



Die Diskussion zur neuen Männlichkeit und die Perspektiven auf Jungen in der Sozialen Arbeit

Bachelorarbeit

zur

Erlangung des akademischen Grades

Bachelor of Arts (B.A.)

Vorgelegt von: Johannes Hirschberger

urn:nbn:de:gbv:519-thesis2019-0636-4

Studiengang Soziale Arbeit (BA)

Wintersemester 2019/20

Erstprüferin: Frau Prof. Dr. Sparschuh

Zweitprüferin: Frau Vert.-Prof. Dr. Heredia

Abgabetermin: 05.03.2020

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
1 Modularisierte Männlichkeit – Eine Sozialtheorie	2
1.1 Vorstudien	2
1.2 Theorieschritte und Zugänge.....	4
1.3 Strukturierungen von Männlichkeit.....	6
1.4 Konfigurationen als Magnetfelder	9
1.5 Der Modularisierte Mann	10
2 Ziele von Jungenarbeit	12
3 Grundsätze und Arbeitsprinzipien in der Jungenarbeit	13
3.1 Frage der Haltung	13
3.2 Beziehungsarbeit.....	14
3.3 Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“	14
3.4 Akzeptierende Haltung	18
3.5 Geschlechtshomogene Gruppenarbeit	19
3.6 Das Geschlecht der PädagogInnen	21
3.7 Jungenarbeit und die Arbeit an Rollenbildern	22
4 Jungenarbeit in der Praxis	24
4.1 Jungensprache zulassen und aufgreifen	24
4.2 Rituale, Räume, Rhythmus und Regeln.....	26
4.3 Gruppenphasenmodell nach Tuckman	28
4.4 Handlungs- und erlebnisorientierte Methoden zur Gestaltung von Lernprozessen	29
4.5 Erlebnispädagogik.....	31
4.5.1 Grundlegendes	31
4.5.2 Reflexion und Lernmodelle	32
4.6 Bewegung, Sport und Kampf.....	34
5 Fazit	38
6 Quellenverzeichnis	42
7 Eidesstattliche Erklärung	44

Einleitung

Die Arbeit mit Jungen begleitet die Jugendarbeit und Sozialpädagogik seit ihrer Ausdifferenzierung. Während in der weiteren Entwicklung der Sozialen Arbeit paritätische Verhältnisse zwischen Jungen und Mädchen hergestellt wurden, zeigen inzwischen zahlreiche wissenschaftliche Studien in Deutschland, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen in vielen Lebensbereichen mit mehr Problemen zu kämpfen haben. Aus einem Bericht des Versorgungsatlas von 2018 geht hervor, dass psychische Krankheiten bei Jungen im Zeitraum von 2009 bis 2017 häufiger diagnostiziert wurden als bei Mädchen.¹ Das statistische Bundesamt gibt an, dass der Suizidanteil von Jungen im Kindes und Jugendalter über das doppelte so hoch ist wie der von Mädchen.² Das Problemthema Jungen hat bereits auch die öffentlichen Medien erreicht, besonders im Zusammenhang mit Bildung. Über die „boy crises“, die Jungenkrise berichtete zum Beispiel die Zeitschrift „Der Spiegel“ im Oktober 2019. In dem Artikel schreiben die Autorinnen Arp und Olbrisch, dass fast zwei Drittel aller FörderschülerInnen männlich sind. In zahlreichen Vergleichungen, so die Autorinnen, würden Jungen deutlich schlechter abschneiden als Mädchen. Sie bekommen die schlechteren Noten und würden öfter die Klasse wiederholen müssen.³ Die Beispiele verdeutlichen, dass Jungen mit den Herausforderungen unserer heutigen, sich schnell wandelnden Gesellschaft scheinbar immer schlechter zurechtkommen.

Für diesen Wandel gibt es inzwischen auch schon Interpretationen.

Durch die Auflösung der traditionellen Geschlechterrollenbilder in den letzten Jahrzehnten seien Männer allgemein neuen gesellschaftlichen Erwartungen ausgesetzt, die sie als gegensätzlich, oft widersprüchlich und als kaum vereinbar empfinden. Zu diesem Ergebnis kam eine Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.⁴ Was heute überhaupt männlich ist kann nur noch schwer beantwortet werden und stellt Jungen als werdende Männer vor neue Herausforderungen in ihrer Identitätsfindung.

In meiner früheren Tätigkeit als Erzieher in der Kinder- und Jugendhilfe, sowie in meinem erlebnispädagogischen Hochschulpraktikum hatte ich viel mit Jungen zu tun die „Probleme machten“. Dabei fiel mir auf, dass ErzieherInnen, SozialarbeiterInnen und

¹ vgl. Steffen u.a. 2019, S. 10 (Internetquelle)

² vgl. Elsässer 2017, S. 26 (Internetquelle)

³ vgl. Arp, Olbrisch 2019, S. 54ff.

⁴ vgl. Wippermann 2014, S. 9 (Internetquelle)

LehrerInnen nicht selten die Gefühle der Jungen herunterspielten und dabei traditionelle Rollenbilder in Bezug auf das Geschlecht ungewollt reproduziert wurden. Des Weiteren empfand ich, dass dabei der Fokus sehr stark auf die Defizite dieser „zu lauten, frechen und zappeligen“ Jungen ausgereichtet war.

In der Arbeit wird deshalb, im Sinne der Chancengleichheit, der Frage nachgegangen, wie Männlichkeit heute erlebt und ausgelebt wird und wie soziale Arbeit in Form von Jungenarbeit in diesen Prozess eingebunden ist. Hierbei soll betont werden, dass diese Arbeit nicht den Eindruck erwecken will, dass Mädchen und Frauen weniger an Benachteiligungen leiden und keine Probleme in ihrer Entwicklung haben. Weiterhin soll nicht der Eindruck vermittelt werden, dass die Entwicklung von Jungen immer gleichartig verläuft.

Im ersten Teil der Arbeit wird eine aktuelle Sozialtheorie zur heutigen Männlichkeit von Lothar Böhnisch zusammengefasst vorgestellt. Dabei soll versucht werden, mögliche negative Tendenzen des männlichen Lebens und Erlebens herauszufiltern, um zu schauen, ob sich daraus eventuelle Ziele für die Soziale Arbeit mit Jungen ergeben. Der erste Teil des Hauptteils der Arbeit befasst sich mit der wissenschaftlichen Diskussion zu den Grundsätzen von Jungenarbeit. Im Weiteren sollen ausgewählte Beispiele die Praxis von Jungenarbeit aufzeigen. Zum Schluss werden im Fazit die wichtigsten Erkenntnisse der Arbeit kritisch zusammengefasst und es wird ein Ausblick gegeben. Ziel ist es der/dem Lesenden einen Einblick in die Thematik Soziale Arbeit mit Jungen zu geben, Selbstreflexion anzuregen und einen differenzierten Blick auf Jungen zu fördern.

1 Modularisierte Männlichkeit – Eine Sozialtheorie

1.1 Vorstudien

Lothar Böhnisch wertet zu Beginn seines Buches verschiedene zeitdiagnostische österreichische, schweizerische, deutsche und italienischen Vorstudien und Männerbefragungen aus, um aus ihnen Bezüge für seine neue Männlichkeitstheorie herausarbeiten zu können. Die Studien zeigen auf, dass sich männliche Einstellungen und Verhaltensweisen im Zeitraum der letzten 25 Jahre zwar in manchen Lebensbereichen modernisiert haben, aber in anderen Lebensbereichen noch deutliche Resistenzen aufzufinden sind. Böhnisch gibt an, dass die Befunde dieser neuen Männer- und Väterstudien allesamt explizit wie implizit aufzeigen, dass es für einen Großteil der Männer, aufgrund ihrer

Gebundenheit an die Erwerbsarbeit, problematisch ist eine Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf zu finden.

Böhnisch schreibt in Bezugnahme auf Ver.di, dass männliche Einstellungen zu Partnerschaft und Vaterschaft deutlich in Bewegung geraten sind. Jedoch halte die Intensivierung der Arbeit, auch in Zeiten der Digitalisierung von Arbeitsprozessen bei vielen Männern an, wodurch sich weiterhin eine in ihren Grundzügen strukturreisistente ungleiche geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in den Familien aufzeigen lasse. In Anlehnung an eine Studie des BMFSFJ aus dem Jahre 2016, erklärt Böhnisch, ist für Männer die Vollzeit-Erwerbstätigkeit die Regel, egal ob diese single, verheiratet oder geschieden sind. Weiterhin sagt er, geht aus einer österreichischen Replikationsstudie von 2014 des Bundesministeriums für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz hervor, dass 67% der befragten Männer die Wirtschaft nicht für familienfreundlich halten. Die Studie kam außerdem zu dem Entschluss, dass ein männliches Rollen- und Selbstbild vorherrscht, in welchem Erwerbsarbeit und männliche Identität ineinander übergehen. Somit wird bei Arbeitsverlust auch der Verlust von Selbstwert und sozialer Anerkennung gefürchtet. Auch aus deutschen Repräsentativbefragungen wird deutlich, dass die Erwerbsarbeit den Status und die Lebensperspektiven von Männern bestimmt.⁵

Diese und weitere Erkenntnisse, der von Böhnisch zusammengefassten Studien, bringen zwei wesentliche Bezüge für seine Theoriebildung hervor. Zum einen so Böhnisch, hat der Kapitalismus der heutigen Zeit in den Industriegesellschaften einen Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft mit sich gebracht. So würde sichtbar werden, dass auch Männer als den Verhältnissen Ausgelieferte betrachtet werden können, wodurch das in der Männerforschung oft verwendete Paradigma der hegemonialen Männlichkeit in seiner Eindimensionalität, seiner Meinung nach nicht mehr ausreichend ist. Böhnisch argumentiert, dass diese Spannung zwischen männlicher hegemonialer Dominanz und männlicher Verfügbarkeit in eine heutige Theorie der Männlichkeit aufgegriffen werden muss.

