchen zwischen den parallelen Welten unterschiedlicher Szenerien und Codes nach Unterstützung und lebenspraktischer Klärung der häufig sehr angstbesetzten Bedeutungen und sozialen Bewertungen sexueller Praktiken für ihre eigene Geschlechtsidentität – angefangen bei den Spielarten heterosexueller Orientierung über homosexuelle Ausprägungen von sex und gender bis hin zum Umgang mit und zur Gestaltung von bisexuellen oder transidentischen Lebensformen der Geschlechter.

---

<sup>12</sup> Siehe die Empfehlung der Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter 2003.

Vielleicht lohnt all den Fragenden ein Blick in den englischsprachigen Raum der westlichen Welt. Nehmen wir z.B. den Begriff 'gender bender boys' näher unter die Lupe: Während im traditionellen Wortgebrauch der Ausdruck 'gender bender' Homosexuelle meinte, hat sich dessen Bedeutung durch Musiker wie David Bowie, Boy George oder Michael Jackson (via socio-pop-labels) offenbar grundlegend gewandelt, zumindest erweitert. Jedenfalls ist im Sunday Mirror, 1984, 22 Jan. 10/3 zu lesen: "Gender bender boys are mad about make-up and adore dressing up ... Gender Benders are anything but gay. They make up and dress up out of a sense of fashion." 1983 stand in der Washington Post, 6 Mar. H6/3: "Boy George, with his urban beachcomber-look and gender-bender confusions, manages to fit in and stand out." 1980 berichtete der Economist, 27 Dec. (48): "The cult hallows ambiguous sexuality: Mr. David Bowie, the rock star 'gender bender' is a key hero." Und bereits 1977 schrieb D. Morris in Manwatching 230: "They argue that the gender gap belongs to man's ancient past and is no longer relevant in the modern world."<sup>13</sup>

Im historischen Rückbezug wird deutlich, was dabei möglicherweise vor sich geht: soziale Veränderungen, ja Umwälzungen, ähnlich der "From the 'Man of feeling' to the Homo Oeconomicus" oder der "From Knight to Gentleman"<sup>14</sup>.

Heute gibt die Geschlechtszugehörigkeit, was auch Ursula Pasero beobachtet, immer weniger Auskunft über soziale Anschlüsse und Karrieren. Sie spricht von einer Unterdeterminiertheit des Individuums und einer Überdeterminiertheit von Geschlecht und meint damit, dass geschlechtstypische Zuschreibungen empirisch gesehen an Zuverlässigkeit verlieren. Wie Männer sind und wie Frauen sind, ist einigermaßen unklar geworden. Gleichzeitig aber und als könnte auf diese Weise der Verlust an Gewissheit ausgeglichen werden, wird der Geschlechtszugehörigkeit und den damit verbundenen Zuschreibungen eine Bedeutung verliehen, die ihnen nicht mehr zeitgemäß ist.<sup>15</sup> Zweifellos spüren auch Jungen diese Paradoxie.

Immerhin haben Unsicherheit und Klärungsbedarf dazu geführt, dass Reinhard Winter heute mit Fug und Recht die Jungenarbeit freisprechen kann von dem Vorwurf,

---

<sup>13</sup> Vgl. The Oxford English Dictionary.

<sup>14</sup> Siehe Walter Göbel, Saskia Schabio, Martin Windisch 2001: Engendering Images of Man in the Long Eighteenth Century.

<sup>15</sup> Siehe Ursula Pasero 2003: Frauen, Männer, Gender Trouble, S. 116 f.

restaurative Interessen zu vertreten. Ihr ist vielmehr aufgegeben (und sie gibt es sich selber auf), die Besonderheiten in den objektiven Lebenslagen und die spezifischen Probleme in der Persönlichkeitsentwicklung von Jungen zu formulieren und pädagogisch anzugehen, und zwar ohne auf ein obsoletes Männerbild zurückzugreifen.<sup>16</sup> Jungenarbeit will klären und schärft den Blick, um neue, zeitgemäße und adäquate Konzepte der Geschlechterrollen entwerfen zu können.

Im Unterschied etwa zu einer – im Sinne des “Social Engineering“ – geschlechtsblinden Professionalisierung, die sich hauptsächlich äußeren Realitäten von sozialer Arbeit zuwendet, setzt sich genderkompetente Jungenarbeit, im Sinne von ‘engender’<sup>17</sup> mit Geschlechterverhältnissen sowie dem konkreten Leben der Geschlechter auseinander und wendet sich im jeweiligen psychosozialen Kontext auch den inneren Realitäten des Bewusstseins von Jungen zu. Wir sehen genügend Anhaltspunkte dafür, dass hier eine **soziale Produktivkraft innerhalb der Reproduktionssphäre der Geschlechter** schlummert, die noch nicht hinreichend erkannt und gewürdigt wird.

Wir möchten uns der gesellschaftlichen Notwendigkeit stellen, im Bereich der Kinder- und Jugendhilfe eine geschlechterbewusste und geschlechterdemokratische Konnotation des männlichen Subjekts vorzunehmen, die den Lebenslagen von Jungen gerecht wird und sie für ein eigenverantwortliches und gemeinschaftsfähiges Zusammenleben mit dem/n anderen Geschlecht/ern befähigt, wie dies im Übrigen auch das KJHG § 1, 1; § 9, 3 anstrebt. Dieses eigenverantwortliche und gemeinschaftsfähige Miteinander fußt – in Anlehnung an Prengel<sup>18</sup> - auf Gleichheit, aus der Differenz erst entspringen kann. Und Gleichheit ist alles andere als Gleichschaltung. Denn erst wo Geschlechterdemokratie, als Gleichheit zwischen den Geschlechtern, verwirklicht ist, können sich Frau und Mann wirklich emanzipieren, von den Ketten der Vergangenheit lösen und: **differenzierte Vielfalt** leben. Darauf will genderkompetente Jungenarbeit hinwirken.

---

<sup>16</sup> Reinhard Winter in einem Vortrag während der Veranstaltung “Gender Mainstreaming und Jungenarbeit“, veranstaltet von der öffentlichen Jugendhilfe, 2002 in Gießen.

<sup>17</sup> Vgl. das englische Verb ‘to engender’, gleichbedeutend mit ‘to produce’: erzeugen, hervorrufen, hervorbringen, verursachen.

<sup>18</sup> Zitiert aus Ursula Nissen 1998: Kindheit, Geschlecht und Raum, S. 77 f.

“Can we ever avoid doing gender?“, fragten West/Zimmermann 1991.<sup>19</sup> Nein, und warum auch sollten wir versuchen zu vermeiden, was sich nicht vermeiden lässt. Was aber wir verändern und überwinden können, ist: der “eingefahrene Reproduktionsmechanismus der Vergeschlechtlichung“<sup>20</sup>, den wir schlicht nicht als unentrinnbares Prinzip der Geschlechterverhältnisse ansehen. Und dazu benötigen wir die genderkompetente Jungenarbeit, die den Part, den sie bei der Herstellung von gender spielt, bewusst und verantwortungsvoll übernimmt, und wir benötigen den genderkompetenten Jungenarbeiter, der frühzeitig genug in den Erziehungsprozess von Kindern sich einbringt. Gerade durch eine adäquate Partizipation von Männern am Erziehungsprozess kann jener eingefahrene Reproduktionsmechanismus aufgehoben werden, dessen moderne Ausprägungen sich historisch erst durch die industrielle Arbeitsteilung herstellte, die Männer und Väter aus Haus, Hof und Kindererziehung nachhaltig herauskatapultierte.<sup>21</sup>

Wenn nun die Präsenz beider Geschlechter in der Erziehung – und allemal in der professionellen pädagogischen Arbeit – gefordert und nach dem genderkompetenten Jungenarbeiter gerufen wird, so geht das weit über akademisches Räsonieren hinaus. Dahinter verbirgt sich eine historische Dimension und, noch einen Schritt weitergedacht, eine nicht nur (wie oben so bezeichnet) gesellschaftliche, sondern eine **historische Notwendigkeit**.

Klänglich genug und beklagenswert obendrein muss uns also die Tatsache vorkommen, dass seit ca. 20 Jahren ein facettenreiches Berufsbild des Jungenarbeiters als Entwurf vorliegt, dessen praktische Umsetzung jedoch sehr zu wünschen übrig lässt. Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass die im Vergleich zur geringen Anzahl an Praxisprojekten und unbefristeten Stellen für Jungenarbeit und Jungenarbeiter riesige Menge wissenschaftlicher und populärwissenschaftlicher Veröffentlichungen zu diesem Thema zwischen den Zeilen ihre ganz eigene Geschichte erzählt: nämlich die Legitimationsgeschichte einer Profession, die mit der (vor)herrschenden Gender-Ideologie und vergeschlechtlichten Arbeitsteilung nicht immer konform geht und aus diesem Grund ihre Existenz mit einem sauber ausgear-

---

<sup>19</sup> Vgl. Don H. Zimmermann/Candace West 1991: Doing Gender. In: J. Lorber, S. Farell (Hrsg.): The Social Construction of Gender, S. 32.

<sup>20</sup> Ursula Nissen 1998, S. 85.

<sup>21</sup> Vgl. Dieter Lenzen 1991: Vom Patriarchat zur Alimentation.

beiteten und immer wieder aktualisierten Wissensberg zu rechtfertigen sucht. Der Bedarf an praktischer professioneller Jungenarbeit ist schon lange unbestritten. Die Schlagzeilen von Erfurt und Hildesheim sind nur die Spitze des Eisbergs und weisen hin auf die unbedingte Notwendigkeit, endlich ernst zu machen mit genderbewusster und genderkompetenter Jungenarbeit. Let's tickle the ivories of gender!

### **3. Standards genderkompetenter Jungenarbeit**

Die gesellschaftliche Notwendigkeit ist genderkompetenter Jungenarbeit hiermit attestiert. Wie aber sieht genderkompetente Jungenarbeit aus? Welche Standards können (oder müssen) festgelegt werden?

Wir verzichten darauf, an dieser Stelle all die Standards aufzuzählen, die in den Frankfurter Leitlinien zur Förderung von Jungenarbeit nachzulesen sind, geben auch nicht Standards wieder, die sich in den anderen Textbeiträgen des vorliegenden Lesebuchs wiederfinden. Uns geht es eher darum, auf jene Standards hinzuweisen und die herauszugreifen, die uns gerade im Zusammenhang mit den oben diskutierten Begriffen 'gender' und 'Genderkompetenz' besonders wichtig erscheinen.

#### **3.1 Genderkompetenz in der Interaktion mit Jungen**

Wenn wir von Genderkompetenz reden, dann meinen wir zunächst das Vermögen, zwischen sex und gender zu unterscheiden und zu wissen, dass – wie in den vorhergehenden Kapiteln ausführlich dargelegt – gender die zugeschriebene und also veränderbare, vor allem aber die veränderungswürdige Geschlechterrolle ist.

Genderkompetenz beinhaltet darüber hinaus die Fähigkeit, die individuelle und die gesellschaftliche Dimension von gender zu erkennen, voneinander zu unterscheiden und zu sehen, dass beides scharnierartig ineinander greift. Die gesellschaftliche Dimension von gender wird durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung bestimmt, während die individuelle Dimension von gender die Aneignung der soziokulturellen Bedeutungen beinhaltet, die sich aus dem Zusammen-Leben und dem Zusammen-Arbeiten der Geschlechter ergeben.

Hierzu legen wir zwei Begriffspaare zugrunde:

- „Gesellschaftliches gender“ ~ „Institutionelles gender“
- „Individuelles gender“ ~ „Eigene Geschlechtsidentität“.

Durch Genderkompetenz können genderrelevante gesellschaftliche Strukturen und individuelle Ausprägungen ausgemacht und auf sie eingewirkt werden. Im Gesellschaftlichen gender findet sich, wie bereits beschrieben, in geronnener Form wieder, was die Menschen in ihren alltäglichen Interaktionen aushandeln – wobei diese geronnenen, institutionalisierten Interaktionen ihrerseits jedes neuerliche individuelle Aushandeln beeinflussen.

Genderkompetente Jungenarbeit zielt auf inhaltlich neue Optionen zur Veränderung ab, sei es die Veränderung von gender als institutionellem Status oder die von gender als individueller Ausprägung. Selbstredend steht der Jungenarbeiter dabei nicht außen vor; er reflektiert und gestaltet nicht nur gender bei und mit 'seinen' Jungen und nicht nur gender in den Strukturen, nicht nur deren dialektische Beziehung – er schaut auch auf sich, reflektiert und gestaltet auch seine eigene Rolle als Mann.

Wir haben es demnach mit **zirkulären Prozessen** zu tun. Individuelles und Institutionelles gender ist **Ursache und Wirkung zugleich**. Wenn nun aber dem so ist, wenn das Institutionelle gender immer auch Wirkung des Individuellen gender ist, dann können die Chancen, die in der ganz konkreten Arbeit mit und an dem Individuum liegen, nicht in Abrede gestellt werden. Weit davon entfernt, auf der Fährte idealistischen Denkens in die Irre zu gehen und (undialektisch) anzunehmen, dass das Individuum der 'freie' Gestalter seiner sozialen Welt ist, wissen wir doch, dass Veränderungen auf der individuellen Ebene – Veränderungen, die Einzelne in Einzelnen hervorrufen – möglich sind. Der Einfluss, den das System auf den Menschen ausübt, darf nicht unterschätzt, aber auch nicht überschätzt werden. Ersteres wäre naiv, letzteres würde jede pädagogische Arbeit lähmen. Veränderungen auf der individuellen Ebene, insbesondere auch durch eine **subjektorientierte Genderpädagogik**<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Subjektorientierte Genderpädagogik kann sich im Umgang mit individuellem gender u.a. die Erfahrungen der "Agogik" zunutze machen, der Lehre von der individuellen Gestaltung des musikalischen Tempos. Unter Berücksichtigung von Aspekten der neueren Temperamentforschung (s. auch 3.3) und im Sinne von des lateinischen 'temperare' ('in das richtige (Mischungs-)Verhältnis bringen') können – über das 'agogische Führen' – diejenigen Elemente und Konnotationen aus dem Füllhorn von gender zusammengestellt werden, die als individuelle Mischung zur eigenen Person als am besten passend empfunden werden. Let's tickle the ivories of gender!

sind möglich – Veränderungen, die sich, wenngleich zeitverzögert, dann auch auf der institutionellen Ebene niederschlagen, von wo aus sie wiederum auf die individuelle zurückwirken. Insoweit können wir Judith Butlers Satz folgen: "No subject is its own point of departure."<sup>23</sup>

Und doch ist jeder Mensch auch ein Fackelträger. Dieser Ausspruch von Norbert Elias gibt wieder, was wir unserem Text und insonderheit den Teilen, die auf genderpädagogische Praxis sich beziehen, zugrundelegen wollen: dass nämlich vom Tun des Einzelnen Wirkungen auf das Ganze ausgehen. Nichts Anderes verbirgt sich auch hinter dem Begriff des 'doing gender'.<sup>24</sup> Es sind Individuen, die, wörtlich genommen, gender tun, und zwar **attributiv wie darstellend**. Individuen weisen sich (in ihren Selbstreflexionen) und anderen (in ihren Interaktionen) ein bestimmtes soziales Geschlecht zu – in dem Sinne, dass sie bestimmte Eigenschaften mit der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit verknüpfen. Und: Sie zeigen Anderen ihre jeweilige Geschlechtszugehörigkeit – in dem Sinne, dass sie diese bestimmten und mit der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit verknüpften Eigenschaften spielen und vorspielen.

Doch bedeutet 'doing gender' keineswegs, dass ausschließlich leidlich bekanntes, traditionelles, geschlechtstypisches Verhalten erzeugt, bestätigt oder am Leben erhalten wird. Ganz im Gegenteil markiert diese Schnittstelle den Quell, aus dem Anderes, Neues entspringen kann. Womit wir den genderkompetenten Jungenarbeiter dazu aufrufen und ermutigen möchten, die Jungen da, wo sie nach Sicherheiten des Sich-Verhaltens und nach Orientierung suchen, vertrauensvoll zu begleiten und ihnen zu helfen, auf ihrer Suche nicht in stereotype Verhaltensweisen zurückzufallen, sondern sich aus dem Füllhorn zeitgerechter und emanzipatorischer Alternativen zu bedienen.

Wenn wir 'bedienen' sagen, dann ist damit ein wichtiger Aspekt genannt, der auch bei Blomberg sich findet. Er spricht von einem "Verkaufsverbot" und fordert dazu auf,

---

<sup>23</sup> Butler 1992, zitiert aus Nissen 1998, S. 83.

<sup>24</sup> Vgl. Don H. Zimmermann/Candace West 1991: Doing Gender. In: J. Lorber, S. Farrell (Hrsg.): The Social Construction of Gender, S. 13-37.

die Jungen **“mit leeren statt mit vollen Händen“**<sup>25</sup> zu bedienen, also sich ihnen nicht aufdrängen und unbedingt 'verkaufen' zu wollen. Geduld ist gefragt und die Fähigkeit, abzuwarten, bis die Jungen selbst durch ihr Auftreten deutlich machen, etwas 'kaufen' zu wollen. Häufig entsteht der 'Kaufs-' bzw. 'Verkaufsfall' ganz spontan und aus einer Art Spielsituation heraus. Und häufig sind es die schiere Lust auf Kontakt und Kommunikation und die Neugier auf den Mann, die den Jungen auf den Jungenarbeiter zutreiben. Diesen Schwung gilt es zu nutzen. Ohne selbst ein Thema zu besetzen und moralinsauer auf ihm zu beharren, tut der Jungenarbeiter gut daran, auf den Jungen und auf dessen Thema, auch auf dessen Kommunikationsstil, sich einzulassen. Das heißt nicht, dass der Interaktion jede Ernsthaftigkeit abhanden käme. Vielmehr wird die Interaktion gerade dadurch aufrecht erhalten und fortgesponnen, dass sie jongleurhaft zwischen Spaß und Ernst sich bewegt, den Jungen mit seinen Bedürfnissen in den Vordergrund stellt und ihm die Möglichkeit des Rückzugs offen hält.

Der Selbstwertungsprozess vollzieht sich immer in zwischenmenschlichen Beziehungen, im Austausch mit Anderen. Ebenso werden soziale und personale (Bewältigungs-) Kompetenzen in der Interaktion zwischen Kind oder Jugendlichen einerseits und der sozialen Umwelt andererseits erworben. G.H. Mead sprach vom **“significant other“**<sup>26</sup>, die neuere Sozialisationsforschung nennt es **“Selbstbildung in Beziehung zu anderen“**.<sup>27</sup> Damit ist dem genderkompetenten Jungenarbeiter – dem Mann in der Pädagogik, an dem der Junge sich orientieren und seine Geschlechterrolle finden und entfalten kann – Unverzichtbarkeit attestiert. Ergänzen möchten wir dies mit Ergebnissen der Resilienzforschung<sup>28</sup>, ein Forschungsansatz, der, sich vom hergebrachten Krankheitsbegriff distanzierend, danach fragt, was Menschen gesund erhält, und Ressourcen aufzudecken sucht. Resilienz ist demnach die Fähigkeit, sich von schwierigen Lebensumständen 'nicht unterkriegen zu lassen', 'nicht an ihnen zu zerbrechen'. Diese Fähigkeit – wie alle Kompetenzen, die einen Menschen charakterisieren – entwickelt sich, und zwar aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren: **“Resilienz wird heute als ein multidimensionales, kontextabhängiges und pro-**

---

<sup>25</sup> Mündl. Vortrag von Christoph Blomberg am 11.12.2003 über geschlechtsspezifische Aspekte der Lebenslagen von Jungen und Mädchen (aus d. NRW-Jugendstudie) während der Konferenz **“Praxis der Jungenarbeit“** im Landesjugendamt Köln (Hervorhebung der Autoren).

<sup>26</sup> Indem wir uns im signifikanten Anderen spiegeln, entwickeln wir unsere Persönlichkeit.

<sup>27</sup> KJR München-Land 2004: Rahmenkonzept Geschlechtsreflektierte Offene Jugendarbeit, S. 17.

<sup>28</sup> Resilience (engl.): Elastizität, Spannkraft, Beweglichkeit, Unverwüstlichkeit.

zessorientiertes Phänomen betrachtet, das auf einer Vielzahl interagierender Faktoren beruht, zu denen sowohl genetische Prädispositionen und sozial vermittelte Qualitäten als auch soziale Unterstützungssysteme in der Lebensumwelt gehören.“<sup>29</sup> Genau an dieser Stelle, nämlich **im Bereich der sozialen Unterstützungssysteme**, kann Jungenarbeit sich verorten und zu einem genderkompetenten Faktor innerhalb der Pädagogik werden.

Nun muss die Interaktion zwischen Junge und Jungenarbeiter so ausgestaltet werden, dass dieser Selbstwertungsprozess, das “Ich bin/wurde in Beziehung zu anderen“<sup>30</sup>, nicht unterbrochen oder fehlgeleitet wird. Einen weiteren Aspekt genderkompetenter Interaktion wollen wir also an dieser Stelle hervorheben: die zu beachtenden **Zeitfenster**. Pädagogische Arbeit an bestimmten Themen muss berücksichtigen, dass die Aufnahmefähigkeit von Kindern und Jugendlichen an ihren jeweiligen Entwicklungsstand gekoppelt ist. Nicht jedes Thema ist in jeder Altersstufe gleich fruchtbar zu bearbeiten. Man muss den richtigen Zeitpunkt treffen. Auch das macht Genderkompetenz aus. Gerade in Zeiten sozialer und psychischer Entwicklungsübergänge wie dem frühkindlichen Objektwechsel, dem Übergang in die Grundschule, der Pubertät und der Adoleszenz, in Zeiten also, da die Kinder und Jugendlichen besonders beansprucht sind und bei Überbeanspruchung besonders verletzbar<sup>31</sup>, suchen Jungen nach dem gender ‘Mann’, nach unterstützenden Personen des eigenen Geschlechts, die mit Feingefühl jene Phasen bzw. Zeitfenster erkennen und nutzen.

Lesen wir doch einmal abschließend das nachfolgend beschriebene Lernziel – die Autorin bezieht sich auf Kinder allgemein und streicht es als besonders wichtiges heraus – genderkompetent: “Sie sollten (...) lernen, sich selbständig Hilfe zu holen sowie ihre eigenen Ressourcen realistisch wahrzunehmen und dann problem- und situationsgerecht einzusetzen. Auf diesem Wege wird ihre positive Selbstzuschreibung von Bewältigungsmöglichkeiten effektiv gestärkt. Dies führt wiederum zu einer positiveren Einschätzung der Stress- und Risikosituation selbst, da diese dann weni-

---

<sup>29</sup> Definition nach Corina Wustmann in W. E. Fthenakis 2003: Elementarpädagogik nach PISA, S. 112.

<sup>30</sup> KJR München-Land 2004, S. 17.

<sup>31</sup> Vgl. das Beispiel aus dem Vortrag “Kinder wollen keine Scheidung” von Helge-Ulrike Hyams am 2. März 2004 in Frankfurt/Main. Sie gibt folgenden Dialog zwischen zwei Geschwistern wieder: “Die Tochter fragt ihren Bruder: Was hättest Du lieber, einen geschiedenen oder toten Vater? (sie bevorzuge einen geschiedenen). Ihr Bruder, also der Sohn, antwortet seiner Schwester hierauf: Dann hätte ich lieber einen toten, weil ich dann weiß, dass er mich nicht verlassen hat.”

ger als belastend und bedrohlich, sondern vielmehr als *herausfordernd* erlebt wird.“<sup>32</sup> Um solche Lern- oder Entwicklungsprozesse bei Jungen anzustoßen, braucht es den genderkompetenten Jungenarbeiter – den (männlichen) Pädagogen, der die Jungen in ihrer Orientierungssuche und ihrem Mann-Werden genderkompetent begleitet.

### **3.2 Trianguläre Begleitung im Übergang zwischen Junge-Sein und Mann-Sein**

Gerade während der Pubertät, im Übergang zwischen Junge-Sein und Mann-Sein, legen die Jungen in ihrem Verhalten eine, wertneutral gesprochen, Dynamik an den Tag, die von denjenigen, die in Beziehung zu ihnen treten oder treten wollen, viel abverlangt. Auf vorwissenschaftlicher Ebene fallen einem Begriffe ein wie Geduld, Spontaneität, Durchsetzungsvermögen. Doch es ist mehr, es ist Anderes, was genderkompetente Jungenarbeit auszeichnet. Zur Veranschaulichung blenden wir vorab ein Beispiel ein, vom Autoren mit “Das vorprogrammierte Chaos“ überschrieben.<sup>33</sup> Es handelt sich hier um

“... einen 11-jährigen Jungen im Hort, Michael, der als intelligent, schlau, listig und gerissen geschildert wird: ‘Er kann aber auch hundsgemein sein. Zum einen kann er in einer guten Phase lieb sein. Wenn er durchdreht, wenn ein Chip durchgebrannt ist, dann ist er unberechenbar, schlägt, ärgert, hört nicht zu, lässt sich nicht ermahnen. Und wenn man ihn ermahnt, dann grinst er einen an, er grinst einen nur an. Der bleibt unberührt davon, ob man bittet oder ihn laut anschreit, es geht an ihm vorbei.’ Das Team ist sich in dieser Charakterisierung einig.

Der Fall wird von Michaels Gruppenerzieher vorgetragen, der selbst als Hobbys Volleyball, Tischtennis, Basketball und Kampfsport angibt. Er lässt sich mit Michael auch in Kämpfchen verwickeln, kann ihn aber nicht davon abhalten, zu fest zuzuschlagen, so als habe er kein Gefühl für Schmerzen. Michael kann es nicht ertragen, wenn andere Kinder mit dabei sind. Sein ‘Hobby’ ist, andere zu ärgern, meist kleinere Kinder: ‘Und die kommen dann immer und heulen, der Michael hat mich geärgert, also gar nicht mal so körperliche Gewalt, das ist auch dabei, aber es ist nicht so vorrangig. Es

---

<sup>32</sup> Corina Wustmann, ebd. S. 118.

<sup>33</sup> Christian Büttner, u.a. 2003: Nur Machos und Zicken?, S. 63ff.

ist mehr so dieses Ärgern, dieses Andere-Leute-Ärgern, den Kinder etwas wegnehmen, wegrennen oder es durch die Gegend schmeißen, Gegenstände, die anderen Kindern gehören. Das hat er sehr gut drauf, das kann er sehr schnell. Da steht man dann immer da, die Kinder kommen dann zu einem und beschwerten sich darüber, und dann steht man immer da. (...) Dann sag ich Michael, lass das, er grinst einfach nur.'

Der Erzieher ist sich sicher: Wenn Michael da ist, dann ist Chaos vorprogrammiert, Eine Kollegin zeichnet allerdings ein ganz anderes Bild: Er kümmert sich um die ganz Kleinen der Kindergartengruppe – 'wie ein Erzieher' -, schiebt sie im Buggy und ist dabei 'ganz lieb und goldig'. Diese Paradoxie löst sich ein wenig auf, nachdem seine Lebensgeschichte zur Sprache gekommen ist: Die Mutter hat den Vater verlassen, als Michael drei Jahre alt war und sein Bruder Gerd gerade geboren war. Sie lebte dann bei den Großeltern (der Opa sei 'auch nicht ohne' gewesen). Als der Großvater gestorben sei, habe sie mit ihren Kindern eine eigene Wohnung bezogen, die Kinder wüchsen jedoch vorwiegend auf der Straße auf. Die 'andere Seite' von Michael scheint auf eine Sehnsucht hinzuweisen, die auf den ersten Blick typisch weiblich aussieht, vielleicht aber seine Sehnsucht nach einem fürsorglichen Vater meint, so wie er sich – in Anwesenheit der Erzieherin – gegenüber den Kleineren verhält.

Zwei Versuche der Mutter, mit einem Mann zusammenzuleben, müssen wohl fehlgeschlagen sein: 'Die Mutter hat keinen anderen Mann. Als der Gerd, der jüngere Bruder bei uns war, hat sie zwei Freunde gehabt, erst einen, dann noch einen, das war auch ein halbes Jahr. Da war der Gerd so begeistert. Und dann sind die verschwunden ...' Wegen Michael haben wohl auch zwei Kollegen die Einrichtung verlassen, weil er sich zu stark an ihnen gerieben habe. Mit seinen 11 Jahren kreisen seine Gedanken häufig um Sexualität: 'Der hat sexistische Ausdrücke, der kennt vom Fernsehen den Telefonsex. Dann kennt er fast jedes Heft, wenn er mit seinem Freund G. zusammen ist, dann geht es nur um das Thema. (Durcheinandergerede) ... Das sind Ausdrücke, bei jeder kleinen Provokation: Hure, Nutte ... Dann frage ich, was soll das? Warum sagst du das? So eine kleine Lappalie, und dann regst du dich so auf? Das finde ich ja nicht so toll.' Hier bietet sich der Erzieher zwar verbal als prosoziales Identifikationsobjekt an, ohne ins Kalkül gezogen zu haben, dass (der 11-jährige)

Michael sich am Beginn des Übergangs zum 'Mann' befindet, ohne ein positives inneres Bild dazu, gewonnen an konkreten väterlichen Erfahrungen, zur Verfügung zu haben.

Das Dilemma in diesem Hort (wie in fast allen vorschulischen Einrichtungen): Es gibt nicht nur Michael in seiner Suche nach einem starken (überstarken) männlichen Identifikationsobjekt und den entsprechenden Wünschen nach kraftvoller Auseinandersetzung mit einem Mann. Und es ist nicht nur Michaels Vater, den seine ehemalige Frau nicht mehr sehen möchte, es sind meist ganz ähnliche Familienverhältnisse, die den Jungen die Entwicklungschancen vorenthalten, in denen sie (leider oft nur allzu verständlich) das Männliche vermittelt durch die Mütter als wertlos, verachtenswert und trennend erleben. Und es gibt nur einen Erzieher in der Gruppe, der sich diesen Entwicklungsaufgaben stellen muss.“

Was können wir hier herauslesen? Zunächst, dass die 'problematischen' Jungen zu zahlreich sind, als dass sie von den wenigen (zu wenigen!) männlichen Pädagogen ihren Bedürfnissen entsprechend versorgt werden könnten. Auf diesen Aspekt werden wir später, in den Kapiteln 3.4 und 4.3, zu sprechen kommen. Was wir aber auch aus dem Text herauslesen und an dieser Stelle herausarbeiten möchten: dass das Verhalten des Jungen aus dem Mangel an geeigneten männlichen Bildern und Vorbildern, an dem er seit seiner Kindheit leidet, resultiert, und: dass es nicht reicht, wenn ein – sicherlich wohlmeinender und sicherlich engagierter – Pädagoge sich seiner annimmt. Hier sind besondere Fähigkeiten vonnöten.

In Anlehnung an Howard Gardner<sup>34</sup> wollen wir zwei Bereiche von Fähigkeiten benennen, die hier notwendigerweise gebraucht werden und die wir deshalb der genderkompetenten Jungenarbeit zuordnen wollen, nämlich die **inter- und die intrapersonale Intelligenz**. Interpersonale Intelligenz meint die Fähigkeit, Interaktionen zu antizipieren, sich auf einen anderen einlassen und sich auf ihn beziehen zu können, präsent und wach zu sein für das, was da auf einen zukommt bzw. zukommen kann. Intrapersonale Intelligenz meint die Fähigkeit, Interaktionen zu reflektieren, das Geschehene zu verarbeiten und das Verarbeitete wiederum in die eigene Antizipati-

---

<sup>34</sup> Howard Gardner 2002: Intelligenzen, Die Vielfalt des menschlichen Geistes.

onsfähigkeit rückfließen zu lassen und auf diesem Weg in nachfolgenden Interaktionen produktiv umzusetzen.

Spätestens seit Paul Watzlawick wissen wir, dass keine Kommunikation ausschließlich auf der Sachebene stattfindet. Die Sachthemen werden immer von Beziehungsthemen überlagert. Dies ist vor allem in der Pädagogik, weil in erster Linie Beziehungsarbeit, der Fall. Es geht nie nur um Fußball, wenn Fußball gespielt, nie nur um die Bruchrechnung, wenn Bruchrechnen geübt wird. Immer sind es Menschen, Individuen mit ihrem je eigenen biographischen Hintergrund, die, in welcher Form auch immer, miteinander zu tun haben. Nie tauschen sie bloß sachliche Informationen aus, immer auch Anteile ihrer Persönlichkeit.

Genau das macht den Mann in der Pädagogik unentbehrlich. Er füllt jene Leerstelle, die für die Lebenslagen vieler Jungen heute zur traurigen Normalität geworden ist. Die Abwesenheit des Vaters bedeutet für den Jungen einen Mangel an Identifikationsobjekten und Rollenvorbildern, die seine Nachfrage nach dem gender 'Mann' stillen könnten. Und diese Nachfrage ist während Pubertät und Adoleszenz besonders groß, auch wenn Jungen dies nur indirekt zu erkennen geben. Spätestens jetzt bekommt das gemeinsame Dritte, die jeweils zu leistende pädagogische Arbeit, die Bedeutung eines triangulären Objekts<sup>35</sup>, und zwar in doppelter Hinsicht: "Erstens als Angebote von Erwachsenen, die *nicht* Eltern sind und doch und gerade so zugleich als Repräsentanten einer elterlichen Welt bekämpft oder auch gesucht, d.h. triangulierend gebraucht werden. Zweitens als Herausforderungen einer Realität, die Ablösung davon, Beschäftigung mit Anderem als der positiven oder negativen Orientierung an einer elterngprägten Welt verlangen."<sup>36</sup>

In dieser Situation ist es für die Jungen weder hilfreich, wenn Pädagogen lediglich ihr eigenes Mann-Sein, also ihre individuelle Geschlechtsidentität, zur allgemeinen Richtschnur erheben, noch macht es Sinn, sich jugendlichen Wunschbildern kumpelhaft und in falsch verstandener Partnerschaftlichkeit zu sehr anzunähern. Ganz im Gegenteil bedeutet eine professionelle Entwicklungspartnerschaft in psychoanalytischer Bescheidenheit ausgedrückt "als erstes – und vor allen pädagogischen Ges-

---

<sup>35</sup> Siehe Rolf-Thorsten Kramer, Werner Helsper, Susann Busse 2001: Pädagogische Generationsbeziehungen, Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie, S. 71 ff.

<sup>36</sup> Ebd.

taltungsaufgaben – Einüben einer 'negativen', passiven Fähigkeit: nämlich den zugemuteten Status eines für Entwicklungsaufgaben verwendeten Objektes ohne zuviel Angst und Abwehr ertragen zu können.“<sup>37</sup> Das **Sich-zur-Verfügung-stellen** ist grundlegender Bestandteil genderkompetenter Jungenarbeit. Alle eventuell eintretenden Kränkungen<sup>38</sup> durchhaltend zeigt der genderkompetente Jungenarbeiter seine Fähigkeit, die Facetten des eigenen und des institutionellen gender zu handhaben, zu präsentieren und zu kommunizieren. Das bedeutet keinesfalls, dass er sich selbst emotional stets zurücknehmen oder gar klein machen sollte. Ganz im Gegenteil besteht seine Aufgabe darin, den Jungen sich so zu zeigen, wie er ist, wie er denkt, wie er empfindet, d.h. auch seinen Ärger und seine Aggressionen, seine Freude und seine Begeisterung zu äußern. Er zeigt alle Facetten des Mann-Seins, gibt dadurch Beispiele des Mann-Seins und übt mit den Jungen ein, wie damit adäquat umgegangen werden kann. Im oben beschriebenen Fallbeispiel wäre u. E. eine zusätzliche Arbeit im Einzelkontakt erforderlich, um das “Chaos“ aufzulösen.

Die Jungen suchen im Pädagogen zugleich den Mann. Das erklärt auch, warum sie oft provozieren: Sie wollen herauskriegen, was da ist, das hinter der pädagogischen Maske sich verbergen könnte, sie wollen unser Mann-Sein, unser gender sehen. Wenn wir diese Suchbewegung der Jungen erkennen und durch passende Angebote der Jungenarbeit aufgreifen – passend als trianguläres Objekt oder als das gemeinsame Dritte, auf das beide, Junge und Jungenarbeiter, sich beziehen –, dann dürfen wir ruhig auch darauf vertrauen, dass das zweifellos vorhandene eigene (Entwicklungs-) Potenzial der Jungen hinreicht, aus unseren Angeboten geeignete 'Objekte' auszuwählen und zu besetzen. Schenken wir doch den Jungen unser Vertrauen, lassen wir sie eigenverantwortlich entscheiden, welche Tasten sie anschlagen und welche Melodie sie spielen wollen. Let them tickle the ivories of gender! We assist, they are not alone!

### **3.3 Entwurf und Vermittlung neuer Männlichkeitsbilder**

Neue Männer (man erlaube uns einen weiteren Rückgriff auf die Kulturszene), neue Männer braucht das Land, sang Ina Deter vor ungefähr zwanzig Jahren. Wo sollen

---

<sup>37</sup> Ebd. S. 72.

<sup>38</sup> Bereits Jean-Paul Sartre tröstet uns mit den Worten: “Es kommt nicht darauf an, was Dir angetan wird, sondern was Du daraus machst.“

die aber herkommen? Wie sieht er aus, der neue Mann? Anders gefragt: Wenn es die neuen Männer noch nicht gibt – wie sollen oder können sie, wie sollen oder können neue Bilder von Männlichkeit generiert<sup>39</sup> werden?

Wie weiter oben bereits erwähnt, gibt es viele Veröffentlichungen in der Gender-Forschung und viele Repräsentanten. Es wird viel gedacht, doch wenig gemacht. Unseres Erachtens liegt das auch daran, dass nur unzureichend Begriffe herausgearbeitet und besetzt werden, die als theoretische Grundlage dienen könnten für die praktische Arbeit. Kluge Beiträge, die keinen konkreten Bezug zur praktischen Arbeit haben und ihr keine Richtung weisen, nutzen kaum, um Genderkompetenz freizulegen, zu entfalten und genderkompetente Jungenarbeit in der Pädagogik zu verankern.

Neue Bilder von Männlichkeit sind vonnöten, neue Bilder, vermittels derer die Jungen ihre Geschlechterrolle mit neuen Inhalten füllen können. Bilder von Männlichkeit kursieren zuhauf. Man braucht sich nur umzuschauen in der Pop-Szene, auch im Bereich des Sports, der heutzutage durchaus der Pop-Szene zuzurechnen ist.<sup>40</sup> Liefern diese Bilder aber lebendige, zeitgemäße Beispiele des Mann-Seins? Sind sie Orientierungspunkte, an denen Jungen eine facettenreiche Geschlechtsidentität entwickeln können? In Ansätzen manchmal ja: Wir erinnern uns an den auf einer Pressekonferenz weinenden Michael Schumacher oder an Arnold Schwarzenegger, der, früher als Terminator Prototyp des Machismo, vor noch nicht allzu langer Zeit in dem gleichnamigen Kinostreifen den "Kindergarten-Cop" gab.

An solchen halbfertigen Skizzen ließe sich anknüpfen. Anhand des Begriffspaares 'Aggression und Coolness', das wir, gleichsam einen Paradigmenwechsel vornehmend, in einen anderen diskursiven Zusammenhang stellen, wollen wir den Versuch unternehmen, dem Bild von Männlichkeit neue Facetten beizumengen.

---

<sup>39</sup> Wir sprechen hier explizit von ‚generieren‘, im Bewusstsein der Tatsache nämlich, dass an der Entwicklung tragfähiger Bilder von Männlichkeit mehrere Generationen von Männern und Jungen beteiligt sind. Neuere Ergebnisse der Geschlechter- und Generationenforschung lassen den Schluss zu, dass neue Bilder von Männlichkeit nicht ohne neue (freilich nachhaltige Wirkung erzielende) Vaterbilder möglich sind.

<sup>40</sup> Die Frage, ob David Beckham noch Sportler ist oder schon Popstar, mutet nur auf den ersten Blick ironisch an.

Auf der Basis sozial-kognitiver Entwicklungstheorien<sup>41</sup> lässt sich – unter Zuhilfenahme der neueren Temperamentforschung, die u.a. das präkonventionelle Niveau moralischer Entwicklung bei kleinen Kindern untersuchte – bei Jungen und Mädchen im Elementaralter ein “bipolares Muster“, das sich zwischen den beiden Polen “hohe Aggressionsbereitschaft“ einerseits und “hohe Angstbereitschaft/Empathie“ andererseits bewegt, empirisch nachweisen. Die Jungen tendieren, so die These, mehr zum erstgenannten, die Mädchen dagegen eher zum zweitgenannten Pol. In diesem bipolaren Kontinuum seien jedoch beide Ausprägungen individuell beeinflussbar, das heißt aus unserer Sicht: Entsprechendes Erziehungshandeln innerhalb eines geschlechterbewussten personalen Angebots vermag die Aggressionsbereitschaft der Jungen (und, seltener, mancher Mädchen) zu mindern und Empathie und Angstbereitschaft zu steigern - wie umgekehrt auf diese Weise die Angstbereitschaft von Mädchen (und, seltener, mancher Jungen) entschärft und die Aggressionsbereitschaft als Lernchance wahrgenommen werden kann.<sup>42</sup>

Um dies zu leisten, sollte genderkompetente Jungenarbeit ihrerseits weitere Voraussetzungen erfüllen. Sie darf Aggressionen nicht gleichsetzen mit Boshaftigkeit, mit Gewalt und gewaltsamem Übergriff, sie darf aggressives Verhalten nicht als verabscheuungswürdiges und grundsätzlich vermeidbares Verhalten deuten.<sup>43</sup> Und: sie muss selbstkritisch sein gegenüber der eigenen Wahrnehmung und den eigenen, oft liebgewonnenen Bewertungen.<sup>44</sup>

Gerade den letzten Gedanken wollen wir, mit einem längeren Ausflug in Erkenntnislehre und Sprachanalyse, näher erläutern. “Handlungen können ohne Bezugnahme auf die leitenden Intentionen nicht aufgefasst, also unabhängig von so etwas wie

---

<sup>41</sup> Vgl. Erika Butzmann 2000: Sozial-kognitive Entwicklungstheorien in der Praxis.

<sup>42</sup> Wir möchten einfügen, dass eine so verstandene Koedukation in der Lage sein könnte, die heutige Dominanz polarisierender Bilder der Geschlechterrollen im aktiven Dreiklang mit Jungenarbeit und Mädchenarbeit hinter sich zu lassen zugunsten zeitgemäßer Vielfalt: Let’s tickle the ivories of gender!

<sup>43</sup> vgl. Nienstedt/Westermann 1992: Pflegekinder: psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien, S. 273.

<sup>44</sup> Hier spielt die Beachtung des nonverbalen kindlichen Signalsystems eine entscheidende Rolle. "So stellten Blurton-Jones und Grant fest, daß häufig bestimmte Gesichtsausdrücke dem aggressiven Verhalten von Kindern vorangehen. Camras untersuchte das Gesichtsausdrucksverhalten von Kindern im Vorschulalter in Konfliktsituationen und stellte dabei fest, daß verschiedene Kinder in der gleichen Situation unterschiedliche Gesichtsausdrücke zeigen, denen dann auch unterschiedliches Verhalten folgt, und daß diese auch entscheidenden Einfluß auf das Verhalten des an der Konfliktsituation beteiligten anderen Kindes haben. Letzteres bestätigt die Wichtigkeit der nonverbal vermittelten Information, daß diese nämlich nicht nur verstanden, sondern auch beachtet wird." Vgl. Detlef Böckenhauer 1994: Gesichtsausdruck und Temperament beim Kind.

Ideen gar nicht untersucht werden.“<sup>45</sup> Wir beobachten demnach eine Handlung nie bloß als Bewegung von Körpern. Wir sehen nicht einfach einen Menschen, dessen eine Hand sich schnell auf die Wange eines anderen zu bewegt – wir sehen ein Ohrfeigen, ein Schlagen. Dem physikalischen Ereignis, dem Sichtbaren, wird Anderes, quasi Unsichtbares angeheftet. Wir stellen, wenn wir von 'Schlagen' reden, sogleich Mutmaßungen an und fügen der äußeren, beobachtbaren Begebenheit eine innere, vermutete Eigenschaft des Akteurs hinzu. Wir weisen Intention und Verantwortlichkeit zu, wir unterstellen **Motive**.

Was aber ist ein Motiv? "Ein Motiv zu bestimmen heißt (...) nicht, dass man eine Ursache der Handlung ermittelt, sondern es bedeutet, dass ein Beobachter festlegt, wie ein Verhalten durch die Zuschreibung einer gesellschaftlich verfügbaren Handlungsorientierung sozial verständlich ist.“<sup>46</sup> Das Motiv passt also weniger auf den Handelnden als vielmehr auf denjenigen, der die Handlung und den Handelnden beobachtet. Wir wollen verstehen, was abgelaufen ist, und schreiben deshalb Motive zu. Wir tun dies, weil nur so aus dem (ansonsten sinnlosen) Ereignis eine sinnhafte Handlung werden kann und nur so wir die Welt, in welche wir, existentialistisch gesprochen, geworfen wurden, ordnen und uns in ihr zurechtfinden können. Dabei greifen wir immer zurück auf "Vereinbarungen und Konventionen", auf "Regeln", die für uns und unseren jeweiligen soziokulturellen Kontext Gültigkeit haben.<sup>47</sup>

Das müssen wir im Hinterkopf haben, wenn wir das Verhalten von Jungen beurteilen wollen. Es hindert uns nämlich, vorschnell von 'Schlagen' und 'Prügeln', von Aggression und Gewalt, von Täter und Opfer zu reden. Aggression und Gewalt haben keine ontologische Qualität; ihnen gehen stets nachträgliche Zuschreibungen und nachträgliche Bewertungen voraus. Durch uns erst wird ein Ereignis oder ein Tun zu einer aggressiven und gewaltsamen Handlung definiert. Unsere Zuschreibung mag gut begründet und plausibel sein, aber sie bleibt doch immer eine Zuschreibung, ein **Etikett**, das wir vergeben, immer vakant, immer anfechtbar und weit davon entfernt, im Sinne naturwissenschaftlicher Beobachtung objektiv zu beschreiben, was vorgefallen ist.

---

<sup>45</sup> Jürgen Habermas 1982: Zur Logik der Sozialwissenschaften, S. 179.

<sup>46</sup> Adam F. Blum, Peter McHugh 1975: Die gesellschaftliche Zuschreibung von Motiven, in: Seminar: Abweichendes Verhalten 2, Die gesellschaftliche Reaktion auf Kriminalität, Band 1, Lüderssen, Sack (Hrsg.), S. 174.

<sup>47</sup> Ebd. S. 179.

Wer also sorgsam und vorsichtig ist mit seinen Urteilen und Bewertungen, der nimmt mehr wahr und der nimmt genauer wahr – und läuft weniger Gefahr, durch den Rückgriff auf vorgefertigte Deutungsmuster Situationen falsch einzuschätzen.<sup>48</sup> Er ist offen, sensibel und empathisch genug, um einzutauchen in eine Situation und aus ihr möglichst viel herauszulesen.<sup>49</sup>

Und wer außerdem da, wo er Aggression wahrnimmt, diese **ohne metaphysische Überhöhung und ohne innere Abwehr** betrachtet, der versetzt sich in die Lage, mit ihr und ihren Manifestationen unverkrampft umzugehen. Bezogen auf die Jungenarbeit bedeutet dies einen riesigen Gewinn. Wer aggressives – genauer: als aggressiv bezeichnetes – Verhalten von vornherein abwertet, vergibt die Chance, näher hinzuschauen, das heißt: er vergibt die Chance, **in Beziehung zu treten**. In der Abwertung eines Verhaltens schwingt häufig eine feindselige Haltung mit, die den in der pädagogischen Arbeit unverzichtbaren Aufbau einer Beziehung massiv beeinträchtigt. Zwischen Verhalten und Person zu unterscheiden, ist eine pädagogische Binsenweisheit. Oft genug aber wird sie im Eifer des Gefechts (und jeder, der in der pädagogischen Praxis tätig ist, weiß, wovon die Rede ist) nicht durchgehalten. Man sieht, um es bildhaft zu verdeutlichen, zwei Jungen, die miteinander raufen, man sieht Gewalt, man sieht nicht allein die Tat, sondern 'labelt', d.h. man sieht Täter und Opfer – und schon hat man sich verstrickt in einem Geflecht von Bewertung und Abwertung, von Projektion und Schuldzuweisung, und läuft Gefahr, bei wahrnehmbarer Aggressivität nicht zu fragen, ob sie destruktiv oder konstruktiv ist.<sup>50</sup>

Genderkompetente Jungenarbeiter indes können, indem sie Wahrgenommenes nicht voreilig interpretieren, nicht überinterpretieren, nicht überhöhen, auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung rechtzeitig – und je früher, desto leichter – mit dem/den Jungen an der Bewusstmachung seiner/ihrer Gefühle arbeiten.<sup>51</sup> Wo Verständnis ist,

---

<sup>48</sup> Aktuelles Beispiel: Im März 2004 fielen in Pristina/Kosovo mehrere Jungen unter nicht geklärten Umständen von einer Brücke. Daraufhin kam es zu blutigen Auseinandersetzungen zwischen Albanern und Serben. Wir sehen darin eine Vermischung von Bildern: von aktuellen, über die Medien vermittelten Bildern und von erinnerten Bildern früherer Kriegserlebnisse. Die ausgelösten Unruhen zogen schließlich auch ein stärkeres Kontingent von Blauhelmsoldaten, auch aus der Bundeswehr, nach sich.

<sup>49</sup> Mit Bedacht sprechen wir hier von „lesen“, von „herauslesen“. Das lateinische Wort für lesen ist *legere*, was zunächst die Bedeutung von sammeln, aufsammeln, einsammeln hat. Wer möglichst viel aus einer Situation herauslesen will, sammelt, ohne seine Wahrnehmungen im Vorfeld zu kanalisieren und zu filtern, möglichst viele Informationen.

<sup>50</sup> Dieser Frage widmet der Psychoanalytiker Peter Kutter einen ganzen Artikel in: *Affekt und Körper* (2001).

<sup>51</sup> Was im Übrigen ein späteres Anti-Aggressionstraining erspart – das ja immer erst im nachhinein stattfindet, dann nämlich, wenn schon Schaden angerichtet wurde.

ist auch Verständigung möglich, und Verständigung in der genderkompetenten Jungenarbeit meint auch die **Verständigung auf neue Bilder und auf einen neuen Codex von Männlichkeit**.

Verständnis für den Jungen haben heißt: ihn so anzunehmen, wie er ist, ihm Sicherheit und Geborgenheit zu geben und seine Aggressionen nicht zu verurteilen, sondern wahrzunehmen und ernst zu nehmen als Ausdruck von unverarbeiteten Ängsten, von Wut- und Hassaffekten. Im Bewusstsein des oben beschriebenen bipolaren Musters heißt dies außerdem: Indem wir die Bereitschaft des Jungen, Gefühle der Angst zuzulassen, durch die Präsenz männlicher Rollenvorbilder erhöhen, mindern und kanalisieren wir seine Aggressionsbereitschaft. Dies ist ja auch ein erklärtes Ziel diverser Coolness-Trainings. Aus der Sicht der Jungen hat ein 'Cool-down' oder 'Chill-out' auch die Bedeutung, sich nach extremen inneren oder äußeren Erlebnissen wieder 'einzukriegen' und 'runterzukommen'. Und Cool-Sein steht auffälligerweise -und nicht zufällig ganz im Gegensatz zu den üblichen Verfallsdaten der unter den Jungen akzeptierten Eigenschaften- bei diesen schon sehr lange hoch im Kurs. Genderkompetente Jungenarbeit nimmt genau dies als co-konstruktives Angebot der Jungen in ihr Konzept neuer Bilder von Männlichkeit auf.

Eine neue Facette des Mann-Seins – im interaktiven Geschehen zwischen Jungen und Jungenarbeitern geschaffen – zeigt eine Männlichkeit, die stark und selbstbewusst genug ist, um darauf verzichten zu können, in der körperlichen Auseinandersetzung und Attacke sich präsentieren und beweisen zu müssen. Junge und Jungenarbeiter (oder: der neue Mann, nach dem zurecht gerufen wird) wären in gewissem Sinne cool – wobei wir diesen Terminus verwenden wollen, ohne ihn zu idealisieren oder auf seinen in der Jugendszene üblichen stereotypen Gebrauch zu reduzieren. Cool nicht im Sinne von gefühlskalt und hart gegenüber sich und anderen, sondern im Sinne von gelassen und empathisch: damit auch Gefühle der Schwäche und der Unterlegenheit bearbeitet und als bearbeitete in eine neue geschlechtliche Identität einfließen können. Der coole Mann ist auch ein sensibler Mann. Wir nennen ihn cool, weil das Bild von Männlichkeit, welches mit den Jungen für sie generiert werden soll, von diesen angenommen werden können muss. Nur dann nehmen sie es auch in sich auf.

### 3.4 Anerkennung von Jungenarbeit als unverzichtbare Profession

Als nächstes zu nennen ist die Anerkennung der Jungenarbeit als unverzichtbare Profession innerhalb der gesamten sozialen und pädagogischen Arbeit. Womit wir uns rückbeziehen auf die weiter oben zitierte These, dass nämlich gender "entlang der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung normiert" wird.

Es gilt in der Pädagogik, das Potenzial von Jungen, deren Wünsche und Bedürfnisse stärker in den Blick zu nehmen und zu erschließen. Jungen, um es schlagwortartig auszudrücken, brauchen Männer als Identifikationsobjekte – sowohl den Vater, der nicht nur am Wochenende den Kinderwagen schiebt, als auch den Professionellen, ob in Kindergärten, Jugendclubs oder Erziehungs-Beratungsstellen. Es muss ein Wertewandel sich vollziehen. Männer sind darin zu bestärken, die "geschlechtsspezifische Arbeitsteilung" aufzuheben, zu erneuern und an der Produktion von gender mitzuwirken, das heißt an all den Produktionsorten von gender ein eigenes Profil sich zu erkämpfen und der Erziehungsarbeit, entgegen weit verbreiteter gesellschaftlicher Vorurteile und Benachteiligungen, einen anderen Tätigkeiten gleichrangigen Stellenwert beizumessen. Sie sind nicht weniger männlich, wenn sie mit Kindern und Jugendlichen arbeiten. Wobei Männer sich wappnen müssen: gegen den Mainstream, den ihre Geschlechtsgenossen häufig verkörpern, und: **gegen den Mainstream in sich selber**. Denn die sozialen Wertmaßstäbe haben sie oft genug wie selbstverständlich verinnerlicht und unreflektiert zur Norm erhoben.

Womit wir implizit ausgesprochen haben, dass es auch die Politik ist, die in der Verantwortung steht. Den Wertewandel nämlich kann sie herbeizuführen helfen. Politik ist immer gestaltend, setzt Normen und schafft vermittels Normsetzung Fakten. Über die Politik könnte die Zahl der Männer, die im pädagogischen Bereich – sozusagen in der Produktion von gender – tätig sind, erhöht werden. Es müssen nur die entsprechenden Signale gegeben werden.

Sozialer Status wird gesellschaftlich zugewiesen. Vermittels eines hierarchischen Systems von Belohnungen auf der einen Seite und Vorenthaltungen auf der anderen gewinnen bestimmte Berufe ihre jeweilige Attraktivität. Wir halten auch diesen Prozess für demokratisch beeinflussbar. Finanzielle Anreize korrespondieren mit der

Wertschätzung beruflicher Tätigkeiten. Weil also Geld – als indirekte Form der Anerkennung für eine erbrachte Leistung – geeignet ist, Ansehen und Attraktivität eines Berufes zu erhöhen, und weil über die gestiegene Attraktivität eines Berufes auch die Zahl der qualifizierten Kräfte, die diesen ergreifen, steigt, müssen die pädagogischen Berufe **ökonomisch besser ausgestattet** werden, im Klartext: es müssen mehr Gelder in diesen Bereich fließen.

#### **4. Spielräume in den Kooperations- und Handlungsfeldern der Praxis**

Wir wollen im Folgenden die analytische und methodologische Phantasie der Jungearbeiter anregen und drei Bereiche herausgreifen, in denen Genderkompetenz sich beweisen kann.

##### **4.1 Zum Time-lag pubertierender Jungen**

Wir alle, insbesondere die professionell pädagogisch Tätigen und jene unter uns, die koedukativen Unterricht oder Gruppenarbeit machen, können ein Lied davon singen: Im Alter zwischen elf und fünfzehn Jahren liegen zwischen Jungen und Mädchen Welten. Als junge Teenies benehmen sich die Mädchen schon wie junge Frauen: Sie kleiden sich entsprechend, sie schminken sich, sie achten auf Sauberkeit und Umgangsformen. Auch in ihrer sexuellen Entwicklung sind sie schon recht weit – körperlich und psychisch. Sie wollen, mit einem Wort gesagt, attraktiv wirken und Anziehung ausüben auf die Jungs ihrer Altersgruppe. Die aber werden mit solchem Ansinnen einigermaßen unvorbereitet konfrontiert. Sie fühlen sich überfordert. Sie können noch nicht sein, wie die Mädchen sie wollen. So weit sind sie noch nicht. Mit der Folge, dass sie ihre Unterlegenheit gegenüber den Mädchen spüren. Sie fühlen sich provoziert, sind vielleicht auch ungeduldig gegenüber sich selber, weil sie eine nicht bloß leise Ahnung davon haben, wie er ausschaut, der 'ganze Mann', der sie eigentlich schon sein wollen oder sollen.

Das Risikoverhalten von Jungen – welches zwar heute erst begrifflich umrissen, tatsächlich aber so alt wie die Menschheit ist – hängt mit dieser Situation sicherlich zusammen. Die Unterlegenheit wird durch Übermut (oder ist es stumme Verzweiflung?)

kompensiert: Die Jungen testen Grenzen aus, was von halsbrecherischen Übungen mit dem Skateboard über aggressives Verhalten gegenüber dem Mathe-Lehrer bis hin zum Zerstören von Telefonhäuschen in der Wohnsiedlung reicht. In ihrer Unterlegenheit wollen sie (sich und den fordernden Mädchen) beweisen, dass auch sie etwas zustande bringen. Unter dem Druck, Männlichkeit beweisen zu wollen, greifen sie auf Verhaltensmuster zurück, die ihnen als männlich gelten. Sie spielen den Kraftmeier, weil ihre Kraft ihnen als die einzig verfügbare Ressource erscheint.

Dieses sogenannte Probehandeln endet nicht selten in der **Selbstschädigung**. Darf man da tatenlos zusehen? Ist es nicht zwingend erforderlich, diese biosoziale Borniertheit zu durchbrechen und den Jungen adäquate zusätzliche Angebote zu machen, die ihnen helfen, anders umzugehen mit sich und ihren Gefühlen, Angebote, die ihnen zeigen, dass Männlichkeit auch wirklich jenseits des Machismo existiert? Sind hier nicht Genderkompetenzen gefragt und genderkompetente Jungenarbeiter, die behutsam sich den emotionalen Zugang zu den Jungen erschließen und sie begleiten bei ihrer verzweifelten Suche nach Anerkennung und Geborgenheit? Die Entfaltung von Jungenarbeit ist die passende Antwort.

#### **4.2 Arbeit am männlichen Stimmbruch als Jugendkulturarbeit**

Im folgenden Beispiel gehen wir aus von Jungen im Alter zwischen dreizehn und siebzehn Jahren. Wir setzen voraus, dass – und mancher Leser wird spontan uns beipflichten – in dieser Zeit, einer psychosexuell hochbedeutsamen Entwicklungsphase, die Jungen eine mehrjährige leibhaftige Gender-Erfahrung machen. Ihre Stimme verändert sich, klingt anders, gehorcht nicht immer. Eine biologische Veränderung läuft ab, die im wahrsten Sinne des Wortes unüberhörbar nach außen hin zeigt, dass aus dem Jungen nun ein Mann wird.

Der Junge befindet sich in einer Art stimmlichen Zwischenwelt. Diesem Zeitfenster wird kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Um dem entgegenzuwirken und den Jungenarbeiter zu Kreativität in der Jugendkulturarbeit anzuregen<sup>52</sup>, zitieren wir folgenden Bericht:

---

<sup>52</sup> Wir weisen darauf hin, dass, wie die beiden Frankfurter Erziehungswissenschaftler Hans Günter Bastian und Günter Kreutz in einer Pilotstudie 2003 feststellten, das Singen das Immunsystem stärkt. Nach einstündigen aktiven Sangesproben war die Konzentration der Immunglobuline vom Typ A bei den Sängern deutlich höher als zuvor.

“Es gab nach den gemeinsamen Herbstferien mit den Jungen das Phänomen, dass einige der Jungen uns immer wieder aufforderten, zu singen – ohne Instrument! Ein Phänomen ist das deshalb, weil wir nicht erwartet hätten, dass die gelegentliche Lust der Jungen, während des Seminars unsere Männerstimmen bei Liedern wie 'Mein kleiner grüner Kaktus' oder 'Zwei Zigaretten gingen durch Manhattan, und eine sah die and're nicht' ertönen zu hören, über die Woche hinaus anhalten würde. Und wir hätten uns nun nicht wirklich gewundert, wenn dieses Bedürfnis von Kindern artikuliert worden wäre. Doch dass dies von Jugendlichen so eingefordert wurde, konnten wir nicht ohne weiteres verstehen. Warum eigentlich nicht? Diese Frage verdient u.E. im Nachhinein einen 'Aufenthalt im Werden', denn die Jungen, die wir aus dem Projekt verabschieden müssen, sind mit zwei drastisch verschiedenen Realitäten konfrontiert: Zum einen müssen sie eine Berufsausbildung finden und zum andern sind sie altersgemäß mitten in der psychosexuellen Entwicklung zum Mann begriffen. Und währenddessen werden ihre Stimmbänder immer länger und länger ... nun ja, zuletzt liegen sie mit ihrer Stimmlage immerhin eine ganze Oktave tiefer als zuvor.

Mit anderen Worten, sie sind im Umbruch und im Unterschied zu den Mädchen nicht nur im Stimmwechsel sondern im ‚Stimmbruch‘. Und nicht nur das macht sie befangen. Sie müssen sich, wie die Mädchen auch, gegen äußere objektive Brüche und Widersprüche behaupten. Da lohnt es wirklich, die eigene Stimme auszubilden und zu erheben! Denn ist nicht mit ihr als Ausdruck und Trägerin der für die Jungen männlichen Persönlichkeit die eigene Stimme mit der eigenen Person zentral verbunden? Selbstverständlich können wir dies bejahen, aber es versteht sich offenbar nicht für alle wie von selbst, denn die Jungen im Stimmbruch können noch nicht ganz sie selbst sein!

Sie bedürfen offenbar der Orientierung an einer oder mehreren erwachsenen männlichen Stimme/n. Tatsächlich wurde das obige Bedürfnis vor allem von denjenigen Jungen aus unserer Gruppe am deutlichsten geäußert, die ihren eigenen Vater nicht kennen! Und beim Thema Berufsausbildung, so wird durch die Untersuchungen von Paul Amato belegt, hat der Vater eine besonders signifikante Funktion. Wir können an dieser Stelle das Phänomen nicht erschöpfend würdigen, es wäre jedoch den Jungen gegenüber ignorant, wenn wir nicht annähernd benennen würden, um was es dabei aus unserer Sicht geht. Auch bei der männlichen Stimme 'macht der Ton

die Musik'. Und es geht sicher nicht um Sprache in dem Sinne, des Deutschen mächtig zu sein, wie es die deutsche Schule lehrt, sondern darum, von wem diese Sprache getragen wird.

So gesehen ist die Phase des Stimmbruchs für viele Jungen eine Art Baustelle männlicher Identität, mit allem drum und dran, was heute auf einer Baustelle so alles passiert oder versäumt wird.“<sup>53</sup>

Hier wird sehr schön deutlich, dass die Jungen, selber in der Phase der Mannwerdung, den Mann als Identifikationsobjekt suchen. Sie wünschen, dass er sich zeigt – **als Mann mit tiefer Stimme**, mit einer Stimme, die sie noch nicht haben, aber bald haben werden. Sie wollen hören, wie es klingt, wenn man ein Mann ist – damit sie den Weg zu ihrer eigenen geschlechtlichen Identität nicht alleine finden müssen.

#### **4.3 Geschlechterbalance im Personalbestand der Elementarpädagogik**

Der elementarpädagogische Bereich ist für genderkompetente Jungenarbeit der nächstliegende, weil davon ausgegangen werden kann, dass während dieser Entwicklungsphase, also im Alter von null bis zehn Jahren, die Kinder besonders empfänglich für Einflüsse von außen sind. Gleich einem Schwamm, den man in ein Wasserbecken gibt, saugen sie auf, was in ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung sich abspielt. Dass der elementarpädagogische Bereich gleichzeitig für Männer den entferntesten Planeten darstellt, ist ebenso bedauerlich wie herausfordernd. Männer und Kinder im Kindergarten-, Vorschul- und auch Grundschulalter müssen viel reger und viel intensiver in Beziehung zueinander treten, will heißen: es bedarf mehr (männlicher) Erzieher und Grundschullehrer.

Es ist anzunehmen, dass ein quantitativer Mangel an erwachsenen Fachkräften beider Geschlechter bei Kindern in einen qualitativen Mangel umschlagen kann. Kinder brauchen Identifikationsobjekte. Jungen brauchen Männer, so wie Mädchen Frauen brauchen, an denen sie sich orientieren können, um eine geschlechtliche Identität aufzubauen. Kinder lernen am **Modell**. Fehlt aber den Jungen das Modell 'Mann',

---

<sup>53</sup> Auszug aus der Dokumentation des Innovationsprojekts 10/96 des Hessischen Jugendrings über ein durchgeführtes Seminar, veröffentlicht von der BDP-Bildungsstätte Alte Schule Anspach, 1998.

wird ihnen sozusagen Lehrstoff vorenthalten, mit weitreichenden Konsequenzen für ihre gesamte Persönlichkeitsentwicklung.

Nicht umsonst ist heute das gemeinsame Sorgerecht obligatorisch, und nur ausnahmsweise kann von dieser Regelung abgewichen werden. Nicht umsonst gibt es Umgangsrecht und Umgangspflicht, also das Recht und die Verpflichtung für den Mann wie für die Frau, an der Erziehung des Kindes mitzuwirken. Im Kindschaftsrecht ist sie also ansatzweise schon niedergeschrieben: die Forderung nach gleichberechtigter Kindererziehung.

Diese Forderung muss ergänzt und ausgeweitet werden. Auch unter den professionellen Pädagogen muss Ausgewogenheit in der Geschlechterverteilung angestrebt werden. Männern in der Elementarpädagogik kommt ein wesentlicher Part bei der Herstellung von "Orientierungsqualität" in den Einrichtungen zu.<sup>54</sup> Doch gerade im Elementarbereich dominieren weibliche Fachkräfte.<sup>55</sup> In einem aktuellen Handbuch<sup>56</sup> wird für das Personalmanagement im Rahmen von Trägerqualität die Einstellung von Männern in Kindertageseinrichtungen gefordert, damit sich diese Lücke schließt und Geschlechterbalance hergestellt werden kann. Dass mit dieser Forderung auch die Politik angesprochen ist, heben wir in Kapitel 3.4 deutlich hervor.

Beinahe anachronistisch mutet es an, dass in manch aktueller Fachliteratur Männern zwischen den Zeilen die Fähigkeit abgesprochen wird, sich auf Kinder dieser Altersgruppe einlassen zu können. Man spricht z.B. von einem "emotionalen Überschwemmungsgebiet"<sup>57</sup>, das sie in Kindergärten erwarten. Männer, so lassen sich die

---

<sup>54</sup> Orientierungsqualität wird seit 1998 in der Elementarpädagogik als qualitative Anforderung diskutiert. Wolfgang Tietze zufolge gibt es drei herausragende pädagogische Qualitätsbereiche, die zur Einrichtungsqualität beitragen: Pädagogische Prozesse (Prozessqualität), Pädagogische Strukturen (Strukturqualität) und Pädagogische Orientierungen (Orientierungsqualität). Vgl. Tassilo Knauf in Fthenakis 2003: Elementarpädagogik nach PISA, S. 245.

<sup>55</sup> Wiewohl aktuelle statistische Zahlen fehlen, wird in Vorträgen und Diskussionsveranstaltungen immer wieder der Mangel an männlichen Mitarbeitern im Elementarbereich in Frankfurt a.M., nicht ohne Klagen, erwähnt. In Hessen lag der Anteil von Männern in Kindertageseinrichtungen bei 5,27 %. 1998 waren bundesweit die KiTas zu 4,88 %, die Horte zu 8,5 % mit Männern besetzt. Quelle: Statistisches Bundesamt (1998), Fachserie 13, R 6.3.1.

<sup>56</sup> Wassilios E. Fthenakis, Pamela Oberhuemer 2003: Träger zeigen Profil, S. 58.

<sup>57</sup> Ursula Rabe-Kleberg 2003: Gender Mainstreaming im Kindergarten, S. 79; Thomas Hüller in: Christian Büttner, Marianne Dittmann 1993: Brave Mädchen, böse Buben?, S. 49. In beiden Beiträgen wird auf Thomas Ettl und dessen Verwendung des psychoanalytischen Terminus "Zustände des Überflutetwerdens" (zurückgehend auf Aloys Leber, Reproduktion der frühen Erfahrung, 1983, S. 48f) verwiesen, ohne ihn allerdings korrekt wiederzugeben.

Beiträge lesen, wären angesichts der Emotionalität, der Leb- und Sprunghaftigkeit und der z.T. wirren Gefühlausbrüche der Kinder überfordert – weil überflutet – und der pädagogischen Aufgabe, die sich ihnen in diesen Einrichtungen stellt, nicht gewachsen.

Diese Auffassung interpretieren wir als **genderbedingtes professionelles Selbstmissverständnis und verkappten Sexismus**. Sex und gender werden in einen Topf geworfen. Es werden katastrophische Vorstellungen bedient (als ob da wirklich etwas überschwemmt, überflutet, zerstört würde) und Männlichkeitsbilder aus der Mottenkiste hervorgeholt, die durch den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs vor langer Zeit schon in selbige abgelegt worden waren. Würde man die beiden Begriffe trennen, könnte man sehen, dass sex als biologische Anlage keine Aussagen zulässt über berufliche Fähigkeiten und gender als das soziale Geschlecht nur zugeschrieben und veränderbar und ergo ebenso wenig tauglich ist, berufliche Kompetenzen – und zwar Männern wie Frauen gleichermaßen – grundsätzlich abzusprechen.

Hier zeigt sich, dass die Kategorien 'Mann' und 'Frau' **übertoll und leer zugleich** sind, je nach Art und Umfang der Projektionen, die an sie herangetragen werden.<sup>58</sup> Wir können die Anmerkung von Rabe-Kleberg, die sie – beinahe verschämt – in einer Fußnote unterbringt, nur unterstreichen: dass nämlich "qualitative Forschung in diesem Feld zum Aufklären des Dunkel ausgesprochen dringend erscheint."<sup>59</sup> Denn was unterscheidet Männer und Frauen, was unterscheidet Väter und Mütter wirklich? Traf nicht der dreijährige, zweisprachig aufgewachsene Junge den Nagel auf den Kopf, als wir ihn rufen hörten: "Jetzt weiß ich, die Männer sagen 'Schinken' und die Frauen sagen 'jambon'."<sup>60</sup> Und, noch weiter gedacht, zeigt dieser Satz, dass Kindern die Präsenz beider Geschlechter (des Vaters/Mannes, desjenigen, der 'Schinken' sagt, und der Mutter/Frau, derjenigen, die 'jambon' sagt) wichtig ist.

---

<sup>58</sup> Vgl. Judith Lorber 2003, S. 79.

<sup>59</sup> Ursula Rabe-Kleberg 2003, S. 79.

<sup>60</sup> Persönliche Mitteilung.

**Autoren:**

Wolfgang Englert  
Sozialpsychologe, Jungenarbeiter,  
Freiberuflicher Berater für Männer, Väter und Jungen in Frankfurt am Main  
Forschungsteam gender gate (gender-balanced-education)  
Tel.: (0 60 81) 95 10 20  
Mail: wolfgangenglert1@aol.com

Klaus-Stefan Deubel  
Diplom-Soziologe, Kriminologe, Jungenarbeiter  
Verein für Kultur und Bildung, KUBI e.V.  
SchülerInnentreff Carlo-Mierendorff-Schule  
Tel.: (0 69) 95 42 50 30, -31  
Mail: Deubel@kubi.info

**„Neue Männer“ in der feministischen Beziehungsfalle**

... die Ratlosigkeit gutwilliger und einsichtsfähiger Männer, wenn sie in die feministische ‚Beziehungsfalle‘ geraten:

Sagen sie etwas zur Geschlechterfrage, ist es Anmaßung;  
sagen sie nichts, ist es Desinteresse; bleiben sie untätig, weil die Frauen ja das bessere Recht haben, den Weg zu bestimmen, ist das ‚typisch Mann‘ und er will nichts verändern; versuchen sie, sich aktiv gegen den Sexismus zu engagieren, ist das ‚typisch Mann‘, er will das Kommando übernehmen.

(Hagemann-White, Carol: Von der Gleichstellung zur Geschlechtergerechtigkeit: das paradoxe Unterfangen, sozialen Wandel durch strategisches Handeln in der Verwaltung herbeizuführen, Manuskript, Bremen, 2000; zit. n. Döge, Peter/Volz, Rainer: Wollen Frauen den neuen Mann? Hrsg: Konrad-Adenauer-Stiftung, Zukunftsforum Politik, Heft 47, Nov. 2002, S. 8)

## **Vernetzung von Jungenarbeit(ern) in Deutschland: Überblick, Entwicklungen, konkrete Schritte**

*Von Alexander Bentheim*

*Der folgende Beitrag war einleitendes Input-Referat zu einer Gruppenarbeit, die der Autor als Gastreferent in der Zusatzausbildung "Nah am Mann" – Geschlechtsbewusste Jungenarbeit 2000-2001 der Paritätischen Akademie gGmbH, Frankfurt a.M. am 28.02.2001 gestaltete. Wir danken dem Autor für die Genehmigung zur Redaktion und Publikation.*

Bevor ich inhaltlich auf mein Thema eingehe, möchte ich kurz darstellen, auf welche persönlichen und beruflichen Grundlagen im Bereich "Jungenarbeit" sich meine folgenden Darstellungen beziehen. Ich war in verschiedenen Bereichen der pädagogischen und betreuenden Arbeit mit Jungen tätig (u.a. Kindergarten/Hort, stationäre und ambulante Jugendhilfe, Jungen- und Bildungsfreizeiten, Täter-Opfer-Ausgleich), habe in der Fortbildung und Fachberatung für beruflich mit Jungen befassten Menschen gearbeitet (zuletzt im schleswig-holsteinischen Modellprojekt "Sexualisierte Gewalt an und durch Jungen"; BENTHEIM & KRUSE 2000) und bin seit 13 Jahren mit Informations- und Vernetzungsarbeit bei "Switchboard. Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit" engagiert.

Die Tätigkeit für „Switchboard“ entstand u.a. aus der Erkenntnis der Notwendigkeit, die Arbeit vieler Initiativen und Ansätze – die sonst in nur wenigen und eher auflagenschwachen Publikationen oder oft auch nur zufällig bekannt werden – gebündelt zu dokumentieren und Praktiker dadurch zu ermutigen, sich auszutauschen, sich zu vernetzen und in manchmal schwieriger beruflicher Zeit ihre engagierte Arbeit weiterzumachen (was uns als erfreulicher Effekt unserer redaktionellen Arbeit häufig zurückgemeldet wird).

### **Überblick**

Im Folgenden möchte ich zunächst die mir wichtigen Fragen aufgreifen und beantworten, die zur Vorbereitung des Themas "Vernetzung" notwendig erscheinen:

- Wo passiert Jungenarbeit?
- Was passiert in der Jungenarbeit?
- Was entwickelt sich in der Jungenarbeit?

Bezogen auf mögliche Erwartungshaltungen: Mein Überblick muss kurz und damit an manchen Stellen auch unbefriedigend bleiben, da die diesem Input-Referat (in der Zusatzausbildung "NAH AM MANN") folgende Gruppenarbeit und das integrierte Planspiel zum Thema meines Gastreferats zwei Stunden braucht.