Zum anderen überrascht ihn die Gleichzeitigkeit von Wandel und Resistenz maskuliner Sozial- und Verhaltensmuster. Darin zeigen sich seiner Meinung nach, die Paradoxien der gegenwärtigen Vergesellschaftung und er stellt die, für die sozialwissenschaftliche Genderforschung heikle Frage, inwiefern evolutionspsychologische Aspekte in eine Männlichkeitstheorie einfließen müssen. Für ihn herrschen unübersehbare Spannungen

⁵ vgl. Böhnisch 2018, S. 17ff.

und Entsprechungen zwischen der innerpsychischen Sphäre des Mann-Seins und der gesellschaftlichen Sphäre von Männlichkeit, weshalb es für seine Sozialtheorie einen psychodynamischen Zugang bedarf.⁶

1.2 Theorieschritte und Zugänge

Böhnisch erklärt, dass er den Begriff der Sozialtheorie in Anlehnung an Hans Joas und Anthony Giddens gebraucht. Dabei werden, im sozialwissenschaftlich übergreifenden Sinne, unterschiedliche disziplinäre und paradigmatische Zugänge in seine Theorie integriert. Seiner Meinung nach, kann nicht nur eine Disziplin zur Erschließung der Thematik Männlichkeit aufklären. Es braucht unterschiedliche Zugänge wie, psychologische, ökonomische, sozialpolitische, pädagogische usw., die das Soziale jeweils unterschiedlich in den Blick nehmen. Die Zugänge werden dann nach Übereinstimmungen untersucht und somit, wie er sagt in einer Konvergenzperspektive, zur Sozialtheorie zusammengeführt. Das geschieht in seinem Fall über die aus den Zugängen herausgearbeiteten Konvergenzlinien, die dann in von ihm sogenannte Strukturierungen von Männlichkeit zusammengefasst werden. Er betont hierbei, dass es ihm wichtig für seine Theorie ist, dass auch Zugänge, die aus „ferneren“ Bereichen kommen, sozialtheoretisch integrierbar sind. So zum Beispiel aus evolutions- und tiefenpsychologischen Bereichen, die sich auch sozial widerspiegeln. Die Zusammenführung der Übereinstimmungen der unterschiedlichen theoretischen Zugänge zu Männlichkeit haben für ihn Vorteile. Es könnten so auch Zwischenstrukturierungen aufgezeigt werden, die die Verfassung und den Wandel von Männlichkeiten, verdeckt hinter dem äußeren männlichen Verhalten, beeinflussen.⁷

Seine Sozialtheorie benennt er als Theorie mittlerer Reichweite, d.h. für ihn, dass sie für eine bestimmte historische Epoche formuliert wird. Seine Sozialtheorie der Männlichkeit bezieht sich auf die erste und zweite Moderne der Industriekapitalistischen Gesellschaftsformation.⁸

Für seine Theorie fragt er sich dabei, wie das Soziale und somit auch die soziale Kategorie Geschlecht im Kapitalismus, als Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung dieser Epoche, zum Zuge kommt. Für diesen zentralen Aspekt benutzt er die „Soziale Theorie des Kapitalismus“ von Eduard Heimann als Argumentationsvorbild. Er sagt, dass er sich nicht

⁶ vgl. Böhnisch 2018, S. 32

⁷ vgl. ebd. S. 33/34

⁸ Was Böhnisch genau unter erster und zweiter Moderne versteht bleibt dabei unerwähnt

am gängigen Hegemonialkonzept orientiert, sondern an Heimanns ökonomisch-gesellschaftlichen Rahmen und dem Konstrukt der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung, als Geschlechterordnung des ökonomischen Systems. In diesem System ist für ihn die männliche traditionelle Dominanz genauso enthalten wie auch die ökonomische Verfügbarkeit des Mannes als Preis für diese Dominanz. Er fügt außerdem ein, dass die Macht über Frauen, die durch die geschlechtshierarchische Arbeitsteilung als Gewaltverhältnis erzeugt wird, in Spannung und Konflikt steht mit der Emanzipation der Frau.⁹

Seine Sozialtheorie skizziert er in 4 Theorieschritten, die im Folgenden dargestellt werden:

1. Der sozialtheoretische Ausgangspunkt:

Heimanns Theorie folgend, so Böhnisch, verlangt die ökonomisch-technische Modernisierung des Kapitalismus auch eine soziale Modernisierung. Die damit verbundene Modernisierung der geschlechtshierarchischen Arbeitsteilung führt somit auch zur Anpassung der Geschlechterverhältnisse. Diese verlief in Bezug auf Männer in sich widersprüchlich, mit hohen Resistenzen und wurde immer wieder blockiert, wie im zweiten Punkt noch weiter thematisiert wird. Die Übereinstimmungen oder Konvergenzlinien, die sich aus den verschiedenen Zugängen herausbilden übersetzt Böhnisch in Strukturierungen von Männlichkeit. Aus diesen Strukturierungen werden dann Blockierungen und Brüche, sowie öffnende Perspektiven erschlossen, welche sich in Männlichkeiten oder Mann-Sein in sozialstaatlichen Gesellschaften festsetzen. Für Böhnisch hat seine Theorie folglich eine modernisierungstheoretische Komponente.¹⁰

2. Die männlichen Blockierungen

Die Blockierungen, so die Ausgangsthese von Böhnisch rühren daher, dass Männlichkeit, traditionell und auch noch heute, immer wieder neuen Aufforderungen unterliegt, welche dabei eng mit dem ökonomischen System verbunden sind. Daraus ergeben immer wiederkehrende Spannungen und Entsprechungen zwischen dem personalen Mann-Sein und Männlichkeit aus der Ökonomie nahen Struktur. Aus diesen Übereinstimmungen ergeben sich bestimmte Strukturierungen von Männlichkeit, welche den Kern seiner Sozialtheorie bilden. Diese durchziehen seiner Meinung nach die Gesellschaft und aus ihnen

⁹ vgl. Böhnisch 2018, S. 34f.

¹⁰ vgl. ebd. S. 35

heraus können die Bedingungen für Resistenz und Wandel von Männlichkeitsmustern thematisiert werden. Aus seiner Analyse heraus ergeben sich die 7 folgenden männlichen Strukturierungen: die männliche Bedürftigkeit, das Prinzip der Externalisierung, das „Trotzdem“ der männlichen Dividende, die männliche Gewalt, das ambivalente Prinzip der Sorge, das Prinzip der Vereinbarkeit und die neue „transpatriarchale“ Konstellation.¹¹

3.

Böhnisch zufolge wird Bedürftigkeit zum zentralen Konvergenzpunkt der Entwicklung von Männlichkeit und Mann-Sein im Kapitalismus der zweiten Moderne. Er sagt, dass Mann-Sein heute verbunden ist mit dem hin und her gerissen sein zwischen der Abhängigkeit von der Ökonomie, in Form von ökonomischer Verfügbarkeit, Normalarbeitsverhältnis, Ernährerrolle usw. und der Anziehungskraft von reproduktiven Strömungen, also der Teilhabe an der Reproduktionstätigkeit, die in der weiteren Modernisierung des Kapitalismus an Gewicht gewinnt.¹²

4.

Letztlich, so Böhnisch werden in diesem Entwicklungszusammenhang unterschiedliche Formen von Männlichkeit und Mann-Sein freigesetzt. Dabei lässt sich das Prinzip der „Modularisierung von Männlichkeit“ als Resultat dieser Formierungen herausstellen.¹³ Demnach ergibt sich aus der Synthese dieser zwei Gegenprinzipien, also dem ökonomischen und dem sozialen, kein eindeutiges Ergebnis, sondern das ambivalente Phänomen der „Modularisierung“. ¹⁴

Die verschiedenen theoretischen, interdisziplinären Zugänge hier vorzustellen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im folgenden Teil werden die Strukturierungen von Mann-Sein erklärt, die sich aus den Übereinstimmungen von den verschiedenen disziplinären Zugängen gezeigt haben.

1.3 Strukturierungen von Männlichkeit

Böhnisch hält fest, dass die Strukturierungen vor allem Faktoren enthalten, welche eine reproduktionsorientierte Modernisierung von Männlichkeit immer wieder blockieren.

¹¹ vgl. Böhnisch 2018, S. 35f.

¹² vgl. ebd. S. 35

¹³ vgl. ebd. S. 35

¹⁴ vgl. ebd. S. 44

Trotzdem würden sie auch eine positive Spannung, im Sinne zur Veränderung enthalten. Er fügt ein, dass die Strukturierungen außerdem eine Ambivalenz der Ermöglichung enthalten. Das heißt für ihn, dass die Struktur von Männlichkeit das Handeln immer wieder begrenzen kann, aber auch vom Handeln her erweiternde Impulse auf die Struktur ausgehen können. Böhnisch sieht die Strukturierungen als Resultanten von Spannungsverhältnissen und Widersprüchen, welche den Prozess der Entwicklung von Männlichkeiten weiter in Fluss halten. Dies zeigt sich für Böhnisch vor allem an der Strukturierung von Bedürftigkeit. So liegen Bedürftigkeit und Gewalt genau so eng beieinander wie Bedürftigkeit und Sorge. Demnach könnte die Konfiguration Gewalt ein antisoziales Verhalten fördern und die Konfiguration Sorge andererseits das Mann-Sein reproduktionsorientiert öffnen. Die Strukturierung der männlichen Dividende, also der Selbstbehauptung muss dann nicht ausgespielt werden.¹⁵ Er gibt einen beispielhaften Hinweis, der wie folgt lautet:

„Traditional als >>Schwächen<< zugeschriebene innere Befindlichkeiten können als Stärken erfahren werden, wenn das soziale Umfeld bis in die Gesellschaft hinein eine Kultur der Anerkennung von Hilflosigkeit ermöglicht.“¹⁶

Bildlich gesehen beschreibt Böhnisch die Strukturierungen als Magnetbänder, die im gesellschaftlichen Raum eingelagert sind. In diesen Magnetbändern sind historische Diskurslinien, Muster sozialer Praktiken, kollektive Bewusstseins- und Identitätsbestände von Männlichkeit und ihre rekursiv institutionellen Manifestationen auf einander bezogen und miteinander verbunden. Die Magnetbänder, so Böhnisch laufen nebeneinander her, berühren und überkreuzen sich. Sie bilden so ein im Alltag verdecktes gesellschaftliches Magnetfeld von Männlichkeit, in dem sich viele verschiedene Art und Weisen von Mann-Sein ausbilden können. Die Magnetlinien sind nicht starr, sondern verändern sich zum einen in Phasen des sozialen Wandels und können andererseits auch in ihrer inneren Ambivalenz und Widersprüchlichkeit Prozesse des Wandels in der Gesellschaft auslösen. Dabei würden die Chancen des jeweiligen eigenen biografischen Mann-Seins in der Art und Weise liegen, wie Männer von diesen Magnetbändern angezogen, von ihnen gebunden und abgestoßen werden, sich davon lösen können oder auch wie sie die Energie aus diesen Magnetlinien aufnehmen.¹⁷

¹⁵ vgl. Böhnisch 2018, S.127f.

¹⁶ Böhnisch 2018, S. 128

¹⁷ vgl. Böhnisch 2018, S. 128

Die sieben Strukturierungen, die Böhnisch unterscheidet sind von diesen Spannungsverhältnissen und Entsprechungen strukturiert und über diese bilden sich die Konfigurationen von Männlichkeit heraus. Böhnisch schreibt, dass die Strukturierungen besonders für das Mann-Sein sind. In ihnen sind typische ambivalente Spannungsverhältnisse, weshalb sie auch Chancen für alternative Möglichkeiten von Mann-Sein beinhalten. Böhnisch wurde zu dieser Sichtweise vor allem aus dem pädagogischen theoretischen Zugang heraus und dem darin enthaltenen Balance-Modell inspiriert.¹⁸

Das Modell wird im späteren Teil der Arbeit im Kapitel Grundsätze der Jungenarbeit noch einmal genauer erklärt, da es auch für die Jungenarbeit von besonderer Relevanz erscheint. Im Folgenden wird kurz dargestellt, wie diese Strukturierungen in Spannung zueinanderstehen können.

Die Strukturierung „**Bedürftigkeit**“, erweist sich für Böhnisch als besonders gewichtige in der Sphäre von Männlichkeit. Für ihn stellt sich dabei die alternative bewältigungstheoretische Frage, ob diese männliche Bedürftigkeit beim Einzelnen thematisiert werden kann oder abgespalten werden muss. Die Strukturierung „**männliche Dividende – das Trotzdem**“ zeigt die Spannung auf, die zwischen der geforderten Anerkennung der Gleichstellung der Frau und auch zwischen der Verlustangst des Mannes besteht. Die Strukturierung der „**Externalisierung**“ enthält für Böhnisch wiederum die Spannung zwischen der Sehnsucht nach dem Innehalten auf der persönlichen Ebene des Mann-Seins und auf der gesellschaftlichen Seite zwischen der Kritik der Ideologie des unbegrenzten ökonomischen Wachstums. Seine Strukturierung „**Gewalt**“ basiert für ihn im Grunde auf der männlichen Hilflosigkeit. Von dieser können unterschiedliche und auch entgegengesetzte Männlichkeitsmuster ausgehen. Kann Hilflosigkeit thematisiert werden birgt sie die Chance zur reflexiven Männlichkeit. Wird sie andererseits abgespalten droht die Gefahr von antisozialem Verhalten bis hin zu Gewalttätigkeit. Auch hinter der Strukturierung „**Sorge**“ steckt die Möglichkeit zur Entwicklung anderer Formen von Männlichkeit, wenn die Sorge mit Empathie und Anerkennung einhergeht. Sie kann aber auch im als tradierendes Männerbild im Sinne von männlicher Verantwortung als Kontrolle und somit auch als Kontrollmacht verstanden werden. Die Strukturierung „**Vereinbarkeit**“ steht, laut Böhnisch der „Sorge“ nahe und dabei in Spannung zu der an die Erwerbsarbeit gebundene männliche Identität. Die „**transpatriarchale**“ Strukturierung enthält für Böhnisch

¹⁸ vgl. ebd. S. 129

die globalisierte und die darin sozial entbettete männliche Macht, die auch in Spannung zu Begrenzung und Rückerstattung steht.¹⁹

Auch an dieser Stelle sei wieder angemerkt, dass eine ausführliche Beschreibung der verschiedenen Strukturierungen von Männlichkeit den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.

1.4 Konfigurationen als Magnetfelder

Nach Böhnisch lautet eine zentrale Hypothese der Sozialen Theorie von Männlichkeit, dass unsere Gesellschaft von verschiedenen Strukturierungen von Männlichkeit durchzogen ist. Aus ihnen heraus ist die produktionsorientierte Modernisierung von Männlichkeit blockiert, kann aber gleichzeitig auch angestoßen werden. Unterschiedliche Strukturierungen bilden Konfigurationen als Magnetfelder aus, die Männer unterschiedlich im Denken oder Handeln beeinflussen, anziehen und ihr Mann-Sein durchwirken oder auch abstoßen. Mit dem Begriff Konfiguration will Böhnisch die Interdependenzen, also die gegenseitigen Abhängigkeiten von bestimmten Strukturierungen aufzeigen. Mit dem Bild der Magnetlinien und Magnetfelder, also der Punkt wo sich die Linien treffen oder überkreuzen versucht Böhnisch darauf hinzuweisen, dass Strukturierungen und ihre Konfigurationen stark oder schwach aufgeladen sein können, unterschiedliche Anziehungskraft besitzen und ambivalente Impulse zur Entwicklung von Männlichkeit freisetzen können. Er erklärt, dass Männer je nach ihrer Sozialisation und eigener Biografie von bestimmten Feldern angezogen werden, gebunden oder abgestoßen werden oder sich ihnen entziehen können.²⁰

Böhnisch benennt verschiedene Konfigurationen, die hier vom Umfang her nicht alle aufgezeigt werden können. Ein Beispiel ist die Konfiguration, bei der die männlichen Strukturierungen *Bedürftigkeit*, *Externalisierung*, *männliche Dividende* und *Gewalt* aufeinandertreffen. Dabei so Böhnisch, können sich oft Lebensformen von Männlichkeit ausbilden, die von der Norm sozialen Verhaltens abweichen. Diese Konfiguration verweist dabei auch auf den Zustand des männlichen „Ausgesetzt-Seins“. Dieser kann eintreten, wenn die gewohnten sozialen Ressourcen in kritischen Lebenskonstellationen nicht mehr verfügbar sind. Die männliche *Bedürftigkeit* bildet dabei, nach Böhnisch den Kern dieser Konfiguration. Aus ihr heraus, werden die *männliche Dividende*, also die Rückkehr zum

¹⁹ vgl. Böhnisch 2018, S. 129f.

²⁰ vgl. Böhnisch 2018, S.195f.

männlichen Dominanzanspruch, der Zwang zur *Externalisierung*, also zur Außenorientierung und dem Nicht-innehalten-können und schließlich die *Gewalt* aktiviert. In Anlehnung an Arno Gruber schreibt Böhnisch dazu: „...dass männliche Gewalt eingebunden ist in eine typische Konstellation männlicher Hilflosigkeit, die abgespalten und in selbstverständlicher männlicher Dominanz externalisiert werden **muss**.“²¹

1.5 Modularisierte Männlichkeit

Böhnisch hält fest, dass sich aus den Konfigurationen keine eindeutigen Männertypen bilden lassen. Die Konfigurationen als Zonen betrachtet, werden nicht nur von einer Gruppe von Männern betreten, sondern von vielen Männern unterschiedlich intensiv und lange oder sie werden gemieden. Er sagt der „Durchschnittsman“ balanciert zwischen traditionaler und moderner Männlichkeit. Dabei baut er sich sein Mann-Sein aus verschiedenen Modulen in unterschiedlichen Situationen und Lebensbereichen zusammen. So wird laut Böhnisch oft Widersprüchliches gelebt. Beispielsweise wird im Betrieb weibliche Kompetenz akzeptiert, während in der Männerclique abwertend über Frauen gesprochen wird. In gewissen öffentlichen Situationen wird hartes, konkurrenzes Verhalten gezeigt und im familiären Setting oder im Verein dann wieder verantwortungsvolles und einführendes Verhalten.²²

Böhnisch schreibt, dass auch die Werbung erkannt hat, dass viele Männer in einem Mann sind. Es muss sich nicht auf einen Typ festgelegt werden. Vielmehr werden verschiedene Module angeboten, die ausgetauscht und kombiniert werden können, z.B. das Karrieremodul mit dem Familienmodul oder das Konkurrenzmodul mit dem Empathiemodul.²³

So könnten unterschiedliche, auch widersprüchliche Identitätsmodule abgerufen und zu einem konsumorientierten Lebensstil zusammengesetzt werden. Er nennt das Beispiel aus der Autowerbung, bei der Fahrzeugmodelle gleich doppelt beworben werden. Zum einen bietet der Kauf eines großen SUV's dem Mann die Möglichkeit sich um seine Familie zu kümmern und ihr Platz und Sicherheit zu geben und dabei gleichzeitig eine PS-starke Maschine zu besitzen. So wird das Modul der Sorge mit dem der maskulinen Stärke vereinbar. Böhnisch schreibt, dass auch Bedürftigkeiten modularisiert und damit entschärft und befriedet werden können. Männern, die das Bedürfnis nach mehr

²¹ Böhnisch 2018, S. 196

²² vgl. Böhnisch 2018, S. 198f.

²³ vgl. ebd. S. 200

Anwesenheit in der Familie verspüren, denen es aber aufgrund von Intensivierung und zeitlicher Extensivierung der Arbeit nicht gelingt, werden in der Werbung von neuen virtuellen Kommunikationsmedien angesprochen, die dem abwesenden Vater ermöglichen trotzdem anwesend zu sein. Er benennt das Beispiel für das kompensatorische Modul der virtuellen Anwesenheit mit einem Werbeclip, in dem ein gestresster Manager im Taxi über das Handy an der Geburt seines Sohnes teilnimmt.²⁴

Auf der einen Seite werden Männer vor allem im Geschlechterverhältnis in ihre Schranken gewiesen. Auf der anderen Seite erleben sie aber in der konsumgesellschaftlichen Umwelt immer größer werdende maskuline Aufforderungen, so z.B. in der aggressiven Erfolgskultur von der Ökonomie über die Politik, im Profisport oder in den digitalen Medien. Im öffentlichen Alltag wird dabei gleichzeitig auch Empathie und Selbstbegrenzung abverlangt. Auf diese ambivalenten Aufforderungen reagieren, laut Böhnisch viele Männer mit einem modularisierten Verhalten. Sie leben sich in bestimmten Lebensbereichen maskulin aus und streifen es in anderen Bereichen ab und leben eine Kultur des Entgegenkommens.²⁵

*„In den Verwischungen der Modularisierung wird vieles angesprochen, aber wenig richtig thematisiert; dafür wird vieles nicht mehr dramatisch abgespalten, sondern eher nur abgeladen.“*²⁶

Für Böhnisch wird Modularisierung durch den Widerspruch zwischen zurückgewiesener und neu aufgeforderter Männlichkeit freigesetzt. Dabei geht es für ihn wieder um die Wechselwirkung zwischen personal-interaktiver und gesellschaftlich-ökonomischer Ebene. Er sagt, dass sich Modularisierung und der Zwang zur permanenten Innovation gegenseitig bedingen.²⁷

Böhnisch erklärt, dass die Modularisierung es möglich macht, dass eigene Bedürfnisse nicht in wachstums- und konsumhemmende psychosoziale Konflikte umschlagen, sondern modularisiert und passungsfähig und somit konsumfähig gemacht werden. Somit fällt es dem Mann leichter sich dem Konsumkapitalismus wieder anzupassen, welcher ja im Grunde auch eine Ursache für viele seiner verdeckten Nöte und Wünsche ist. Böhnisch nennt dies die Dialektik des neuen Kapitalismus. Er sagt, dass der Kapitalismus auf

²⁴ vgl. Böhnisch 2018, S. 203

²⁵ vgl. ebd. S. 201

²⁶ vgl. Böhnisch. S. 202f.