Vorweg sei gesagt, dass ich methodische Fragen von Jungenarbeit und einen Überblick zur Forschung, wie sie an Hochschulen oder in Projekten stattfindet, in diesem Rahmen nicht behandeln kann.

Im gesonderten ANHANG 3 „Literatur und Material“ findet sich aber eine ganze Reihe von Praxismaterialien und -erfahrungen zur Institutionalisierung, zu dokumentierten Fachtagungen und zur Qualitäts-/Qualifizierungsdebatte für die vertiefende Weiterarbeit.

### **Wo passiert Jungenarbeit?**

Ich habe versucht, die Datenmengen zu bündigen, die es seit etwa 15 Jahren (Stand 2001) gibt, und habe dazu die Unterlagen ausgewertet, die wir bei „Switchboard“ besitzen. Eine im ANHANG1 beigefügte „Landkarte der Jungenarbeit in Deutschland“ zeigt eine ungefähre Übersicht und dient einem ersten Eindruck, wo überall Jungenarbeit stattfindet. Es fällt auf: Jungenarbeit konzentriert sich - natürlich - stark auf die Ballungsgebiete.

Ein paar Zahlen: Ich komme auf etwa 150 Projekte im ganzen Bundesgebiet, wobei die Länder Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern (Stand 2001) noch herausfallen, da wir von dort keine Angaben haben (was nicht heißt, dass es dort keine Jungenarbeit gibt).

Ich spreche im Folgenden vereinfachend von „Projekten“, obwohl es sich bei allen Arbeitsangeboten natürlich auch um Initiativen, Arbeitskreise, Arbeitsbereiche bei Einrichtungen, Organisationen etc. handelt.

Die Zahl 150 ist allerdings eher niedrig geschätzt, da uns neue Projekte oder "Fusionen" nicht immer angezeigt werden oder „Switchboard“ als Vernetzungsmedium vor Ort gar nicht bekannt ist. Ich denke daher, dass es deutlich mehr Jungenarbeits-Initiativen gibt.

Einige Arbeitsangebote sind hier im Übrigen nicht oder nur zum Teil berücksichtigt worden, und zwar z.B. jene der Kinderschutzzentren, der Pro-Familia-Beratungsstellen oder weiterer Träger der Kinder- und Jugendhilfe, die bereits geschlechtsbezogen mit Jungen arbeiten. Diese sollten selbstverständlich mitbedacht werden.

Allen voran am besten dokumentiert sind die Arbeitsangebote in Nordrhein-Westfalen, und zwar dank der dortigen Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit. Gerade erst vor einigen Tagen habe ich eine neue Dokumentation von dort bekommen, in welcher 88 Adressen enthalten sind (vgl. LAG JUNGENARBEIT IN NRW 2000). Diese LAG ist wirklich vorbildlich, was das Thema Vernetzung angeht.

Weitere Beispiele für eine - nach meinem Eindruck - gut oder relativ gut vernetzte Jungenarbeit sind.

1. Die LAG Jungenarbeit Schleswig-Holstein (überregional; z.Zt. leider zu sehr beschäftigt mit internen Umstrukturierungen).
2. Das Irls-Projekt "Jungenpädagogik" und der Verein "PfunzKerle" im Raum Tübingen/Reutlingen (regional).
3. Der Verein "Jungs e.V." im Duisburger Raum (regional).
4. Das Projekt "Jungenarbeit" in Rheinland-Pfalz/Saarland mit seiner mittlerweile eingerichteten Fachstelle (länderübergreifend; wozu Lothar Reuter, Referent in der Zusatzausbildung „NAH AM MANN“, mehr und Authentisches sagen kann).
- 5.) Der Männerfachkreis "Geschlechtsbewusste Pädagogik in Grundschulen und Kindertagesstätten" (bundesweit).
6. Der von „Manne e.V.“, Potsdam betriebene, vom Land übrigens weitgehend finanzierte "Fachberatungsdienst für Männer und Jungen" in Brandenburg (überregional).

Was Nordrhein-Westfalen angeht, sei ein wichtiger Hintergrund schon an dieser Stelle genannt:

Nachdem 1991 das neue KJHG verabschiedet wurde, in dem unter dem § 9/3 für die Leistungen der Jugendhilfe erstmals die Berücksichtigung der besonderen Lebenslagen von Mädchen und Jungen angeführt wurden, gibt es – meines Wissens bislang erstmalig und auch einmalig - seit 1999 einen neuen Landesjugendplan, in dem Jungenarbeit zur Querschnittsaufgabe erklärt wird und eine gesonderte Förderungsposition erhalten hat – was praktisch z.B. bedeutet, dass Mädchenarbeit an NRW-

Schulen nur noch gefördert wird, wenn die einzelne Schule gleichzeitig ein Konzept zur Arbeit mit Jungen entwickelt hat (vgl. BOLDT 2000:7). Und das heißt ja nichts anderes, als dass Vernetzung zu einem institutionellen Merkmal wird. Ich halte das für eine sehr fortschrittliche, sehr begrüßenswerte Neuerung für die Jungenarbeit!

Passend dazu ist auch die Bemerkung der ehemaligen schleswig-holsteinischen Jugendministerin Angelika Birk zu verstehen, die im Februar 2000 anlässlich einer Tagung in Bad Segeberg während ihrer letzten Rede davon sprach, dass sie sich in ihrer Amtszeit immer darum bemüht habe, die Anweisung von Geldern an (kommunale) Jugendhilfeträger vom nachweislichen Vorhandensein geschlechtsbezogener Arbeitsansätze abhängig zu machen (vgl. BIRK 2000:79).

Ebenfalls passt dazu, dass "Leitlinien zur Jungenarbeit" vom Fachausschuss Kommunale Jugendarbeit Hessen im September 2000 verabschiedet wurden (FACHARBEITSKREIS JUNGENARBEIT 2000). Es tut sich also etwas.

### **Was passiert in der Jungenarbeit?**

Das Spektrum der Jungenarbeits-Szene ist sehr heterogen und deshalb ist die Frage danach, was alles in der Jungenarbeit passiert und dominiert, nicht ganz einfach zu beantworten.

Ich möchte eine Grobdifferenzierung in 3 Kategorien versuchen.

Die meisten Projekte arbeiten nach meiner Einschätzung:

1. direkt mit Jungen, angesiedelt bei kleinen Trägern und mit lokaler Bedeutung, oder
2. bieten als mehr oder weniger etablierte Fachstellen mit regionaler Bedeutung spezifische Hilfen für Jungen und Jungenarbeiter an (Themen z.B. Sucht, Gewaltprävention, Lebensplanung und Berufsorientierung),  
oder
3. sind als überregional orientierte Einrichtungen mit Fachberatungen und Supervision, mit Fort- und Weiterbildungen solche, die sich vor allem an Multiplikatoren wenden.

Alle drei "Typen" sind für die Vernetzung von Jungenarbeit wichtig - auf unterschiedlichen Ebenen, aber auch mit wechselseitigen Bezügen.

Im **ersten Fall** ist davon auszugehen, dass wohl vor allem die gruppenbezogene Erlebnisaktivierung von Jungen zentraler Inhalt von Jungenarbeit ist – egal, ob es sich dabei um Selbstbehauptungs-Trainings, Naturfreizeiten und Abenteuer-Projekte, Sportangebote oder Kochkurse handelt. Das ist nicht selbstverständlich, da man(n) vielerorts aus Erfahrungen gelernt hat:

In den Anfängen (z.B. in den Frille-Seminaren Mitte der 80-er Jahre) waren viele Inhalte noch eher kognitiv orientiert und hatten z.T. moralische Ansprüche ("antisexistisch"). Diese rückten erst allmählich in den Hintergrund.

Heute ist viel weiter verbreitet, die konkreten Lebenskontexte von Jungen zum Ausgangspunkt für die Inhalte von Jungengruppen zu nehmen. Und das bedeutet: Ich muss mir die familialen und sozialen Kontexte zuvor genauer ansehen, ich muss also schon konkret "vernetzter" denken – und nicht nur die "Abschaffung des Patriarchats" im Kopf haben.

Mit Vernetzung haben diese Projekte auch insofern zu tun, als es vor allem der Erfahrungsaustausch ist, den viele Kollegen in diesen Arbeitsbereichen suchen, um ihre eigene Arbeit zu überprüfen oder inhaltlich zu erweitern.

Allerdings sind diese Arbeitsbereiche häufig und gleichzeitig auch noch "jungenpädagogische Biotop", da Jungenarbeit in den klassischen Lebensfeldern und an Orten, wo sich viele Jungen aufhalten (Schulen, Jugendverbandsarbeit/Sport, Ausbildungsbetriebe) noch nicht so angekommen ist, wie es wünschenswert wäre.

Ganz wichtig aber: die meisten Impulse (Beobachtungen, Erfahrungen) kommen noch immer aus dieser Praxis, ohne die z.B. die Jungen-Forschung nicht arbeiten könnte.

Vernetzung kann hier also viel leisten, wenn die entsprechenden Anbindungen auch immer wieder gesucht werden müssen.

Im **zweiten Fall** haben sich Jungenarbeiter bestehenden Hilfesystemen angeschlossen (KiTas, Erziehungsberatung, Familienhilfe, Allgemeine Soziale Dienste usw.) und geschlechtsbezogenes Gedanken- und Handlungsgut in diese Einrichtungen hineingetragen. Dort war und ist man allerdings mehr oder weniger glücklich über neue Konzepte und Zugänge zur Klientel, will sagen: Es gibt aufgrund der vorherrschenden

den Traditionen und Strukturen gewisse Schwerfälligkeiten damit, Jungenarbeit als prinzipiell innovativ zu betrachten.

Eine Rolle spielt dabei auch, dass diese Arbeitsfelder relativ stark von Frauen dominiert sind und es noch immer eine gewisse Skepsis gegenüber den Kollegen gibt (wohl auch aus Verlustängsten gegenüber Mädcheninteressen oder eigener, hart errungener Kompetenzen).

Auch nicht selten: Wenn die männlichen Mitarbeiter ständig aufgefordert werden, sich "endlich um die Jungs zu kümmern", so ist dies – nach meiner Erfahrung in Fortbildungen – schlecht für die Motivation und führt eher zu Widerständen als zu Neugier.

Vernetzung geschieht hier auch deshalb noch eher schleppend, da sie oft nicht als hilfreiches Instrument, sondern als zusätzliche Sonderaufgabe begriffen wird, wie wir mehrfach im Rahmen unseres schleswig-holsteinischen Modellprojektes erfahren haben.

Im **dritten Fall** ergeben sich die Vernetzungsbemühungen bereits aus dem Konzept der Einrichtungen (darunter auch "freiberufliche" Institute) bzw. des Arbeitsauftrages, den diese haben. In diesen Projekten finden sich häufig Männer, die schon länger Erfahrungen mit Jungenarbeit haben, und dazu übergegangen sind, quasi auf "Meta-Ebenen" zu arbeiten, indem sie die Notwendigkeit von Fachberatung und Supervision, Aus- und Fortbildung, auch Forschung und Lehre betonen. Hier wird Wissen weitergegeben und es wird genereller auf einer veränderten Jugendhilfepolitik insistiert.

Es gibt weitgehend gute Verbindungen zwischen diesen "Jungenfacharbeitern" und den praktisch vor Ort Tätigen, und in diesen Kontexten bekommen die Stichworte Professionalisierung, Qualifizierung und Institutionalisierung auch einen wachsenden Stellenwert.

Welche Projekte sich nun schwerpunktmäßig um welche Inhalte kümmern, habe ich in einer Übersicht „**Vernetzung von Jungenarbeit(ern)**“ im ANHANG 2 zusammenzustellen versucht, die in Ergänzung zu der "Land-Karte" im ANHANG 1 zu sehen ist. Die Orte/Regionen sind in der „Landkarte“ durch Kreise/Ellipsen kenntlich gemacht (in der Original-Folie in Farben, im Abdruck in schwarz/weiß).

## **Was entwickelt sich in der Jungenarbeit?**

Nach dieser Grobdifferenzierung ist vielleicht noch hilfreich, einige Entwicklungen einzuschätzen, die in der Jungenarbeit stattgefunden haben. Das kann vielleicht auch die Frage beantworten, was im Augenblick dominiert.

### *Der Charakter von Jungenarbeit wandelt sich*

Jungenarbeit – entstanden aus dem Engagement von einzelnen Männern und kleinen Initiativen, sicher auch angeschoben aufgrund weiblicher Intervention - war in den 80-er Jahren noch experimentell, exklusiv und teils exotisch.

Nichteingeweihte verstanden z.B. immer erst "Jugendarbeit", wenn von "Jungenarbeit" die Rede war.

Dann wurde Jungenarbeit Anfang der 90-er zunehmend mit Etiketten versehen ("verstehende", "reflektierte", "geschlechtskritische", "initiatorische" usw.), um die einzelnen Zugänge und Ansätze voneinander abzugrenzen - und wohl auch einige Kollegen untereinander, denn natürlich begann auch der "Kampf um Töpfe und Aufträge".

Gleichzeitig kam Jungenarbeit aber auch "in Mode": Die Skepsis und Zurückhaltung von größeren Trägern wich langsam – allerdings sehr langsam und das bis heute – einer Öffnung für neue Gedanken.

Heute ist Jungenarbeit zu einem Kriterium geworden, das in keinem Konzept eines Jugendhilfeantrages mehr fehlen darf, obwohl man sich nun manchmal fragen muss, was an Jungenarbeit dort konzeptualisiert wird und anschließend wirklich passiert.

Dieser Wandel wirft damit neue inhaltliche und jugendpolitische Fragen auf, z.B.:

- Ist jede Arbeit mit Jungen auch Jungenarbeit?
- Müssen nicht Qualitätskriterien für Jungenarbeit entwickelt werden?
- Wie verhält es sich (auch außerhalb des Beispiels NRW) mit der Umsetzung des § 9/3 KJHG? Wie ernst ist es der Jugendpolitik damit?
- Was ist mit weitergehenden Jungenförderplänen?
- Was wird auch aus der Frage der Mittelbereitstellung, die nach Meinung vieler Jungenarbeiter ja nicht zu Lasten der Mädchenarbeit gehen soll?

Die Diskussion dazu ist bereits im Gange und wird auch wohl noch lange andauern. Wer sich damit auseinandersetzen möchte, sollte z.B. die Beiträge von Uwe Sielert, Benedikt Sturzenhecker und Christian Spoden nachlesen.

*Mit dem sich wandelnden Charakter von Jungenarbeit wandeln sich auch die Anforderungen an die Jungenarbeiter*

Wenn man die Entwicklung des Bildes vom Jungenarbeiter – zumindest in der Tendenz - beschreiben wollte, fällt mir immer wieder ein: "Früher freischaffender Pionier mit beschränkter Wirkung, heute gestresster Auftragsexperte mit Schleudersitz". Damit meine ich: Wer heute seine Jungenarbeit vernetzen will, muss sich nicht nur mit seinen Ansprüchen, sondern auch mit Professionalisierung, Qualifizierung, Institutionalisierung, zumeist leeren öffentlichen Kassen und jugendhilfepolitischen Gesamtzusammenhängen (Stichworte hier: die sog. Neuen Steuerungsmodelle, Rationalisierung, Controlling) auseinandersetzen.

Interessant am Rande finde ich dabei: Je mehr Jugendpolitik kopflos wird (weil sie aus vielerlei Ängsten nicht innovativ agieren will), desto mehr hofiert sie die Themen "Vernetzung" und "ehrenamtliches Engagement". Dazu passt auch folgendes Phänomen: Es wird ein Modellprojekt nach dem anderen gefördert – was im Einzelfall sicher ein Glücksfall ist -, aber man gibt sich letztlich unverbindlich.

Ein Weiteres: Wer Jungenarbeit ganzheitlich begreift und vernetzen will – eben im Sinne einer Querschnittsaufgabe -, muss sich gelegentlich auch mit merkwürdigen politischen Instrumentalisierungen von Jungenarbeit auseinandersetzen. Ich will das am Beispiel "Gewaltprävention" deutlich machen. Nicht dass diese an sich abzulehnen wäre, aber:

Jungenarbeit wird dann als "gut" oder "hilfreich" angesehen (und finanziert), wenn sie - um es zuzuspitzen - der Domestizierung der "bösen Jungs" dient. Noch pointierter: "Für Gewalt gibt es Geld". Für Jungen als Opfer von Gewalt gibt es jedoch kein Geld, wie bei der Finanzierung von Einzelfallhilfen für auffällige Jungen immer wieder oder aktuell in der Umsetzung des Gedankens "Wer Schläge einsteckt, wird Schläge austeilen" der "Mehr Respekt vor Kindern"-Kampagne des BMFSFJ deutlich wird (vgl. SWITCHBOARD 1-3/2001).

### **Vernetzung tut Not**

Wenn wir eine *andere* jungenpädagogische Kultur wollen, muss Vernetzung stattfinden – auch deshalb, weil Männer in sozialpädagogischen Berufen immer noch die Ausnahme sind.

Unter Vernetzung verstehe ich vor allem, nicht nur im kontinuierlichen Kontakt und Austausch zu sein und dies nicht nur mit den Jungenarbeits-Kollegen, sondern sich auch neue Bündnispartner für Jungenarbeit zu suchen.

Das Motto muss sein: Raus aus dem eigenen Dunstkreis und: den Kontakt zu relevanten gesellschaftlichen Organisationen suchen! Und dabei durchaus auch "Klinken putzen gehen". Vernetzung muss ein Teil meiner Aktionen werden und ich selbst mit meiner Arbeit Teil eines größeren Zusammenhanges, in dem ich mich wohlfühlen und weiterentwickeln kann. Kontakte müssen gesucht, hergestellt und gepflegt werden – überall dort, wo mit Jungen gearbeitet wird.

Das heißt z.B. praktisch: auch in und mit Betrieben und Ausbildungsstätten, Sportvereinen, Jugendfeuerwehren usw.

Das Hannoveraner Institut für Jungen- und Männerarbeit "mannigfaltig" arbeitet z.B. mittlerweile mit der Polizeidirektion Hannover zusammen (vgl. POLIZEIDIREKTION HANNOVER 1999) - eine Kooperation, die vor Jahren noch undenkbar gewesen wäre.

Wenn Jungenarbeit nicht mehr die "Insel im Alltag" bleiben, sondern als Querschnittsaufgabe begriffen werden soll, muss diese auch eingefordert werden und muss der Begriff "Vernetzung" auch vielfältiger gefüllt werden als in der Vergangenheit. "Mal drüber reden" oder das Basteln einer Homepage reichen da nicht mehr aus.

### **Wie kann sich Jungenarbeit, wie können sich Jungenarbeiter vernetzen?**

Es wäre jetzt ein Leichtes zu sagen: Abonniert alle „Switchboard“ - denn wir halten uns zugute, nicht nur selbst eine wichtige Arbeit zum Thema Vernetzung zu machen, sondern auch eine Plattform zu bieten für all jene, welche an Vernetzung interessiert sind. Aber ich will weiter ausholen und natürlich differenzieren, was es bedeutet, Vernetzung in die Hand nehmen zu wollen. Dazu habe ich einige - so hoffe ich - hilfreiche Aspekte zusammengestellt (vgl. ANHANG 2 "Vernetzung von Jungenarbeit(ern)").

### **Widerstände gegen Vernetzung**

Es gibt aber auch Widerstände gegen Vernetzung, die ich hier nicht außer Acht lassen will, z.B.:

- Vernetzung macht Arbeit; sie ist intensiv – manchmal auch kostenintensiv - und erfordert ein hohes Maß an Verbindlichkeit, auch über die Sicherung des eigenen Projektes hinaus. Davor schrecken manche zurück (Am Rande: selbst in der aktiven Jungenarbeits-”Szene” klappt es nicht immer mit den Vernetzungen. So passiert es uns auch bei „Switchboard“ immer wieder, dass wir hinter Informationen herlaufen müssen mit der Bitte, uns diese doch beizeiten mitzuteilen).
- Vernetzung bedeutet gelegentlich auch Offenlegung eigener Interessen; und spätestens dann, wenn es ans Verteilen geht (Projekte, Finanzierungen), halten sich manche doch gern zurück, um eigene Stellenambitionen nicht zu gefährden.
- Schließlich gibt es auch die klassischen männlichen Strukturen in vielen Organisationen, die mit Vernetzung nicht sehr kompatibel sind, als da wären: Hierarchien, einsame Entscheidungen ”von oben”, Besserwisserei, Kontrolle (wie Frauen da für ihre Netzwerke andere Wege gefunden haben, wäre wirklich eine Analyse wert).

Es gibt sicher noch weitere Widerstände – die aber allesamt zu diskutieren wären, um Vernetzung besser zu präzisieren und zu optimieren.

### **Zum Schluss**

Ich halte die Vernetzung von Jungenarbeit(ern) – für die man(n) durchaus Einiges tun muss, bevor sie gut funktioniert – überhaupt für die entscheidende Grundlage, auf der die geforderte Professionalisierung wachsen kann, wo man(n) gestaltend eingreifen und gemeinsam die anstehenden Aufgaben in der Jungenarbeit aufgreifen kann.

Wenn dagegen nicht vernetzt wird, macht jeder weiter vor sich hin; und ich behaupte: Wir werden dann auch nicht ernst genommen mit unseren Anliegen und es wird Resignation bei vielen einzelnen Verstreuten geben. Wer vernetzt uns möglicherweise dann - wenn nicht wir selbst es tun, die fachlich etwas von Jungenarbeit verstehen?

---

## Literatur

**Bentheim Alexander & Kruse Torsten** [2000]: Sexualisierte Gewalt an und durch Jungen. Abschlußbericht des landesweiten Modellprojektes 1998-2000. Kiel: Selbstverlag.

**Birk Angelika** [2000]: Perspektiven geschlechterbezogener Pädagogik - Politische Einschätzung. In: Evangelische Akademie Nordelbien (Hg.): (Un)Stimmigkeiten. Innovative Konzepte einer geschlechterbezogenen Pädagogik. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung im Februar 2000. Bad Segeberg: Eigendruck 2000, 71-81.

**Boldt Uli** [2000]: Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag (Werkstattheft Bd. 51).

**Facharbeitskreis Jungenarbeit der kommunalen Jugendbildungswerke in Hessen** (Hg.) [2000]: Leitlinien zur Jungenarbeit. Empfehlungen zur Förderung geschlechtsbewußter Jungenarbeit. Wiesbaden: Eigendruck.

**LAG Jungenarbeit in NW e.V. / Arbeitsgruppe "Praxisdokumentation"** (Hg.) [2000]: Landkarte Jungenarbeit in NW. Köln: Selbstverlag.

**Polizeidirektion Hannover** (Hg.) [1999]: Jungen gegen Jungengewalt. Jungenarbeit als Gewaltprävention – ein Praxiskonzept in Zusammenarbeit mit "mannigfaltig". Hannover: Bildungsinstitut der Polizei Niedersachsen / Mediapol.

### **Autor:**

Alexander Bentheim, Jg. 1959, Dipl.-Pädagoge,  
arbeitet als Publizist, Gender-Trainer, Fortbildner Männer- und Jungenarbeit, Herausgeber von „Switchboard, Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit“

Tel.: (0 40) 38 19 07

Mail: maennerweg@aol.com

Es folgen die im Beitrag genannten ANHÄNGE.

# ANHANG 1: "Landkarte der Jungenarbeit in Deutschland" (A. Bentheim)



## ANHANG 2: Vernetzung von Jungenarbeit(ern)

Arbeitskreise, institutionell regelmäßig, verbindlich	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kontakte zu Männern (Männerberufsgruppe) und Frauen aus anderen Einrichtungen mit anderen Zielgruppen und Aufgaben</li> <li>- gemeinsamer Nenner: Jungen (-sozialisation, -pädagogik)</li> <li>- thematische Inputs, klare Strukturen schaffen (Leitung)</li> </ul>
Arbeitskreise, thematisch regelmäßig, verbindlich	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mit Kollegen aus ähnlichen Einrichtungen, Zielgruppen, Aufgaben</li> <li>- thematische Inputs, klare Strukturen schaffen (Leitung)</li> </ul>
Entlastung	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (kollegiale) Supervision</li> <li>- evtl. Männergruppe</li> <li>- eigenes (berufsbezogenes) Hilfesystem organisieren</li> <li>- Coaching</li> </ul>
Fachtagungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (gemeinsam) besuchen und aufbereiten</li> <li>- Präsentation eines breiten Spektrums in der Jungenarbeit</li> <li>- Kontakte zu Kollegen / neue Ideen</li> <li>- Erfahrungsaustausch</li> </ul>
Fortbildungen, Seminare, Workshops	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsam besuchen und auswerten</li> <li>- hausintern organisieren (evtl. Gastreferent)</li> <li>- kontextuelle Themen (Finanzierung, Projektplanung ...)</li> </ul>
Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sich in Verteiler aufnehmen lassen (mailgroups, Rundbriefe)</li> <li>- eigene Verteiler organisieren</li> </ul>
Kontakte, sonstige	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zu Einrichtungen, in denen mit Jungen gearbeitet wird (evtl. Hospitationen)</li> <li>- zu Organisationen, in denen männliche Jugendliche stärker vertreten sind (z.B. Feuerwehr, THW)</li> <li>- Politik und Verwaltung: Anfragen, Einmischung</li> </ul>
Kooperationen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mit Vertreter/innen auch anderer Branchen, Organisationen, die an der Lebenssituation von Jungen interessiert sind</li> </ul>
Literatur	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsam lesen, diskutieren - Fachbeiträge, Praxisliteratur (weniger: Bücher)</li> </ul>
Methoden, Medien, Materialien	<ul style="list-style-type: none"> <li>- gemeinsam ausprobieren, bevor sie in der Jungenarbeit angewendet werden</li> <li>- Erfahrungen mit MMM festhalten</li> <li>- Kreativität von Jungen für MMM-Entwicklung aufgreifen</li> </ul>
Öffentlichkeitsarbeit kontinuierlich	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anliegen, Ziele, auch Leistungen(!) nach außen tragen</li> <li>- Tage der Offenen Tür</li> <li>- Väter einbeziehen</li> <li>- Pressearbeit, Homepage, Projekt-Zeitung</li> </ul>
Selbstevaluation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- eigene Arbeit dokumentieren (strukturiertes Tagebuch), entstehende Fragen lassen sich später besser bearbeiten</li> </ul>

## **ANHANG 3: Literatur und Material**

*Nachfolgend genannte Hinweise auf Literatur und Material sind hier der Übersicht wegen in 6 Kapitel gegliedert. Die Kapitel beinhalten aber jeweils - mehr oder weniger - Informationen und Daten auch zu den jeweils anderen Bereichen Vernetzung, Institutionalisierung, Qualifizierung, Professionalisierung, Praxiserfahrungen und verwandten Themenfeldern. Die Sammlung ist sicher nicht vollständig, u.a. da das meiste publizierte Material als "graue Literatur" oft nicht "offiziell" bibliographiert ist. „Switchboard“ bemüht sich seit Jahren, diese zusammenzutragen, um Interessierte auf die Quellen/Bezugsadressen hinweisen zu können. Zusammenstellung: Alexander Bentheim, Februar 2001, für die Zusatzausbildung "Nah am Mann" – Geschlechtsbewusste Jungenarbeit 2000-2001 der Paritätischen Akademie gGmbH, Frankfurt am Main (Leitung: Lüdde/Reuter/Engel-Kemmler).*

### **1. DOKUMENTIERTE FACHTAGUNGEN**

**Arbeitskreis Sexualität der Gesundheitsförderungskonferenz Hamburg** (Hg.)(1996): Vom Jungen zum Mann. Neue Wege der Jungensozialisation. Hamburg: Eigendruck.

**Behn Sabine, Heitmann Helmut, Voss Stephan & Informations-, Forschungs- und Fortbildungsdienst Jugendgewaltprävention (IFFJ)** Berlin (Hg.)(1994): Jungen, Mädchen und Gewalt - ein Thema für die geschlechtsspezifische Jugendarbeit?! Ergebnis einer Fachtagung vom 23./24.6.1994. Berlin: Selbstverlag.

**Bildungswerk "anderes lernen" e.V. & Heinrich-Böll-Stiftung Schleswig-Holstein** [1998]: Von Kindern lernen - Partizipation im Kleinkindalter. Dokumentation der Fachtagung am 20.9.97 in Rendsburg. Rendsburg: Eigendruck

**Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung** (Hg.)(1995): "learn to love" - 1. Europäische Fachtagung und Projektmesse "Sexualaufklärung für Jugendliche". Köln: Eigendruck

**Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung** (Hg.) [1997]: Der Mann im Kinde - 1.Fachkongreß zur sexualpädagogischen Jungenarbeit. Köln: BZgA.

**Eckart-Fachverband & Diakonisches Werk Westfalen** (Hg.)(1992): Bericht zum Fachtag zur Parteilichen Jungenarbeit in der Jugendhilfe, Thema: Jungenpädagogik. In: Kontakte, Informationen und Mitteilungen, Heft 7, Juli 1992.

**Eylarduswerk** (Hg.)(1996): Betreuung und Behandlung von jugendlichen sexuellen Mißhandlern. Tagungsreader zum Fachtag am 17.11.1995. Bad Bentheim-Gildehaus: Selbstverlag.

**Jugendhaus Kassanieum Brixen & Amt für Jugendarbeit Bozen** (Hg.) [1999]: SUPER-MÄNNER!? 1.Fachkongreß zur Bubenarbeit in Südtirol, Oktober 1998. Brixen/Bozen: Selbstverlag.

**Landesinstitut für Schule und Weiterbildung** (Hg.)(1995): Die Bedeutung von Mutter- und Vaterfiguren in der Sozialisation von Jungen. Dokumentation einer Fachtagung. Reihe "Soester Materialien zur Weiterbildung".

**Manne e.V. Potsdam** (Hg.)(2000): Verlorene Söhne / Nachwendekinder. Dokumentation der Fachtagung zur geschlechtsbezogenen Jungenarbeit im Land Brandenburg am 17.11.99. Potsdam: Selbstverlag.

- Medienprojekt der Stadt Wuppertal** (Hg.)[1998]: Jungenlust. Jungenfrust. Dokumentation der Fachtagung vom 13.11.97. Wuppertal: Eigenproduktion.
- Senat für Frauen, Gesundheit, Jugend, Soziales und Umweltschutz & Amt für Soziale Dienste Bremen-Ost** (Hg.)[1996]: Sexuelle Gewalt an Jungen. Dokumentation einer Fachtagung. Materialien 1/96. Bremen: Eigendruck.
- Sozialreferat der Stadt München** (Hg.)[2000]: Interkulturelle Verständigung. Fachtagung "Interkulturelle Jungenarbeit 1999" / Dokumentation. München: Selbstverlag.
- Paritätische Bundesakademie gGmbH (Hrsg.) [2001]:** Jungenarbeit im multikulturellen Kontext – Interkulturelle Jungenarbeit, Fachtagung Nr. 67/2001: 11. – 12. September 2001, Dokumentation aller Beiträge mit Anhang (AutorInnen: Otyakmaz, Dr. Sturzenhecker, Abdulla, Kriechhammer-Yagmur, Rueter, Engel-Kemmler), 1. Aufl. Juni 2002, Frankfurt a.M., 66 Seiten, DIN A 4, Spiralheftung.
- Projekt Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/Saarland** (Hg.)[1998]: Die Jungen im Blick. Dokumentation 2. Fachtagung zur geschlechtsbewußten Jungenarbeit. Mainz: Selbstverlag.
- Projekt Jungenarbeit des Paritätischen Bildungswerkes LV Rheinland-Pfalz/Saarland** (Hg.)[2000]: Harte Schalen - weiche Kerle: Einblicke in Jungenwelten. Dokumentation 3. Fachtagung zur geschlechtsbewußten Jungenarbeit. Saarbrücken: Selbstverlag.
- Wanielik Rainer** [1996]: Coole Kerle, süße Jungs... Bericht über eine Fachtagung im Juni 1996 im Saarland. In: BZgA (Hg.): Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Heft 2/3 der Reihe "Forum Sexualaufklärung", 7

## 2. INSTITUTIONALISIERUNG

- Arbeitskreis "Jungenarbeit in der Jugendsozialarbeit"** der Landesjugendämter Rheinland und Westfalen-Lippe (Hg.) [1998]: Plattform für die Jungenarbeit in der Jugendsozialarbeit. Köln: Selbstverlag.
- Bentheim Alexander** [2000]: "Wir denken die Männer immer mit..." – Der Haushaltsentwurf 2001 des Hamburger Senatsamtes für die Gleichstellung kennt zwar die Zielgruppe, nennt sie aber nicht. In: Switchboard, Heft 10, 9.
- Birk Angelika** [2000]: Perspektiven geschlechterbezogener Pädagogik - Politische Einschätzung. In: Evangelische Akademie Nordelbien (Hg.): (Un)Stimmigkeiten. Innovative Konzepte einer geschlechterbezogenen Pädagogik. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung im Februar 2000. Bad Segeberg: Eigendruck 2000, 71-81.
- Facharbeitskreis Jungenarbeit der kommunalen Jugendbildungswerke in Hessen** (Hg.) [2000]: Leitlinien zur Jungenarbeit. Empfehlungen zur Förderung geschlechtsbewußter Jungenarbeit. Wiesbaden: Eigendruck.
- Wolf Erik & Kath.Landesarbeitsgemeinschaft** Heime der Offenen Tür in NRW (Hg.)[1998]: Jungenarbeit. Grundlagen, Konzepte und Handlungsstrategien für die Offene Kinder- und Jugendarbeit. Köln: Selbstverlag.

### 3. PRAXISERFAHRUNGEN

**Fink Karin, Mercier Sophie, Schlich Hans-Peter & EURO-KOPS** (Hg.) [1999]: Leitfaden für die pädagogische Arbeit mit Strichern. Frankfurt/Paris/Kopenhagen: Selbstverlag.

**Hessischer Jugendring** (Hg.) [1992]: Jungen- und Männerarbeit. Überlegungen und Ansätze in Theorie und Praxis. Reihe "materialien", Band 7. Wiesbaden: Selbstverlag.

**Kinder- und Jugendarbeit beim Amt für kirchliche Dienste der Evang. Kirche von Kurhessen-Waldeck** (Hg.) [2000]: Jungenarbeit. Kassel: Selbstverlag (Reihe "Graffiti" Nr. 6).

**Kindler Heinz** [1993]: Maske(r)ade. Jungen- und Männerarbeit für die Praxis. Tübingen: Neuling.

**Landschaftsverband Westfalen-Lippe / Landesjugendamt** (Hg.) [1994]: Praxis der Jungenarbeit. Münster: Eigendruck.

**Landschaftsverband Westfalen-Lippe / Landesjugendamt und Westfälische Schulen** (Hg.) [1998]: Methoden aus der Jungenarbeit. Münster: Selbstverlag.

**Lloyd Trefor** [1987]: JungeJunge - Work with boys. Frankfurt: Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Klubarbeit e.V. (AG Klub).

**Projektgruppe Jungen- und Männerarbeit** der Katholischen Jungen Gemeinde, Diözese Rottenburg Stuttgart (Hg.) [1993]: Panzerknacker. Schritte zu einer parteilichen Jungenarbeit. Rottenburg/Stuttgart: Selbstverlag.

**Schroeder Detlev** (Hg.) [1994]: Das JungenMännerFotoTexteBilderLeseBuch. Bremen: Selbstverlag.

**WIDERSPRUCH** (Hg.) [1998]: Tätigkeitsbericht des Arbeitskreises "Sexualisierte Gewalt an Jungen" am Amtsgericht Kiel. Kiel: Selbstverlag.

**Winter Reinhard & Willems Horst** (Hg.) [1991]: Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Tübingen und Schwäbisch-Gmünd: Neuling.

### 4. PRAXISMATERIALIEN

**Boldt Uli** [2000]: Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag (Werkstattheft Bd. 51).

**Braun Joachim & Nieman Bernd** [1998]: Coole Kerle, viel Gefühl. Alles über Anmache, Liebe und Partnerschaft für Jungen. Aus der Jugendberatung der Pro Familia Berlin. Reinbek: Rowohlt.

**Drägestein Bernd, Grote Christoph & Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen** (Hg.) [1998]: Halbe Hemden - ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention. Hannover: Selbstverlag der Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen.

**Krabel Jens** [1999]: Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.

**Medienprojekt der Stadt Wuppertal** (Hg.) [1997]: Jungenlust. Jungenfrust. 12 Videoproduktionen mit Begleitheft. Wuppertal: Eigenproduktion/Selbstverlag.

**Neutzing Rainer & Fritsche Burkhard / Zartbitter e.V.** (Hg.) [1992]: Ey Mann, bei mir ist es genauso! Cartoons für Jungen - hart an der Grenze vom Leben selbst gezeichnet. Köln: Volksblatt Verlag.

**Paritätisches Bildungswerk Landesverband Rheinland-Pfalz/Saarland e.V. – Fachstelle Jungenarbeit** (Hrsg.) [2003]: Sexualpädagogische Jungenarbeit in der Heimerziehung. Fachbeiträge,

Fortbildungskonzepte, Methoden, Arbeitshilfen für die Praxis. Redaktion: Lothar Rueter, Reiner Wanielik. 1. Aufl. April 2003, 48 Seiten.

**Paschen Helmut, Haland Hans & Sexualpädagogisches Team PRO FAMILIA Flensburg** (Hg.)

[2000]: Jungen zwischen Kindergarten und Pubertät. Materialien zur Geschlechterrolle. Flensburg: Selbstverlag.

**Pro Familia Berlin / Jugendberatung** (Hg.) [1998]: Junge, Junge - starke Kerle. Eine Broschüre für Berliner Jungs. Berlin: Selbstverlag.

**Rohrmann Tim & Thoma Peter** [1998]: Jungen in Kindertagesstätten. Ein Handbuch zur geschlechtsbezogenen Pädagogik. Freiburg: Lambertus.

**Sielert Uwe** [1989]: Jungenarbeit. Praxishandbuch für die Jugendarbeit, Teil 2. Weinheim und München: Juventa

**Vogel Georg & Aktion Jugendschutz Bayern** (Hg.) [1998]: "...immer gut drauf?" / Ideenbuch zur jugendspezifischen Suchtprävention. München: Selbstverlag.

**Wegner Lothar, Reidt Guido & Grote Christoph** [1998]: Bennys Beziehungskiste. Ein Lese-Entscheidungs-Spiel für Jungengruppen. Hannover: Selbstverlag.

## 5. QUALITÄTS-/QUALIFIZIERUNGSDEBATTE

**Karl Holger** [1992]: "Hast du das auch auf Diskette?" Jungen, Männer und Methoden. In: Hessischer Jugendring (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Überlegungen und Ansätze in Theorie und Praxis. Reihe "materialien aus dem hessischen jugendring", Band 7, Wiesbaden 1992, 101-113.

**Sielert Uwe** [1996]: Jungenarbeit heißt nicht einfach, neue Programme zu entwerfen. Die Vertreibung aus dem Programm traditioneller Männlichkeit. In: BZgA (Hg.): Männlichkeit! ...mehr oder weniger? Heft 2/3 der Reihe "Forum Sexualaufklärung". Köln, 13-17.

**Spoden Christian** [1998]: Jungenarbeit in der Praxis: Zwischen Mogelpackung und Gruppentherapie. In: Projekt Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/Saarland (Hg.): Die Jungen im Blick. Dokumentation 2. Fachtagung zur geschlechtsbewußten Jungenarbeit. Mainz: Selbstverlag, 16-21.

**Sturzenhecker Benedikt** (Hg.) [1996]: Leitbild Männlichkeit?! Was braucht die Jungenarbeit? Münster: Votum

**Sturzenhecker Benedikt** [2000]: Zum Stand der Jungenarbeit in Deutschland. In: Evangelische Akademie Nordelbien (Hg.): (Un)Stimmigkeiten. Innovative Konzepte einer geschlechterbezogenen Pädagogik. Dokumentation der gleichnamigen Fachtagung im Februar 2000. Bad Segeberg: Eigendruck, 9-35.

## 6. VERNETZUNG

**Karl Holger**: [www.mannlinker.de](http://www.mannlinker.de) (nach wie vor DIE Fundgrube im Netz zum Thema Vernetzung).

**Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag Nordrhein-Westfalen** (Hg.) [1998]: Geschlechtsspezifische Jugendarbeit mit Jungen in Nordrhein-Westfalen. Sonderinfo AB 2. Düsseldorf: Eigendruck.

**LAG Jungenarbeit in NW e.V. / Arbeitsgruppe "Praxisdokumentation"** (Hg.) [2001]: Landkarte Jungenarbeit in NW. Bezug: beim Herausgeber, c/o A.Mavroudis, Apostelnstr. 23, 50667 Köln, Fax 0221/25 57 37, Preis 10,- Mark. Kurzinhalt: Befragungsaktion in 2000 förderte 88 Anbieter von Jun-

genarbeit zutage. // Der Band ist der Nachfolger der o.g. ersten Bestandsaufnahme zur Jungenarbeit in NRW [Fraktion Bündnis 90/Die Grünen im Landtag NRW 1998].

**Sturzenhecker** Benedikt [1994]: Arbeitskreise Jungenarbeit - Hinweise für die Praxis. In: Landschaftsverband Westfalen-Lippe / Landesjugendamt (Hg.): Praxis der Jungenarbeit. Münster: Eigendruck, 119-122.

### Männer im Netz (Hessen)

Männernetz Hessen sieht Geschlechterdemokratie erst am Anfang / Bildungskonzepte für Jungen gesucht. Die Zeit der Männerprojekte ist passé. Doch das Männernetz Hessen setzt seine Arbeit fort. Anlässlich seines zehnjährigen Bestehens hat der Verein erstmals einen Förderpreis Gender ausgeschrieben.

(...) Viel belächelt, viel beachtet. In den 70-er und 80-er Jahren galt Männerbewegung als Sammelbecken für Selbsterfahrungszyklen, freie Beratungsinitiativen, Schwulengruppen. Inzwischen ist es ruhig geworden um das nichteheliche Kind der Frauenbewegung. Sein Gedankengut ist eingesickert - in die Arbeit von Pro Familia oder verschiedenen Volkshochschulen, sagt Erich Krichbaum (60). *"Unsere Mitgliederstruktur hat sich dadurch radikal verändert"*, so der Vorsitzende des Männernetzes Hessen, das vor zehn Jahren als Dachorganisation gegründet wurde.

Meist Einzelpersonen: Inzwischen bilden Institutionen wie der Förderverein Männerarbeit der Evangelischen Kirche oder das Informationszentrum für Männerfragen in Frankfurt eine Minderheit.

Beim Gros der 35 Mitglieder handele es sich um Einzelpersonen. Sie setzen den Kampf für eine Gleichstellungspolitik fort, die nicht nur die Situation von Frauen verändern will, sondern auch die Neuorientierung der Männer im Blick hat.

Als Betreuer in einer Krabbelstube führt der 37 Jahre alte Ingenieur Volker Marx gerne das Beispiel geschlechtsspezifische Erziehung an. Noch immer, so das Vorstandsmitglied von Männernetz, würde Jungen eher der Schraubenzieher zum Spielen angeboten, Mädchen die Puppe.

Im Vergleich zu den 70-er Jahren gebe es zwar schon viele Verbesserungen. Doch das Ziel, der bewusste Umgang mit dem eigenen Geschlecht, sei noch lange nicht erreicht. *"Es gibt immer noch Männer, die empört sind, wenn sie abwaschen sollen."*

Und die Zahl der männlichen Erziehungsurlauber sei verschwindend gering.

Zumal sich eine solche Entscheidung vehement auf die Karriere auswirkt, wie Krichbaum aus leidvoller Erfahrung weiß. Der vierfache Vater sieht Fortschritte darin, dass Väter sich in der Freizeit mehr um ihre Kinder kümmern und auch einmal in einem Schulleiternbeirat zu finden sind. *"Es hat sich viel bewegt. Aber es ist immer noch ein Anfang."*

Um dieses zarte Pflänzchen zu gießen und seine Arbeit neu zu beleben, hat das Männernetz den Förderpreis Gender ausgeschrieben. *"Gender Mainstreaming"*, heißt es in den Ausschreibungsunterlagen, gewinnt zunehmend an Bedeutung. *"Der Ansatz setzt den Fokus nicht nur auf Frauenpolitik und Frauenförderung, sondern das Geschlechterverhältnis als Ganzes (...)"*. Männernetz Hessen, Am Mühlberg 9, 64395 Brensbach, Telefon: 0 61 61 / 80 76 06, Internet: [www.maennernetz-hessen.de](http://www.maennernetz-hessen.de).

(Aus: Frankfurter Rundschau, 02.03.04: Männernetz Hessen sieht Geschlechterdemokratie erst am Anfang / Bildungskonzepte für Jungen gesucht, von Jutta Rippegather).



## **Gesundheitsförderung und Suchtprävention mit männlichen Jugendlichen**

*Von Bernd Hormuth*

*Der Beitrag war Grundlage eines Vortrags im Diskussionsforum Jungenarbeit, Frankfurt a.M., 25.06.2003. Wir danken dem Autor für die Genehmigung zur Publikation.*

### **Informationsvermittlung und Abschreckung als Präventionsmethode?**

Stellen Sie sich vor, Sie haben die Aufgabe, eine Schulklasse der 6. Jahrgangsstufe vor Sucht und Abhängigkeit zu schützen. Wie gehen Sie vor? Was würden Sie konkret unternehmen? Sie vor Drogen warnen? Sie aufklären? Was hilft tatsächlich?

Diese und ähnliche Fragen stellen sich Fachkräfte für Suchtprävention in Deutschland. Die Art und Weise, wie diese Fachkräfte diese Aufgabe bewältigen, unterscheidet sich in vielem von dem, was vor 10 bis 20 Jahren unter Präventionsarbeit verstanden wurde. Damals wurde Suchtprävention vornehmlich in Schulklassen ab sechster oder siebter Jahrgangsstufe durchgeführt. Hierbei wurde im Vorfeld einer Veranstaltung meist die Fachkraft einer Drogenberatungsstelle oder Polizei angekündigt, die für eine Doppelstunde in die Klasse kam und über Wirkungen von Drogen zu berichten wusste. Die Reaktionen der Klasse waren meist sehr ambivalent; zum einen verursachte die Ankündigung bei den Schülern amüsiertes Lächeln und zum anderen gelangweiltes Abwinken, frei nach dem Motto „Wir wissen doch eh schon, dass Drogen schlecht sind.“

Nicht selten musste auf diesen „Schock“ demonstrativ eine Zigarette geraucht werden. Den Befürchtungen der Schüler wurde in Form eines Exponaten-Koffers begegnet, der z.B. von der Polizei zur Begutachtung in Schulklassen eingesetzt wurde – zur Verdeutlichung, dass die gezeigten Stoffe hoch gefährlich seien und unter keinen Umständen gekauft, geschweige denn konsumiert werden dürften. Diese „Drogenkoffer“ erfreuen sich oft auch heute noch großer Beliebtheit. Eine erste Reaktion der Präventionsmaßnahme ließ sich bei den Schülern schnell beobachten: Selten waren sie so aufmerksam wie in diesem Moment. Manche Lehrer hätten sich diese Unterrichtsmotivation einiger Jungen und Mädchen im alltäglichen Unterricht gewünscht.

Es war zu spüren, welche Faszination Drogen bei jungen Menschen auslösen konnten. Um die Zielsetzung dieser Unterrichtseinheit nicht zu verfehlen, wurden den Exponaten abschreckende Bilder beigefügt oder von tragischen Schicksalen Drogenabhängiger berichtet. Um diese Schicksale den Jugendlichen besonders realistisch zu vermitteln, wurde oft der Film „Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof Zoo“ gezeigt oder das Buch im Deutsch-Unterricht gemeinsam gelesen. Da diese Schicksale mit der alltäglichen Lebenswelt der anwesenden Jugendlichen wenig zu tun hatten und deshalb sehr fremd erscheinen mussten, blieb der gewünschte Effekt der Abschreckung meist aus. Im Gegenteil: Oft wurde bewundernd über den Zusammenhalt der Drogenszene, wie sie in der Lebensgeschichte der Protagonistin beschrieben wurde, berichtet. Es entstand häufig Neugierde und Faszination für diese sehr fremd erscheinende Welt.

Nicht zuletzt wegen steigender Drogenkonsumzahlen musste sich diese Methode der Unterrichtsgestaltung wissenschaftlichen Untersuchungen über Wirkung und Nutzen unterziehen. Viele in diesem Bereich in Auftrag gegebene Studien bezweifelten eine suchtvorbeugende Wirkung (Nevermann & Perlitz, 1986<sup>1</sup>). Im Gegenteil: Das Ergebnis einer breit angelegten niederländischen Studie<sup>2</sup> aus dem Jahr 1987 zeigt auf, dass Abschreckung sogar kontraproduktiv sein kann: 7,6 % von Schülern, die in den Genuss abschreckenden Drogenunterrichts gekommen waren, gaben am Ende desselben an, inzwischen zum ersten Mal Drogen konsumiert zu haben (während weniger als die Hälfte von jenen, die überhaupt keinen Unterricht in dieser Richtung bekamen (Nullgruppe), Drogen konsumierten). Selbst bloße Sachinformation hat mit 4,6 % einen hohen Wert von Neueinsteigern. Nur jene Gruppe, bei deren Betreuung nicht die Stoffe, sondern die Konsumenten – also Menschen, ihre Hoffnungen, Wünsche, Ängste und Bedürfnisse im Mittelpunkt gestanden waren, erzielten einen Wert, der unter der Nullgruppe lag (2,6 %).

Diesen Effekt, der oft das Gegenteil der ursprünglichen Zielsetzung von Abschreckung bewirkt, macht sich seit einigen Jahren vor allem die Werbung zu Nutzen. Eine bekannte italienische Bekleidungs-Firma beispielsweise nutzt heute Abschreckung unverblümt und nahezu schonungslos für ihre Vermarktungszwecke. Bilder wie ab-

---

<sup>1</sup> Nevermann, C.; Perlitz, E. (1986). Prävention gegen Tabakrauchen und ihr Erfolg bei Schülern neunter Klassen eines Großstadtbezirkes. Suchtgefahren 32, S. 428 – 431.

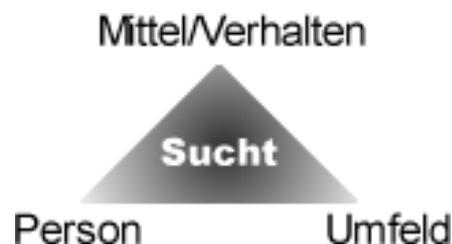
<sup>2</sup> DeHaes, W. (1987). Looking for effective drug education programmes: Fifteen years exploration of the effects of different drug education programmes. Health Education Research 2(4), pp. 433 – 438.

geschlachtete Tiere, im Sterben liegende Aids-Patienten oder blutverschmierte Säuglinge werden – ohne Zusammenhang mit den zu bewerbenden Produkten – vom Logo dieser Firma geschmückt. Offensichtlich mit großem Erfolg:

Die Firmeninhaber und –begründer bezeichneten diese Strategie als „eine der erfolgreichsten Werbeerfolge ihrer Firmengeschichte“.

Im Drogenbereich mit abschreckenden Methoden und Informationsvermittlung bei der Zielgruppe „Jugendliche“ zu arbeiten, bedeutet deshalb **Werbung für Drogen** machen. Diesem Tatbestand sollte sich jeder pädagogische Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin bewusst werden.

Die Präventionsfachkräfte waren nicht zuletzt deshalb in der Situation, neue Wege in der Suchtvorbeugung zu gehen. In der Vergangenheit wurde Prävention unter dem Ansatz betrieben, die Droge sei die Ursache für eine Suchtentwicklung, eine Warnung davor somit sinnvoll. Heute gilt der Ansatz des sogenannten „multifaktoriellen Entstehungsgefüges“ (Abb. 1).



D.h. viele Faktoren, die in der Persönlichkeit, dem Verhalten oder im persönlichen Umfeld einer Person liegen und in einer jeweils individuellen Weise zusammen hängen, sind für eine Suchtentstehung verantwortlich. Unter diesem Aspekt wird auch deutlich, dass die Warnung vor Drogen allein nicht vor Sucht schützen kann, solange es nichtstoffgebundene Süchte wie z.B. pathologischen Internetgebrauch, Glücksspiel-, Sportsucht uvm. gibt.

### **Gesundheitsförderung als Methode in der primären Prävention**

Bei dem Gedanken, den Menschen und nicht die Droge im Mittelpunkt einer Suchtentstehung zu sehen, stellt sich in der Prävention die Frage: Was schützt Menschen vor Sucht?

Da bei jedem Menschen die Ursachen einer Suchtentstehung individuell sind, bietet sich bei gefährdeten Personen an, z.B. in Beratungsgesprächen die Ursachen aufzudecken und entsprechend zu mildern bzw. zu bekämpfen (Sekundärprävention). Dieser ursachenorientierte (pathologische) Ansatz wird heute beispielsweise in Suchtberatungsstellen bei Hilfesuchenden durchgeführt, die riskanten Drogenkonsum oder riskantes Suchtverhalten aufweisen und eine Suchterkrankung verhindern möchten. Bei Menschen, die bisher noch kein Gefährdungspotential hatten bzw. deren Gefährdungspotential noch nicht bekannt ist (z.B. Kinder), kann diese Methode schlecht eingesetzt werden. In der Präventionsarbeit mit dieser Personengruppe (Primärprävention) steht deshalb nicht die Frage: „Was macht Menschen krank?“ im Mittelpunkt. Es muss stattdessen Ziel sein, herauszufinden, was Menschen **gesund** erhält. Es gilt, die Gesundheit von Menschen so zu stabilisieren und zu fördern, dass sie nicht krank oder im Sinne der Suchtprävention nicht süchtig werden.

In der Resilienzforschung (Forschungsrichtung nach Widerstandsfähigkeit) wird dieser Frage seit einigen Jahren nachgegangen. Auf sozialer und personaler Ebene gelten folgende Faktoren als gesundheitsfördernd:

- Temperamentsmerkmale ( z. B. vorwiegend positive Stimmungslage)
- Kognitive und soziale Kompetenzen (z.B. gute soziale Problemlösefähigkeit)
- Selbstbezogene Kognitionen und Emotionen (z.B. positives Selbstwertgefühl)
- Emotional sichere Bindung an eine Bezugsperson
- Merkmale des Erziehungsklimas (z.B. anregendes, emotional warmes Erziehungsklima)
- Soziale Unterstützung in und außerhalb der Familie
- Erleben von Sinn und Struktur im Leben (z.B. ethische Wertorientierung)<sup>3</sup>.

Zum zweiten Punkt der o.g. Faktoren hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) 1994 Fähigkeiten konkretisiert, die Gesundheit fördern:

- Kommunikation
- Zwischenmenschliche Beziehungen
- Umgang mit Gefühlen

---

<sup>3</sup> Friedrich Lösel, Doris Bender in Psychoskope Bd. 7 (1994) S. 14-17 (Psychoskope ist eine Schweizer Zeitschrift für Psychologen) in dem Aufsatz: "Lebenstüchtig trotz schwieriger Kindheit - Psychische Widerstandskraft im Kindes- und Jugendalter"

- Kritisches Denken
- Entscheidungsfindung/Handlungskompetenz
- Problemlösung
- Selbstbehauptung
- Selbstwahrnehmung
- Widerstand gegen Gruppendruck
- Umgang mit Stress und Angst
- Frustrationstoleranz<sup>4</sup>.

Ziel in der Primärprävention ist es daher, o.g. Fähigkeiten zu stärken, zu fördern oder zu trainieren. Der Grundsatz zur Förderung von Gesundheit im Sinne eines ressourcenorientierten Ansatzes lautet demnach: „**Stärken stärken, Schwächen schwächen**“.

### **Jungenspezifischer Ansatz**

In der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen bildete sich im Zuge der Emanzipation die Formierung einzelner Mädchengruppen ab. Hauptziel dieser Gruppen war es, die Eigenständigkeit von Mädchen zu fördern. Das spezifische Jungen- und Männerbild war patriarchalisch geprägt. Männer galten als durchgehend bestimmend, dominant und selbstsicher (Dieses Männerbild hat oft auch heute noch Gültigkeit). Sie wurden und werden als das „starke Geschlecht“ bezeichnet. Dementsprechend wurde von der Bildung geschlechtsspezifischer Jungengruppen in der Pädagogik abgesehen bzw. hierfür kein Platz eingeräumt. Männer- und Jungengruppierungen beschränkten sich auf freizeitbestimmte Interessengemeinschaften.

Doch es bleibt die Frage offen, ob Jungen und Männer tatsächlich diesem Image gerecht werden. Sind Jungen und Männer tatsächlich stärker, selbstbewusster und – sicherer als Mädchen und Frauen?

Das Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung der Bundesrepublik Deutschland hat auf der Grundlage der aus den gesetzlichen Früherkennungsmaßnahmen gewonnenen Untersuchungsergebnissen von 1978 bis 1985 die Daten geschlechtsspezifisch aufbereitet und verglichen: Mit Ausnahme der Hüftgelenksanomalien sind

---

<sup>4</sup> WHO 1994.

Jungen im Durchschnitt 1,5mal höher von körperlichen Krankheiten bis zum 8. Lebensjahr betroffen. Im psychischen und psychosomatischen Bereich sind die Ergebnisse ähnlich: Mit Ausnahme der Anorexia nervosa (Magersucht) führen männliche Kinder und Jugendliche mit noch höheren Zahlen die Statistik an. Vor allem das Hyperaktive Syndrom wird bei Jungen bis zu 8mal häufiger diagnostiziert<sup>5</sup> (Die Diagnose „Hyperaktives Syndrom“ spielt im Zusammenhang mit dem verabreichten Medikament „Ritalin“ eine wichtige Rolle in der Suchtprävention).

Ein Vergleich der Todesursachen bei Kindern bis zum 15. Lebensjahr bestätigt das o.g. Verhältnis: Jungen sterben insgesamt häufiger bis zu diesem Alter. Neben Unfällen als zahlenmäßige männliche Todesursache Nummer eins fällt im geschlechtsspezifischen Vergleich vor allem der „Suizid“ im Verhältnis von 1 : 3,3 besonders stark auf; d.h. Jungen sterben über dreimal häufiger an Suiziden als Mädchen<sup>6</sup>, wobei Mädchen wesentlich häufiger Suizidversuche unternehmen. Ein Erklärungsansatz hierfür mag darin liegen, dass Jungen meist „härtere Mittel“ wie z.B. Ertränken, Erhängen, Überfahren oder den Sprung aus der Höhe wählen, um den Selbsttod herbeizuführen<sup>7</sup>. Mädchen greifen stattdessen eher zu „weicheren Mitteln“ wie Selbstvergiftung in Form einer Überdosis Medikamente. Hinzu kommt, dass Mädchen eine höhere soziale Kompetenz zugeschrieben wird, die die Ausübung der Selbsttötung verhindern kann (Beziehungs- und Kommunikationsfähigkeit)<sup>8</sup>. Diese Aussage bekräftigt das Ergebnis o.g. Vergleiche zwischen Jungen und Mädchen: Jungen sind von der körperlichen Konstitution und ihrer psychischen Verfassung her gesehen das **schwächere Geschlecht**.

Dennoch werden Jungen als das stärkere Geschlecht sozialisiert. In frühester Kindheit wird Jungen vermittelt: „Ein starker Junge weint nicht! – Weinen tun nur Mädchen!“ Jungen dürfen ihre Schwäche nicht zeigen: Weder in der Familie noch in der Gesellschaft. Sowohl in der Erziehung als auch in den Massenmedien bekommen Jungen das Bild des selbstsicheren und dominanten Mannes vermittelt. Mehr noch: Männliche Protagonisten aus populären Filmen wie „Rambo“, „Tripple X“ oder auch „James Bond“ verstärken diesen Eindruck noch: Jungen sind cool, stark, über allem

---

<sup>5</sup> Helmut Remschmidt und Martin H. Schmidt: Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis, Band III, 1985.

<sup>6</sup> Statistisches Bundesamt Fachserie 12, Reihe 4, 1987.

<sup>7</sup> Bründel, H.: Suizidgefährdete Jugendliche: Theoretische und empirische Grundlagen für Früherkennung, Diagnostik und Prävention, 1993.

<sup>8</sup> Bronisch, Th.: Der Suizid. Ursachen, Warnsignale, Prävention, 1995.

stehend, stets dominant und selbstsicher. Dieses Bild prägt die Kindheit und Jugend der meisten Menschen in der westlichen Welt. Eine Umfrage in Nordrhein-Westfalen aus dem Schuljahr 1994/95 hat ergeben, dass nur 20 % aller befragten Schüler ihre Väter als Vorbild betrachten, hingegen fast 79 % prominente Personen aus Film-, Musik- und Sportbereich als Idol ansehen<sup>9</sup>. Dies zeigt auf, welche Wirkung der Darstellung von Männlichkeit in den Medien zukommt.

Verschärft wird dieser Faktor noch durch die Tatsache, dass Jungen in der Kindheit realistische Vorbilder fehlen: Nach wie vor wird die heimische Erziehung in der Regel von Müttern wahrgenommen. Väter ziehen sich sogar nach der Geburt eines Kindes in die Berufswelt zurück, z.B. um den gestiegenen finanziellen Anforderungen der Familie gerecht zu werden. In deutschen Kindergärten sind kaum männliche Erzieher beschäftigt. Auch dieser Alltag ist von Erzieherinnen geprägt. In der Grundschule zeichnet sich Ähnliches ab: Grundschulpädagogik ist immer noch eine berufliche Domäne von Frauen<sup>10</sup>. Jungen haben deshalb bis zum 11. Lebensjahr kaum Kontakt mit realistischen männlichen Vorbildern.

Doch gerade diese Zeit ist aus entwicklungspsychologischer Sicht besonders wichtig: Bereits im ersten Lebensjahr können Kinder männlich von weiblich unterscheiden; das geschlechtsspezifische Rollenverhalten beginnt und festigt sich aufgrund von Reaktionen der Umwelt (trial and error). Im zweiten Lebensjahr kann eine bewusste Einordnung als Junge oder Mädchen stattfinden und Kinder gehen selbst davon aus, später ein Mann oder eine Frau zu werden. Reale Männlichkeit zur Orientierung fehlt Jungen in dieser entscheidenden Geschlechterrollen-Entwicklungsphase. Sie definieren daher „männlich“ als Gegenteil von „weiblich“. Sichtbar wird dies daran, dass z.B. Gefühlsäußerungen, Weinen, Schwäche zeigen etc. als typisch weiblich interpretiert werden und in der Welt des Mannes nichts verloren haben.

Amerikanische Studien belegen, dass Jungen in der Kindergartenzeit weniger mit typisch weiblichen Spielsachen spielen als Mädchen mit typisch männlichen. Beide Geschlechter grenzen sich in ihrem Rollenverhalten voneinander ab, wobei das Spielverhalten der Mädchen durch das Nachspielen realistischer Szenen der eigenen Mütter geprägt ist und Jungen Kampfszenen und Rollen populärer Filme nachspielen<sup>11</sup>, was Ergebnisse der Schülerbefragung über männliche Vorbilder noch verstärkt.

---

<sup>9</sup> Dortmunder Institut für Schulentwicklungsforschung 1994/1995.

<sup>10</sup> Christian Wolf, Michael Bode: Still-Leben mit Vater, 1995.

<sup>11</sup> Mertens, Wolfgang: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechteridentität 1992.

Sich an Prominenten zu orientieren, bedeutet, sich an der Superlative zu orientieren. Dieses hochgesteckte Ziel jemals zu erreichen, ist meist zum Scheitern verurteilt. Es stellt sich deshalb die Frage, wie es um die Jungen bestellt ist, wenn sie merken, diesem Bild selbst nicht gerecht werden zu können. Wie gehen Jungen damit um, wenn sie traurig oder verletzt und den Tränen nahe sind?

Zum einen müssen diese Fragen individuell beantwortet werden, zum anderen ist die Antwort alltäglich in sämtlichen Bereichen, in denen sich männliche Kinder und Jugendliche aufhalten, zu beobachten: in Schulen, auf der Straße etc.. Männliche Jugendliche fallen durch Kleidung im „Gangsta-Stil“ auf, d.h. sie tragen verstärkt Marken, die aus der amerikanischen Straßenkinderszene begründet und durch ein Bild von Gewalt und Kriminalität geprägt sind. Diese Kleidung erinnert manchmal an eine „Verkleidung“, zumal es einigen Jungen schwer fällt, sich natürlich in tief hängenden, übergroßen Hosen zu bewegen.

Auch die Sprache hat sich diesbezüglich angepasst. Fast jeder Satz wird mit „Ey Alter“ begonnen oder beendet. Was zählt, ist der Eindruck, der hiermit vermittelt werden soll: Coolness im Sinne von Stärke. Doch das Innere eines Menschen passt sich nicht immer dem äußeren Eindruck an. Die Diskrepanz zwischen tatsächlichem und vermitteltem Selbstbild klafft oft weit auseinander. Jungen stehen unter dem Druck, den selbst zu hochgesteckten Anforderungen gerecht zu werden. Die dauerhafte Enttäuschung und Frustration über sich selbst bleibt zwangsläufig nicht aus. Das Selbstwertgefühl sinkt und ein Ausweichverhalten in Form von Gewalt, riskantem Verhalten oder auch Sucht ist oft hierdurch vorprogrammiert.

Angesichts dieser Tatsache verwundert es kaum, dass ca. 2/3 aller Konsumenten illegaler Drogen, 2/3 aller Alkoholabhängigen und über 90 % aller Glücksspielsüchtigen Männer sind, auch wenn ein direkter ursächlicher Zusammenhang mit den o.g. Thesen bisher nicht nachgewiesen wurde.

Die Ausführungen zeigen auf, dass Jungenarbeit nicht nur eine Antwort auf Mädchenarbeit darstellt, sondern sehr wohl eine eigene Daseinsberechtigung hat. Besondere Berücksichtigung sollten diese Aspekte vor allem auch in der Gewaltprävention finden. Meist sind die Ursachen für Gewaltausschreitungen mit den Ursachen von Suchtentstehung vergleichbar. Gute Suchtprävention ist somit auch gleichzeitig Prävention gegenüber riskantem Verhalten und Gewalt.

## Suchtprävention mit Jungen

Was bedeutet dies für die pädagogische Arbeit mit Jungen? Wie sollte Prävention konkret umgesetzt werden? Eine Antwort hierauf liefern Hurrelmann und Bründel in „Drogengebrauch/Drogenmissbrauch aus dem Jahr 1997. Sie stellen folgende Punkte als Schwerpunkte suchtpräventiver Arbeit mit Jungen vor<sup>12</sup> und bestärken gleichzeitig den Ansatz geschlechtsspezifischer Arbeit mit männlichen Jugendlichen:

- sie vor überhöhten Ansprüchen an sich selbst schützen
- sie davon überzeugen, dass man(n) auch ohne Drogen stark sein kann
- ihnen klar machen, dass Gefühle kein Ausdruck von Schwäche sind
- ihnen konkurrenzfreie Erfahrungsräume schaffen, in denen Kooperation und Einfühlung in andere möglich ist
- ihnen vorleben, dass Probleme und Misserfolge nicht um jeden Preis „cool“ weggesteckt werden müssen, sondern bearbeitet und damit überwunden werden können.

Neben der Umsetzung dieser Punkte in der geschlechtsspezifischen Arbeit mit Jungen hat die Fachstelle Prävention in Frankfurt am Main eigene Angebote für Väter und deren Söhne entwickelt. Konkrete Übungen und weitere Projekte können in der Fachstelle Prävention nachgefragt werden.

Für die Durchführung eigener Projekte steht die Fachstelle beratend zur Seite.

### **Autor:**

Bernd Hormuth ist Dipl.-Sozialpädagoge (FH), ist seit 8 Jahren in der präventiven Arbeit u.a. in Mannheim und Straßburg/Kehl tätig und seit 01.08.2002 beim Verein Arbeits- und Erziehungshilfe e.V. in Frankfurt am Main beschäftigt.

Mail: berndhormuth@aol.com

---

<sup>12</sup> K. Hurrelmann/H. Bründel: Drogengebrauch/Drogenmissbrauch, Darmstadt 1997.

**Suchtprophylaxe – eine Anregung für Lehrende und Jungenarbeiter**

*Ich habe keine Lehre.*

*Ich zeige nur etwas.*

*Ich zeige Wirklichkeit, ich zeige etwas an der Wirklichkeit,  
was nicht oder zu wenig gesehen worden ist.*

*Ich nehme ihn, der mir zuhört, an der Hand  
und führe ihn zum Fenster.*

*Ich stoße das Fenster auf und zeige hinaus.*

*Ich habe keine Lehre, aber ich führe ein Gespräch.*

(Martin Buber: „Antwort“, in: P.A. Schilpp/Maurice Friedmann:  
Martin Buber. Stuttgart 1963, S. 593)

## Zur Bedeutung der biographischen Selbstreflexion für die Jungenarbeit

Von Jens-G. Engel-Kemmler

*„Nichts ist dazu verurteilt,  
so zu bleiben, wie es ist.“  
(Ernst Bloch)*

Jungenarbeiter begleiten Jungen und junge Männer. Diese reizvolle, aber schwierige Tätigkeit ist im Wesentlichen Beziehungsarbeit. Als solche verlangt sie alltäglich, sich zu ihnen auf eine persönliche und also besondere Weise „in Beziehung zu setzen“, verlangt Haltungen, Fähigkeiten und Methoden, den Jungen „Fenster zur Welt“ zu öffnen, Wege zu zeigen, wie sie selbst sich zu ihren Gefährten, den Mädchen, den Eltern und LehrerInnen verhalten können, um neues Wissen zu erlangen, FreundInnen zu gewinnen, Konflikte und Krisen zu verstehen und zu überwinden, Freude am Leben und Lernen zu empfinden.

Wie geht das?

Über einen Umweg, den uns die Alten wiesen: Als der griechische König das Orakel von Delphi (sinngemäß) fragte: *„Wie soll und kann ich mein Volk am besten leiten und führen?“*, antwortete das Orakel: *„nosce te ipsum“* (lat.), zu deutsch: *„Erkenne dich selbst“*.

In jedem Jungenarbeiter schlummern Schätze, Reichtümer an Erlebnissen, Erfahrungen und Erkenntnissen, die er selbst im Laufe seines bisherigen Lebens gesammelt hat und sammeln musste. So stecken in ihm – wie in der russischen Schachtel-Puppe, der Babuschka – viele weitere persönliche Anteile, über Jahre und Jahrzehnte gespeicherte Szenen, verstandene und unverstandene, die allererst sichtbar und fruchtbar werden können, wenn er sie öffnet, sich also selbst öffnet.

Was liegt näher, als diesen persönlichen Schatz der eigenen Lebensgeschichte zu heben?

In dem beruhigenden Wissen des gegenüber dem Jungen immer älteren, erfahreneren Jungenarbeiters, selbst einmal ein Junge, eine junger Mann gewesen zu sein, und in der gleichzeitigen beunruhigenden Ungewissheit darüber, welche persönlichen Erlebnisse, Konflikte und Krisen eigentlich prägend und handlungsleitend gewesen sein mögen, begibt sich der an seiner Profession arbeitende Jungenarbeiter

auf eine Reise der Selbsterkundung, der Wiedererinnerung und Rekonstruktion wichtiger biografischer Stationen. Denn er weiß, dass er den Jungen als eine sich selbst gewisse Person, als reflektierter Begleiter begegnen muss, will er sie selbst und seine Aufgabe nicht verfehlen. Und er weiß: Methoden entfalten ihre Kraft erst durch die Persönlichkeit, die sie lebt. Meine Persönlichkeit ist das wichtigste Medium, das primäre Instrument meines Berufes.

Unsere Erfahrungen in bundesweiten Fort- und Weiterbildungskursen für BeraterInnen und Jungenarbeiter lehren uns, dass der Königsweg zu einer befriedigenden, methodisch sicheren Arbeit notwendigerweise über die biografische Selbstreflexion führt. Dem Jungenarbeiter muss dabei deutlich werden, dass in der Beratungsarbeit nicht nur Empathie, sondern auch die Fähigkeit zur Distanzierung und zur Exzentrizität erforderlich ist; der Jungenarbeiter muss in jedem Augenblick verstehen, was vor sich geht (Heinz Lüdde/Lothar Reuter/E.-K. in div. Programmen zur Zusatzausbildung „NAH AM MANN“ – Geschlechtsbewusste Jungenarbeit).

Was ist damit gemeint?

Wir laden zur Beantwortung ein, ausgewählte Entwicklungsschritte einer sexualpädagogischen Zusatzausbildung nachzuvollziehen und dabei die grundlegenden Ziele und Arbeitsweisen mitzudenken, denn nirgends lässt sich der für die Beziehungsarbeit des Jungenarbeiters so wichtige Zusammenhang von Emotion und Verstand, von Erleben und Verstehen so klar und deutlich machen wie in der Beschäftigung mit der psychosexuellen Sozialisation, der Jungen und der eigenen.

Auf dieser Reise durch die Lebensgeschichte stellen sich Fragen wie diese:

- Wo liegen die Wurzeln meiner männlichen Identität?
- Wie beeinflusst meine Sozialisation mein Denken, Fühlen, Handeln?
- Welche Kindheitserfahrungen machte ich mit Liebe, Erotik und Sexualität?
- Welche Bedeutung hatten Mutter, Vater, andere Männer und Frauen?
- Welche Rollenstereotypen habe ich erworben?
- Welchen Einfluss hatten Vaterfiguren, Vor- und Leitbilder?
- Welche Rolle spielten Freundschaften zu anderen Jungen?

Auf den Reisenden warten sehr individuelle Erfahrungen, Aha-Erlebnisse, Erkenntnisse und Solidaritätserfahrungen mit anderen Männern.

Wir wollen uns dem Thema in vier Kapiteln nähern:

1. Reflexion der Lebensgeschichte als Ausgangspunkt
2. Beziehungs- und Dialogfähigkeit als Ziel
3. Selbsterfahrung und "szenisches Verstehen" - die Methode der "Bildarbeit"
4. Qualitative Zeit - Zeit für Bildung
5. (Sexualpädagogische) Fortbildung: Identifikation mit dem Fremden
6. Mängel in der Ausbildung? - Vorzüge der Fortbildung.

### **1. Reflexion der Lebensgeschichte als Ausgangspunkt**

Aus eigener Erfahrung weiß man, dass es in der Sexualerziehung weit mehr problematische Anlässe als gezielte Antworten gibt. Der Umgang mit "anstößigen" Ereignissen oder mit Verhaltensweisen von Kindern, Jugendlichen und Kollegen ist eher ausnahmsweise von bewusster Wahrnehmung und direkter Kommunikation gekennzeichnet. So ist es schwer zu entscheiden, ob hier eine - positiv einzuschätzende - Rücksichtnahme und Liberalität oder eher Unsicherheit und Verdrängung stattfinden. Es ereignet sich ein Wechselspiel von öffentlicher Tabuisierung und lebensgeschichtlich vermittelten individuellen Hemmnissen. Dies wiederum führt zu Wahrnehmungs- und Denkbarrieren, zu Vorurteilen und Verurteilungen, zu Ängsten und Aggressionen.

Da wir davon ausgehen, dass Sexualerziehung ein integrales Element allgemeiner Bildung und Persönlichkeitserziehung sein muss und nahezu jeder - auch der Professionelle - seine psychosexuelle Sozialisation als eine Geschichte der Verdrängung erfahren hat, muss in Fortbildungskonzepten die Person des Pädagogen, muss seine Lebens- und Bildungsgeschichte ins Blickfeld gerückt und zum Gegenstand der Seminararbeit werden.

So haben unsere meist dreiwöchigen Zusatzausbildungen (Konflikte und Krisen im Sexualleben von Kindern und Jugendlichen; Prozess und Praxis der Beratung; NAH

AM MANN etc.) entsprechend unterschiedliche, aufeinander aufbauende Schwerpunkte, die wir verkürzend folgendermaßen skizzieren:

1. Die Lebens- und Bildungsgeschichte des Pädagogen (Erfahrungen mit Sexualität in der eigenen Kindheit)
2. Situationen der Berufspraxis (Klienten, Kollegen, institutionelle Bedingungen, Fallanalysen)
3. Theoretische und methodologische Aspekte der (sexual-)pädagogischen Praxis.