²⁷ vgl. ebd. S.203

der einen Seite für Männer im Erwerbsalter wiederkehrende und wechselnde kritische Lebenssituationen schafft, wodurch maskuline Bewältigungsmuster wieder freigesetzt werden, auch in Zeiten der Geschlechternivellierung und ²⁸

„... auf der anderen Seite wird eine Breite und Vielfalt von Gelegenheiten inszeniert, dieser Maskulinität einen Rahmen zu geben, der sie sozialverträglich erscheinen lässt.“ ²⁹

Gerade die Werbung, so Böhnisch bildet ab wie unterschiedlich und vielfältig heute Geschlechteridentitäten sind. Wobei der Mann in der Werbung als Akteur und niemals als Opfer dargestellt wird. Dies kann den Nutzer so erfassen, dass der Schein selbstbestimmter Interaktion besteht. Böhnisch argumentiert, dass sich dadurch nicht konflikthaft mit dem eigenen Selbst auseinandergesetzt werden muss, sondern identitätshaltige Module einfach nach Belieben miteinander kombiniert werden.³⁰ Schließlich werden durch die Modularisierung Konflikte verdrängt und damit verbunden die kritische Hinterfragung zu Männlichkeit und Mann-Sein. ³¹

„Das Innen wird gesucht und gleichzeitig gefürchtet.“ ³²

Das Zitat von Böhnisch lässt den Rückschluss zu, dass es vielen Männern scheinbar schwer fällt nach innen zu gehen und ihre eigenen Bedürfnisse zu erkennen bzw. diese auch zu kommunizieren. Hier könnte die Soziale Arbeit mit Jungen ansetzen. Es könnte bspw. gezielt versucht werden zu fördern, dass Jungen einen besseren Kontakt zu sich selbst bekommen. Aus sozialarbeiterischer Sicht sollte versucht werden einen wertschätzenderen Blick auf die Bedürfnisse und Empfindungen von Jungen im Alltag zu bewahren. Wie die allgemeinen Ziele von Jungenarbeit argumentiert werden soll im folgenden Kapitel dargestellt werden.

2 Ziele von Jungenarbeit

Laut Wienforth können die Ziele von Jungenarbeit in drei unterschiedlichen Kategorien zusammengefasst werden. Die erste Kategorie ist die Veränderung der individuellen Perspektiven auf Geschlecht und Männlichkeit. Es geht dabei um die Auflösung von starren und stereotypischen Vorstellungen und Definitionen von Männlichkeit, so Wienforth. Er schreibt in Bezugnahme auf Prenzel (2006), Forster (2005) und Stuve (2001), dass es

²⁸ vgl. ebd. S. 204

²⁹ Böhnisch 2018, S. 204f.

³⁰ vgl. ebd. 2018, S. 205

³¹ vgl. ebd. S. 205

³² Böhnisch 2018, S. 202

nicht das Ziel sei einen bestimmten Typus Mann zu formen, sondern männliche Zuschreibungen zu überwinden, die Jungen einengen würden. Das Ziel dabei sei, dass Jungen lernen zu reflektieren, Rollenbilder zu hinterfragen und so alternative Handlungsmöglichkeiten aufdecken können, so Wienforth in Anlehnung an Bentheim (2004) und Stuve (2001).³³

In der zweiten Kategorie geht es um die Erreichung der Ziele Geschlechtergerechtigkeit und Geschlechterdemokratie. Wienforth betont dabei, dass die Gleichberichtigung der Geschlechter auch einhergehen muss mit der Anerkennung von Differenzen innerhalb der Geschlechter. In Bezugnahme auf Busche/Cremers (2009), Sturzenhecker (2009) und Micus.Loos (2004) würde Jungenarbeit dazu beitragen Geschlechtergerechtigkeit in der Gesellschaft zu etablieren, da die Arbeit Jungen die Möglichkeit eröffnet sich mit dieser Gerechtigkeit auseinander zu setzen.³⁴

Die dritte Kategorie zielt darauf ab Handlungskompetenzen von Jungen zu erweitern, jenseits von stereotypen Geschlechterzuschreibungen. Von Bedeutung ist dabei die Förderung zur geschlechtsbezogenen Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, sowie Partizipation, so Wienforth unter Bezugnahme auf Sturzenhecker (2009), Bronner/Behnisch (2007) und Bentheim (2004).³⁵ Wienforth fasst zusammen: „*Geschlechtsspezifische Bewältigungskompetenz ist also die Kompetenz selbstbestimmt mit einer Vielfalt an Optionen geschlechtsbezogen zu handeln.*“³⁶

3 Grundsätze und Arbeitsprinzipien in der Jungenarbeit

3.1 Frage der Haltung

Wienforth zufolge wird Jungenarbeit häufig als eine Haltung definiert. Seiner Meinung nach wäre es dabei aber unklar, was eine Haltung überhaupt ist, worin diese speziell in der Jungenarbeit besteht, wie sie entsteht und angeeignet wird und wie ihre Qualität gesichert werden kann.³⁷

Für Budde beschreibt Haltung zweierlei. Zum einen ginge es bei dem Begriff um eine Form des Selbstverständnisses der JungenarbeiterInnen zu ihren eigenen individuellen

³³ vgl. Wienforth 2015, S. 37

³⁴ vgl. Wienforth 2015, S 38

³⁵ vgl. ebd. S. 38

³⁶ Bentheim zit. nach Wienforth, 2015, S. 38

³⁷ vgl. Wienforth 2015, S. 39

Männlichkeitsrepräsentationen und gesellschaftlichen Verortungen. Er nimmt an, dass sich nur dann Erfolg in der Jungenarbeit einstellen kann, wenn die eigene Motivation ansatzweise geklärt ist. Hinter der geforderten Selbstreflexion und Auseinandersetzung mit Männlichkeit steckt die Annahme, dass dadurch die kritische Reproduktion von gesellschaftlichen Geschlechtsstereotypen minimiert werden könne. Zum anderen würde Jungenarbeit als Haltung auch immer Ambivalenzen umfassen. Dabei ginge es um Anerkennung und Begrenzung, Akzeptanz und Konfrontation, sowie um einen kritischen und parteilichen Blick gleichermaßen. Für Budde bedeutet das auch, dass nicht von einer einheitlichen Vorstellung über Jungen ausgegangen werden kann, sondern immer auch spezifische Lebenslagen und situative – kontextabhängige Konstruktionen differenziert werden müssten.³⁸

3.2 Beziehungsarbeit

Neben der Sichtweise der SozialarbeiterInnen sind für Budde auch SozialarbeiterInnen an sich ein wesentliches Element in der sozialpädagogischen Arbeit mit Jungen. So würden JungenarbeiterInnen zu einem zentralen methodischen und emotionalen Ansatzpunkt werden. Zu der Beziehungsarbeit gehören für Budde Begriffe wie, Vorbildlernen, Solidarität und Parteilichkeit sowie Beziehungsgestaltung, welche auf eine gewisse positive emotionale Qualität ausgerichtet sind. Dabei geht er von der Annahme aus, dass es Jungen, aufgrund männlicher Subjektivierungsanforderungen, schwerer falle als Mädchen emotionale Beziehungen aufzubauen. Aus diesem Grund würde dieses Thema durch die PädagogInnen zentral gesetzt werden.³⁹

Bronner und Behnisch argumentieren, dass trotz der Wichtigkeit des persönlichen Kontakts und gemeinsamer Reflexion, die Person der JungenarbeiterInnen nicht zu sehr in den Mittelpunkt von pädagogischen Konzepten gestellt werden darf, da dies zu Überforderungen führen könnte, womit die Arbeit schließlich erfolglos bleiben könnte.

3.3 Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“

Laut Bronner und Behnisch wird die Jungenarbeit heute immer noch stark von einer defizitären Sicht auf Jungen geprägt. Vor allem in den Anfängen dieser Arbeit mussten sich JungenarbeiterInnen meist mit den problematischen Formen von Männlichkeit befassen.

³⁸ vgl. Budde 2014, S. 49f.

³⁹ vgl. Budde 2017, S.48f.

Diese würden für sie vor allem die Themen Gewalt und Sexismus betreffen. Bronner und Behnisch argumentieren, dass die Jungenarbeit von Beginn an wenig positiv -normativ ausgerichtet war, sondern eher von einer unsicheren Suche nach Alternativen geprägt war. Dies führte ihrer Meinung nach dazu, dass oft Ambivalenzen und Paradoxien die pädagogischen Absichten kennzeichneten. Es sollte demnach eine Veränderung bei Jungen stattfinden, doch wie diese letztendlich aussehen sollte und wieviel vom „alten Verhalten“ beibehalten werden dürfe, bleibe unklar. So zeige sich das Problem der Defizitorientierung vor allem in den Handlungsfeldern der Erziehungshilfe, denn hier wird meistens mit marginalisierten Jungen gearbeitet, bei denen Probleme überhandnehmen würden. Nach Meinung der Autoren/Innen, fehlte es der Jungenarbeit von Anfang an, an einem Selbstverständnis, welches durch positive Ziele formuliert wurde.⁴⁰

Diese negativ ausgerichtete Grundperspektive, die vor allem darauf abzielt, unerwünschte Verhaltensweisen zu verhindern, stellt für Winter und Neubauer, den Schöpfern des Variablenmodells, eine Reduktion dar, die für sie nur wenig mit Pädagogik zu tun hat. ErzieherInnen und PädagogInnen könnten nur dann erfolgreich arbeiten, wenn sie die vorhandenen Stärken und aufbaufähigen Kompetenzen auch wahrnehmen. In diesem Zusammenhang seien Grundvorstellungen wie ein „gelingendes Jungesein“ überhaupt aussieht unter allen Umständen erforderlich.⁴¹ Auch für Böhnisch bedarf es in der Arbeit mit Jungen einer pädagogischen Balance, welche mit Akzeptanz verbunden, nach erweiterten Perspektiven sucht. Für ihn stellt das Variablenmodell von Winter und Neubauer einen wichtigen Ansatz für die Grundhaltung in der Arbeit mit Jungen dar.⁴²

Das Modell folgt, laut Aussage der Autoren Neubauer und Winter, der Grundannahme der neueren Gender-Diskussionen, welche besagt, dass Geschlecht immer wieder neu situativ und auch strukturell hergestellt wird und somit die Wirklichkeit des Junge- und Mannseins gestalt- und veränderbar ist. Dieser Gestaltungsprozess ist dabei abhängig von vorhandenen Ressourcen und Möglichkeiten des Einzelnen. Deshalb sei es wichtig in der pädagogischen Arbeit mit Jungen, dass diese Ressourcen entwickeln, welche sie konstruktivistisch auch nutzen können. Die Aneignung von Geschlechtlichkeit finde laut Winter und Neubauer in einem doppelten dynamischen Prozess statt. Zum einen aus dem Selbst einer Person heraus und deren Eigenmotivation und zum anderen durch Einflüsse von außen. Für JungenarbeiterInnen leitet sich daraus die Wichtigkeit ab, die

⁴⁰ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 203ff.