Die selbsterfahrungs- und erlebnisorientierte Arbeitsform ist somit am intensivsten in der ersten Seminarwoche. Sie bereitet die Basis der gemeinsamen Arbeit. Ihre Elemente werden daher für unsere Darstellung der Bedeutung biografischer Selbstreflexion und des zentralen Zusammenhangs von Erleben und Verstehen exemplarisch ausgewählt.

## **2. Beziehungs- und Dialogfähigkeit als Ziel**

Obwohl das Prinzip der „Teilnehmerorientierung“ (einstmals Inbegriff "fortschrittlicher Erwachsenenbildung") die Grundlage für unsere methodischen Angebote und die ideelle Basis unserer Interaktion mit den Teilnehmern war, wir also z.B. lange passivierende Vorträge vermieden, lag das Schwergewicht in den ersten Entwicklungsjahren der Zusatzausbildung auf der Vermittlung von theoretischem Wissen, von soziologischen und psychologischen Kenntnissen. Dementsprechend wurden "Kleingruppenarbeit" zu ausgewählten Texten und zu von uns vorbereiteten Fragestellungen sowie anschließende "Plenardiskussionen" als dominante Sozialformen des Lernens gewählt, die durch Rollenspiele und Filmvorführungen ergänzt wurden. „Teilnehmerorientierung“ bedeutete so anfangs zwar Aktivierung der Lernenden durch einen Wechsel der Sozialformen, nicht jedoch schon Orientierung am Subjekt und an seiner sozialen Situation, an den im einzelnen vorgehenden emotionalen und geistigen Prozessen während der Arbeit am Praxisort und in der Seminargruppe.

Diese wichtige, auf das Verstehen des einzelnen und seiner sozialen Situation gerichtete „subjektorientierte“ Perspektive war zunächst nur in Ansätzen vorhanden:

z.B. in der Gestaltung der "Anfangssituation", die wir kurz beschreiben möchten, um den Vergleich zur Methode der "Bildarbeit" (vgl. Kapitel 3) zu ermöglichen, die wir in späteren Seminaren zu verwenden begannen:

Den Einstieg in die gemeinsame Arbeit bildete eine "Erfahrungsübung", eine meditative Reflexion zur eigenen sexuellen Sozialisation. Anhand eines von jedem mitgebrachten Fotos aus der eigenen Kindheit/Jugend wurde die Erinnerungsarbeit der Teilnehmer initiiert. Zu den Fragen: Wie alt bin ich da? Mit wem bin ich befreundet? Wie stehen Vater und Mutter zu mir? Welche "sexuellen Erlebnisse" habe ich? Wie erlebe ich meinen Körper? - entwickelte jeder in Einzelarbeit lebensgeschichtliche Notizen, die als - mit dem Foto - illustrierte Wandplakate Gegenstand und Hilfsmittel gegenseitiger Erzählungen wurden. Wir haben diese Phase der Erinnerungsarbeit in den ersten Seminarzyklen als in sich nahezu abgeschlossenes "warming-up" gestaltet, um den sich untereinander fremd fühlenden Teilnehmern zu ersten gemeinsamen Erfahrungen zu verhelfen und eine arbeitsfähige Gruppe zu bilden. Darüber hinaus lieferte dieser Arbeitsschritt eine Fülle von "Stoff": Die weitere Arbeit bestand dann darin, Wissensinhalte zu bearbeiten und Wissenslücken zu problematisieren; dazu sind vielfältige Seminarmaterialien von Heinz Lüdde, Felix Zeitel, Dr. Bettina Rodeck-Madsen, Dr. Brigitte Schigl, Brigitte Gross, Lothar Reuter, Alexander Bentheim u.v.a. entwickelt worden, die hier als kooperierende ReferentInnen mit Dank erwähnt seien.

### **3. Selbsterfahrung und "szenisches Verstehen" - die Methode der "Bildarbeit"**

Die Selbsterfahrung des Einzelnen spielte erst – wir lernten hinzu - in den Zusatzausbildungen ab 1981 eine größere Rolle. Die subjektorientierte Bearbeitung lebensgeschichtlicher Ereignisse und die Betrachtung persönlichen Erlebens im "Dort und Damals" der Erinnerung (sowohl an die Lebensgeschichte als auch an aktuelle Praxissituationen) und im "Hier und Jetzt" der Seminargruppe nahmen dann in den folgenden Jahren bis heute immer breiteren Raum ein. Dabei wurden das Psychodrama und Methoden der Gestalttherapie zu wichtigen Hilfsmitteln für tiefergehende persönliche Einsichten in das berufliche Handeln und die gegenseitige Abhängigkeit von lebensgeschichtlicher Erfahrung und realer Berufspraxis.

Heute wird im Einstieg nicht mit mitgebrachten Fotos, sondern mit selbstgemalten "Bildern" (sog. Panoramatechnik) gearbeitet, die nach einer angeleiteten Phantasie-reise von den Teilnehmern in einer ca. einstündigen "Einzelarbeit in der Gruppe" ge-malt werden. Solche einleitenden Phantasie-reisen durch die "vita sexualis" führen durch die nahe Vergangenheit, die Ausbildungszeit, die Jugend, die Pubertät, die Kindheit, die Zeit als Baby und die Zeit vor der Geburt, als Blick in die Beziehung von Vater und Mutter, bevor ich als „Drittes“ hinzutrat, also in individuell sehr unter-schiedliche innere Bilder und Szenen mit wichtigen Personen: Lehrern, Partnern, El-tern, frühe Freunde/Freundinnen, Spielkameraden etc.. Dabei tauchen Bilder und Gefühle auf, Gefühle der Trauer, der Beschämung, des Ärgers, des Triumphes, der Verliebtheit etc. Nicht selten kündigen schon hier sich Tränen über Verdrängtes an. Ein erster plenarer Austausch der Erinnerungsbilder bringt viel Nähe, Verständnis und Zugewandtheit in die Gruppe. Durch die ersten Veröffentlichungen der Mutigen werden bei den Zuhörern ähnliche Fragen - im inneren Monolog - aufgeworfen:

- Wie war das eigentlich bei mir in diesem Alter?
- Was war anders im Verhältnis zu den Eltern?
- Wie habe ich das gelöst?

Mehr und mehr erzählen: Die Teilnehmer überraschen sich gegenseitig mit relativer Offenheit und Behutsamkeit.

Erst dann – nach dieser ermutigenden und vertrauensbildenden Runde - erfolgt die Einladung zum Malen eines eigenen Bildes: In freier Assoziation entsteht mit Wachsstiften auf einem 100 mal 70 cm großen Blatt ein Bild zum Thema "Sexualität in meiner Kindheit/Jugend". Anders als etwa beim Zweier- oder Gruppengespräch entsteht während des Malens ein gefühlsbestimmter, eher intuitiver als rationaler Erinne-rungsfluss, denn das Malen fördert vor allem die simultanen, ganzheitlichen, affekti-ven und bildhaften Prozesse des Denkens. Im Unterschied zum verbalen Ausdruck (beim Erzählen und Erinnern anhand von Fotos) wird das Streben nach chronologi-scher Reihenfolge, nach Präzision, Vollständigkeit und nach Logik generell gedämpft und auf diese Weise die Kontaktaufnahme mit affektbesetzten Ereignissen und Situ-ationen aus der eigenen Kindheit und Jugend erheblich erleichtert. Die beim Malen entstehenden Bildteile, Farben und Symbole sind weniger der bewussten Kontrolle

unterzogen als die Sprache, und so zeigen die fertigen "Bilder" - bei entsprechender nachfolgender Befragung und Anleitung des Autors - immer auch mehr, als der fremde Betrachter auf den ersten Blick sieht, und mehr als die wichtigste Person, der Autor, selbst „hineinlegen“ wollte. Was andere Gruppenteilnehmer oder die Leiter in den Bildern sehen und sprachlich ausdrücken, darf deshalb immer nur als "Angebot", als persönliche Anregung für den Autor des Bildes verstanden werden, darf keinesfalls als Deutung oder Diagnose formuliert werden.

Diese „Bildarbeit“ ist dem Unbewussten näher als die Sprache, und so können bisher verborgene, latente Bedeutungen zugänglich, nachvollziehbar, verständlich gemacht werden.

Die Bilder selbst sind im weiteren Verlauf der Zusatzausbildung wichtiges Ausgangsmaterial: Sie enthalten lebensgeschichtlich relevante "Szenen", Erlebnisfiguren, die sich als "Beziehungsmuster“, als in bestimmten lebenspraktischen Situationen entstandene "Interaktionsformen" verstehen lassen.

Der Psychoanalytiker Alfred Lorenzer unterscheidet:

- "logisches Verstehen" als Verstehen des Gesprochenen
- "psychologisches Verstehen" als Verstehen des Sprechers
- "psychoanalytisches Verstehen" als Verstehen der Situation des Sprechenden oder Verstehen der Vorstellungen des Subjekts über seine Interaktionen; wobei das "psychoanalytische Verstehen" in der Praxis das logische und das psychologische Verstehen notwendigerweise mit einschließt.

Man muss kein Psychoanalytiker sein und keiner werden, um so "verstehen" zu lernen.

Im Mittelpunkt des ersten Seminarabschnittes stehen die von den Teilnehmern per Bild eingebrachten Konfliktsituationen und Fallbeispiele. Die in den Bildern enthaltenen Szenen lassen sich in folgende „persönliche Themen“ übersetzen; wir nennen nur einige Beispiele zur Veranschaulichung:

- Erfahrungen mit Sexualität in meiner eigenen Kindheit und Jugend
- Reaktionsbildungen und "Unerledigtes"
- Entwicklung der Geschlechtsrollenidentität, Beziehungen zu den Mitgliedern der eigenen Ursprungsfamilie und der peer-group
- Umgang mit körperlicher Nähe - Schwierigkeiten der Grenzziehung

- Sprachliche und körperliche Gewalt
- Struktureller Zusammenhang zwischen Trauer, Aggression und Sexualität.

Die Rolle des Fortbildners ist bei der Bearbeitung dieser Bilder die eines Beraters, der den Protagonisten bei der von ihm gewünschten Erkundung seines Bildes, beim „szenischen Verstehen“, bei der Suche nach den für ihn wichtigen „Erlebnisfiguren“ begleitet. Dabei werden verschiedene Methoden der Gestaltarbeit (z.B. der „leere Stuhl“, Phantasie- und Identifikationstechniken, Körper- und Bewegungsübungen) angeboten, die das Erleben der im eigenen Bild enthaltenen Szenen und Beziehungsfiguren durch Dramatisierung intensivieren. Die Bildarbeit ist als erlebnisanalytisches Medium der therapeutischen Arbeit mit Träumen und Tagträumen sehr verwandt.

Diese Arbeit am Bild geschieht als "Einzelarbeit in der Gruppe", wobei die Gruppe der Teilnehmer erst in der Phase der Nacharbeit zum wichtigen Lernort wird.

Der Prozess dieser Erkundung ist, da er nicht nur als Dialog zwischen Protagonist und Berater „vor der Gruppe“, sondern in der sog. Nacharbeit auch als Auseinandersetzung zwischen allen Beteiligten abläuft, ein spontaner, keineswegs planbarer Prozess gegenseitiger Einflussnahme, der vielfältige Überraschungen hinsichtlich der eingebrachten Themen und Affekte mit sich bringen kann. Die Steuerung dieses Prozesses erfordert eine einschlägige Ausbildung und einige Erfahrung.

Die Gruppe selbst wird dabei in aller Regel zu einer aktiven und für den Protagonisten sehr hilfreichen Interpretationsgemeinschaft.

Diese tiefenpsychologisch fundierte Arbeitsform will nicht primär Wissen vermitteln, sondern das an sich selbst Erfahrene und in der Bearbeitung Erfahrbare durch Introspektion und den Blick auf das Gruppengeschehen, auf die Resonanzphänomene einer gemeinsamen Betrachtung unterziehen und so nach Lösungen für die Probleme des Arbeitsfeldes suchen. Die interessante "Umwege", viel Geduld und hohe Aufmerksamkeit verlangende Bearbeitung lebensgeschichtlicher Szenen und aktueller beruflicher Situationen eröffnet viele Lernprozesse, sowohl intellektueller als auch emotionaler Art. Sie erfordert und fördert das Einfühlungsvermögen, sensibilisiert für den Umgang mit Abwehr und Widerständen und erhöht den Respekt vor individuellen Eigenheiten und Grenzen des jeweiligen Gegenübers.

Dabei werden in Ansätzen in jedem Quellen wichtiger Kräfte und persönlicher Motive freigelegt, die ohne diese Arbeit der "Wiedereroberung eigener Geschichte" durch neue Wissensinhalte und neue Normierungen nur zugedeckt, jedoch nicht verändert würden: "aufgesetztes Wissen" oder lediglich technisches Wissen wären die logische Folge. Die Aufnahmebereitschaft für neue Denkweisen, für neues Wissen und neue Theorien ist jedoch ganz wesentlich bestimmt - und meist behindert - durch lebensgeschichtlich erworbene, informell und unbewusst erlernte Denkgewohnheiten, emotionale Verarbeitungsweisen und Einstellungen, die zu leidvollen Wiederholungen im Erleben und praktischen Handeln führen können.

Unser Fortbildungskonzept beabsichtigt, einen individuellen Prozess der biografischen Selbstreflexion in der Gruppe zu initiieren, Zeit und Raum zu schaffen für Fragen an sich selbst:

- Welche Erfahrungen prägen meine Handlungen?
- Welche anerzogenen Norm- und Moralvorstellungen behindern mich?
- Was wiederholt sich in meinem beruflichen Handeln?
- Was will ich daran ändern ... und wie kann ich beginnen?

Voraussetzung für eine geschlechtsbewusste Begleitung von Jungen und Mädchen ist, sie im anspruchlichsten Sinne des Wortes "verstehen" zu lernen. "Verstehen wollen" bedeutet jedoch eine ganz originäre Einstellung des Menschen zum Menschen. Als Basis erzieherischen Handelns verlangt das "Verstehen" eine Absage an jede normative Verfügungs- und Durchsetzungspädagogik. Verstehen zu wollen verlangt auch Widerstandskraft gegen das Diktat der Praxis, gegen die Zumutungen des Alltags, die "schnelle Lösungen" und "Erledigung" verlangen. Praktiker stöhnen: *"Keine Zeit" ... weder zum Nachdenken noch zum Lesen, zum Untersuchen und Forschen schon gar nicht!* Und wie aus der Ferne meldet sich diese Behauptung spöttisch kommentierend Stanislaw J. Lec: *„Woher den Mut nehmen, die Mutigen geben ihn nicht her.“* Der Jungenarbeiter muss ihn wohl selbst fassen, muss mit einem kleinen Schritt anfangen; die Belohnungen kommen später.

#### 4. Qualitative Zeit - Zeit für Bildung

Berufliche Fortbildung - auch im sozialen Bereich - ist jahrzehntelang nach dem traditionellen Muster schulischen Unterrichts gestaltet worden. Fortbildung im Konferenz- und Tagungsstil war die Regel: mit vielen verschiedenen Referenten, Vorträgen und "anschließender Diskussion" mit der eloquenten Minderheit. Die Kunst des Tagungsleiters bestand in dem Versuch, dieses Wechselbad gut zu temperieren: „Das Programm läuft, die Zeit drängt, bitte jetzt keine neuen Fragen mehr!“ –

Das erinnert an den Pädagogen Comenius, der mit seiner 1657 erschienenen "Großen Didaktik", die für die Entwicklung der Schule sehr einflussreich war, "alle Menschen alles rasch lehren" und dafür "die Reihenfolge nach Jahren, Monaten, Tagen und Stunden" festlegen wollte. Mit Comenius hob die aus unserer eigenen Schulerfahrung bekannte Misere des im 45-Minuten-Takt zerstückelten Unterrichts an: Alle Lernzeit wird sorgfältig eingeteilt, der Zeitordnung entspricht eine präzise geplante Arbeitsteilung, die Arbeitsschritte müssen strikt eingehalten werden, nichts darf übergangen werden. Die zu seiner Zeit parallel entstehenden Fachschulen entsprachen der Manufaktur, später der "großen Industrie", deren Zeitbegriff voll auf die Gestaltung von Schule und Unterricht durchschlug. Schule hat - mit wenigen Ausnahmen bis heute - alles verloren, was ihr Begriff - zumindest etymologisch - enthielt: schole (griechisch) heißt Muße(!).

Die später folgende neuhumanistische Kritik (Wilhelm von Humboldt) an dieser Form des Lehrens und Lernens beharrte dagegen auf dem Ziel, dass das Individuum sich selbsttätig und frei mit Wissens- und Problemzusammenhängen beschäftigen können solle, und sah eines der Qualitätsmerkmale von "Bildung" gerade in dieser Selbsttätigkeit des Lernenden.

Von der damaligen Kritik an der Ökonomisierung des Schulwesens könnten wir einiges lernen über den wesentlichen Unterschied zwischen "Qualifikation" und "Bildung", eine Differenz, die für die Gestaltung der beruflichen Fortbildung im sozialen Bereich wieder aktuell ist und um so bedeutsamer wird, je lauter der Ruf nach neuen Technologien und Sozialtechniken zu hören ist. Personale Bildung hat in den tech-

nokratischen Konzepten von Erwachsenenbildung keinen Eigenwert, sondern ist Mittel zur Förderung des ökonomisch-technischen Fortschritts.

Berufliche Fortbildung im sozialen Bereich dagegen und Fortbildung für Jungenarbeiter muss weiterhin Bildung in dreifacher Hinsicht sein: Persönlichkeitsbildung; Berufliche Bildung, Politisch-gesellschaftliche Bildung. Als solche hat sie auch einen anderen Begriff von Zeit und versucht, Lernzeit als "qualitative Zeit" zu gestalten.

Für die praktische Ebene der Seminargestaltung lassen sich - ohne Anspruch auf Systematik und Vollständigkeit - folgende Ziele für einen menschlichen Umgang mit Zeit benennen:

- Definition der Seminarzeit als gemeinsame Lernzeit, also Strukturierung der Zeit in Rücksprache mit den Teilnehmern sowie Anregung zur Metakommunikation über die Zeitwahrnehmung in unterschiedlichen Phasen der Arbeit und der persönlichen Beteiligung
- Anregung zur Mitverantwortung des "Arbeitstempos" durch Rückmeldungen über die persönliche Wahrnehmung des Gruppenprozesses und des eigenen Erlebens
- Betonung der Freiwilligkeit von Arbeitsschritten, vorgeschlagenen Themen oder Übungen: Angebote statt Direktiven und gleichzeitig Hinweise auf eventuelles Vermeidungsverhalten
- Einlegen von Denkpausen und Phasen der Muße
- Anregung zur Reflexion der Wechselbeziehung zwischen beruflichen und privaten Erfahrungen
- Verzicht auf rigiden Zeit- und Erfolgsdruck, Geduld und "Warten können" vorleben.

Wichtig ist uns, dass die Fortbildner/Referenten mit den Teilnehmern in einem Prozess der allmählichen und behutsamen Annäherung an das Thema, an sich selbst, an die anderen Teilnehmer einen wertvollen Freiraum entwickeln, in dem das Subjekt quasi exterritorial sich zu äußern wagt, sagen kann, was es sonst nicht zu denken, zu erinnern, wahrzunehmen in der Lage ist.

Die Gruppe, die selbst als zeitlich befristete Gemeinschaft von aneinander interessierten Einzelnen erst entwickelt werden muss, fungiert dann als ein neues, im beruflichen Alltag in der Regel so nicht erlebbares Medium, in dem sich Selbstverständnisse, Einsichten, Bekenntnisse und Kenntnisse kreuzen und brechen.

Wenn auf den Handlungsdruck der Praxis eingegangen wird, dann nicht, um ihn zu übernehmen, sondern um sich mit seinen Folgekosten, seinen Abdrücken und Spuren in der Person des Professionellen zu beschäftigen. Das dabei entstehende "Gruppenklima" ist dann oftmals durch eine Art Behutsamkeit des Urteilens gekennzeichnet. Die gemeinsame Arbeit an einem Stück Lebensgeschichte oder einem Problem aus der Berufspraxis produziert nicht nur ein Modell für die eigene pädagogische Arbeit oder Beratungstätigkeit, sondern auch eine bedächtiger und besinnlichere Beziehung zwischen den Teilnehmern, die als erfahrenes Modell von "Verständigung" unter Kollegen haften bleibt. Dass sich gerade Letzteres nicht ohne Schwierigkeiten und nicht ohne gewisse Voraussetzungen am je eigenen Arbeitsplatz reproduzieren lässt, hat gewichtige Gründe, kann jedoch nicht Wahrheitskriterium sein.

## **5. (Sexualpädagogische) Fortbildung: Identifikation mit dem Fremden**

Selbsterfahrungsorientierte Fortbildung ist für viele eine Art Zumutung nicht zuletzt deshalb, weil sie in einer "großen Gruppe" geschieht, die fast jedem irgendwann im Prozess einmal zu groß erscheint. Nun zeigt die Erfahrung, dass sich ein faszinierender Prozess des Zuhörens, der Beteiligung, des Mitdenkens und Mitfühlens ereignen kann. Voraussetzung dafür aber ist, dass sich die Teilnehmer auf das Fremde, das Angstmachende, das Verwirrende überhaupt einlassen und andere Menschen an sich heranlassen, sofern diese selbst bereit sind, sich zu identifizieren und zu verstehen. Das hat, obwohl es fremd und unwissenschaftlich klingen mag, viel mit Liebe und Wärme zu tun, und so lassen wir Theodor Adorno zu Wort kommen:

*"Wenn irgendetwas helfen kann gegen Kälte als Bedingung des Unheils, dann die Einsicht in ihre eigenen Bedingungen und der Versuch, vorwegnehmend im individuellen Bereich, diesen ihren Bedingungen entgegenzuarbeiten. (...) Die Aufforderung, den Kindern mehr Wärme zu geben, dreht die Wärme künstlich an und negiert sie*

*dadurch. (...) Das erste wäre darum, der Kälte zum Bewußtsein ihrer selbst zu verhelfen, der Gründe, warum sie wurde. (...) Unfähigkeit zur Identifikation war fraglos die wichtigste psychologische Bedingung dafür, daß so etwas wie Auschwitz sich inmitten von einigermaßen gesitteten und harmlosen Menschen hat abspielen können." (Adorno, Erziehung nach Auschwitz, In: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt 1973, S.100 ff).*

## **6. Mängel in der Ausbildung? - Vorzüge der Fortbildung**

Keiner der üblichen Ausbildungsgänge zum Erzieher, Sozialarbeiter/-pädagogen, Diplompädagogen oder -psychologen macht unseres Wissens die Behandlung oder "Durcharbeitung" von Teilen der Lebensgeschichte zum wichtigen Gegenstand des Bildungsprozesses. Die vornehmlich theoretischen Prozesse der Aneignung fachlichen Wissens sind nicht geeignet, wichtige lebensgeschichtliche Erlebnisse, Krisen und Weichenstellungen der Studierenden zu bearbeiten. So wird das wichtigste "Instrument" der sozialen Arbeit, die Persönlichkeit, wenig "gestimmt".

Die Beziehungs- und Dialogfähigkeit ist jedoch neben den ebenso notwendigen soziologischen, pädagogischen, psychologischen und rechtlichen Kenntnissen von zentraler Bedeutung, da die berufliche Alltagspraxis die Ausgebildeten mit Lebenskrisen, Krankheit, Behinderung, Gewalt und Tod konfrontiert. Ihre Nützlichkeit für Jungen und Mädchen, Jugendliche und Erwachsene wird sich letztlich erweisen in ihrer kommunikativen Kompetenz, den Grenzen, dem Extrem, dem Auffälligen, Perversen, Angstmachenden wacher, einfühlsamer und gelassener zu begegnen, als es bei Nicht-Ausgebildeten üblich ist.

Der Jungenarbeiter, Pädagoge, Berater oder Therapeut verwendet quasi als unbewusste Folie seiner Wahrnehmung und seines Handelns sein eigenes ehemaliges Kind-Sein, Bruder-Sein, sein Geliebt- oder Abgelehnt-Sein. Er überträgt - ob er will oder nicht - "Altes" auf aktuelle Situationen und er wiederholt seine einstmals entwickelten Verhaltensweisen und Haltungen in heutigen sozialen Zusammenhängen, im Privatleben ebenso wie im beruflichen Alltag. So kommt der bewussten Bearbeitung seiner Lebensgeschichte, der Verarbeitung von individuell sehr unterschiedlichen

zentralen Konflikt- und Krisensituationen eine große Bedeutung zu. So wie den Physiker "seine" Theorie vornehmlich zu den dieser Theorie nahestehenden Phänomenen führt (A. Einstein sagte: *"Die Theorie bestimmt die Wahrnehmung."* ), so strukturiert der Jungearbeiter, Pädagoge, Berater, Therapeut seine Beziehungserfahrungen, seine Konfliktlösungen nach den lebenspraktisch erworbenen Gefühls- und Denkmustern. Was er als "wichtig" interpretiert, als "beängstigend" oder "peinlich" erlebt, als unwichtig übergeht, vermeidet oder verdrängt, ist - wiewohl kompliziert vermittelt - beeinflusst von Erlebnissen seiner Kindheit und Jugend, seiner Ausbildungszeit und seiner beruflichen Praxis.

Die nacherlebende und nachdenkende Durcharbeitung von sozialen Situationen der Vergangenheit, die Bemühung um eine Art Nachsozialisation, die Anstrengung, sich selbst, seine Ängste, Vorlieben und Ablehnungen gegenüber "Figuren" der eigenen Biographie zu verstehen, gehört daher zu den wichtigsten Aufgaben aller, die mit Menschen arbeiten.

Die Kräfte zu der dazu notwendigen Einstellung und zur Aneignung entsprechender Fähigkeiten, die viel Verantwortungsbewusstsein verlangen, kommen nicht aus Büchern und nicht aus noch so gefeiltten Vorträgen. Beziehungs- und Dialogfähigkeit ist erlernbar nicht im Fernstudium, sondern durch lebendige Begegnung mit sich selbst und anderen.

Es spricht Einiges dafür, dass die berufliche Fortbildung sozialer Fachkräfte hier eine originäre Aufgabe von Bildung übernimmt und noch stärker übernehmen sollte. Sie kann ihre Bemühungen um eine Integration von beruflicher Bildung, Persönlichkeitsbildung und politisch-gesellschaftlicher Bildung wesentlich praxis- und lebensnaher als Fachschulen und Hochschulen bewerkstelligen, weil ihre TeilnehmerInnen in der Regel mehrjährige Berufs- und Lebenserfahrung mitbringen, weil die berufsbegleitenden Seminare den ständigen Rekurs auf das konkrete berufliche Handeln und seine institutionellen Bedingungen ermöglichen und weil durch die in der Fortbildung nützliche "Internatsunterbringung" eine lernintensive Verbindung von Arbeit und Freizeit erfolgt. Diese Tatsache jedoch enthebt die Ausbildungsstätten nicht der Aufgabe, selbst nach personen- und praxisorientierteren Formen des Lehrens und Lernens zu suchen und entsprechende organisatorische und personelle Voraussetzungen zu schaffen.

Die biografische Selbstreflexion als Element einer erlebnisorientierten und tiefenhermeneutische Fortbildung kreist immer darum, das Wesen eines Menschen im Vorfindlichen zu suchen, statt sich von ihm abzuwenden, bevor es erscheint. Darin gerade liegt die scheinbar unlösbare, aber wesentliche Aufgabe eines Pädagogen: etwas zu fördern, was noch nicht ist. Der Jungenarbeiter braucht daher weniger „lauter neues Wissen, neue Methoden und Techniken“ als vielmehr Raum für Selbsterkenntnis. Der Verhaltensphysiologe Moshe Feldenkrais drückt das in seinem Buch „Bewusstheit durch Bewegung. Der aufrechte Gang“ so aus: *"Die Korrektur einzelner Handlungen gleicht dem Korrigieren des Spiels auf einem verstimmten Instrument."*

Den Trägern sozialer Einrichtungen, die Jungenarbeiter beschäftigen und für deren Personalentwicklung die Verantwortung tragen, ist daher dringend zu raten, Ausbildungs- und Fortbildungsangebote zu fordern und zu fördern, die prozess- und erlebnisorientierte Curriculum-Elemente enthalten und großen Wert auf die systematische biografische Selbstreflexion legen; nur diese Fortbildung ist von nachhaltiger, weil persönlichkeitsbildender Wirkung.

**Autor:**

Jens-G. Engel-Kemmler

Diplom-Pädagoge, Fortbildner, Berater,

er ist seit 25 Jahre tätig als Bildungsreferent und Dozent in der Paritätischen Akademie, Frankfurt a.M. und arbeitet als Jugendhilfereferent beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Gesamtverband e.V., Berlin, Frankfurt a.M., Bonn, Brüssel.

Mail: [jens.engel-kemmler@paritaet.org](mailto:jens.engel-kemmler@paritaet.org)

**Wegweiser informieren nur ... Jungenarbeiter bilden**

von Jens-G. Engel-Kemmler

1. Der Jungenarbeiter ist eine Person,  
"Person" ist, was durchtönt.

2. Der Jungenarbeiter klingt ...  
oder es scheppert in der Gruppe.

3. Der Jungenarbeiter  
ist und hat einen Resonanzboden,  
er ist selbst sein wichtigstes Instrument,

deshalb:

re-sonnieren mögest Du, nicht rasonieren!

4. Der Jungenarbeiter als bloßer Wegweiser klingt nicht,  
sagt anderen höchstens, wo die Glocken hängen.

5. Wegweiser stehen 'rum,  
müssen den Weg, den sie weisen, nie selbst gehen.  
Reflektierende Wegweiser leuchten, aber nur im Widerschein Vorbeifahrender.  
Wer kennt schon selbstreflektierende Wegweiser?



**II. Methodische Anregungen  
zu ausgewählten Themen  
geschlechterbewusster  
Jungenarbeit**



## **Erfahrungsübung zu Selbstbewusstheit und Selbstbewusstsein - Dreischritt von Erinnerung, Erlebnis und Erkenntnis**

*Von Jens-G. Engel-Kemmler*

*Die Erfahrungsübung wurde während der Beratung der AG Entwicklung von Leitlinien für die Jungenarbeit zur Intensivierung der Kollegialen Beratung der Delegierten angeboten und ausgewertet. Einige haben sie danach in ihrer Jungenarbeit erfolgreich angewendet und situativ abgewandelt. Der Text ist der Versuch, didaktisch und methodologisch abzubilden, was letztlich nur praktisch sich gestalten und erleben lässt.*

### **Ziele**

- Förderung des Selbstbewusstseins durch Selbstbewusstheit
- Sich selbst als sein wichtigstes Instrument stimmen
- Vertrauen durch Selbstvertrauen schaffen

### **Inhalte und Themenbereiche**

- Selbstbewusstheit/Selbstbewusstsein: Körper- und Leibbewusstheit beim Atmen
- Der Dreischritt: Erinnerung, Erlebnis, Erkenntnis
- Der Dialog als Grundmodus aller Beziehung
- Von der Bedeutung der Anerkennung durch sich selbst
- Der Seh-Sinn als Kontroll- und Beobachtungs-Instrument
- Der Austausch "unter Gleichen"

(Vortrag und Übung, ca. 45 Minuten Dauer)

### **Einladung zur Selbstwahrnehmung in mehreren Schritten**

#### **1. Einladung zu einer Atemübung**

(Übung zur Körper- und Leibbewusstheit; stehend im Kreis)

1.1. Erster Schritt: Einladung dazu, wahrzunehmen, wie der je eigene Atem kommt und geht. Spürt den uns so selbstverständlich gewordenen Dreischritt, den unser Leib wie von alleine geht: Einatmen, Atem-Pause, Ausatmen etc.. Ziele: Das eigene Tempo, die eigene Tiefe oder Flachheit der Atems wahrnehmen. Ggf. weitere

Informationen geben, u.a.: Das Atempotenzial ist größer als wir im Alltag wissen, wir nutzen davon sehr wenig. Wenn wir es öfter üben, werden wir ruhiger und sicherer, sind besser durchblutet. Die meisten Frauen und Männer lernen es leider erst in der "Geburtsvorbereitung" als werdende Eltern.

1.2. Zweiter Schritt: Einladung zu einer speziellen Grundübung zum Atmen (nach Anleitung; Ziele u.a.: den Atem nun bewusster weiten und vertiefen ...).

## **2. Einladung zu Selbstbesinnung am Thema: "Anerkennung suchen - Sich selbst anerkennen"**

2.1. Erster Schritt: Ich erzähle Euch etwas Persönliches aus meiner eigenen Lebensgeschichte, als Einleitung, als Ermutigung, als Beispiel für Form und Inhalt einer persönlichen Mitteilung an einen späteren Dialog-Partner. (Der Anleiter erzählt, kurz, prägnant; je nach Biografie und Alter der Teilnehmer unterschiedlich.)

2.2. Zweiter Schritt: Ich lese Euch einen Text aus Melodie Beatties Buch "Kraft zum Loslassen" vor (Der Anleiter wähle, was ihm wichtig und für seine Gruppe geeignet erscheint):

### **„Sich selbst anerkennen**

*Wer von uns sehnt sich nicht nach Zuneigung? Wir wünschen, dass andere Menschen uns nett, freundlich, gütig und liebenswert finden. Die meisten von uns wollen Anerkennung von außen. Manche von uns bemühen sich seit ihrer Kindheit um Anerkennung, suchen die Zuneigung anderer zu gewinnen, wollen, dass andere gut von ihnen denken. Wir fürchten vielleicht, von anderen verlassen zu werden, wenn sie unser Verhalten mißbilligen. Oft suchen wir Anerkennung bei Menschen, die sie nicht geben können. Und wir wissen nicht, dass wir liebenswert sind und lernen können, Anerkennung durch uns selbst zu erhalten.*

*Um glücklich zu sein, (...) um eine harmonische Lebensform zu finden, müssen wir uns von unserem extrem ausgeprägten Bedürfnis nach Anerkennung lösen. Durch unbefriedigte Bedürfnisse nach Anerkennung und Liebe, die aus der Vergangenheit herrühren, gewinnen heute andere Menschen Macht über uns. Diese Bedürfnisse können uns daran hindern, in unserem eigenen Interesse zu handeln und uns*

*selbst treu zu bleiben. Wir können uns selbst anerkennen. Letztlich ist das die einzige Anerkennung, die zählt.” (Melody Beattie, Kraft zum Loslassen, München 1991)*

### **3. Einladung zu Selbstbesinnung und Partner-Dialog**

3.1. Erster Schritt: Ich lade Euch zunächst dazu ein, sich auf sich selbst zu besinnen; am besten geht es, wenn Ihr die Augen schließt ... aber Ihr müsst es nicht machen, wenn Ihr Euch dabei zu unsicher fühlt ..., so könnt Ihr Euch auf eine kleine "innere Reise" begeben ... Spürt dem Thema "Anerkennung" nach und findet persönliche Antworten auf die Frage "Was mag ich an mir? Was finde ich anerkennenswert und gut an mir? ... an meiner Haltung, meinem Verhalten, an meinem Tun und Lassen ... an meinen Eigenheiten. - Schenkt Euch dabei Zeit ... (Der Anleiter gibt Zeit, gibt ggf. weitere Anregungen zur stillen Besinnung, lässt Pausen dazwischen, spricht leise und einladend ...).

Ihr habt Einiges gefunden, was Ihr an Euch selbst anerkennt und anerkennenswert findet. Das ist Teil Eures Selbstbildes, Teil Eures bewussten Selbstkonzeptes, das nach außen und nach innen wirkt. Ihr könnt nun Einiges davon auswählen und einem anderen mitteilen und Ihr könnt danach vom anderen etwas aus seinem Selbstbild erfahren, Ihr könnt Eure Zusammenarbeit in dieser Gruppe dadurch vertiefen, könnt als Jungenarbeiter selbst erfahren, was auch Jungen brauchen. (Der Anleiter gibt Zeit zum inneren Auswählen.)

3.2. Zweiter Schritt: Ich lade Euch nun ein zu einem Partner-Dialog.

Ich rufe Euch in das Hier und Jetzt der Gruppe zurück ... und lade Euch dazu ein, einen Schritt weiter zu gehen, wer das nicht möchte, setze sich bitte still beiseite, ganz für sich, schaut in sich hinein. Bitte sucht Euch im Raum einen Partner, dem Ihr ein ganz klein wenig davon über Euch erzählt, ja, "verraten" mögt, dem Ihr das Vertrauen schenkt ... und setzt Euch mit Euren Stühlen nah/eng zusammen, um später leise und vertraulich zueinander sprechen zu können. Erst wenn Ihr zusammensitzt, gebe ich Euch eine weitere Anleitung; bitte bildet die 2er-Gruppen jetzt. (Der Anleiter gibt Zeit; es folgen die Wahlen der Dialog-Partner und das Transportieren der Stühle.)

Nun meine Anleitung zum Dialog und zum Beieinandersitzen. (Der Anleiter macht mit einem freiwilligen Partner das Setting "vor" und spielt den Dialog an): Setzt Euch mit den Stühlen versetzt nebeneinander, so dass jeder am anderen vorbeischaute, in die jeweils entgegengesetzte Richtung schaut. Eure Häupter, Eure Ohren sollen auf fast gleicher Höhe sein, so dass Ihr Euch nicht direkt in die Augen seht, denn der Blickkontakt kontrolliert und beeinflusst die freie Erzählung von sich. Dieser Kontroll-Effekt des Blicks klingt an in einem zugespitzten Wort Jean Paul Sartres: "Im Blick des anderen lauert der Tod meiner Möglichkeiten." – Wenn Ihr so gut, nah beieinander, fast Schulter an Schulter, sitzt und Euch „die Ohren zuneigen“ könnt, dann einigt Euch, wer von Euch beginnen will: Es beginnt dann einer, der andere hört zu, innerlich zugeneigt und stumm, er hört zugleich in sich hinein, gibt keinen Kommentar, lässt Gehörtes bei sich nachklingen, resonanzieren. Der Sprechende macht dem Dialog-Partner dann deutlich, dass er enden will, wann er "fertig" ist.

Dann wechselt Ihr die Rollen: Der Partner spricht jetzt, der andere hört zugeneigt und stumm nur zu, gibt keinen Kommentar, lässt bei sich nachklingen. Der Sprechende macht wiederum dem Partner deutlich, dass er "fertig" ist.

Wenn Ihr diesen Dialog beendet habt, wechselt bitte die Sitzhaltung, indem Ihr Euch nun nahezu gegenüber oder schräg zueinander setzt, Euch in die Augen blicken könnt und unterhaltet Euch dann - im freien Wechsel-Dialog - über Eure persönlichen Erfahrungen, Erlebnisse und ggf. Erkenntnisse bei dieser dialogischen Erfahrungsübung. Zieht dabei ggf. Vergleiche, erinnert Euch daran, woher Ihr das kennt, wo Ihr es zuletzt erfahren habt und sinniert darüber, ob davon etwas in Eurem Arbeitsfeld und Eurem Leben "anwendbar" erscheint, welche Voraussetzungen hergestellt werden müssten oder Ähnliches. – Soweit die Anleitung: Nun beginne der erste.

(Die Dialoge laufen an. Wenn der erste Dialog-Beitrag in den Dialog-Paaren einige Minuten gedauert hat, regt der Anleiter behutsam, aber deutlich an, die Rollen zu wechseln. Nach weiteren ca. 5 Min. regt er an, die Sitzhaltung zu ändern, in den freien Wechsel-Dialog zu gehen; nach weiteren ca. 5 Min. (das ist von der Beobachtung der Paare abhängig) fordert er auf, zum Ende zu kommen).

Lasst Euch anregen dazu, Euch beim Partner zu bedanken, und verabschiedet Euch bitte aus dem Dialog auf Eure persönliche Weise.

## 4. Einladung zur Öffnung des Partner-Dialogs in die Gruppe

4.1 Erster Schritt: Ich lade Euch ein zu einem weiteren vertrauensbildenden Schritt: Ihr geht quasi von der Intimität in die Öffentlichkeit. Bitte setzen wir uns zunächst wieder in den möglichst runden Kreis. Ohne persönliche Details und ohne vom anderen Partner "etwas zu verraten": Lasst uns "reinhören" in Eure Erzählungen, Eure Dialoge, dabei voneinander lernen: Wie war es für Euch ganz persönlich? Was ist Euch persönlich wichtig geworden? Was hat sich ergeben, was hat sich in Deinem Verhältnis zum anderen, was hat sich in der Atmosphäre, was hat sich in Euch selbst verändert? - Wenn Ihr doch etwas vom anderen zitieren wollt, so vergewissert Euch durch ein kurzes Flüstern beim Partner.

(Die Teilnehmer sind in der Regel merklich beeindruckt vom Gehörten/Erzählten, müssen erst umschalten von der Intimität in die Öffentlichkeit der Gruppe, müssen „übersetzen“, brauchen Zeit und sprechen die ersten Beiträge meist erst leise. Der Anleiter ist geduldig, zuversichtlich und schenkt Zeit und Vertrauen.)

4.2 Zweiter Schritt: Wer mag anfangen? Die Gedanken kommen beim Sprechen! (Es folgen nun persönliche Beiträge derer, die etwas erzählen mögen, etwas „loswerden“ wollen. Wir hören persönliche Selbstbekenntnisse, auch Szenen aus dem Berufs- oder Privatleben, aus der Ursprungsfamilie oder der Partnerschaft, hören von Frauen und Männern, Vätern, Müttern und Geschwistern, von Lehrern und Pfarrern, von Szenen aus dem Kampf um Selbstbewusstsein, Anerkennung und Autonomie, und wir hören auch von der überraschenden neuen Nähe zum Dialog-Partner. - Der Anleiter moderiert nur und ermuntert, stellt ggf. Bezüge und Beziehungen unter den Erzählenden her, er macht – wo es passt - Anmerkungen zur Theorie des Dialogs, zur Bedeutung der Regeln, der Sitzhaltungen oder zum aktuellen Atmosphärenwechsel etc.. - Zwischendrin, spätestens am Ende dieses Austauschs, erfolgt die Einladung derer, die bei dieser Erfahrungsübung nicht "mitmachen" wollten, beiseite saßen und die freundliche Aufforderung dazu, mitzuteilen, wie es Ihnen geht, was ihnen selbst durch den Kopf und die Seele ging, und wie es um die innere Bereitschaft stehe, nun in anderer Form in der Gruppe weiterzuarbeiten. Manchmal übernimmt diese integrative Rolle sogar ein Teilnehmer aus der Gruppe.)

4.3 Dritter Schritt: Ich danke Euch für Eure Mitarbeit! Und denkt daran, wenn Ihr die Übung nach dieser wichtigen Selbsterfahrung so oder ähnlich mit anderen machen wollt: Das Einladen ist wichtig; nicht jeder muss mitmachen. Wer nicht mitmacht, hat zu respektierende Gründe; gebt Gelegenheit zur Äußerung, aber verlangt sie nicht: Fragt später nochmals einladend nach; zweifelt nicht: auch Schweigende arbeiten, meist schwerer als andere. Das Wichtigste ist ihre Reintegration in die Gruppe.

(Der Anleiter dankt je nach Verlauf in der angemessenen Weise für die engagierte und offene Mitarbeit aller, für autonome und mutige Entscheidungen und beraumt eine größere Pause an für Entspannung und Nachklang, für Gespräch oder individuelle Notizen ... - Danach erfolgt die Weiterarbeit.)

### **Literatur:**

- Ilse Middendorf: Der erfahrbare Atem - Eine Atemlehre, Paderborn 1991, 7.Aufl.
- Dieter Baake und Theodor Schulze: Aus Geschichten lernen - Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim und München 1993, Juventa-Verlag
- Jens-G. Engel-Kemmler: Zum Zusammenhang von Erleben und Verstehen - Ziele und Arbeitsweisen einer prozessorientierten Fortbildung, in: Engel-Kemmler, Maelicke, Scherpner: (Hrsg.): Fortbilden und Gestalten - Zur Vermittlung zwischen Ausbildung, Praxis und Fortbildung in der sozialen Arbeit, Weinheim und München 1990, S. 137 - 149.
- Heidi Behrens-Cobet/Norbert Reichling: Biographische Kommunikation - Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung, Neuwied 1997
- Martin Buber: Das dialogische Prinzip, Heidelberg 1994
- Margarete Mitscherlich: Erinnerungsarbeit - Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu trauern, Frankfurt am Main, 1987
- Christoph Wulf: Das gefährdete Auge - Ein Kaleidoskop der Geschichte des Sehens, in: Dietmar Kamper und Christoph Wulf (Hrsg.): Das Schwinden der Sinne, Frankfurt am Main, edition suhrkamp, 1. Aufl. 1984, S. 21 - 45.

### **Autor:**

Jens-G. Engel-Kemmler

Diplom-Pädagoge, Fortbildner, Berater,

er ist seit 25 Jahre tätig als Bildungsreferent und Dozent in der Paritätischen Akademie, Frankfurt a.M. und arbeitet als Jugendhilfereferent beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Gesamtverband e.V., Berlin, Frankfurt a.M., Bonn, Brüssel.

Mail: [jens.engel-kemmler@paritaet.org](mailto:jens.engel-kemmler@paritaet.org)

**Erinnern, Erzählen, Erleben**

Von Jens-G. Engel-Kemmler

Unsere Fortbildungsphilosophie betont die Bedeutung des Erzählens der eigenen Biografie und so ist das Erzählen, das Nacherleben wichtiger Szenen und deren Bearbeitung ein Teil der biografischen Selbstreflexion in unseren Zusatzausbildungen für BeraterInnen und Jungenarbeiter.

Da die Poesie eine Kunst und die Kunst überhaupt - schon vor der spannenden Geschichte des Odysseus - ein hervorragendes Gedächtnis der Welt darstellt, uns immer wieder die Abenteuer von Reisenden erzählt und unsere Erinnerung der Schlüssel zu unserer Zukunft ist, sei hier zur Ermutigung ein Text von Sten Nadolny wiedergegeben, den wir als Autoren des Romans „Die Entdeckung der Langsamkeit“ kennen.

Er schreibt über die Kunst des Erzählens:

*"Etwas noch, worauf Erzähler besonders angewiesen sind: die unbestimmten Erinnerungen, die sich nicht auf Gesichertes, als Faktum Geltendes oder bereits mehrmals Erzähltes richten, sondern vergangene innere Zustände aufsteigen lassen: Wenn man plötzlich wieder weiß, wie man als Vierzehnjähriger die Mädchen wahrnahm. Oder wie sich Englisch anhörte, als man es noch nicht verstand. Oder mit einem mal wieder fühlt, welche Freiheitssehnsucht einen vor dreißig Jahren angesichts von Bahngleisen oder auf einer Autobahnbrücke befiehl! Wie damals im Bayrischen Wald die Zeit verging oder wie sie nach dem Abitur im eigenen Leben zu rasen und überall sonst stillzustehen schien. Vor allem die Erinnerung an vergangene Hoffnungen, und zwar nicht die, die im offenen Kampf an den Gegebenheiten gescheitert sind - die lassen sich betrauern und begraben - ,sondern andere, die uns durch allmähliche Verwitterung abhanden kamen, Hoffnungen auch, die wir nicht genügend festgehalten haben: Sehnsucht nach Souveränität oft, nach einem ganz eigenen Leben, die Erinnerung an Visionen, die wir ignoriert oder verspielt haben. Diese Wiederkehr vergangener Gefühle stellt sich nicht auf Knopfdruck ein. Man muß auf sie warten und ihnen, wenn sie da sind, Zeit schenken. Und sie benutzen wahrhaftig ziemlich merkwürdige und unverhoffte Vehikel: den trägen Zustand nach reichlicher Mahlzeit, Erschöpfungen aller Art, den Geruch von Propangas oder einer Zedernhecke, Muskelschmerzen nach dem Tag des Umzugs - plötzlich ist man hellwach und horcht in sich hinein und ist vielleicht den Tränen nahe."*

(Sten Nadolny: Das Erzählen und die guten Absichten.  
Münchener Poetik-Vorlesungen, München 1990, S. 36/37.)

## **Erfahrungsübung zu Selbstwertgefühl und Selbstgewissheit**

*Von Jens-G. Engel-Kemmler*

*Die Erfahrungsübung wurde während der Beratung der AG Entwicklung von Leitlinien für die Jungenarbeit zur Intensivierung der Kollegialen Beratung der Delegierten nach einem spontanen Selbstbekenntnis zur eigenen Rollen- Unsicherheit eines Gruppenmitglieds angeboten. Der Text ist der Versuch, methodologisch abzubilden, was letztlich nur praktisch sich gestalten und erleben lässt.*

### **Ziele**

- Förderung des Selbstwertgefühls und der Selbstgewissheit
- Förderung des Selbstvertrauens durch Kontakt und Beziehung zu sich selbst
- Förderung des Mutes zu sich selbst

### **Inhalte und Themenbereiche**

- Selbstwertgefühl des Jungenarbeiters, seine heimliche Unsicherheit darüber, ein "guter" oder "schlechter" zu sein
- Fremdbild/Selbstbild: Kontakt und Beziehung zu sich selbst und zum anderen
- Die Regelung von Distanz und Nähe als ständige Aufgabe...
- Die Fähigkeit zu Selbstbekenntnis und Selbsterkenntnis als professionelle Kompetenz...

(Vortrag und Übungen, Dauer ca. 45 Minuten)

### **Einladung zur Selbstwahrnehmung in mehreren Schritten**

#### **1. Einladung zu einer Atemübung**

(Übung zur Körper- und Leibbewusstheit; stehend im Kreis)

1.1. Erster Schritt: Wir wollen wiederholen, um zu vertiefen, was wir begonnen haben. Zunächst also meine Einladung wahrzunehmen, wie der je eigene Atem kommt und geht (Einatmen, Atem-Pause, Ausatmen etc.). Meine Ziele sind: Euch wieder das eigene Tempo, die eigene Tiefe oder Flachheit der Atems wahrnehmen

zu lassen und heute eine Bewegungs-Variante auszuprobieren, zu der ich wieder anleiten werde..

1.2. Zweiter Schritt: Ich will einladen zu einer Variante von Atemübungen, aber lasst mich zuvor etwas anmerken zur Bedeutung des Atems: das griechische Wort "pneuma" bedeutet Windhauch, Luft, Atem, Lebensgeist. Es bedeutete in der antiken Philosophie: 1. Die Luft- und Feuersubstanz, aus der die Welt geformt ist. 2. Die luftige Substanz im Körper als Grundlage für alle organischen Prozesse. In der christlichen Theologie lebt die Vorstellung weiter im Begriff vom Heiligen Geist, vgl. Pfingstfest. - Im griechischen Begriff ist Geist und Körper noch verbunden gedacht; heute dagegen wird durch die Dominanz naturwissenschaftlicher Denkfiguren diese Dialektik von Atem und Geist im Begriff Atem nicht mehr "mitgehört", muss mühsam rekonstruiert werden. Der Atem ist die nach unserer Geburt unmittelbar entstehende und mit dem Tod endende Fähigkeit. Der Atem ist zugleich Beleg unserer unumgeharen Abhängigkeit von der Lufthülle der Erde, von der Ökologie.

(Der Anleiter regt dann aus dem Formenkreis des Tai-Chi einen alternativen, etwas komplexeren Bewegungsablauf zur Intensivierung des Atem-Erlebens an.)

## **2. Einladung zu Selbstbekenntnis und zum Selbstbild im Partner-Dialog**

2.1 Erster Schritt: Angeregt durch das spontane und mutige Bekenntnis, in der eigenen Funktions-Rolle nicht immer ganz sicher zu sein, lade ich Euch zu einer Paar-Übung ein: Bitte sucht Euch im Raum einen Partner, dem Ihr ein wenig über Euch erzählen, ja "verraten" mögt, dem Ihr Euer Vertrauen schenken wollt. Wer "professionell" mit Menschen arbeiten will, braucht zuvörderst die Fähigkeit zur Selbstreflexion und damit auch zu "Selbstbekenntnissen", er muss wissen, was er erfahren, erlebt, erkannt hat, über sich selbst denkt. Wer mit den eigenen Erlebnissen der Selbstunsicherheit sich näher beschäftigt, kann auch mit selbstunsicheren Klienten und Jungen besser umgehen. - Nicht zufällig heißt "Profession" dem Worte nach "Bekenntnis".

Wer an dieser Erfahrungsübung nicht mitmachen kann oder will, mache dies deutlich und setze sich an die Seite.

Weiteres zur Übung erkläre und zeige ich Euch dann nach Eurer Partner-Wahl: Bitte bildet die 2er-Gruppen jetzt. Wenn Ihr zusammensitzt, gebe ich Euch eine weitere Anregung. (Es folgen die Wahlen der Dialog-Partner.)

2.2 Zweiter Schritt: Gut, Ihr habt Euch gefunden: Ich zeige Euch jetzt eine für die Übung wichtige Sitzordnung und gebe Euch Regeln für den Verlauf mit einem freiwilligen Partner in der Plenumsmitte:

- Wir sitzen beide verschränkt gegenüber, wie auf dem schlangenförmigen Zweier-Sofa.

- Ihr klärt zunächst, wer von beiden anfängt.

- Es beginnt einer von Euch, der andere hört zugeneigt, stumm nur zu, gibt keinen Kommentar:

Du benennst 2 bis 3 Selbstwahrnehmungen, Bekenntnisse über Dein Selbstwertgefühl als Jungearbeiter oder männlicher Team-Kollege etc.. Versuche dies möglichst prägnant, kurz, beherzt und offen. Der Partner schaut Dir dabei nicht ins Gesicht, um die Zensur durch den Blick auszuschalten.

(Der Anleiter macht es in der Kreis-Mitte mit Partner kurz vor: er gibt ein anschauliches Beispiel für ein irritiertes Selbstwertgefühl in einer zurückliegenden oder einer aktuellen Phase seines Berufslebens als Beispiel für Offenheit.)

2.3 Dritter Schritt: Du beginnst dann in Eurer Übung den Dialog mit dem Satz: "Ich sage Dir, wann und wie ich mich in meinem Beruf unsicher fühle, in meinem Selbstwertgefühl irritiert oder erschüttert war oder bin". Im eigenen Beitrag sind Schweige- und Denkpausen natürlich möglich; lass also die vertrauensvollen Äußerungen über Dich selbst auch in Dir selbst nachklingen, lass Dir Zeit zum authentischen Erzählen.

Mache Deinem Dialog-Partner deutlich, wenn Du mit Deinem Beitrag "fertig" bist,.

2.4 Vierter Schritt: Wenn Du gesagt hast, dass Du fertig bist, sagt der Partner: "Danke Dir für Dein Vertrauen".

2.5 Fünfter Schritt: Der Partner macht dasselbe (wie oben beschrieben).

(Diese Übung läuft parallel in mehreren Paaren, ca. 2 mal 5 bis 6 Minuten; der Anleiter beobachtet die Paar-Prozesse, gibt ggf. Anregung zum Rollen-Wechsel,

um dann aufzurufen, allmählich zum Schluss zu kommen und für einen letzten Übungsschritt in der Paar-Konstellation sitzen zu bleiben.)

2.6 Sechster Schritt: Zum Abschluss der Übung: Macht bitte nun zur Abrundung und zur individuellen Selbstvergewisserung einen kurzen, internen, gegenseitigen Austausch über die ganz persönlichen Wirkungen und Selbsterkenntnisse; bitte mit Partner-Wechsel: also erst der eine, dann der andere. Dazu setze Dich nun dem Partner gegenüber, besser leicht angewinkelt, mit Blick-Kontakt-Möglichkeit. Meine Anregung dazu ist, den eigenen Beitrag mit dem folgenden Satz zu beginnen:

„Ich sage Dir, wie es für mich war, was mir selbst wichtig wurde, was mir auffiel etc.“.

Ziehe dabei ggf. Vergleiche, erinnere Dich, woher Du das kennst, wo Du es zuletzt erfahren hast und sinniere darüber, ob davon etwas in Deinem Arbeitsfeld „anwendbar“ erscheint, welche Voraussetzungen hergestellt werden müssten oder Ähnliches.

Macht es bitte wieder im Wechsel, ca. 2 mal 3 Minuten. Ich hole Euch dann zurück in den großen Sitzkreis.

(Nach ca. 3 Minuten erinnert der Anleiter an den Wechsel und fordert nach ca. 6 Minuten behutsam auf, zum Abschluss zu kommen.)

### **3. Einladung zur Öffnung des Partner-Dialogs in die Gruppe**

3.1 Erster Schritt: Ihr kennt das ja schon: Ich lade Euch ein zu einem vertrauensbildenden Schritt: Ihr geht von der Intimität des Dialogs in die Öffentlichkeit. Bitte setzen wir uns wieder in den möglichst runden Kreis. Ohne persönliche Details und ohne vom anderen Partner „etwas zu verraten“: Lasst uns „reinhören“ in Eure Erzählungen, Eure Dialoge, dabei voneinander lernen, wie immer: erzähle wer mag:

Wie war es für Euch? Was ist wichtig geworden? Was hat sich ergeben, geändert? (Die Teilnehmer sind in der Regel merklich beeindruckt von ihren Selbstbekenntnissen vom Gehörten/Erzählten, müssen - wie immer bei solchen Dialogen - erst umschalten von der Intimität in die Öffentlichkeit der Gruppe. Der Anleiter übt sich in Geduld und Zuversicht, schenkt Zeit und Vertrauen. Es folgen

persönliche Beiträge, die im Plenum ausgetauscht werden, Anlass zu Rückfragen und Ermutigung für weitere Beiträge geben.)

3.2 Zweiter Schritt: (Der Anleiter lädt die ein, die ggf. bei dieser Erfahrungsübung nicht mitmachen wollten, beiseite saßen, mitzuteilen, wie es Ihnen jetzt geht, wie es um die inneren Bereitschaft steht, am Thema weiterzuarbeiten (Integration).)

#### **4. Einladung zur Prüfung der Frage „Zuviel Nähe?“**

4.1 Erster Schritt: Ich lade ein zu einer Besinnung zum Thema "Wenn ich zu nahe herangehe". - Die Regelung von Nähe und Distanz zu sich selbst, zu den eigenen Gefühlen, dem eigenen Körper, den Wünschen und Hoffnungen ist für Männer ein vergleichbar schwierigeres Thema als für Frauen, u.a. weil Männer unter dem Druck der Leitbilder von "Männlichkeit" weit weniger über sich selbst reden, bis dato weit weniger Vertraute haben und suchen als Frauen. Die allmähliche Annäherung an diese auch gesundheitlich notwendige Kompetenz, über sich selbst zu sprechen, ist für viele Jungen und Männer eine hilfreiche Übung, kann aber - wie bei jeder Übung - auch Misserfolgserlebnisse bringen, kann zu Selbstverletzungen und gegenseitigen Verletzungen, z.B. durch eine unangemessene oder überfordernde "Nähe" und "Selbst-Offenheit", führen. - Daran erinnernd lese ich ein Gedicht vor:

*"Warum erlosch die Lampe?  
Ich hielt meinen Mantel davor,  
Um sie vor dem Wind zu schützen.  
Darum erlosch die Lampe.*

*Warum verwelkte die Blume?  
Ich presste sie an mein Herz  
In ängstlicher Liebe.  
Darum verwelkte die Blume.*

*Warum trocknete der Strom aus?  
Ich legte einen Damm hindurch,*

*Um ihn mir nützlich zu machen.*

*Darum trocknete der Strom aus.*

*Warum zerbrach die Harfensaite?*

*Ich versuchte ihr einen Ton zu entreißen,*

*Der ihre Kräfte überstieg.*

*Darum zerbrach die Harfensaite.”*

*(Rabindranath Tagore)*

4.2 Zweiter Schritt: Ich danke Euch für das Mitmachen, Eure Bekenntnisse und Eure gegenseitige Ermutigung. Ich wünsche Euch als Berater und Begleiter von jungen Menschen die Fähigkeit, weder Euch selbst noch andere zu verletzen, den alltäglichen Mut zur Gestaltung von Beziehungen und zur Arbeit am Selbstkonzept.

4.3 Dritter Schritt: Ich empfehle eine größere Pause für Entspannung und Nachklang, für Gespräch oder individuelle Notizen. - Danach Weiterarbeit am Thema.

(Je nach Situation und Neugierde folgen in der Weiterarbeit der Gruppe ggf. Anmerkungen zur Theorie der Autoaggression, zum Selbstkonzept, zur Bedeutung der Regeln bei der Übung und ggf. Beiträge aus der Gruppe zu berufsbiografischen Erinnerungen, Beispielen etc..)

### **Weiterführende Literatur:**

- Werner Greve (Hrsg.): Psychologie des Selbst, Weinheim: Beltz, PsychologieVerlagsUnion, 2000
- Sebastian Krumbein: Selbstbild und Männlichkeit: Rekonstruktionen männlicher Selbst- und Idealbilder und deren Veränderung im Laufe der individuellen Entwicklung, München, Wien 1995
- Dieter Baacke/Uwe Sander/Ralf Vollbrecht: Spielräume biographischer Selbstkonstruktion : vier Lebenslinien Jugendlicher, Opladen, Leske und Budrich 1994
- Brigitte Pörzgen: Das Selbstverständnis und das Selbstkonzept von männlichen und weiblichen Personen in den Lebensbereichen Beruf und Partnerschaft (...), Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York 1994
- Alois Hahn/Volker Kapp: Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt am Main : Suhrkamp 1987
- Michel de Montaigne: Essais Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Ralph-Rainer Wuthenow. Rev. Fassung, 1. Aufl., Frankfurt am Main; Leipzig, Insel-Verlag.

**Autor:**

Jens-G. Engel-Kemmler

Diplom-Pädagoge, Fortbildner, Berater,

er ist seit 25 Jahre tätig als Bildungsreferent und Dozent in der Paritätischen Akademie, Frankfurt a.M. und arbeitet als Jugendhilfereferent beim Deutschen Paritätischen Wohlfahrtsverband, Gesamtverband e.V., Berlin, Frankfurt a.M., Bonn, Brüssel.

Mail: [jens.engel-kemmler@paritaet.org](mailto:jens.engel-kemmler@paritaet.org)

***Gedenken an meinen Vater***

*Warum ich tief Atem hole?*

*So hat mein Vater gern Bowle gebraut.  
Nun trinken wir zwei eine Bowle.  
Und du hast ihn nimmer gehört noch geschaut.*

*Doch wie wir beide hier zechen  
Und sprechen miteinander - so ungefähr -  
Meine ich - würde Vater sprechen,  
Wenn er dein Liebster gewesen wär.*

*Je mehr ich altre und lerne,  
Kommt er mir immer nah.*

*Prost, Musch, einen Schluck auf den toten Papa!  
Jetzt lächelt er jenseits der Sterne.*

(Aus: Joachim Ringelnatz, *Das Gesamtwerk in sieben Bänden*  
Copyright © 1994 Diogenes Verlag AG Zürich)

## **Anregung zu Methoden für die Lösung aggressiver Konflikte**

*Von Michael Hübenthal*

### **Wettkampfspiele unter Jungen (und Mädchen)**

Bei der Arbeit mit Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren haben wir beobachtet, dass Konflikte unter Jungen sehr stark auf der körperlichen Ebene ausgetragen werden. Das liegt zum einen an der oft noch nicht vorhandenen Fähigkeit, Konflikte auf der verbalen Ebene zu lösen, zum anderen an dem starken Bedürfnis, sich über den eigenen Körper auszudrücken und kennen zu lernen.

Wir haben in unserer Einrichtung „Kinderzentrum Stadtteilwerkstatt“ (Hort und offene Kinderarbeit) für die jeweiligen Streithähne ein paar einfache, aber wirkungsvolle „Wettkampfspiele“ ausgesucht und entwickelt.

Wenn es also zu einem Konflikt kommt und die Streithähne sich dauernd körperlich attackieren, können die BetreuerInnen den Streit in einen fairen „Wettkampf“ lenken. Diese „Wettkämpfe“ bauen auf einem respektvollen und fairen Wettstreit nach vorgegebenen Regeln auf. Je nach Größe oder körperlicher Kraft können die BetreuerInnen einen „Wettkampf“ aussuchen, der zu den jeweiligen „Kontrahenten“ passt und somit auch vermeintlich schwächeren Kindern eine Chance gibt.

Wir orientieren uns bei dem Ritual der Begegnung an asiatischen Vorbildern, d.h. die Gegner stehen sich auf einer abgegrenzten Kampffläche gegenüber und begrüßen sich mit einer tiefen Verbeugung als Zeichen gegenseitigen Respekts. Anschließend findet der passend ausgesuchte „Wettkampf“ statt. Je nach Verlauf des Kampfes können die beiden Kinder dann in einer oder mehreren Runden ihre aufgebaute Wut aneinander abarbeiten. Die BetreuerInnen und die anwesenden Kinder haben dafür zu sorgen, dass der Kampf fair ausgetragen wird.

Unsere Erfahrung mit diesen Methoden ist positiv. Die Kinder lernen dabei respektvoller und fairer miteinander umzugehen, beim Kämpfen wie auch ganz allgemein.

Wir geben im Folgenden exemplarisch einige Wettkampfspiele als praktische Anregungen wieder.

## **Beispiele:**

(Generelle Regel: Die Zuschauer sollten immer die Person anfeuern, die zu unterliegen droht!)

### **1. "Füße fangen":**

Rücken an Rücken sich auf eine Matte setzen, auf "Los!" versuchen, die Beine des/r Gegners/in zu erwischen.

### **2. Ringkampf:**

Ringern auf der Matte, bis die Schultern des/der Gegners/in für 10 Sekunden auf dem Boden liegen.

### **3. "Hinternboxen":**

Sich gegenseitig mit dem Hinterteil aus einem abgegrenzten Spielfeld schubsen.

### **4. "Hahnenkampf":**

Die Kämpfer verschränken die Arme vor der Brust und versuchen, auf einem Fuß hüpfend den Gegner durch Stöße mit Oberarm und Schulter aus dem Gleichgewicht zu bringen. Wer mit dem zweiten Fuß den Boden berührt, hat verloren.

### **5. „Dänisches Daumenringen“:**

Händeschütteln (Guten-Tag-sagen), Daumen nach oben gerichtet; jetzt Handfläche an Handfläche, Daumen weiterhin nach oben; jetzt die restlichen Finger verhaken, Daumen immer noch nach oben; das Daumenduell beginnt: die Daumen verbeugen sich voreinander, dann überspringen sie sich dreimal gegenseitig; sofort nach dem dritten Sprung versuchen beide Gegner/innen, den Daumen des/der Gegners/in drei Sekunden lang unter den eigenen zu drücken.

### **Autor:**

Michael Hübenthal , Dipl.- Sozialarbeiter,  
arbeitet als Pädagoge im Hort und in offener Kinderarbeit  
im Kinderzentrum Stadtteilwerkstatt e.V.  
Neuhofstr. 25, 60318 Frankfurt/Main,  
Tel.: (0 69) 55 60 94  
Mail: Michaelhuebenthal@stadtteilwerkstatt.de

***Fantasie von Übermorgen***

*Und als der nächste Krieg begann,  
da sagten die Frauen Nein.  
Und schlossen Bruder, Sohn und Mann  
fest in die Wohnung ein.*

*Dann zogen sie in jedem Land  
wohl vor des Hauptmanns Haus.  
Und hielten Stöcke in der Hand  
Und holten die Kerls heraus.*

*Sie legten jeden über's Knie,  
der diesen Krieg befahl  
Die Herren der Bank und Industrie,  
den Minister und General.*

*Da brach so mancher Stock entzwei  
Und manches Großmaul schwieg.  
In allen Ländern gab's Geschrei  
Und nirgends gab es Krieg.*

*Die Frauen gingen dann wieder nach Haus  
zu Bruder, Sohn und Mann  
Und sagten ihnen, der Krieg sei aus.*

*Die Männer starrten zum Fenster hinaus  
und sahen die Frauen nicht an.*

(Erich Kästner, 1928)



# **Jungenarbeit im Jugendhaus Heideplatz**

*Von Uli Kratz, Ayhan Toprak, Ludwig Seelinger*

## **Jungenarbeit im Jugendhaus Heideplatz - Konzeption**

### **Vorwort**

### **Einleitung**

#### **1. Ausstattung und Lage des Jugendhauses**

#### **2. Jungenarbeit in der Offenen Jugendarbeit**

#### **Exkurs: Männliche Sexualität als Thema in der Offenen Jugendarbeit**

##### **2.1 Offener Bereich/Café**

##### **2.2 Sport**

##### **2.3 Musik**

#### **3. Zusammenführung von Jungen- und Mädchenarbeit**

#### **4. Evaluation**

#### **5. Fortbildung und Gremienarbeit**

## **Vorwort**

Das Thema Jungenarbeit ist seit der Eröffnung des Jugendhauses Heideplatz im Jahr 1992 ein Arbeitsfeld, das von Beginn an in die konzeptionelle Planung einfluss und bis heute nicht an Aktualität verloren hat. Aus den ersten Ideen wurden einzelne Ansätze in die Praxis umgesetzt, andere nicht. In jeder Teamklausur stand es von Neuem auf der Tagesordnung, wohlwissend, dass es bislang nur einzelne Vorstellungen aus den jeweiligen Erfahrungsbereichen der pädagogischen Mitarbeiter gab, eine in sich schlüssige Konzeption jedoch fehlte. Mit diesem Defizit, das wir wissen, stehen wir als offene Jugendeinrichtung nicht alleine da. Im Jahr 1997 nahm die Geschäftsführung unseres Trägers diesen Missstand zum Anlass, zwei Fachtage zum Thema „Geschlechtsspezifische Arbeit“ durchzuführen mit dem Ziel, den jeweiligen Teams Hilfestellungen zur Erarbeitung eines Konzeptes zur Jungen- und Mädchenarbeit zu geben. Daraus sollte als zweiter Schritt eine Konzeption des „Evangelischen Vereins für Jugendsozialarbeit“ zur Geschlechtsspezifischen Arbeit entstehen.

Wir nahmen Anregungen aus den Fachtagen auf und entwickelten zunächst ein Planungskonzept, bestehend aus mehreren Phasen. In der ersten Konzeptionsphase kamen wir zu dem Ergebnis, dass eine Konzeptionsentwicklung prozesshaft zu verlaufen habe, da sowohl Praxiserfahrungen und Theorieansätze als auch reflexive Momente in die Konzeption einfließen sollten. Für die zweite Phase ab Juni 1998 suchten wir uns einen kompetenten Jungenarbeiter von außen, der uns in diesem Prozess begleitete.

Die nun vorliegende Konzeption ist das Ergebnis eines Teamprozesses und hat den Charakter eines konzeptionellen Leitfadens für die Jungenarbeit im Jugendhaus Heideplatz. Die Konzeption hat dynamischen Charakter, d.h. sie erhebt keinen Anspruch auf Aktualität; dennoch sollen wichtige Erfahrungen und Evaluationsergebnisse fortlaufend in die Konzeption eingearbeitet werden. Ebenso wäre es wünschenswert, eine Weiterentwicklung im Austausch mit Jungenarbeitern und Teams anderer Einrichtungen zu ermöglichen.

Herrn Bernd Schmidt möchten wir an dieser Stelle für die wertvollen Anregungen, kleinen Provokationen und vor allem engagierte Mitarbeit innerhalb dieser Konzeptionsphase herzlich danken.

Frankfurt am Main, Dezember 1998

Uli Kratz / Ludwig Seelinger

## Einleitung

In der Konzeption von Jungenarbeit gibt es eine Vielzahl von Modellen, die in den letzten Jahren beschrieben wurden. Versuche, diese Modelle auf die Offene Jugendarbeit zu übertragen, haben sich jedoch häufig als unpraktikabel erwiesen. Einer der Gründe mag darin liegen, dass sie aus dem Bereich der Jugendbildungsarbeit bzw. der Schule kommen und auf deren Besonderheiten Bezug nehmen. In der Offenen Jugendarbeit sehen sich Pädagogen immer wieder dem Phänomen ausgesetzt, dass sich Jungen der Auseinandersetzung um ihre Probleme scheinbar unmotiviert entziehen. Die Brüche und Ängste werden oftmals nicht überwunden, zumal die Arbeit an der eigenen Geschlechterrolle auf einer vollkommen freiwilligen Basis geschieht. Der „fehlenden Verbindlichkeit“ z.B. gegenüber einer Schulklasse oder einer fest organisierten Jungengruppe auf der einen Seite steht jedoch eine Kontinuität und Verlässlichkeit hinsichtlich des Lebensraumes und der Bezugspersonen auf der anderen Seite gegenüber, die das Arbeitsfeld Offene Jugendarbeit bestimmen.

Diese Besonderheiten wollen wir im Folgenden für das Jugendhaus Heideplatz näher beschreiben und Ziele vorstellen, die sich zum einen auf das gesamte Arbeitsfeld beziehen und zum anderen auf die jeweiligen Bereiche wie Café, Sport und Musik. Dabei gehen wir von zwei Ausgangspunkten aus:

Der erste betrifft die Jungen und ihre Lebenssituation, ihre Ressourcen, Zielvorstellungen, Ängste und Perspektiven.

Der zweite betrifft die Pädagogen selbst, ihre Lebenswelt, ihre Erfahrungen, Träume, Ängste, Brüche und ihre Möglichkeit, auf verschiedenen Ebenen eine Beziehung zu den Jungen aufzubauen.

Wir möchten weiterhin unser Anliegen nach einer Jungenarbeit zum Ausdruck bringen, die von dem Interesse und der Notwendigkeit geprägt ist, mit den Jungen in Kontakt zu kommen und sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen. Damit möchten wir auch herausstellen, dass nicht nur ein sogenanntes offizielles Interesse an Jungenarbeit im Jugendhaus Heideplatz besteht, sondern auch ein über die Reflexion geprägtes persönliches. Die Alltagserfahrungen und gemeinsamen Erlebnisse mit den Jungen sind deshalb gleichermaßen in die nachfolgenden Ausführungen eingeflossen wie Veröffentlichungen und Fachliteratur zum Thema.

Vor diesem Hintergrund ist die nachfolgende Konzeption entstanden. Beginnen möchten wir zunächst mit einer kurzen Beschreibung der Ausstattung und der Lage des Jugendhauses im Stadtteil, bevor wir uns dem inhaltlichen Teil nähern. Es folgt eine Bestimmung der Jungenarbeit im Jugendhaus anhand der Arbeitsfelder Offener Bereich/Café, Sport und Musik. Hierbei gehen wir von der Lebenssituation und den Problemen der Jungen aus, stellen dies in Beziehung zur Rolle der Pädagogen, bevor wir für uns erreichbare Zielsetzungen ableiten. Die methodische Arbeit soll hier nicht im Mittelpunkt stehen. Wir gehen davon aus, dass bei Zugrundelegung der o.g. Analysen eine Methodik der Jungenarbeit in allen Arbeitsfeldern präsent ist und jeweils neu hinterfragt werden muss, wann, wie und mit welchen Mitteln die vorab formulierten Zielsetzungen umgesetzt werden können.

Männliche Sexualität als Thema in der Offenen Jugendarbeit verdient u.E. eine gesonderte Darstellung. Hierauf möchten wir im Rahmen eines kleinen Exkurses näher eingehen und vor allem Faktoren benennen, die unserer Erfahrung nach einem offenen Umgang mit sexuellen Bedürfnissen fördern bzw. erschweren.

Anhand einiger Beispiele der Zusammenführung von Jungen- und Mädchenarbeit in unserer Einrichtung möchten wir dokumentieren, dass das Zusammenwirken beider Bereiche nicht nur notwendig und wünschenswert ist, sondern auch Ansätze vorhanden sind, dies in die Praxis umzusetzen. Hierfür ist u.E. der Stellenwert von Jungen- und Mädchenarbeit innerhalb des Teams vorab zu bestimmen und in Evaluationsprozessen kontinuierlich zu reflektieren.