⁴¹ vgl. Neubauer/ Winter 2002, S. 28

⁴² vgl. Böhnisch 2015, S. 142

eigenen Einstellungen zu reflektieren und zu erweitern, um somit auch Jungen überhaupt die Chance geben zu können, ihr eigenes Jungesein erweiternd gestalten zu können. Laut ihren Aussagen soll das Modell dabei helfen von Generalisierungen wegzuführen und die verschiedenen Aspekte einer ausbalancierten Männlichkeit aufzeigen.⁴³

Die Variablenmodell entstand im Zusammenhang mit einer Studie für die Bundeszentrale für gesundheitliche Entwicklung und wurde seitdem verbessert und an die Praxis angepasst. Teil der Studie war eine Befragung von Erwachsenen, die im gesamten psychosozialen Bereich tätig waren, Diese sollten beschreiben wie ein „gelingendes Jungesein“ ihrer Meinung nach aussehe. Dabei fiel auf, dass den Befragten auch nach intensiverer Nachfrage keine Begriffe über Positive Eigenschaften und Stärken der Jungen in den Sinn kamen, sondern die meisten Jungen als in Ordnung ansehen würden, wenn diese bestimmte Dinge nicht tun würden, z.B. nicht laut oder gewalttätig sein. Diese genannten negativen Begrifflichkeiten zur Beschreibung der Jungen wurden von Winter und Neubauer bereinigt, dabei versucht wertneutral aufzufassen und in ihnen die jeweilige Stärke zu erkennen. So entwickelten sie beispielsweise aus abwertenden Begriffen wie, „distanziert“, „desintegriert“ oder „Einzelgänger“ den Aspekt Konzentration. Die positive Seite am Einzelgänger ist für sie, dass dieser beispielsweise Dinge für sich klären und durchsetzen kann und nicht immer an Hilfe von außen angewiesen ist und somit, was für sie eine positive persönliche Ressource darstellt. Dabei ist es für sie aber auch sinnvoll, dass eine Person auf den gegensätzlichen Aspekt zurückgreifen kann und seine sozialen und fürsorglichen Seiten zeigen kann und auch andere Personen wahrnehmen kann und sich mit ihnen in Kontakt befindet.

In ihrem Modell entstanden so acht Kompetenzpaare, also Potenziale, die sie gegenübersetzen, welche zum Teil verdeckt für die beobachtende Person sind. Die einzelnen Begrifflichkeiten betiteln sie allesamt mit dem Wort „Aspekte“. Die Aspektpaare sind somit,

Konzentration und Integration,

Aktivität und Reflexivität,

Präsentation und Selbstbezug,

Kulturelle Lösung und kulturelle Bindung,

⁴³ vgl. Neubauer/ Winter 2002, S. 27f.

Leistung und Entspannung,
Heterosozialer Bezug und Homosozialer Bezug,
Konflikt und Schutz,
Stärke und Begrenztheit.

Winter und Neubauer sehen es dabei als männliches Potenzial, wenn eine Balance zwischen den Aspektpaaren und auch den Aspekten insgesamt vorliegt. Für die Umsetzung in der Praxis bedeutet das für sie, den jeweiligen gegensätzlichen Aspekt in den Blick zu nehmen und zu fördern. Trotzdem führen die beiden Entwickler an, dass es dabei ausdrücklich nicht um Depotenzierung ginge und es wichtig sei stets beide Seiten im Blick zu haben, sodass sich diese entwickeln und gelebt werden können. Des Weiteren führen sie an, dass ihr Modell als dynamisch zu betrachten ist und im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte auch Bildungsstand, Alter, Herkunft, Schicht, Lebenslagen usw. berücksichtigt werden müssen. Für Winter und Neubauer geht es in dem Modell darum, durch das Aufzeigen der verschiedenen Aspekte die Bandbreite und Vielfalt und des Junge- und Mannseins aufzuzeigen und somit von Verallgemeinerungen in Bezug auf das Geschlecht wegzuführen. In dem Modell findet dabei keine Abgrenzung zwischen männlichen und weiblichen Verhaltensweisen statt. Auch wenn, ihrer Meinung nach teilweise trotzdem Begriffe enthalten wären, welche als problematisch gesehen werden könnten, seien die nicht überdeutlich negativ belegt und könnten auch positiv ausgelegt werden.

44

Folglich für die Praxis, soll das Modell bewirken neue Zugänge und Einstellungen zu Jungen und für die pädagogische Arbeit mit ihnen zu schaffen. Für Winter und Neubauer ist eine der wichtigsten Folgerungen des Modells, dass ErzieherInnen und PädagogInnen wieder mehr gefordert werden pädagogisch zu denken und Verantwortung für die Entwicklung der Jungen zu übernehmen, anstatt sich auf Zuschreibungen (Jungen sind halt so...) auszuruhen. In Bezug auf angewandte und verfügbare Methoden, soll das Modell helfen diese zu reflektieren und im besten Fall zu erweitern. Auch Einrichtungen könnten mit dem Modell im Hinblick auf ihre praktischen Interventionsformen untersucht werden und anhand der vorhandenen Aspekte kann festgestellt werden, was dabei bei den Jungen momentan gefördert wird. Somit kann sichtbar werden wo eine Einrichtung ihre Stärken besitzt und welche Bereiche ausbaufähig sind. Dadurch könnten neue Angebote und

⁴⁴ vgl. Neubauer/ Winter 2002, S. 29ff.

Methoden entstehen, welche auch die gegensätzlichen Aspekte miteinbeziehen. Des Weiteren würde durch das Modell die Kommunikation oder Diskussion über und mit Jungen und über Männlichkeit allgemein gefördert werden. Es könnte demnach auf vier verschiedene Ebenen zur Reflexion helfen. Zum einen kann ein einzelner Junge im Hinblick auf vorhandene und ausbaufähige Ressourcen untersucht werden. Zum anderen eine ganze Jungenclique. Auch ErzieherInnen und/oder SozialpädagogInnen bekommen durch das Modell Hilfe sich selbst im Hinblick auf vorhandene Einstellungen, Haltungen und Ressourcen reflektieren. Und wie bereits erwähnt, können Institutionen selbst prüfen, welche Aspekte sie gut entwickelt haben und welche nicht. Das methodische Prinzip ist dabei immer gleich. Es wird vorhandenes analysiert, nach dem gegensätzlichen Aspekt gesucht und letztlich versucht diesen gegensätzlichen Aspekt in seiner Entwicklung zu fördern oder erstmal einen Zugang dazu zu schaffen. ⁴⁵

3.4 Akzeptierende Haltung

Böhnisch hält es für problematisch, wenn die Person, die mit Jungen arbeitet von vornherein ein bestimmtes Männerbild oder Jungenbild im Sinn hat, zu welchem sie die Jungen hinführen will. Er sieht die Arbeit mit Jungen als akzeptierende pädagogische Arbeit. Für ihn bedeutet das erstmal zu akzeptieren, dass Jungen so sind wie sie sind, aber gleichzeitig auch von der Annahme auszugehen, dass viel mehr Möglichkeiten in ihnen stecken. Seiner Meinung nach sei für manche Jungen ein übertrieben maskulines Verhalten, die einzige Möglichkeit auf sich aufmerksam zu machen und Selbstwert und Anerkennung zu erlangen. So dürfe Maskulinität von den SozialarbeiterInnen niemals schlechtgeredet werden. Es sollte jedoch gezeigt werden, dass dieses bestimmte Verhalten befremdlich wirkt und trotzdem gleichzeitig neugierig macht. Dies würde zu einem inneren Konflikt führen, den PädagogInnen aushalten müssten. Es sollten Selbstwert und Anerkennung vermittelt werden, wodurch die Jungen spüren können, dass sie nicht auf das maskuline angewiesen sind, sich aber weiterhin in einem anderen Rahmen als „männlich stark“ fühlen. ⁴⁶

Matzner und Tischner führen an, dass Jungen als aktive Gestalter ihrer Persönlichkeit, verschiedene Identitäten, Verhaltensmuster und Lebensstile in ihren verschiedenen Umwelten entwickeln. Dabei würde die Entwicklung ihrer Persönlichkeit nicht nur vom Geschlecht, sondern von auch von verschiedenen Faktoren beeinflusst werden, wie z.B. der

⁴⁵ vgl. ebd. S. 33f.

⁴⁶ vgl. Böhnisch 2002, S.149

kulturellen Verwurzelung usw. Deshalb würde eine Vielfalt des Junge-seins existieren. Demnach sei die Pädagogik ihrer Meinung nach verpflichtet, junge Menschen nicht in vorbestimmte Raster zu zwingen. Für die Autoren sollte eine geschlechterbewusste Pädagogik die geschlechtstypischen Verhaltensweisen und verschiedenen Problemstellungen von Jungen kennen und vermeiden, neue klischeehafte Deutungsmuster zu entwickeln und Männlichkeit zu dramatisieren. ⁴⁷

3.5 Geschlechtshomogene Gruppenarbeit

Für Sturzenhecker hat die Jungenarbeit das Ziel, Jungen bei der Entwicklung einer autonomen Geschlechtsidentität zu unterstützen. Es soll ermöglicht werden, bewusst zu reflektieren, wie Jungen aktiv und passiv zum Mann konstruiert werden. Für ihn hat die Arbeit das „Großziel“ eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse herbeizuführen, die geprägt sein sollten von Gerechtigkeit und Gleichheit, anstatt von männlicher Macht und Ungleichheit. So solle Differenz, statt patriarchal vorgegebener Lebensweisen und Rollenmuster, ermöglicht werden und den Jungen Erfahrungen von alternativer Männlichkeit angeboten werden. Weiterhin solle dabei ermöglicht werden Grundkompetenzen, für die Entwicklung einer eigenständigen und sozial verantwortlichen Persönlichkeit, zu erlangen. Dazu gehören für Sturzenhecker Fähigkeiten wie, Empathie, Distanz zur eigenen Rolle, das Aushalten von Widersprüchlichkeiten und die Befähigung sich emotional, sozial, gesundheitlich und haushaltlich selber zu versorgen. Seiner Meinung nach liegt der wesentliche Weg zur Erreichung dieser Ziele in der geschlechtshomogenen Arbeitsweise. Dabei sei Geschlechtshomogenität eine methodische Form, mit welcher unterschiedliche Ergebnisse erzielt werden könnten. ⁴⁸

Budde argumentiert, dass die Jungenarbeit aus ihrer Entstehungsgeschichte heraus vor allem als geschlechtshomogene Gruppenarbeit gesehen wurde. Besonders in Bezug auf Männlichkeiten, könnten Peerkontexte in der Gruppenarbeit pädagogisch gut thematisiert und aufgeschlüsselt werden. Mittlerweile würde Jungenarbeit aber auch, beispielsweise in der Sozialen Arbeit, als Arbeit mit einzelnen Jungen verstanden werden. ⁴⁹

Böhnisch begründet das genderpädagogische Prinzip der Geschlechtshomogenität damit, dass viele Problemthemen in gemischt geschlechtlichen Gruppen, unter der Anwesenheit von Mädchen, nur verzerrt besprochen werden könnten oder gar von den Jungen abgewehrt würden. So würden Jungen seiner Meinung nach bei der Anwesenheit von

⁴⁷ vgl. Matzner/Tischner 2012, S. 424

⁴⁸ vgl. Sturzenhecker 2002, S. 39

⁴⁹ vgl. Budde 2014, S.50

Mädchen und Frauen in Selbstdarstellungsdruck geraten. Dies führe dazu, dass sie sich vor den Frauen präsentieren und darstellen müssten und unter Rechtfertigungsdruck geraten würden und versuchen ihr männliches Handeln zu verteidigen. Böhnisch zufolge hätten Erfahrungen in der geschlechtshomogenen Gruppenarbeit gezeigt, dass es Jungen in diesem Rahmen viel leichter fällt über Ängste, Gefühle und schwierige Themen zu reden und daran zu arbeiten. Außerdem würde die Geschlechtshomogenität bewirken, dass die Jungen Rollen und Handlungsweisen erproben, die sonst von Mädchen besetzt sind, ohne dass sie dabei sofort einer Beurteilung ausgesetzt sind.⁵⁰ Budde beschreibt diese weiblich konnotierten Handlungen als „Care-Tätigkeiten“, z.B. Kochen, Aufräumen, ästhetische Gestaltung. Die Jungen könnten ihm nach Tätigkeiten einüben, die ihre emotionale, soziale, gesundheitliche oder hauswirtschaftliche Unabhängigkeit (Sorgeselbstständigkeit) fördern. Des Weiteren hält er fest, dass geschlechtshomogene Jungenpädagogik zu einer Differenzierung innerhalb der Gruppe beitragen kann, denn sie würde die Jungen auffordern sich von den anderen Jungen zu unterscheiden. Dadurch könne die Möglichkeit bestehen, die Unterschiedlichkeiten der Jungen und ihre spezifischen Biographien, Lebenslagen, Bedürfnisse und Männlichkeitskonzeptionen sichtbar zu machen. Dies sieht er als Chance, dass das Geschlecht oder speziell Männlichkeit als unterschiedliche Subjektivierungen deutlich zu machen und dabei nicht einfach als Gegenposition zu Weiblichkeit erscheinen zu lassen. Er merkt dabei aber an, dass dieser Effekt sich nicht selbstläufig einstellen würde, sondern pädagogisch angeleitet dort hingeführt werden müsse.⁵¹

Wienforth führt an, dass die geschlechtshomogene Gruppenarbeit nach wie vor ein wichtiges Element der Jungenarbeit sei. Inzwischen würden aber auch andere Settings, wie z.B. relativ geschlechtshomogene Gruppen als wichtige und sinnvolle Ergänzungen betrachtet werden. Somit sollte geschlechtshomogene Arbeit nicht mehr grundlegendes Prinzip, sondern ein mögliches Setting sein, welches je nach Bedarf Anwendung finden kann.⁵² Budde sieht auch Nachteile in der geschlechtshomogenen Arbeit. So würde das Risiko bestehen, dass durch die indirekte Betonung von Geschlechterdifferenzen, die „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ noch hervorgehoben und festgeschrieben wird. So könnten Jungen, die sich einer Jungengruppe zuordnen sollen, ermutigt werden sich über traditionelle Männlichkeitsbilder zu definieren. Jungen, welche sich von diesen alten

⁵⁰ vgl. Böhnisch 2015, S. 150

⁵¹ vgl. Budde 2014, S. 50f.

⁵² vgl. Wienforth 2015, S. 40

Rollenbildern distanzieren, könnten bei der Teilnahme an geschlechtshomogenen Gruppen, durch die Aufforderung zu einer vergeschlechtlichen Subjektivierung, Zwang empfinden, so Wienforth.⁵³

3.6 Das Geschlecht der PädagogInnen

Budde gibt an, dass es ein allgemeiner Kernsatz der Jungenarbeit wäre, dass diese von Männern durchgeführt wird. Obwohl mittlerweile unter dem Begriff „crosswork“ darüber nachgedacht wird, inwiefern Frauen mit Jungen pädagogisch geschlechterreflektierend arbeiten können, würde meistens angestrebt werden, dass die beteiligten Pädagogen männlich sind. Dies wird zum Beispiel mit der relativen Abwesenheit von Männern in Erziehungsprozessen begründet, sowie mit einer angenommenen größeren „Nähe“ zwischen Männern und Jungen. Somit würden meist Männer es einfordern jungendpädagogisch zu arbeiten. Budde verfolgt den kritischen Ansatz, dass die Jungenarbeit inhaltlich dadurch auf ein vermeintlich biologisches Faktum reduziert werden könne.⁵⁴

Auch Wienforth sieht es kritisch, dass oft argumentiert wird, dass nur Männer Jungenarbeit machen könnten. Die Betonung, dass der männliche Pädagoge als Vorbild und Modell wirkt, würde sehr hohe und permanente Anforderungen an den Jungenarbeiter stellen, so Wienforth in Anlehnung an Sturzenhecker und Winter (2006) Außerdem würde damit Frauen und Nicht-Männern die Fähigkeit abgesprochen werden, mit Jungen an jungendarbeiterischen Zielen zu arbeiten, sagt er in Anlehnung an Pech (2009). Schließlich würde dann in Einrichtungen ohne männliches Personal, gar keine Jungenarbeit stattfinden können. Außerdem würde nach diesem Prinzip implizit davon ausgegangen werden, dass Jungen mit Männern arbeiten und von ihnen lernen wollen, sich nur mit Männern identifizieren können und nur gute Erfahrungen mit Männern gemacht haben, so Wienforth in Anlehnung an Busche (2010).⁵⁵

Budde hält fest, dass Mann sein und Motivation nicht ausreichen würde, um erfolgreiche Jungenarbeit zu machen. Es würde vor allem „Genderkompetenz“ gebraucht, d.h. Kompetenzen im Umgang mit den Geschlechterbeziehungen und Handlungskompetenz zur

⁵³ vgl. Budde 2014, S.51

⁵⁴ vgl. ebd. S.51

⁵⁵ vgl. Wienforth 2015, S. 39f.

Umsetzung der Erkenntnisse aus der Geschlechterforschung. Damit verbunden sei auch die Kompetenz zur Selbstreflexion.⁵⁶

3.7 Jungenarbeit und die Arbeit an Rollenbildern

Krestel gibt an, dass in der zeitgeistlichen Jungenarbeit das politische Thema der Geschlechtergerechtigkeit zum großen Teil handlungsleitend für die gängige Arbeit mit Jungen ist. Für ihn ist es dabei aber kaum nachvollziehbar, warum in diesem Zusammenhang die Arbeit an Rollenbildern, welche darauf abzielt, dass Jungen ihr männliches Rollenbild bearbeiten und verändern, im Fokus steht.⁵⁷

Böhnisch schreibt in dem Zusammenhang, dass die Auseinandersetzung mit sich selbst im Vordergrund steht und dass diese nicht automatisch männlich oder maskulin konnotiert ist. Er sagt, dass Junge-Sein oft hinter die Empfindungen tritt, die Jungen und Mädchen ähnlich teilen.⁵⁸ Er sagt dazu:

„Jungen wollen auch Jugendliche sein und sind gar nicht so sehr darauf erpicht, sich jetzt schon am gesellschaftlichen Lebensentwurf „Mann“ zu orientieren.“⁵⁹

Dabei beruft er sich auf eine Jungenstudie von Winter und Neubauer, die Ende der 1990er Jahre erschien. In der Auswertung der qualitativ geführten Interviews mit Jungen zeigte sich, dass Männlichkeit kein beherrschendes Thema war. Die Jungen zeigten sich als sensible Jugendliche, die Beziehungen suchen, Mädchen akzeptieren und andere Jungen als empathische Freunde finden wollen.⁶⁰

Krestel gibt weiterführend in Anlehnung an Guggenbühl (2012) an, dass Jungen bekanntermaßen vor allem in ihrer Entwicklung im Bildungssystem und durch die Folgen von unangemessener Mediennutzung benachteiligt werden. Er betont, dass die Feststellung der strukturellen Ungerechtigkeit in diesem genannten Umfeld, nicht den Rückschluss zulässt, dass es allen Mädchen in diesen Strukturen gut geht. Für Krestel ist es aus pädagogischer naheliegend, sich parteilich für Jungen zu fragen, welche Maßnahmen helfen können und wie sich Bedingungen ändern können, dass strukturelle Gerechtigkeit realisiert werden kann. Er denkt, dass wenn für Jungen positive Bedingungen im Bildungssystem und in der Freizeit entstehen, dies dazu führen wird, dass Jungen ausgeglichener und offener werden und dadurch deutlich weniger im Widerstand sind, wovon

⁵⁶ vgl. Budde 2014, S. 51

⁵⁷ vgl. Krestel 2018, S. 54

⁵⁸ vgl. Böhnisch 2015, S. 143

⁵⁹ Böhnisch 2015, S. 143

⁶⁰ vgl. Böhnisch 2015, S. 143

die Jungen und deren Umfeld profitieren können. Für ihn ist die reine Arbeit an Einstellungen und Rollenbildern von Jungen zu Scheitern verurteilt, da sie auf kognitiv-reflektierter Ebene die Botschaft vermittelt, dass die Jungen in ihrem So-Sein nicht okay sind.⁶¹