## **1. Ausstattung und Lage des Jugendhauses**

### *Räumliche Ausstattung*

Dem Jugendhaus Heideplatz stehen seit dem Einzug des Kinderbüros im Jahre 1996 in den rechten Gebäudekomplex ca. 900 qm Nutzfläche für die Jugendarbeit zur Verfügung. Aufgeteilt in drei Stockwerke befindet sich im Erdgeschoss das Jugendcafé mit separater Küche, Foyer mit Billard sowie eine Spiel- und Bewegungshalle mit ca. 200 qm. Im Kellergeschoss befinden sich die Disco mit Discoanlage,

vier mit Instrumenten und Verstärkern ausgestattete Musikräume sowie der Fitnessbereich. Das Obergeschoss ist aufgeteilt in zwei Büroräume, einen Multifunktionsraum für Hausaufgabenhilfe, Tanz etc., einen Mädchenraum sowie einen Aufenthaltsraum für Projektgruppen.

### *Personelle Ausstattung*

Das Jugendhaus verfügt über folgende Planstellen:

- eine Stelle für die Leitung der Einrichtung
- zwei Sozialarbeiter/innenstellen
- eine ABM-Stelle für Mädchenarbeit
- zwei 0,5 Stellen für Reinigung
- zwei Zivildienststellen

### *Lage und Einzugsgebiet*

Das Jugendhaus Heideplatz liegt an der östlichen Grenze des Stadtteils Nordend zum Stadtteil Bornheim. Hierdurch und durch seine Nähe zur Berger Straße als Haupteinkaufsstraße bietet es eine ideale Anlaufstelle für Jugendliche aus beiden Stadtteilen. Bedingt durch die soziale Situation der Wohnbevölkerung des Stadtteils Bornheim, die Schließung des damaligen „Jugendtreff Rendeler Straße“ sowie die Umstrukturierung des „Jugendhaus Bornheim“ zur Einrichtung für Kinder und Teenies ist das Jugendhaus Heideplatz zur zentralen Einrichtung der Altersgruppe 13 - 21 avanciert. Hierbei ist besonders der hohe Anteil an Migrantenfamilien und der hohe Anteil an Sozialhilfeempfängern innerhalb der Wohnbevölkerung des Stadtteils zu berücksichtigen (s. Erster Frankfurter Sozialbericht).

### *Unterscheidung nach Zielgruppen*

Das Jugendhaus Heideplatz ist eine offene Jugendeinrichtung mit mehreren Arbeitsfeldern und Angebotsformen. Jugendliche, die das Jugendhaus besuchen, haben je nach soziokultureller Herkunft und Lebenssituation, in der sie sich gerade befinden, ganz unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen. Sie kommen alleine, mit Freund, Freundin, in der Gruppe oder Clique hierher, um ihren individuellen Bedürfnissen nachzugehen oder Hilfen zur Bewältigung akuter Lebenskrisen in Anspruch zu nehmen. Andere treffen sich in der geschlossenen Gruppe, um die Ressourcen der Einrichtung (Halle/Proberäume etc.) für sich zu nutzen. Eine Unterscheidung

nach ethnischer Zugehörigkeit ist für uns dabei ebenso von Bedeutung wie die jeweilige soziale und kulturelle Kompetenz der Jugendlichen.

Im Offenen Bereich bestimmen Arbeitslosigkeit, Schulprobleme, Konflikte im Elternhaus und Kontakt zu legalen und illegalen Drogen den Lebensalltag vieler BesucherInnen. Bedarf besteht daher vor allem an Beratung, beruflicher Orientierungshilfe und Gesundheitsförderung, dem wir ergänzend zu einem gezielten Freizeitangebot entgegenkommen.

## **2. Jungenarbeit in der Offenen Jugendarbeit**

Der Offene Bereich im Jugendhaus Heideplatz ist für viele Jungen der Lebensmittelpunkt, sie betrachten es als ihr Zuhause. Es ist der tägliche Treffpunkt, wo sie ihre Freunde sehen und mit ihnen etwas unternehmen können, wo sie ihren Freizeitinteressen nachgehen können und wo jemand ist, der sie in Fragen der Lebensbewältigung und –planung beraten kann. Zum Elternhaus haben viele den Kontakt abgebrochen oder werden von den Eltern verleugnet. Hinzu kommen Schulprobleme bzw. das vorzeitige Verlassen der Schule ohne Abschluss.

Die Rolle, die Jungen von hauptamtlichen Pädagogen hier einfordern, wird anhand der Beispiele schon deutlich: nicht nur der Sozialarbeiter bzw. Freizeitpädagoge ist gefragt, sondern die Bezugsperson als Vaterersatz, Freund, Bruder etc..

Das Jugendhaus trägt dieser Situation durch *strukturelle Besonderheiten* Rechnung:

- Es besteht eine Kontinuität bezüglich Raum, Zeit und Bezugspersonen (Freunde und Pädagogen).
- Der Ort wird von den Jungen freiwillig gewählt, sie kommen gerne her und können ohne offiziellen Aktennachweis sowohl ihre Freizeit hier verbringen als auch Hilfe in Anspruch nehmen.
- Im Jugendhaus können Freizeitaktivitäten umgesetzt werden, die zu Hause oder alleine nicht realisierbar sind. Die Einrichtung hat daher einen hohen Attraktivitätswert bei den Jungen.
- Die Grundlage unserer Arbeit ist Vertrauen, nicht Kontrolle.

- Durch das Aufbauen einer vertrauensvollen persönlichen Bindung zwischen Jungen und Pädagogen sind Bereiche von Jungenarbeit permanent vorhanden.
- Jungenarbeit in der Offenen Jugendarbeit erfordert ein hohes Maß an Flexibilität. Je nach Bedürfnislage und vorhandenen Ressourcen reichen die Angebote von freizeitpädagogischen Aktivitäten, in denen sie sich ausprobieren und bestätigen können, bis zu biografisch orientierter Einzelfallbetreuung.

### **Exkurs: Männliche Sexualität als Thema in der Offenen Jugendarbeit**

Ein abgeschlossener Diskurs zum Thema Männliche Sexualität kann an dieser Stelle nicht folgen. Vielmehr möchten wir auch hier den Versuch unternehmen, einige Aspekte männlicher Sexualität auf die Offene Jugendarbeit zu beziehen.

Zunächst zur Ausgangssituation: Jungen, ob homo-, bi- oder heterosexuell, erleben ihre eigene Sexualität mit ähnlichen Problemen, nämlich den Schwierigkeiten, die eigenen Bedürfnisse in Bezug zu Handlungsmöglichkeiten zu setzen. Bei Jungen aus dem islamischen Kulturkreis und bei Jungen aus sozial benachteiligten Familien ist das Thema Sexualität noch mit vielen anderen Faktoren belastet. Intimität und das Sprechen über Sexualität werden oft mit „Schwulsein“ gleichgesetzt. Diese „Homophobie“ erschwert in der Offenen Jugendarbeit den inhaltlichen Einstieg und erfordert in viel höherem Maße eine Vertrauensebene, als das in anderen Arbeitsbereichen wie Schule oder Jugendbildungsarbeit der Fall ist. Homosexualität ist darüber hinaus mit besonderen Stigmatisierungen behaftet: aus dem eigenen Freundeskreis und aus dem soziokulturellen Umfeld.

Wir gehen davon aus, dass alle Jungen neugierig sind, sich gerne in irgendeiner Form zum Thema „Sex“ äußern und auch gerne etwas darüber erfahren. Ändern möchte zunächst niemand etwas an den vorhandenen Rollenbildern, solange sie keine Probleme bereiten. Das kann jedoch schnell der Fall sein, wenn z.B. die eigenen Vorstellungen mit denen ihrer Freundin nicht zusammenpassen oder wenn sie im Jugendcafé Mädchen beleidigen oder „angrabschen“ und die das „ziemlich Scheiße“ finden. Hierauf pädagogisch zu reagieren bedeutet, Handlungsstrategien zu entwickeln, die nicht nur die konkrete Situation betreffen, sondern auch auf ande-

re Lebensbereiche übertragbar sind, die für die Jungen einen großen Stellenwert besitzen.

Wir möchten uns dem Thema daher auf zwei Wegen nähern:

Einerseits auf dem Weg der Gesprächsebene zum Thema Sexualität, andererseits auf dem Weg der Erlebnisebene, wobei diese für uns die entscheidende ist.

Beginnen möchten wir mit einer eher unvollständigen Aufzählung von Faktoren, die uns zum Thema Sexualität im pädagogischen Prozess besonders wichtig erscheinen.

*Faktoren, die einen offenen Zugang zur eigenen Sexualität fördern:*

- Gefühle wahrnehmen, erleben und zeigen
- Erleben von Vertrauen, Zuneigung
- Erleben von Autonomie durch Anerkennung und Bestätigung
- Erleben von Autonomie durch Erlebnis- und Aktionsformen
- Empathie und Emotionalität zeigen
- Respektieren von „Männerwelten“ (hart, aber herzlich)
- Formulieren und Anerkennen von eigenen Grundbedürfnissen
- Gegenseitige Vermittlung von Erfahrungen (Lebenserfahrungen/sexuellen Erfahrungen)
- (Aner-)kennen von „Stärken“ und „Schwächen“
- Spiritualität und Intuition wahrnehmen.

*Faktoren, die einen offenen Zugang zur eigenen Sexualität erschweren:*

- Erwartete Rollenmuster aus Elternhaus, Freundeskreis/Clique, Religion, Gesellschaft
- Fehlende Bezugspersonen (Eltern, Freunde etc.)
- Konflikte in Elternhaus und Schule
- Stressfaktoren (Leistungsdruck, nicht erfüllbare Erwartungen etc.)
- Homophobie.

Diese Aspekte zum Thema Männliche Sexualität in der Offenen Jugendarbeit fließen in die folgenden Kapitel mit ein. Sprachlich beziehen wir uns auf heterosexuelle Be-

dürfnisse bei Jungen, möchten alle anderen damit jedoch nicht ausgrenzen, sondern haben diese Form der Einfachheit halber gewählt.

## **2.1 Offener Bereich/Café**

### *Jungen im Offenen Bereich*

Im Verhalten untereinander und in der Begegnung mit Mädchen erleben Jungen Begeisterung, Unsicherheit, Zuneigung, Abneigung, Konkurrenz etc., die sie in ganz unterschiedlichen Verhaltensformen zum Ausdruck bringen können. Im Offenen Bereich treffen die unterschiedlichen geschlechtlichen Bedürfnisse aufeinander. Jungen unter sich und vor allem im Zusammensein mit Mädchen erleben sich hier in ihrer Rolle als Junge bzw. als Mann. Zu den verschiedenen Rollenmustern fehlen jedoch oftmals adäquate Handlungsmuster. Sie stehen mit ihrer Lebensrealität, ihren Problemen und ihren sexuellen Bedürfnissen im Mittelpunkt, ihre Brüche treten offen zutage. Unsicherheit wird oft kompensiert durch „Cool sein“, Drogenkonsum, Cliquenbildung, Lautstärke etc.. Jungen sind im Offenen Bereich unsicherer als in geschlechts- oder interessenbezogenen Gruppe wie im Musik- oder Sportbereich.

### *Pädagogen im Offenen Bereich*

Pädagogen sind Vertrauenspersonen für Gespräche über Lebenssituation, Freundin, Sexualität etc.. Für viele Jungen nehmen sie die Rolle der wichtigsten männlichen Bezugsperson überhaupt ein. Je mehr Pädagogen kontinuierlich in einer Einrichtung arbeiten, je mehr Unterstützung können sie den Jungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung geben.

### *Formulierbare und erreichbare Ziele*

- Vertrauen zu den Jungen aufbauen
- Sicherheit geben durch Kontinuität, Verlässlichkeit der Präsenz im Haus
- Anerkennung vermitteln
- Grenzen zeigen im Umgang mit sich selbst und im Umgang mit anderen
- Kompensationsversuchen, die Unsicherheit überspielen sollen, entgegenwirken (s. Drogenprävention/Gesundheitsförderung)
- Orientierungshilfen in Fragen zu Sexualität, Intervention und Auseinandersetzung bei Konflikten anbieten

- Über Angebote außerhalb des Hauses einen intensiveren Zugang zur Erlebniswelt der Jungen suchen
- Berufliche Perspektiven entwickeln und Orientierungshilfen erarbeiten
- Für Pädagogen: *Entwicklung intuitiver Entscheidungskompetenz darüber, wann welche Angebote sinnvoll sind und wann nicht*
- Austausch unter den Pädagogen, was für die Jungen gerade Thema ist (Schule, Drogen, Freundin, Eltern, Job etc.)
- Über Reflexion des Rollenbildes tradierte Werte in Frage stellen und Alternativen dazu entwickeln.

## 2.2 Sport

### *Jungen im Sportbereich*

Im Sport können Jungen ohne gesellschaftliche Sanktionen ihrem Bedürfnis nach Bewegung, Spiel, Leistung, Körperkontakt, Spaß, Aggressivität und Rivalität nachkommen. Wut und Aggression können hier ausgelebt werden. Jungen erleben sich im Sportbereich anders als im Offenen Bereich des Jugendhauses – „Looser“ werden zu Gewinnern, Gewinner werden zu „Loosern“. Den Sportpädagogen fällt hier vornehmlich die Aufgabe zu, Jungen die Möglichkeit der Auseinandersetzung zu geben, ein gemeinsames Regelsystem zu entwickeln und vor allem Reibungsmöglichkeiten zu schaffen, in denen sie bei irgendeinem Unvermögen nicht alleine als Verlierer dastehen. Hierdurch werden Entwicklungsmöglichkeiten aufgezeigt und soziales Lernen ermöglicht. Der sich im gesamten Sportbereich widerspiegelnden gesellschaftlichen Realität (Leistungsdruck, Durchsetzungsvermögen, Härte, Schwächere besiegen zu müssen etc.) kann hier mit pädagogischen Mitteln begegnet werden.

### *Pädagogen im Sportbereich*

Pädagogen nehmen im Sportbereich unterschiedliche Rollen, Funktionen und Positionen ein, je nach Angebot, Spielsituation, Vertrauensverhältnis etc.. Sie werden aus Sicht der Jungen als Mitspieler, Gegner, Schiedsrichter, Vorbild, Vater, großer Bruder und Freund wahrgenommen. In jedem Fall sind sie für die Jungen eine wichtige Bezugsperson, die mit ihnen den Lebens- und Freizeitbereich Sport teilt. Hier zählen Ehrgeiz und Konkurrenz ebenso wie Begeisterungsfähigkeit, Frustration und Niedergeschlagenheit zur gemeinsam erlebten Gefühlswelt.

Als weitere Themen kommen im Sportbereich die Arbeitsfelder Gesundheitsförderung sowie Drogenprävention hinzu (s. „Konzeption“ Jugendhaus Heideplatz).

#### *Formulierbare und erreichbare Ziele*

- Aufbau einer Vertrauensebene zu den Jungen
- Angebot, sie in ihrem Bedürfnis nach Sportaktivitäten aktiv zu unterstützen und als männliche Bezugsperson zur Verfügung zu stehen
- Über das Medium Sport die eigene Erlebnis- und Gefühlswelt (Begeisterung, Enttäuschung, Freude etc.) vermitteln
- Regeln finden, aufstellen und formulieren
- Anerkennung vermitteln
- Sich sowohl als Gewinner als auch Verlierer akzeptieren
- Soziales Verhalten gegenüber seinen Mitspielern vermitteln
- Rechte und Interesse anderer akzeptieren (z.B. bei der Nutzung der Sporthalle)
- Gleichberechtigung von Mädchen und Jungen fördern durch Einrichten von Sportangeboten für Mädchen und gemischtgeschlechtliche Gruppen
- Erweiterung der sozialen Kompetenz durch Austragung von Spielen und Turnieren
- Unterschiedliche Lern- und Leistungsvoraussetzungen sowie unterschiedliche soziokulturelle und ethnische Herkunft nicht als Hindernis sehen, miteinander Sport zu treiben.
- Den eigenen Körper nicht als unerschöpfliche Kraftquelle begreifen, sondern als einen Teil des Menschen, der der Sorgfalt bedarf.

## **2.3 Musik**

### *Jungen im Musikbereich*

Mit Musik können Jungen ihre Gefühle ohne Einschränkung auf ganz individuelle Weise ausdrücken. Allein oder mit anderen zusammen erleben sie sich beim Musikmachen in Abgeschiedenheit von der Außenwelt, können ohne Drogen in Ekstase kommen. Gefühle können unzensiert zugelassen und ausgelebt werden. Den Rahmen bestimmt jeder Musiker, jede Gruppe für sich selbst. Im Gruppenkontext wird nonverbal miteinander kommuniziert, aufeinander gehört und miteinander agiert. Auch im Musikbereich spiegeln sich gesellschaftliche Realitäten wider, männliche

Technikdominanz, keine Fehler machen dürfen, Beurteilungen nach gut und schlecht, Rollenverteilung an den Instrumenten etc.. Hier können Pädagogen helfen, diese Bilder zu entzerren, indem sie die Jungen in ihrem Bedürfnis nach emotionalem und kulturellem Ausdruck unterstützen, Gruppenprozesse begleiten und Möglichkeiten der (Selbst-)Darstellung anbieten (z.B. Öffentliche Proben, Organisation von Konzerten, „Bandservice“ etc.).

### *Pädagogen im Musikbereich*

Ähnlich wie im Sport nehmen Pädagogen im Musikbereich unterschiedliche Rollen und Funktionen ein. Mit der Kontinuität des Angebots kann wiederum eine Sicherheit vermittelt werden, sich mit dem Medium Musik auszudrücken und Unterstützung vom täglichen Schlagzeugspielen bis hin zum Aufbau einer Band zu bekommen. Damit solch ein Prozess pädagogisch begleitet werden kann, sind mehrere Voraussetzungen notwendig. Zunächst das „musikalische Handwerkszeug“ wie Kenntnisse an den Instrumenten, Technikvertrautheit und eigene Banderfahrung, aber auch Interesse und Einblick in die aktuelle Musikszene und Know-how in der Veranstaltungsorganisation. Mit dieser Grundlage ist es möglich, nicht nur als Sozialarbeiter zu agieren, sondern auch als Musikerkollege, Berater und Vorbild, der zeigen kann, dass es möglich ist, auch ohne Hierarchie und Leistungsdruck - um nur einige Beispiele zu nennen - mit musikalischen Mitteln Gefühle auszudrücken.

### *Formulierbare und erreichbare Ziele*

- Aufbau einer Vertrauensebene zu den Jungen
- Musikalische Ausdrucksmöglichkeiten als menschliches Grundbedürfnis kennen lernen
- Bekenntnis zur eigenen Gefühlswelt zeigen und vermitteln
- Gefühle mit musikalischen Mitteln zum Ausdruck bringen (Liebe, Frust etc.)
- Möglichkeiten der Selbstdarstellung geben
- Thematisieren und Abbau von Konkurrenz und Hierarchie in der Musikszene
- Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen
- Funktionelle Äquivalente zum Drogengebrauch aufzeigen
- Möglichkeiten aufzeigen, sich nach außen darzustellen.

### **3. Zusammenführung von Jungen- und Mädchenarbeit**

Wie sich an den oben genannten Beispielen zeigen lässt, ist Mädchen- und Jungenarbeit in allen Arbeitsfeldern der Offenen Jugendarbeit präsent und macht eine gezielte Reflexion und Zusammenarbeit innerhalb des Teams notwendig. Ausgehend von den konzeptionellen Überlegungen und den Besonderheiten innerhalb unseres Arbeitsfeldes lassen sich für die einzelnen Bereiche – Café, Sport und Musik – gemeinsame Ziele formulieren, die für die geschlechtsspezifische Arbeit grundlegend sind.

Das Café ist zunächst ein Lernfeld für die Gleichberechtigung beider Geschlechter. Der Aufenthalt in Café und Foyer fördert sehr schnell Unsicherheiten zutage und damit Möglichkeiten der Auseinandersetzung, in denen Jungenarbeiter und Mädchenarbeiterinnen wirken können, indem sie Partei ergreifen, Stellung beziehen, ausgleichen, beruhigen, bestärken etc..

Hier können Jungen und Mädchen lernen, sich zu artikulieren, Interessen zu formulieren und Verantwortung zu tragen. Eine Erweiterung der sozialen Kompetenz steht im Mittelpunkt der geschlechtsspezifischen Arbeit im Offenen Bereich.

Ein Zusammenwirken von Mädchen- und Jungenarbeit bietet sich im Sport- und Musikbereich geradezu an. Tradierte Rollenbilder können aufgebrochen werden und die genuinen Bedürfnisse im Mittelpunkt stehen. Für beide Seiten mit Sicherheit zunächst mit Hürden behaftet, verspricht der kulturpädagogische Bereich dennoch ein breites Lernfeld für die geschlechtssensibilisierte Arbeit zu sein. Das Erleben von Autonomie scheint hier am ehesten zu verwirklichen zu sein.

Darüber hinaus bieten sich gemeinsame Veranstaltungen an wie z.B. Ausflüge, damit sich Mädchen und Jungen in anderen als den gewohnten Lebenszusammenhängen und in einer anderen Atmosphäre erleben können.

### **4. Evaluation**

Mit der vorliegenden Konzeption ist der Versuch unternommen, die Rahmenbedingungen für die Jungenarbeit im Jugendhaus Heideplatz zu formulieren. Zur Weiter-

entwicklung dieses Arbeitsfeldes und zur Fortschreibung der Jungenarbeit sehen wir eine halbjährliche Überprüfung der Bedarfssituation und formulierten Zielsetzung innerhalb einer Klausurtagung als erforderlich an. Ebenso erscheint es uns wichtig, im Rahmen von Supervision die geschlechtsspezifische Arbeit ausgehend von den beteiligten Personen zu thematisieren und zu bearbeiten.

## **5. Fortbildung und Gremienarbeit**

Zur Bewältigung der Anforderungen einer zeitgemäßen geschlechtsspezifischen Arbeit ist die Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen für die pädagogischen MitarbeiterInnen unerlässlich. Eine themenbezogene Auswertung innerhalb des Teams ist notwendig und wünschenswert.

Ein Mitarbeiter wird zur Teilnahme am Jungenarbeitskreis, eine Mitarbeiterin zur Teilnahme am Mädchenarbeitskreis freigestellt.

### **Autoren:**

Uli Kratz, Ayhan Toprak, Ludwig Seelinger

Jugendhaus Heideplatz, Schleiermacherstr. 7, 60316 Frankfurt,

Tel.: (o 69) 4 99 07 11

Mail: [jugendhaus-heideplatz@ejuf.de](mailto:jugendhaus-heideplatz@ejuf.de)

### **Wirtschaft will Jungs aus dem Abseits holen**

„Die Gesellschaft kümmert sich zu wenig um männliche Schüler und Jugendliche“, klagt der DIHK in einer jetzt vorgelegten Analyse. „So richtig besondere Förderungen der Mädchen richtig war, die Jungen sind darüber vergessen worden“, heißt es weiter.

Das Papier zeichnet ein tristes Bild zur Lage der Jungs: Schüler haben demnach schlechtere Noten als Schülerinnen, sie bleiben öfter sitzen und brechen häufiger die Schule ab. Die Vernachlässigung der Jungen „hat negative Konsequenzen für deren beruflichen Perspektiven und verursacht hohe gesellschaftliche Kosten“, meint DIHK-Hauptgeschäftsführer Martin Wansleben. So verweist die Analyse darauf, dass Jungen öfter als Mädchen mit dem Gesetz in Konflikt kommen. Zudem gebe es unter jungen Arbeitslosen mehr Männer als Frauen.

„Wir müssen die Jungen mit gezielter Förderung aus dem Abseits holen“, fordert Wansleben. Die Schule werde den Fähigkeiten von Jungen offenbar nicht mehr gerecht. Es bestehe die Gefahr, dass ein „männliches Proletariat“ entstehe. „Die Kultusministerkonferenz muss sich dringend mit dem Thema befassen“, verlangt Wansleben.

(Aus: Frankfurter Rundschau, 10.08.04: Wirtschaft will Jungs aus dem Abseits holen, von Eva Roth).

# **Genderbewusste Jugendarbeit am Beispiel von MezzoMezzo**

*Von Eva Hecht / Julia Dietiker / Petra Kieltsch*

## **Konzeption von MezzoMezzo**

### 1.) Vorwort

1.1) Bedarf im Stadtteil Hausen

### 2.) Rahmenbedingungen

2.1) Räumlichkeiten

2.2) Personal

2.3) Geplante Öffnung- und Ferienzeiten

2.4) Beiträge

2.5) Lage der Einrichtung

2.6) Wochenenden

### 3.) Bedarfssituation von Teenagern

### 4.) Idee und Ziele

4.1) Von der Mädchenarbeit zur geschlechtsbewussten Koedukation

4.2) Allgemeine Ziele in der Arbeit mit Teenagern

4.3) Ziele der geschlechtsbewussten Arbeit mit Teenagern

### 5.) Grundlage Mädchenarbeit

### 6.) Weiterentwicklung der Jungenarbeit

6.1) Notwendigkeit

6.2) Der Jungenarbeiter

6.3) Umsetzung

### 7.) Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit von Mädchenarbeiterinnen und Jungenarbeitern

### 8.) Praxisbeispiele

8.1) Allgemeines Vorgehen

8.2) Verschiedene Bereiche

### 9.) Zuständigkeiten

### 10.) Beispiel für einen Wochenablauf

### 11.) Überprüfbarkeit/Nachweise

Anhang: Erfahrungen in der Offenen Jugendarbeit mit geschlechtsparitätem Schwerpunkt nach den ersten 10 Monaten

## 1.) Vorwort

Die Mädchen und Frauenetage e.V. in Frankfurt a.M./Bockenheim war bisher eine offene Anlaufstelle, in der Mädchen und Frauen ein vielfältiges Freizeit-, Bildungs- und Beratungsangebot wahrnehmen konnten.

Bisherige Ziele und Schwerpunkte waren:

- Fähigkeiten und Stärken zu erkennen und zu fördern,
- Wissen und Können zu vermitteln,
- Selbstvertrauen und eigenverantwortliches Handeln für eine bestmögliche Orientierung in Alltag und Berufsleben zu erreichen.

Aufbauend auf den bisherigen Erfahrungen der geschlechtsspezifischen Arbeit sowie der vorläufigen Analyse der gesellschaftlichen Situation von Kindern soll der geschlechtsspezifische Ansatz nun auf Jungen ausgeweitet werden.

Geplant ist eine sozialpädagogische Tageseinrichtung für ca. 40 Jungen und Mädchen zwischen 12 und 17 Jahren, die keinen Hort o. ä. mehr besuchen, für Jugendeinrichtungen aber noch zu jung sind (Teenager). Da kontinuierlich ein starkes Interesse an Angeboten ausschließlich für Mädchen besteht, gleichzeitig aber auch der Wunsch nach zeitweiligen Aktivitäten und der Auseinandersetzung mit Jungen geäußert wird, wurde in diesem Konzept die Geschlechterdemokratie in den Vordergrund gestellt. Wir wollen damit der Erkenntnis Rechnung tragen, dass der Mädchenarbeit gleichwertige Angebote für Jungen bisher nicht existieren.

So sind nun in gleichem Maße Mädchenarbeit und Jungenarbeit in geschlechtshomogenen Gruppen sowie - als verbindender Faktor - die Arbeit mit geschlechtsgemischten Gruppen vorgesehen. Die bisher geleistete Arbeit wird unverändert fortgesetzt.

Neben der Betreuung sind außerdem eine fachliche Beratung der Eltern bei unterschiedlichen Problemlagen sowie Elternvereinbarungen in Bezug auf Mittagessen und Hausaufgaben vorgesehen. Sowohl Eltern- als auch Schulkontakte werden angestrebt; für längere Projekte und Freizeiten sowie zu wichtigen Themen sollen Elterninformationsabende stattfinden. Eine Zusammenarbeit mit Schulen ist auch projektorientiert vorgesehen.

### 1.1) Bedarf im Stadtteil Hausen

Dem Wunsch des Ortsbeirates Hausen nach einem Beratungsangebot für Mädchen

und junge Frauen kann in jedem Fall entsprochen werden; in diesem Bereich können wir uns auf über eine 10-jährige Erfahrung stützen. Als Grundlage wird in der neuen Einrichtung zunächst einmal wöchentlich (Freitag von 17 bis 21 Uhr) ein offener Treff mit Beratungsangebot eingerichtet, bei Bedarf (und personeller Absicherung) kann dieses Angebot ausgeweitet werden. Außerdem entspricht es prinzipiell unserem Verständnis als Einrichtung der Kinder und Jugendhilfe, jederzeit zu beraten und gegebenenfalls Kontakte zu anderen Stellen zu vermitteln.

Dem großen Bedarf eines Angebotes für ältere Jugendliche in Hausen kann unser Konzept, welches täglich die Bis-17-Jährigen und einmal wöchentlich die noch älteren weiblichen Jugendlichen aufnimmt, schon deutlich entsprechen. Mit einer weiteren männlichen Fachkraft könnte ein ähnliches Angebot für die älteren männlichen Jugendlichen entwickelt werden, so dass, beginnend mit 12 Jahren, eine langfristige Anbindung möglich wäre.

Grundsätzlich ist für die qualifizierte Arbeit mit Jugendlichen beiderlei Geschlechts sowie verschiedener Altersstufen und Nationalitäten eine entsprechend qualifizierte personelle und räumliche Ausstattung notwendig.

## **2) Rahmenbedingungen**

### **2.1) Räumlichkeiten**

Die Räumlichkeiten am Industriebhof sind für die Umsetzung des Konzeptes ideal, sie besitzen die notwendige Größe und Gestaltungsmöglichkeit für eine nicht nur notdürftige, sondern insgesamt großzügige und harmonische Einrichtung mit eigenem Mädchen- und Jungenraum, einem kleinen separaten Büro, einer Küche und genug freiem Raum für den bei allen beliebten Billard-Tisch, Tische zum Essen und für die Erledigung der Hausaufgaben.

Der Vermieter steht uns und dem Konzept offen und positiv gegenüber, was gerade für eine Einrichtung mit Jugendlichen eine wichtige Grundlage darstellt. Außerdem gibt es im Haus eine Sportschule, wo eventuell stundenweise Räume genutzt werden können.

Die Mietkosten konnten entschieden heruntergehandelt werden (s. Finanzierungsplan).

## **2.2) Personal**

Angestrebt wird eine möglichst geschlechtsparitätische Stellenverteilung. Neben Pädagogen/innen und Erzieher/innen, die auch den Koch- und Essensbereich mittragen, wird auf jeden Fall eine Putzhilfe benötigt sowie fallweise diverse Fachkräfte für schulische Unterstützung und spezielle Freizeitangebote.

Supervision sollte ca. alle 8 Wochen stattfinden.

## **2.3) Geplante Öffnungs- und Ferienzeiten**

Montag bis Donnerstag von 13 bis 19 Uhr; Freitag von 15 bis 21 Uhr. Ferienzeiten: 3 Wochen Schließzeit, die in den Schulferien liegen. Während der verbleibenden Ferienzeit gibt es zusätzliche Angebote, z.B. Projekte und Ausflüge. Einmal im Jahr ist eine 14-tägige Freizeit vorgesehen.

## **2.4) Beiträge**

Für das Mittagessen sowie für bestimmte Projekte soll von den teilnehmenden Jugendlichen ein Beitrag entrichtet werden. Dies dient zum einen der Kostendeckung, zum anderen soll es die Jugendlichen animieren, geplante Vorhaben auch durchzuführen. (s. auch allgemeines Vorgehen).

## **2.5) Lage der Einrichtung**

Die Einrichtung ist für das Wohngebiet Hausen, die angrenzenden Stadtteile sowie die öffentlich gut erreichbaren Schulen geplant. Durch die gute Verkehrsanbindung am Industriebus (U6/U7, 34er Bus) kann die Einrichtung von den Stadtteilen Hausen, Bockenheim, Rödelheim, Praunheim und sogar vom Westend erreicht werden, also auch von den bisherigen Besucher/innen der Einrichtung. Da das geschlechtssensible Konzept der Einrichtung in dieser spezifischen Form der geschlechtsgetrennten und gemeinsamen Angebote neu ist und daher für ganz Frankfurt a.M. Modellcharakter besitzt, halten wir es durchaus für sinnvoll, die Angebote über die Stadtteilgrenzen hinaus offen zu halten.

## **2.6) Wochenenden**

Neben projektabhängigen Angeboten an Wochenenden, wie sie auch in der Mädchen- und Frauenetage bisher stattgefunden haben, ist ein regelmäßiges Wochenendangebot wünschenswert und wird auch angestrebt. Nach derzeitigem Stand wird

die personelle Situation eine in etwa vierteljährliche Wochenendaktion/Übernachtung o. ä. ermöglichen.

### **3.) Bedarfssituation von Teenagern**

Für die Teenager (im Alter von 12 bis 17 Jahren) gibt es bisher wenig Möglichkeiten, sich außerhalb des privaten Bereichs zu treffen, ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten, Hilfe bei Hausaufgaben und im sonstigen Lernbereich zu erhalten oder zusätzliche Lernangebote wahrzunehmen. Besonders stark betroffen sind hiervon Kinder des stets wachsenden Alleinerziehendenanteils sowie Kinder aus beengten Wohnverhältnissen.

Diese Kinder sind auf sich selbst gestellt, sie sind angewiesen auf bezahlte individuelle Nachhilfe im Lernbereich und auf oft nicht ausreichend vorhandene private Räume/Plätze im Freizeitbereich.

Hier besteht ein akuter Bedarf an Einrichtungen, die gezielt auf die Bedürfnisse dieser Altersstufe eingehen, also: Treff, Hausaufgabenhilfe, zusätzliche Lernangebote, Freizeitangebote und -gestaltung, also eine fürsorgliche und fördernde Begleitung ins und durchs Pubertätsalter.

### **4.) Idee und Ziele**

#### **4.1) Von der Mädchenarbeit zur geschlechtsbewussten Koedukation**

Ansätze geschlechtsbezogener Mädchenarbeit sind Mitte der 70-er Jahre aus einer Kritik an der Benachteiligung von Mädchen in der Koedukation entstanden. Vor dem Hintergrund mehr als zehnjähriger Erfahrungen mit geschlechtsbezogener Mädchenarbeit in der Mädchen- und Frauentage soll nun die Weiterentwicklung zu einer geschlechtsbewussten Koedukation erfolgen. Dahinter steckt die grundlegende Idee und Erfahrung, dass durch die geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen und Jungen sowie deren Entwicklung in verschiedenen Altersstufen große Unterschiede in Bezug auf Interessen, Bedürfnisse und Fähigkeiten entstehen.

Im Rahmen der herkömmlichen Koedukation, also innerhalb geschlechtsgemischter Gruppen, ist es häufig nur schwer oder gar nicht möglich, zu gleichen und ausrei-

chenden Anteilen auf diese spezifischen Bedürfnisse einzugehen.

Dadurch sind beide Gruppen (Mädchen und Jungen) auf jeweils eigene Weise benachteiligt:

Mädchen erhalten durch ihre angelernte Zurückhaltung häufig zu wenig Aufmerksamkeit, Jungen durch ihr angelerntes laut forderndes Verhalten häufig zu viel negative Aufmerksamkeit und Reglementierung.

Bei beiden Gruppen unterliegt der Anspruch nach bestmöglicher Förderung der reinen Notwendigkeit, für die Gruppen als Ganzes einen minimalen Konsens zu finden, der gemeinsames Handeln und Lernen ermöglicht.

Dabei kommt es in allen Altersstufen zu Interessenskonflikten, Unverständnis gegenüber dem anderen Geschlecht und - aufgrund des institutionellen Zwangs, trotz Ungleichheit oder Desinteresse miteinander auszukommen - auch zu Aggressionen gegeneinander und verstärkter Isolierung voneinander. Speziell die Isolierung voneinander trifft auch die bereits erwähnten Kinder im Teenageralter.

Die grundlegende Idee der geschlechtsbewussten Arbeit liegt darin, beiden Gruppen in unterschiedlichen Verfahrensweisen eine möglichst genaue Auseinandersetzung mit dem eigenen sowie dem anderen Geschlecht zu ermöglichen, gleichzeitig Mädchen und Jungen teilweise in geschlechtsgetrennten Gruppen agieren zu lassen, um gegenseitige Einschränkungen zu verhindern. Dabei kann auf die langjährigen Erfahrungen mit Mädchenarbeit positiv zurückgegriffen werden und deren Übertragbarkeit auf die Jungenarbeit und die geschlechtsbewusste Koedukation erprobt werden.

Mit diesem Ansatz betritt die Mädchen- und Frauentage bewusst sozialpädagogisches Neuland, er ist in Frankfurt a.M. bislang einzigartig.

Die Verbindung von Mädchen- und Jungenarbeit mit einer geschlechtsbewussten Koedukation in einer gemeinsamen Einrichtung ist für die Kinder- und Jugendhilfe insgesamt innovativ und hat modellhaften Charakter.

#### **4.2) Allgemeine Ziele in der Arbeit mit Teenagern**

- Erhalt und Förderung der kindlichen Phantasie, um eine lustvolle, bunte Realität zu schaffen und in dem grauen Betonalltag eine Zukunft zu erfinden (Aufbau lebenswerter Zukunftsvorstellungen)
- Förderung von Selbstrespekt sowie Respekt und Toleranz gegenüber anderen
- Auseinandersetzung mit anderen Kulturen, um Ängste vor Fremdem abzubauen
- Offene und tolerante Begleitung der sexuellen Entwicklung sowie Abbau von In-

toleranzen gegenüber Homosexualität

- Information, Auseinandersetzung und bewusster Umgang mit Sucht- und Konsumverhalten in unserer Gesellschaft
- Aufbau eines eigenen Anspruchs an Verbindlichkeit.

#### **4.3) Ziele der geschlechtsbewussten Arbeit mit Teenagern**

- Förderung und Erziehung in einer Weise, die gezielt der geschlechtsspezifischen Entwicklung angepasst ist und den Fähigkeiten und Bedürfnissen entspricht
- Ein höheres Maß an Verständigung zwischen Mädchen und Jungen
- Ein gezielter Sensibilisierungsprozess zum Erkennen der eigenen Bedürfnisse, der Stärken und Schwächen unabhängig vom herrschenden Rollenbild

### **5.) Grundlage Mädchenarbeit**

Die Erfahrungen in der Mädchenarbeit zeigen ganz deutlich, dass Mädchen in Mädcheneinrichtungen Dinge anders tun und auch andere Dinge tun als in gemischten Einrichtungen. Ohne die Konfrontation mit dem anderen Geschlecht und ohne Beobachtung durch das andere Geschlecht können Mädchen

- sich besser konzentrieren,
- sich freier bewegen,
- sich stärker zur Geltung bringen.