Auch Sturzenhecker und Winter argumentieren, dass es sehr schwierig für JungenarbeiterInnen wird, wenn diese besonders Themen aufgreifen möchten, die im Wesentlichen nur sie selbst als problematisch definieren. Die Autoren geben an, dass die Blockade der Jungen häufig immer stärker wird, je mehr sie eine pädagogische Erziehungsabsicht verspüren.⁶²

Krestel ist der Meinung, dass Fachkräfte überlegen müssen, welche natürlichen Bedürfnisse und Umgangsformen hinter Verhaltenweisen von Jungen stecken, die zunächst als sozial unangepasst erscheinen, aber von den Jungen zwingend gebraucht werden.⁶³ Er schreibt dazu: *„Eine einseitige Reduktion von Jungenarbeit auf die Bearbeitung des männlichen Rollenbildes vergisst die notwendige Parteilichkeit und Anwaltschaft.“*⁶⁴

Aus seiner Sicht führt eine wertneutrale Offenheit gegenüber vielfältigen Rollenentwürfen zum Zweck. Am wichtigsten ist für ihn, im Hinblick auf die Förderung einer prosozialen, männlichen Identität, das Rollenvorbild der TrainerInnen und die Konfrontation der Jungen mit ihren eigenen Aussagen, wenn diese z.B. Frauen abwerten oder diskriminieren. Für Krestel ist es offensichtlich, dass Jungen mit ihrem Verhalten, im Gegensatz zu Mädchen, in Gruppenkontexten tendenziell mehr Probleme und Störungen verursachen und auch allgemein mehr Risiken eingehen und sich weniger um ihre Gesundheit kümmern.⁶⁵

Dies belegen laut Bronner und Behnisch mittlerweile auch zahlreiche empirische Studien. Die Autoren geben an, dass Jungen, im Gegensatz zu Mädchen mehr Unfälle passieren, sie bei Krankheiten erst spät behandelt werden und sie somit in fast allen Krankheits- und Unfallstatistiken überrepräsentiert sind. Sie stützen ihre Aussagen dabei auf Ergebnisse des BMFSFJ (2002), des Paritätischen Bildungswerk's (2004) u.a.⁶⁶

⁶¹ vgl. Krestel 2018, S. 54

⁶² vgl. Sturzenhecker, 2002, S. 45

⁶³ vgl. Krestel 2018, S. 55

⁶⁴ Krestel 2018, S. 55

⁶⁵ vgl. Krestel 2018, S. 55

⁶⁶ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 164f.

Krestel nennt in diesem Zusammenhang die sieben maskulinen Imperative von Goldberg, die wie folgt lauten: 1. Je weniger Schlaf ich benötige, 2. je mehr Schmerzen ich ertragen kann, 3. je mehr Alkohol ich vertrage, 4. je weniger ich mich darum kümmere, was ich esse, 5. je weniger ich jemanden um Hilfe bitte und von jemandem abhängig bin, 6. Je mehr ich meine Gefühle kontrolliere und unterdrücke, 7. Je weniger ich auf meinen Körper achte, desto männlicher bin ich. Krestel führt an, dass die Imperative von großer Relevanz seien und sich alle durch statistische Daten beweisen lassen, wobei er in dem Zusammenhang aber keine Quellen angibt. Er erklärt, wenn positiv umformuliert, hinter den Imperativen auch durchaus sozial anerkannte Eigenschaften wie z.B., Eigenständigkeit, Stärke, Opferbereitschaft usw. stecken. Damit will er verdeutlichen, dass die Perspektive und der Blick auf Jungen auch die Wahrnehmungen bestimmt. Für ihn ist es kritisch, wenn die genannten Verhaltensweisen nur mit dem Ansatz der Konstruktion des Geschlechts erklärt und überbetont werden. Dies würde für ihn implizieren, dass Jungen sich auch ganz anders verhalten könnten, wenn sie wollten und dass das selbstschädigende Verhalten keine natürlichen Ursachen hat, sondern nur mit falsch vermittelten Rollenbildern zu tun hat, was für ihn nur zu einem Bruchteil zutrifft. Er bemängelt es, wenn pädagogische Fachkräfte das Verhalten von Jungen als rein störend, selbstdarstellerisch, aggressiv usw. bewerten. Dadurch ginge die Empathie für diese Verhaltensweisen verloren, welche für ihn zur Weltaneignung von Jungen dazugehören. Krestel ist der Meinung, dass es positiv besetzte Räume braucht, um Jungen von den genannten selbstschädigenden Verhaltensweisen zu befreien. Wenn die genannten positiven Eigenschaften, die hinter den schädigenden Verhaltensweisen stecken, in einem positiven sozialen Kontext erlebbar werden, ist das für den Autor gesundheitsfördernd. Werden dem wahrgenommenen Verhalten gegenüber positive Handlungsoptionen angeboten, kann ein positives Selbstbild gestärkt werden. Krestel merkt an, dass heute im Aufwachsen von Jungen der Raum fehlt für Initiation, Abenteuer, Wettkampf, Entdeckung, Bewegung und Selbstbestimmung, in dem ein positiver Selbstbezug hergestellt werden kann. ⁶⁷

4 Jungenarbeit in der Praxis

4.1 Jungensprache zulassen und aufgreifen

Für Winter und Neubauer ist es ein wichtiges Element und eine Arbeitsweise in der Arbeit mit Jungen, dass diese auch lernen sich sprachlich zu reflektieren, ihre eigenen Gefühle

⁶⁷ vgl. Krestel 2018, S. 55ff.

ausdrücken können und auch sprachlich mit anderen kommunizieren und Beziehungen klären können. Dazu gehört für die Autoren, dass die Sprache der Jungen aufgegriffen wird, wie sie ist, anstatt von ihnen eine andere Sprache zu verlangen.⁶⁸ Auch Bronner und Behnisch argumentieren unter Bezugnahme auf Schenk (1995), dass es ein Ansatzpunkt für Jungenarbeit sein muss die Sprache zunächst zuzulassen oder manchmal auch auszuhalten und sie somit als Grundlage für die pädagogische Arbeit zu nutzen und als Möglichkeit zu sehen, dadurch etwas über den jeweiligen Jungen zu erfahren.⁶⁹

Oft, so Winter und Sturzenhecker, würde die männliche Sprache von Jungen als sachlich-technisch und gefühlseleert kritisiert, weshalb die JungenarbeiterInnen die Adressaten zu einer emotionaleren Sprache drängen und auffordern ihre innere Gefühlswelt zu zeigen. Die Autoren argumentieren, dass dadurch unterschätzt wird, dass Jungen auch mit klassisch männlichen Sprachweisen ihre Gefühle ausdrücken können.⁷⁰

Ein Verbot von Sprache kann bei den Jungen dazu führen, dass sie das Gefühl bekommen, dass ihre Probleme und Themen nicht ernst genommen werden, so Behnisch und Bronner. Ein Verbot heißt für die Autoren, wenn nicht auf Jungenäußerungen eingegangen wird oder dass sie absichtlich überhört oder direkt unterbunden werden. Sie sind der Meinung, dass es lohnend sein kann die Sprache umzudeuten, die wiederum der Schlüssel sein kann, um viel über die Gefühle von Angst und Unterlegenheit bei den Jungen zu erfahren.⁷¹ Sie schreiben dazu: *„Wer sich klein und hilflos fühlt, muss wenigstens mit der Sprache diese Zurückgesetztheit zu kompensieren versuchen.“*⁷²

Auch Winter und Sturzenhecker schreiben, dass Jungen umso fähiger werden sich zu öffnen, je mehr ihre eigene Sprache zugelassen wird. Sie führen fort, dass dies gerade auch für sexistische Anteile in der Jungensprache gilt. Die Autoren greifen lieber die dahinter liegenden Probleme auf, als durch ein Verbot zu verhindern, dass diese überhaupt ausgedrückt werden. Weiterhin geben sie an, dass sie die Erfahrung gemacht haben, dass das Zulassen der üblichen Sprache es möglich macht ihre negativen Seiten zu kritisieren, ohne dass die Jungen sich von vornherein abgewertet oder verurteilt fühlen.⁷³

⁶⁸ vgl. Sturzenhecker/Winter 2002, S. 47f.

⁶⁹ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 232

⁷⁰ vgl. Sturzenhecker 2002, S. 48

⁷¹ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 232

⁷² Behnisch/Bronner 2007, S. 232

⁷³ vgl. Sturzenhecker 2002, S. 48

4.2 Rituale, Räume, Rhythmus und Regeln

Krestel schreibt, dass das R-Quadrat von Beuster (2014) wichtige Hinweise für die Gestaltung von Gruppenarbeiten geben kann. Die vier R's bedeuten dabei, **Rhythmus, Räume, Regeln** und **Rituale**. Zum Thema **Regeln** gibt Krestel an, dass es am besten sei, wenn die Jungen aus einer Eigenmotivation heraus darauf achten, dass diese eingehalten werden. Bei der von ihm entwickelten gewaltpräventiven, interkulturellen Gruppenarbeit „Power Games“, schreibt er, werden Regeln zum Teil vorgegeben. Es werden aber auch selbst Regeln und Sanktionsstufen von den Jungen erarbeitet. Krestel führt dazu an, dass die Partizipation am Regelwerk für eine bessere Akzeptanz sorgen würde und dass in dem Zusammenhang thematisiert werden könnte warum es Regeln braucht und in welchen Gemeinschaften es Regeln gibt. ⁷⁴

Auch Sturzenhecker und Winter geben an, dass es in der Arbeit mit Jungengruppen dazugehört gemeinsam die sozialen Regeln zu diskutieren und zu entscheiden. Für sie erlernen Jungen dabei Sorgeselbstständigkeit, da sie die Regelung ihrer Verhältnisse selbstständig in die Hand. Das bedeutet auch soziale Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Des Weiteren sollen sie auch lernen, dass Regeln nicht hierarchisch mit Macht durchgesetzt werden, sondern dass sie in einem demokratischen Prozess durch Diskussion erreicht und auch verändert werden können. Dabei müssten auch die einzelnen Bedürfnisse, Wünsche und Unterschiedlichkeiten der Beteiligten bewusst gemacht werden. So können die Jungen zu formulieren was sie brauchen und wollen und können dabei auch Unterschiede zu anderen erkennen. Für Winter und Sturzenhecker geht es dabei auch besonders darum, dass auch Minderheiten oder vermeintlich Schwache Rechte bekommen und berücksichtigt werden. Sie schreiben, dass somit der Prozess Regeln zu erstellen viele Themen von Männlichkeit anspricht. Abschließend merken sie an, dass dieser Regelungsprozess auch erst einmal geübt werden muss, da viele Jungen es nicht gewohnt sind. Meist würden Regeln in vielen Lebensbereichen autoritär vorgegeben oder entstünden durch die Befolgung männlicher Normen und Hierarchien. Für die Autoren sollen Jungen auch lernen wie selbstgegebene Regeln revidiert und verbessert können. ⁷⁵

Zum Thema **Räume** schreibt Krestel, dass sie ein wichtiger Faktor für Gruppenarbeiten sind, da sich Jungen in weiten Räumen besonders wohlfühlen würden und dort ihrem

⁷⁴ vgl. Krestel 2018, S. 62f.