Am Beispiel Sport wird dies sehr deutlich: Mädchen trauen sich in einer Mädchen-Gruppe (gleichen oder gemischten Alters) viel eher, etwas Unbekanntes überhaupt auszuprobieren als in einer gemischten Gruppe. Sie sind eher bereit, nachzufragen, sich Dinge wiederholt zeigen zu lassen und selbst wiederholt zu versuchen. Da einige der relevanten Ansätze der Mädchenarbeit wie die Stärkung der Selbstwahrnehmung, das Erkennen und Behaupten der eigenen Grenzen sowie der Umgang mit Konfliktsituationen über Sportangebote gut vermittelbar sind, sind diese in der Mädchenarbeit verbreitet und somit von hohem Erfahrungswert.

Ähnliche Erfahrungen finden sich auch in anderen, verbreiteten Bereichen der Mädchenarbeit:

Hausaufgaben werden konzentrierter gemacht; Mädchen lernen unterschiedlichste Dinge (z.B. Computern, Schweißen o. ä., DJ-ing, Künstlerisches und Praktisches bis

hin zur Produktion einer eigenen Radiosendung), die sie sich teilweise selber nicht zugetraut hätten, mit großem Erfolg in gleichgeschlechtlichen Gruppen.

Hinzu kommt auch im Alltagsbereich ein offenerer Umgang miteinander, d. h. es wird viel und offen über Mädchenthemen geredet, gewitzelt, sich intensiv versenkt in Gesprächsthemen wie: Jungs, Stars oder Tampons, was in einer gemischten Gruppe nicht möglich wäre.

Bei den Mädchen führen diese Erfahrungen, Erfolge und Auseinandersetzungen zu einem insgesamt stärkeren individuellen Selbstvertrauen innerhalb und außerhalb einer Gruppe.

## **6.) Weiterentwicklung der Jungenarbeit**

### **6.1) Notwendigkeit**

Ansätze geschlechtsbezogener Jungenarbeit existieren bislang nur selten. Um aber eine gute Verständigung zwischen Mädchen und Jungen zu erreichen, die keinen hemmenden, sondern einen fördernden Einfluss auf die Einzelnen und die Gruppe als Ganzes hat, ist die Weiterentwicklung einer geschlechtsbezogenen Jungenarbeit absolut notwendig. Auch Jungen brauchen ein starkes Selbstvertrauen, also viele Möglichkeiten, ganz allgemein Dinge auszuprobieren, Angebote/Programme, die speziell auf die Stärkung der Selbst- und Bedürfniswahrnehmung angelegt sind, gute Gespräche und intensive Auseinandersetzungen und auch Räume und Angebote ohne die regulative Anwesenheit der Mädchen.

### **6.2) Der Jungenarbeiter**

Der Mann sollte aus verschiedenen Gründen in der Jungenarbeit unbedingt vorhanden sein:

- um in seiner Funktion als Erzieher die Jungen in einer (bewussten) männlichen Wahrnehmung zu spiegeln (mit ihnen in seiner Rolle als Mann zu reden und umzugehen),
- um in seiner Funktion als Teammitglied u.a. seine männliche Wahrnehmung und Denkweise beizutragen,
- um in seiner Funktion als Rollenvorbild ein gleichberechtigtes Arbeitsverhältnis mit seinen Kollegen/innen einzugehen.

### **6.3) Umsetzung**

Weiterhin gilt es herauszufinden, welche spezifischen Interessen die Jungen haben bzw. in der Jungengruppe vorhanden sind und wie über diese ein geschlechtsbewusster Lernprozess stattfinden kann. Hierzu gehören sicherlich auch der Sportbereich und der gesamte Kreativbereich zur Stärkung der Selbstwahrnehmung und des Selbstvertrauens. Es können also Bereiche der geschlechtsbezogenen Mädchenarbeit mit Hilfe von Jungenarbeitern direkt als Grundlage für die Jungenarbeit umgesetzt werden, andere Bereiche sind zu lokalisieren.

### **7.) Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit von Mädchenarbeiterinnen und Jungenarbeitern**

Da nicht alle Interessensbereiche und Bedürfnisse von Mädchen und Jungen in eingeschlechtlichen Gruppen abgedeckt werden können (vielmehr ein starkes Interesse am anderen Geschlecht vorhanden ist), das Verständnis dem jeweils anderen Geschlecht gegenüber jedoch über die altershomogenen geschlechtsgemischten Gruppen der Institution Schule nicht vermittelt wird, ist es notwendig, vor allem um der Isolierung voneinander entgegenzuwirken, die geschlechtsbewusste Arbeit nicht nebeneinander herlaufen zu lassen, sondern sie miteinander zu verbinden.

Die Weiterentwicklung der gemeinsamen Arbeit hat also das Ziel, im gemischten Team geschlechtsbewusste Arbeit zu leisten, die in manchen Bereichen und Räumen die Geschlechtertrennung vorzieht, in anderen Bereichen koedukativ arbeitet, dies wiederum auch mit geschlechtsbewussten Ansätzen wie z.B. der Verknüpfung zweier bisher geschlechtsgetrennter Projekte.

### **8.) Praxisbeispiele**

#### **8.1) Allgemeines Vorgehen**

In allen Lern- und Freizeitbereichen soll es geschlechtsgetrennte Arbeit und Projekte geben. Speziell bei der Hausaufgabenhilfe ist eine dauerhafte Trennung vorgesehen. Die Angebote sollen aber für Mädchen und Jungen gleich sein. Falls das Bedürfnis vorhanden ist, soll das entsprechende Projekt alternativ auch in einer gemischten

Gruppe angeboten werden. Bei Arbeiten und Projekten, die anfangs nur geschlechtsgetrennt angenommen werden, kann nach Abschluss nochmals das Angebot einer gemischten Gruppe gemacht werden.

Um die Verbindlichkeit in den Zusagen der Jugendlichen für Projekte zu fördern, soll von den an einem Projekt teilnehmenden Jugendlichen sowie für den Mittagstisch ein geringer Beitrag gezahlt werden. Außerdem gibt es für diese Bereiche teilweise feste Anmeldungen.

## **8.2) Verschiedene Bereiche**

- Sportbereich: Selbstverteidigung und Selbstbehauptung, Akrobatik, Turnen, Ringen (nach festgelegten Regeln); Vorführungen in Akrobatik/Turnen,
- Erfinden, Proben und Aufführungen von kurzen Theaterstücken (abgeleitet aus Rollenspielerfahrungen, mit dem Ziel genauer Darstellung als Ansatz für wahrnehmende Verständigung),
- Kreativbereich: Erstellen von Skulpturen,
- Angebote in Werkstätten, z.B. Holz- oder Metallarbeiten,
- Planung, Organisation und Durchführung von Ausstellungen,
- Musik-/Tonstudiobereich: Erstellen einer Radiosendung; Vorführungen, DJ-ing; Aufbau von Bands (Mädchenband, Jungenband, gemischte Band); Auftritte,
- Video-/Filmbereich: Erstellen von Kurzfilmen; Vorführungen,
- Lernbereich: Geschlechtsgetrenntes Erledigen der Hausaufgaben; Lernen für Tests und Arbeiten nötigenfalls mit Unterstützung durch Fachkräfte; Computerkurs, Erstellen von Websites.

## **9.) Zuständigkeiten**

Grundsätzlich können sich die Jugendlichen ihre Ansprechpartner/innen selber aussuchen.

Angestrebt wird grundsätzlich eine in erster Linie geschlechtsidentische Zuständigkeit; z.B. wird ein Selbstverteidigungsprojekt für die Mädchen von einer Frau, für die Jungen von einem Mann angeleitet. In gemeinsamen Projekten sollten immer beide Geschlechter als Leiter/innen vertreten sein. Dies entspricht jedoch einer idealen personellen Ausstattung. Da ein Angebot durch das Geschlecht der/s Betreuenden

nicht an Qualität einbüßt, werden je nach Nachfrage und Angebot fallweise sicherlich Projekte für beide Geschlechter zwar getrennt, aber von ein und derselben Person durchgeführt werden.

Für das Team ist eine Teamsitzung von 2 Stunden pro Woche außerhalb der Öffnungszeiten vorgesehen, an deren Anschluss alle 2 Monate eine Supervision stattfinden soll.

## 10.) Beispiel für einen Wochenablauf

<b>Tag</b>	<b>13 - 15 Uhr</b>	<b>14 - 16 Uhr</b>	<b>Ab 16 Uhr</b>	<b>Ab 18 Uhr</b>
<b>Montag</b>	Ankommen; Austausch; Mittagessen verbunden mit Ruhephase; Hausaufgaben können angefangen werden;	Betreute Hausaufgaben; Nach Bedarf auch länger in separatem ruhigem Raum;	Angebot: Selbstverteidigung für die Mädchen; Möglichkeit einer anderen Freizeitgestaltung, nötigenfalls mit Unterstützung in den übrigen Räumen;	Aufräumen; Austausch; Ausklang;  19 Uhr Schluss
<b>Dienstag</b>	"	"	Angebot: Selbstverteidigung für die Jungen; Möglichkeit einer anderen Freizeitgestaltung, nötigenfalls mit Unterstützung in den übrigen Räumen;	"
<b>Mittwoch</b>	"	"	Im wöchentlichen Wechsel: 1) Gemeinsames Angebot: Spieletag oder Basteln/Werken oder Ausflug 2) Plenum	"
<b>Donnerstag</b>	"	"	Angebot: Kreatives oder Musikprojekt für die Mädchen; Weitere Freizeitgestaltung wie Mo. u. Di., z. B. Billard, Rausgehen an die Nidda ect. für alle anderen	"
<b>Freitag</b>	"	"	Angebot wie Do. für die Jungen, Weitere Freizeitgestaltung; Außerdem: ab 17 Uhr offener Treff und Beratung für Mädchen u. jg. Frauen	Offener Treff bis 21 Uhr

In diesem Beispiel wird eine Projektphase mit überwiegend geschlechtsgetrennten Aktivitäten beschrieben. Dieser könnte dann z.B. eine Phase folgen, die 50% der Projekte gemischt anbietet.

Projekte - getrennte wie auch gemeinsame - können (v.a. in den Ferienzeiten) mit

Ausflügen variieren. Nach Bedarf kann das Plenum im Wechsel geschlechtsgetrennt und geschlechtsgemischt stattfinden. Das gemeinsame Plenum soll nach festen Regeln, von Bezugspersonen beiderlei Geschlechts begleitet und unter der Moderation je eines Mädchens und eines Jungen stattfinden.

## **11.) Überprüfbarkeit/Nachweise**

Es wird jährlich ein Arbeitsbericht mit allen Aktivitäten und Projekten erstellt. Zu allen Projekten werden Teilnehmer/innen-Listen geführt. Ebenfalls wird die Teilnahme am Mittagstisch sowie der Hausaufgaben- und Lernhilfe dokumentiert.

### **ANHANG:**

#### **Erfahrungen in der Offenen Jugendarbeit mit geschlechtsparitäischem Schwerpunkt nach den ersten 10 Monaten**

Mit wunderschön gestalteten Räumen, aber spärlicher Ausrüstung eröffneten wir Anfang Dezember 2002 unsere neue Einrichtung MezzoMezzo am Industriebauhof (Einzugsgebiet Hausen, Rödelheim, Bockenheim und angrenzende Stadtteile).

Bereits nach kurzer Zeit hatte sich die Existenz von MezzoMezzo herumgesprochen und es herrschte reger Andrang. Inzwischen kommen wöchentlich neue Jugendliche vorbei, von denen sich ein Teil dann zum regelmäßigen Besucher/innenstamm gesellt. Nahezu alle kommen aus der unmittelbaren Nachbarschaft, vereinzelt kommen Jugendliche aus weiteren Stadtteilen. Es kommen zwei- bis dreimal so viele Jungen wie Mädchen.

Die geschlechtsspezifische Arbeit wird erwartungsgemäß von den Mädchen eher angenommen als von den Jungen. Das heißt z.B., dass der Mädchenraum wie selbstverständlich von den Mädchen genutzt wird, wenn sie ihre Ruhe haben wollen oder ein Spiel oder Projekt nur mit Mädchen machen wollen. Auch für Hausaufgaben nutzen manche diesen Raum, um ungestört zu sein. Auch haben die Mädchen

recht schnell ein Schild für ihren Raum gebastelt und sich Vorhänge aufgehängt sowie Bilder gemalt, um damit die Wände zu behängen.

Die Jungen haben dann natürlich auch ein Schild gewollt und ein entsprechendes Angebot zum Basteln angenommen. Dabei ist sofort aufgefallen, dass Basteln nicht zum akzeptierten Bild eines Jungen dieser Altersstufe gehört. Das äußerte sich gegenüber den beteiligten Jungen in abwertend gemeinten Fragen wie z.B.: „Bist du schwul, oder was?“ Daraufhin wurde das Projekt "Schild" nur zäh beendet. Nichtsdestotrotz schmückt das fertige Ergebnis nun den Eingang zum Jungenraum, womit auch alle einverstanden sind.

Jungen benutzen ihren Raum auch für verschiedene Aktivitäten wie Hausaufgaben und Toben, aber nicht so bewusst als Jungenraum. D.h. es würde sie in der Regel nicht stören, wenn auch die Mädchen darin wären. Lediglich als Reaktion auf das Verbot, den Mädchenraum zu betreten, wird auf dem umgekehrten Verbot für Mädchen, den Jungenraum zu betreten, bestanden.

Genauso interessieren sie sich eher für ein Projekt, das die Mädchen machen ("...woll'n wir auch"), als für etwas, das man ihnen neu anbietet.

Die Jungen benutzen überwiegend den großen Gemeinschaftsraum zum Aufenthalt. Ihre Lieblingsbeschäftigung ist Billard. Sie verbringen viel Zeit mit Machtkämpfen untereinander und versuchen, eine Hierarchie zu etablieren. Wir arbeiten mit direkter Einmischung in Auseinandersetzungen und einem strikten Gewaltverbot gegen eine solche Hierarchisierung. Dies führt täglich zu vielen kleinen Auseinandersetzungen, vor denen es auch kein Entrinnen gibt, außer wenn jemand beschließt, sich durch Verlassen der Einrichtung zu entziehen. Natürlich kann er/sie dann am nächsten Tag wieder damit konfrontiert werden.

Auffallend akzeptiert ist bei Jungen das Kochen, zum Aufräumen und Putzen müssen sie jedoch immer wieder herangezogen werden; allerdings ist hier kein Unterschied zu den Mädchen sichtbar.

Entsprechend unserer Konzeption werden wir immer wieder Projekte nur für Mädchen/Jungen anbieten, gleichzeitig müssen wir akzeptieren, dass Bewusstseinsbildung immer ein langfristiger Prozess ist. Das heißt, ein Projekt, das heute nicht angenommen wird, muss denselben Jugendlichen nach einiger Zeit einfach wieder an-

geboten werden. Schließlich lernen sich alle Beteiligten auch gerade erst kennen und verstehen.

**Bisherige Projekte:**

Einrichten des Mädchenraums; Schild „Mädchenraum“; Schild „Jungenraum“; Selbstverteidigung für Mädchen; Nähprojekt Mädchen; Videoprojekt Mädchen (läuft); Graffitiprojekt für Mädchen und Jungen mit starker Beteiligung der Jungen (läuft).

**Autoren:**

Eva Hecht, Julia Dietiker und Petra Kieltsch, SozialarbeiterInnen bzw. Erzieherin, entwickelten die Konzeption von MezzoMezzo als Weiterentwicklung zu geschlechtsbewusster Koedukation vor dem Hintergrund von mehr als zehnjähriger Erfahrungen mit geschlechtsbezogener Mädchenarbeit in der Mädchen- und Frauenecke (im Frankfurter Stadtteil Bockenheim).

Stefan Lorey, Erzieher, arbeitete 1 Jahr im MezzoMezzo.

MezzoMezzo

Am Industriebhof 7-9, 60487 Frankfurt

Tel.: (0 69) 70 42 72

Mail: [info@mezzomezzo.net](mailto:info@mezzomezzo.net)

Homepage: [www.mezzomezzo.net](http://www.mezzomezzo.net)

**Ermunterung für planende Mitmenschen**

*"Man soll das Jahr nicht mit Programmen  
beladen wie ein krankes Pferd.  
Wenn man es allzusehr beschwert,  
bricht es zu guter Letzt zusammen.*

*Je üppiger die Pläne blühen, umso verwickelter wird die Tat.  
Man nimmt sich vor, sich schrecklich zu bemühen,  
und schließlich hat man den Salat.*

*Es nützt nicht viel sich rot zu schämen.  
Es nützt nichts, und es schadet bloß,  
sich tausend Dinge vorzunehmen.  
Laßt das Programm, und bessert Euch drauflos!"*

(Doktor Erich Kästners Hausapotheke, Zürich, o.J., S.170)



**III. Literatur-Empfehlungen  
zu ausgewählten Themen  
geschlechterbewusster  
Jungenarbeit**



*Es ist nicht genug zu wissen,  
man muss auch anwenden.  
Es ist nicht genug zu wollen,  
man muss auch tun.*

(Johann Wolfgang v. Goethe, bekannter „Frankfurter Bub“)

**Für die vertiefende Weiterarbeit haben wir für Sie im Folgenden einige, angesichts der Fülle selbstverständlich nur ausgewählte Literatur und einige informative Homepages nach 10 Themenkapiteln zusammengestellt. Dabei kann es zu Doppelnennungen von Titeln kommen. - Darüber hinaus empfehlen wir Ihnen den Blick in die nach Themenkapiteln gegliederten Literaturempfehlungen im Anhang 3 des Beitrages von Alexander Bentheim in diesem Lesebuch.**

## 1. Grundlagen der Jungenarbeit

**Amendt, Gerhard** [1994]: Wie Mütter ihre Söhne sehen.

**Böhnisch, Lothar / Winter, Reinhard** [1994]: Männliche Sozialisation.

Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf.

**Glücks, Elisabeth / Ottemeier-Glücks, Franz-Gerd** [1996]: Geschlechtsbezogene Pädagogik.

**Hollstein, Walter** [2001]: Potent werden. Das Handbuch für Männer. Liebe, Arbeit, Freundschaft und der Sinn des Lebens, Bern.

**Hollstein, Walter** [2000]: Männlichkeit ist eine hochriskante Lebensform. Traditionelle Männlichkeit und ihre Folgen für Krankheit und Gesundheit, in: Dr. med. Mabuse, Zeitschrift im Gesundheitswesen 25, 125, 30-34.

**Hollstein, Walter** [1999]: Männerdämmerung. Von Tätern, Opfern, Schurken und Helden, Göttingen.

**Jantz, Olaf / Grote, Christoph** [2003]: Perspektiven der Jungenarbeit – Konzepte und Impulse aus der Praxis, Reihe Quersichten Band 3. Opladen.

**Möller, Kurt** (Hrsg.) [1997]: Nur Macher und Macho?

**Munding, Reinhold** [1995]: Sexualpädagogische Jungenarbeit, Köln.

**Rohrman, Tim** [1994]: Junge, Junge - Mann, o Mann. Die Entwicklung zur Männlichkeit.

**Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer** [1990]: Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit.

**Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer** [1993]: Die Prinzenrolle. Über die männliche Sexualität, Reinbek.

**Schnack, Dieter / Neutzling, Rainer** [1997]: Der Alte kann mich mal gern haben. Über männliche Sehnsüchte, Gewalt und Liebe, Reinbek.

**Sielert, Uwe** [1989]: Jungenarbeit, Weinheim und München.

**Sturzenhecker, Benedikt** (Hrsg.) [1996]: Leitbild Männlichkeit?! Was braucht die Jungenarbeit, Münster.

**Sturzenhecker, B. / Winter, R.** (Hrsg.) [2002]: Praxis der Jungenarbeit.

**Winter, Reinhard / Neubauer, Gunter** [1998]: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexuaufklärung und Beratung von Jungen.

## 2. Jungenarbeit als Arbeit an Grenzen

**Bundeszentrale für Politische Bildung** [2000]: Arbeitshilfe für politische Bildung: interkulturelles Lernen, Bonn.

**Chu, Victor** [2002]: Die Kunst erwachsen zu sein.

**Englert, Wolfgang** [1998]: Jungenarbeit mit einer Gruppe 12 – 16 jähriger Jungen und einem intergenerativen Setting von Pädagogen und Vätern.

**Enser, Stephan** [2001]: Soziales Extremverhalten: Maske und Rausch, Chocks und Events. Vom Initiationsritus zur Freizeitindustrie, Würzburg.

**Frank, Hubert** [2003]: [www.vaeter-jungen-maennerarbeit.de](http://www.vaeter-jungen-maennerarbeit.de).

**Hüther, Gerald** [2000]: Wie aus Stress Gefühle werden.

**Jugendhauses Heideplatz** [2002]: Jahresbericht 2002 des Jugendhaus Heideplatz des Ev. Vereins für Jugendsozialarbeit Frankfurt am Main, Eigenproduktion.

**Leonhardt, Ulrike, u.a.** [2002]: Die Kinder des Tantalus?, Neu-Anspach.

**Meder, Norbert** [1987]: Der Sprachspieler, Der postmoderne Mensch oder das Bildungsideal im Zeitalter der neuen Technologien.

**Meihofer, Fritz / Hagedorn, Heike u.a.** [1997]: in "Kunsttäter – Bildhauerwerkstatt Gallus", Avinus Verlag.

**Meyer-Drawe** [1990]: Illusionen von Autonomie, Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.

**Müller, Angelika I. / Scheller, Ingo** [1993]: Das Eigene und das Fremde.

**Richter, Arnd** [1997]: Die Jagd nach Identität, Untertitel: Ideen zu einer postmodernen Bildungsphilosophie auf der Grundlage einer Kritik an humanistischen identitätsgeprägten Bildungsvorstellungen der Moderne, Oldenburg.

**Reiche, Reimut**: Die Homosexualisierung der Gesellschaft, Frankfurter Rundschau vom 9. September 2003.

**Saramago, José** [1998]: Stadt der Blinden.

**Schnack**, Dieter [1997]: Der Alte kann mich mal gernhaben.

**Wagener**, Sybil [1999]: Feindbilder, Wie kollektiver Hass entsteht, Berlin.

**Weidner**, Jens / **Kilb**, Rainer / **Kreft**, Dieter [2003]: Gewalt im Griff, Band 3: Weiterentwicklung des Coolness- und Antiaggressivitätstrainings.

**Winter**, Reinhard / **Neubauer**, Gunter [1998]: in Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hrsg.) Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen.

### 3. Männlichkeit, Aggression und Gewalt

**Bandura**, A. [1976]: Lernen am Modell, Stuttgart.

**Baurmann**, Michael C. / **Schädler** Wolfram: Das Opfer nach der Straftat – seine Erwartungen und Perspektiven. BKA Forschungsreihe.

**Dieckmann / Herschelmann / Pech / Schmidt** (Hg.) [1994]: Gewohnheitstäter. Männer und Gewalt. Köln: Papyrossa.

**DJI Reihe** [2002]: Junge Frauen – junge Männer, Opladen: Leske und Buderich.

**Korn**, Judy / **Mücke**, Thomas [2000]: Gewalt im Griff Band 2. Weinheim: Beltz Verlag.

**Landesstelle Jugendschutz Niedersachsen (Hrsg.) [1998]:** Halbe Hemden - Ganze Kerle. Jungenarbeit als Gewaltprävention.

**Pech**, Detlef [2002]: Neue Männer und Gewalt. Opladen: Leske und Buderich.

**Sofsky**, Wolfgang [1997]: Traktat über die Gewalt, Frankfurt am Main / Wien.

**Van Dieken**, Christel / **Rohrmann**, Tim / **Sommerfeld**, Verena [2004]: Richtig streiten lernen. Neue Wege in der Konfliktbewältigung unter Kindern, Freiburg: Lambertus.

**Weidner**, Jens / **Kilb**, Rainer / **Jehn**, Otto (Hrsg) [2003]: Gewalt im Griff Band 3. Weinheim: Beltz Verlag.

### 4. Subjektbegriff und Selbstwertgefühl

**Adorno**, Theodor W. [1997]: Minima Moralia, Frankfurt/M.

**Bourdieu**, Pierre [1987]: Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M.

**Bruner**, Jerome [1997]: Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg.

**Erikson**, Erik [1974]: Jugend und Krise. Stuttgart.

**Freud**, Sigmund [1923]: Das Ich und das Es, Ges. Werke.

**Kernberg**, Otto F. [1988]: Innere Welt und äußere Realität, München / Wien.

**Meyer-Drawe**, Käte [1990]: Illusionen von Autonomie, München.

**Sturzenhecker**, Benedikt [2001]: Warum und wie Jungenarbeit – auch interkulturell, Mitteilungen Landesjugendamt Westf.-Lippe 149/2001.

## 5. Interkultureller Kompetenz

- Auernheimer, G.** [2002]: Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Opladen.
- Bundeszentrale für politische Bildung** [1988]: Interkulturelles Lernen – Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn.
- Gaitanides, S.** [2003]: Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit, Sozialmagazin, 28.Jg.3/2003.
- Krappmann, L.** [1971]: Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart.
- Leiprecht, R.** [2001]: Förderung interkultureller und antirassistischer Kompetenz. In: Leiprecht et al.: International lernen – lokal handeln. Frankfurt/M.
- Magistrat der Stadt Frankfurt am Main** [2003]: Leitlinien für die interkulturelle Orientierung und Kompetenz in der Kinder und Jugendarbeit, Dokumentation vom 18.10.2002.
- Mecheril, Paul** [1997]: Kulturkonflikt oder Multistabilität? Zugehörigkeitsphänomene im Kontext von Bilkulturalität. In: Kreisjugendring München-Stadt (Hrsg.): Multikulturalität in den Metropolen, München.
- Paritätische Bundesakademie gGmbH** (Hrsg.) [2002]: JINGENARBEIT IM MULTIKULTURELLEN KONTEXT - Interkulturelle Jungenarbeit, Fachtagung Nr. 67/2001: 11. - 12. September 2001, AutorInnen: Berrin Özlem Otyakmaz, Dr. Benedikt Sturzenhecker, Sarwar Abdulla, Sabine Kriechhammer-Yagmur, Lothar Reuter, Jens-G. Engel-Kemmler, 1. Auflage, Juni 2002, Frankfurt/M.
- Schuch, J.:** Referent für Jugendarbeit, Landesjugendamt Württemberg-Hohenzollern, Stuttgart, im Internet 2003 unter: [www.sgbyviii.de/S97.html](http://www.sgbyviii.de/S97.html).

## 6. Jungenarbeit und Genderkompetenzen

- Blomberg, Christoph** [2003]: Spielräume nutzen.
- Büttner, Christian u.a.** [2003]: Nur Machos und Zicken?
- Butler, Judith** [1991]: Das Unbehagen der Geschlechter.
- Butzmann, Erika** [2000]: Sozial-kognitive Entwicklungstheorien in der Praxis.
- Connell, Robert W.** [1999]: Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit.
- Fthenakis, Wassilios E. / Oberhuemer, Pamela,** [2003]: Träger zeigen Profil.
- Gardner, Howard** [2002]: Intelligenzen. Die Vielfalt des menschlichen Geistes.
- Göbel, Walter / Schabio, Saskia / Windisch, Martin** [2001]: Engendering Images of Man in the Long Eighteenth Century.
- Habermas, Jürgen** [1982]: Zur Logik der Sozialwissenschaften.
- Hopfner, Johanna / Leonhard Hans-Walter** [1996]: Geschlechterdebatte: Eine Kritik.

- Hüller, Thomas**, in: **Büttner, Christian, Dittmann, Marianne** [1993]: Brave Mädchen, böse Buben?
- KJR München Land** [2004]: Rahmenkonzept Geschlechtsreflektierte Offene Jugendarbeit.
- Kramer, Rolf-Thorsten / Helsper, Werner / Busse, Susann** [2001]: Pädagogische Generationsbeziehungen, Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie.
- Lenzen, Dieter** [1991]: Vom Patriarchat zur Alimentation.
- Lorber, Judith** [2003]: Gender-Paradoxien.
- Nienstedt / Westermann** [1992]: Pflegekinder: psychologische Beiträge zur Sozialisation von Kindern in Ersatzfamilien.
- Nissen, Ursula** [1998]: Kindheit, Geschlecht und Raum.
- Pasero, Ursula** [2003]: Frauen, Männer, Gender Trouble.
- Rabe-Kleberg, Ursula** [2003]: Gender Mainstreaming im Kindergarten.
- Rose, Lotte** [2001]: Gender-Mainstreaming im Feld der Kinder-und Jugendarbeit, in: Ginsheim, Gabriele von / MEYER, Dorit (Hrsg.) Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe, Berlin, 109-120
- Wustmann, Corina**, in: **Fthenakis W. E.** [2003]: Elementarpädagogik nach PISA.
- Zimmermann, Don H. / West, Candace** [1991]: Doing Gender. In: **Lorber J. / Farell S.** (Hrsg.): The Social Construction of Gender.

## 7. Gesundheitsförderung und Suchtprävention

- Bronisch, Th.** [1995]: Der Suizid. Ursachen, Warnsignale, Prävention.
- Bründel, H.** [1993]: Suizidgefährdete Jugendliche: Theoretische und empirische Grundlagen für Früherkennung, Diagnostik und Prävention.
- DeHaes, W.** [1987]: Looking for effective drug education programmes: Fifteen years exploration of the effects of different drug education programmes. Health Education Research 2(4).
- Hurrelmann, K. / Bründel, H.** [1997]: Drogengebrauch/Drogenmissbrauch, Darmstadt.
- Mertens, Wolfgang** [1992]: Entwicklung der Psychosexualität und der Geschlechteridentität.
- Nevermann, C. / Perlitz, E.** [1986]: Prävention gegen Tabakrauchen und ihr Erfolg bei Schülern neunter Klassen eines Großstadtbezirkes. Suchtgefahren 32.
- Remschmidt, Helmut und Schmidt, Martin H.** [1985]: Kinder- und Jugendpsychiatrie in Klinik und Praxis, Band III.
- Statistisches Bundesamt** [1987]: Fachserie 12, Reihe 4.
- Wolf, Christian / Bode, Michael** [1995]: Still-Leben mit Vater.

## 8. Biographischen Selbstreflexion

**Baake**, Dieter und **Schulze**, Theodor [1993]: Aus Geschichten lernen - Zur Einübung pädagogischen Verstehens, Weinheim und München, Juventa-Verlag.

**Baacke**, Dieter / **Sander**, Uwe / **Vollbrecht**, Ralf [1994]: Spielräume biographischer Selbstkonstruktion : vier Lebenslinien Jugendlicher, Opladen, Leske und Budrich.

**Behrens-Cobet**, Heidi / **Reichling**, Norbert [1997]: Biographische Kommunikation - Lebensgeschichten im Repertoire der Erwachsenenbildung, Neuwied.

**Buber**, Martin [1994]: Das dialogische Prinzip, Heidelberg.

**Engel-Kemmler**, Jens-G. [1990]: Zum Zusammenhang von Erleben und Verstehen, in: Engel-Kemmler, Maelicke, Scherpner, (Hrsg.) [1990]: Fortbilden und Gestalten - Zur Vermittlung zwischen Ausbildung, Praxis und Fortbildung in der sozialen Arbeit, Juventa-Verlag, Weinheim und München.

**Greve**, Werner (Hrsg.) [2000]: Psychologie des Selbst, Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.

**Grosz**, Peter (Hrsg.), Werkstatt Theater [2004]: Hier: **Renz**, Alban / **Kemmler**, Barbara, Männersache. Mit Materialien, Leipzig.

**Hahn**, Alois / **Kapp**, Volker [1987]: Selbstthematizierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis, Frankfurt am Main, Suhrkamp.

**Kamper**, Dietmar und **Wulf**, Christoph (Hrsg.) [1984]: Das Schwinden der Sinne, Frankfurt am Main, edition suhrkamp, 1. Aufl.

**Krumbein**, Sebastian [1995]: Selbstbild und Männlichkeit: Rekonstruktionen männlicher Selbst- und Idealbilder und deren Veränderung im Laufe der individuellen Entwicklung, München, Wien.

**Middendorf**, Ilse [1991]: Der erfahrbare Atem - Eine Atemlehre, Paderborn, 7.Aufl.

**Mitscherlich**, Margarete [1987]: Erinnerungsarbeit - Zur Psychoanalyse der Unfähigkeit zu Trauern, Frankfurt am Main.

**Pörzgen**, Brigitte [1994]: Das Selbstverständnis und das Selbstkonzept von männlichen und weiblichen Personen in den Lebensbereichen Beruf und Partnerschaft (...), Frankfurt am Main; Berlin; Bern; New York.

**Projekt Jungenarbeit Rheinland-Pfalz/Saarland (Hrsg.)** [1998]: Die Jungen im Blick. Dokumentation der 2. Fachtagung zur geschlechtsbewußten Jungenarbeit am 11.11.1997, Mainz 1998, 68 S., erhältlich bei: Landeszentrale für Gesundheitsförderung in Rheinland-Pfalz e. V., Karmeliter Straße 3, 55116 Mainz, Tel. 06131/2069-0, Kosten: 15,- incl. Versand).

**Montaigne**, Michel de: Essais. Hrsg. und mit einem Nachwort versehen von Ralph-Rainer Wuthenow. Rev. Fassung, 1. Aufl., Frankfurt am Main; Leipzig, Insel-Verlag.

**Wanielik**, Reiner [2004]: Näher am Mann!? Voraussetzungen für gelingende Jungenarbeit, in: Forum Erziehungshilfen (Hrsg. IGfH), Heft Nr. 3 Juli 2004, Thema: Jungenarbeit, Seite 150 - 151.

## 9. Leitlinien zur Jungenarbeit

**Bieringer**, Ingo / **Buchacker**, Walter / **Forster**, Edgar J., (Hrsg.) [2000]: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit, Opladen.

**Boldt**, Uli [2001]: Ich bin froh, dass ich ein Junge bin. Materialien zur Jungenarbeit in der Schule, Hohengehren.

**Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend** (Hrsg.) [2002]: Elfter Kinder- und Jugendbericht – Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Bonn.

**Fachausschuss Kommunale Jugendarbeit in Hessen** [September 2000]: Empfehlungen zur Förderung geschlechtsbewusster Jungenarbeit – Leitlinien zur Jungenarbeit, Eigenverlag.

**IB-Mädchentreff Frankfurt** (Hrsg.) [1988]: Oh, island in the sun.

**Jungen-Arbeitskreis Frankfurt/Main** [2002]: Selbstverständnis des Jungen-Arbeitskreises, Eigenverlag.

**Jugendhilfeausschuss des Jugendamtes der Stadt Frankfurt am Main** [2001]: Qualitätskriterien für die offene Kinder- und Jugendarbeit in Frankfurt am Main, verabschiedet am 11. Dezember 2001 im Jugendhilfeausschuss.

**Klett**, Alexander [1992]: "Reise mit Hindernissen - Der Arbeitskreis Jungenarbeit in Frankfurt", in "hessische jugend", Heft 1/2.

**Klett**, Alexander [1998]: "Eingeschlafen - Der Frankfurter Arbeitskreis", in "hessische jugend", Heft 4.

**Landeshauptstadt München, Sozialreferat/Stadtjugendamt** [2001]: 1. Leitlinienentwurf für die Arbeit mit Jungen und jungen Männern.

**Magistrat der Stadt Frankfurt am Main** [1995]: Frankfurter Leitlinien zur Förderung der Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe, 8. Juni Frankfurt/Main.

**Sturzenhecker**, Benedikt / **Winter**, Reinhard (Hrsg.) [2002]: Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern, Weinheim und München.

## 10. Informative Homepages

<http://www.jungenarbeit-online.de/>

<http://www.jugend.rlp.de/konzepte/geschlechtsspezifisch.htm>

[http:// www.konflikttraining-fuer-jungen.de.](http://www.konflikttraining-fuer-jungen.de)

<http://www.lag-jungenarbeit.de/>

<http://www.lagjungenarbeit.de/index.html>

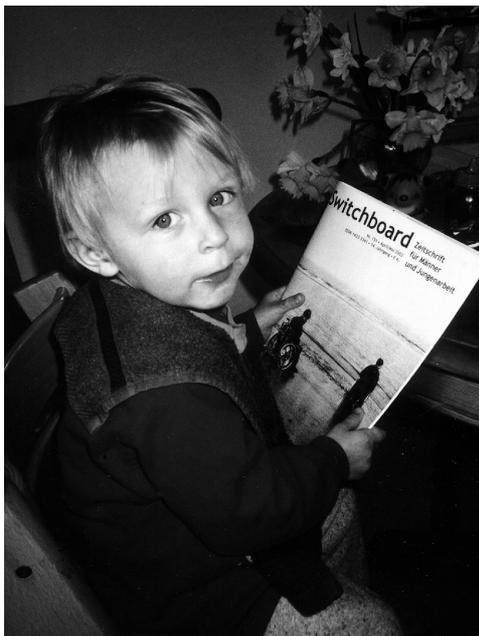
<http://www.lag-juni.de/>

<http://www.mannigfaltig-minden-luebbecke.de/>

<http://www.mannlinker.de/>

<http://www.medium-ev.de/Jungenarbeit/>

**Raum für eigene Notizen**



***Jungenarbeit***



***Switchboard***

Zeitschrift für Männer und Jungenarbeit

Infodienst, Fachmagazin & Bewegungsmelder  
Lokal, überregional & international seit 1989

ISSN 1433-3341

Verlag MännerWege GbR  
Postfach 2201, 32712 Detmold  
Tel+Fax 05231. 616 483  
redaktion@maennerzeitung.de

Probeheft 4 € zzgl. VK  
Alle Ausgaben auch auf CD-ROM  
Gesamtregister im Web

**www.maennerzeitung.de**

**Wissen, was Männer umtreibt.**



# Die Arbeitsgemeinschaft zur Entwicklung von Leitlinien zur Jungenarbeit



V.l.n.r.: Rolf Kaufmann (auf dem Bild an der Wand), Tugrul Ugur, Günter Bauer, Werner Schneider, Holger Schmidt, Wolfgang Englert, Michael Hübenthal, Helmuth Görlich, Jörg Winkler, Klaus-Stefan Deubel, Dieter Hansen, Jens-G. Engel-Kemmler (auf dem Bild an der Wand).