⁷⁵ vgl. Sturzenhecker 2002, S. 48f.

Bewegungsdrang und Explorationsbedürfnis nachkommen könnten. Er schreibt außerdem, Jungen bräuchten immer wieder Räume, in denen sie sich unabhängig und ohne Kontrolle von Erwachsenen bewegen können.⁷⁶ Behnisch und Bronner schreiben zu dem Thema, dass es wichtig sei Jungen auch selber Räume gestalten zu lassen, um Beispiel in Heim- und/ oder Tagesgruppen. Sie begründen dies damit, dass Jungen beispielweise im Alltag oft nur auf vorgefertigte Räume treffen. Wilde Ecken würden aussterben und Spielplätze immer architektonischer und funktionaler werden. Ihrer Meinung nach ist es sinnvoll, wenn Jungen auch Räume in Einrichtungen überlassen werden, die sie selber einrichten und pflegen können. Dies bräuchte nach Behnisch und Bronners Aussagen viel Mut und Vertrauen in die Jungen, aber könnte letztlich auch dazu führen, dass neue Erlebnisräume entstehen, die auch Übungsräume für neue, soziale Verhaltensweisen werden.⁷⁷ Auch der Beirat „Jungenpolitik“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gibt zusammen mit Dr. Angela Icken (2011) an, dass Jungen nach geeigneten, nichtkommerziellen Orten suchen, an denen sie ihren Interessen gemeinsam mit ihren Peers nachgehen können. Die Suche danach würde für sie schwierig sein, da nicht viel Räume in der Form zur Verfügung stehen, dass sie gerne genutzt werden.⁷⁸

Des Weiteren geben sie an: *„Partizipation und Autonomie sind die Schlüsselbegriffe, die Bedarfe von Jungen beschreiben. Viele Jungen brauchen Raum für Dinge, die mit Bewegung und Outdoor- Aktivitäten zu tun haben.“*⁷⁹

Des Weiteren schreibt Krestel, wieder in Bezugnahme auf Beuster (2014), dass auch **Rituale** für Gruppenarbeiten wichtig sind. Das sind für Krestel zum Beispiel Einstiegsrituale, die zum Ankommen und Abschalten vom Alltag dienen und Abschlussrituale, die ein zurückkehren in den Alltag erleichtern sollen. Rituale können kreativ und auch von der Gruppe mitentwickelt sein. Krestel schreibt, dass Rituale eine identitätsstiftende Wirkung für die Gruppe haben könnten.⁸⁰

Zum Thema **Rhythmus** schreibt Krestel, dass es bei Gruppenangeboten wichtig sei einen ausgewogenen Rhythmus zwischen Bewegung, Spiel und Wissensvermittlung zu verfolgen. Dieser Rhythmus muss an die Gruppe angepasst sein und entsteht zum Teil auch erst in der Interaktion mit der Gruppe. Krestel sagt, dass es sinnlos sei über einen

⁷⁶ vgl. Krestel 2018, S. 65

⁷⁷ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 198

⁷⁸ vgl. Wippermann 2014, S. 134 (Internetquelle)

⁷⁹ Wippermann 2014, S.134 (Internetquelle)

⁸⁰ vgl. Krestel 2018, S. 63

längeren Zeitraum Wissen vermitteln zu wollen, wenn die Aufmerksamkeitsspanne der Gruppe aber viel kürzer ist. Gerade bei freiwilligen Angeboten zum Beispiel im Freizeitbereich sollte deshalb darauf geachtet werden Interessen der Gruppe wahrzunehmen, um den Spaß an der Sache aufrecht zu erhalten.⁸¹

4.3 Gruppenphasenmodell nach Tuckman

Für die sozialpädagogische Arbeit mit Gruppen empfiehlt Krestel sich mit Prozessen auseinander zu setzen, die eine Gruppe im Normalfall durchläuft. Das Gruppenphasenmodell nach Tuckman, das Krestel in Bezugnahme auf Stahl (2017) vorstellt kann helfen die eigene Gruppe besser zu verstehen und wenn nötig unterstützend einzugreifen. Das Modell kann Anwendung finden, wenn die TeilnehmerInnen möglichst konstant an den Gruppendeinheiten teilnehmen. Allgemein beschreibt das Modell fünf Phasen, die im Folgenden vorgestellt werden:

1. Phase der Formierung der Gruppe (Forming) - Orientierungsphase

In der ersten Phase kommt die Gruppe zusammen, die Teilnehmer lernen sich kennen testen evtl. die Person des/der TrainerInnen. Hier sind die TeilnehmerInnen meist eher vorsichtig und zurückhaltend. Der/die TrainerIn geben Informationen und legen die Grenzen des Erlaubten fest.

2. Phase der Auseinandersetzung (Storming) – Konfliktphase

In der zweiten Phase finden mit Wahrscheinlichkeit erste Auseinandersetzungen einzelner Gruppenteilnehmer untereinander statt. Auch TrainerInnen können provoziert werden. Krestel schreibt, es ginge dabei um die Festlegung von Einfluss und Hierarchien. Hinter Provokation steckt für ihn der verdeckte Wunsch nach Beziehungsaufbau. Oft äußern die TeilnehmerInnen in dieser Phase oft Unmut und Lustlosigkeit. Die aufkommenden Konflikte sollten von LeiterInnen ernst genommen werden und offen in der Gruppe kommuniziert werden. Wichtig dabei, dass die vorher festgelegten Regeln immer eingehalten werden. Krestel schreibt, dass auch versucht werden sollte, dass alle Teilnehmer bei Übungen mitmachen.

⁸¹ vgl. Krestel 2018, S. 65

3. Phase der Regelung des Gruppenlebens (Norming) – Konsolidierungsphase

In der dritten Phase orientiert sich die Gruppe an einheitlichen Regeln und Normen und setzt diese eigenständig durch. Krestel schreibt, die Gruppe funktioniert als Netzwerk und es entsteht ein Wir-Gefühl. Die Gruppe beginnt Freude an der Arbeit zu haben und ist gewillt die vorhandene Zeit intensiv zu nutzen. Krestel schreibt, die TeilnehmerInnen fühlen sich in dieser Phase als wichtiger Bestandteil der Gruppe

4. Phase der Zusammenarbeit (Performing) – Durchführungsphase

In der vierten Phase trägt die Gruppenarbeit, laut Krestel, Früchte. Hier hat sich die Gruppe eingespielt und alle TeilnehmerInnen bringen sich aktiv mit ein und äußern eigene Wünsche.

5. Phase der Auflösung (Adjourning)

In der letzten Phase löst sich die Gruppe auf. Krestel führt an, dass bei gelungenen Gruppenprozessen die TeilnehmerInnen oft ihr Bedauern über das Ende ausdrücken. Weiterhin empfiehlt er einen offiziellen Abschluss zu gestalten, bei dem die Fachkraft anerkennende Worte an die Gruppe und an alle TeilnehmerInnen und deren Stärken richtet. ⁸²

4.4 Handlungs- und erlebnisorientierte Methoden zur Gestaltung von Lernprozessen

Budde zufolge werden in der Jungenpädagogik meistens handlungs- und erlebnisorientierte Methoden eingesetzt, die vor allem aus dem Repertoire der non-formalen Bildung stammen. Zu diesen Methoden zählt er zum Beispiel Kooperationsübungen, Körperarbeit, Selbsterfahrung, selbstreflexive Übungen oder theaterpädagogische Aspekte. Bereiche der non-formalen Bildung sind für Budde z.B. Erlebnispädagogik, Spielepädagogik oder Selbstbehauptungstraining, aber auch das Aufsuchen von informellen Bildungsorten oder Körperarbeit zählen für ihn dazu. Meistens differenzieren sich die angewandten

⁸² vgl. Krestel 2018, S. 86f.

Methoden in der Jungenarbeit bewusst vom alltäglichen schulischen Lernen und so werden zum Beispiel schriftliche Übungen eher selten eingesetzt oder ganz vermieden.⁸³

Auch Krestel appelliert dazu ganzheitliche, also emotionale, körperliche und kognitive Lernprozesse zu gestalten. In Anlehnung an Maturana und Verden-Zöllner (1993) schreibt er, dass Lerneffekte bewirkt werden durch neue emotionalisierende, außeralltägliche und perturbierende, also störende Erfahrungen. Besonders wenn die körperliche und emotionale Ebene angesprochen werden Lernprozesse nachhaltig. Er nennt in dem Zusammenhang den Begriff der Emergenz, was so viel bedeutet wie das Wachsen von Kognition und Emotion. Krestel sagt, dass im Zusammenspiel dieser beiden Komponenten Lernen geschieht.⁸⁴

Des Weiteren sind für Krestel Bewegung und Selbstbestimmung zwei wichtige Faktoren für die Gestaltung von gelingenden Lernprozessen. Dass Jungen im Allgemeinen motorisch aktiver sind als Mädchen begründet er mit Forschungsergebnissen, die 2013 auf der Fachtagung „*Kranke Jungs?*“ der LAG Jungenarbeit Baden-Württemberg von Dr. Bernhard Stier vorgezeigt wurden. So würden Jungen aufgrund neurobiologischer Unterschiede zum Denken mehr Bewegung brauchen, was sich bereits im Mutterleib zeigen würde, wo männliche Embryos eine höhere motorische Aktivität zeigten. Einen weiteren Hinweis, dass das Thema Bewegung stärker berücksichtigt werden muss gibt Krestel, auf Grundlage des ersten deutschen Männergesundheitsberichts von 2010 an. Er schreibt, dass Neubauer und Winter (2013) in dem Zusammenhang feststellten, dass jüngere Jungen sich bei sportlicher Bewegung noch relativ gesund verhalten. Im Laufe der Zeit würden die Bewegungsarmut dann zunehmen und in weniger gesundes Verhalten übergehen.⁸⁵

Die Wichtigkeit von Selbstbestimmung begründet Krestel mit Erkenntnissen aus dem Dokumentarfilm *alphabet* von Erwin Wagenhofer aus dem Jahr 2013. Dort wird der Unterschied gezeigt zwischen der natürlichen Aneignung von Wissen, die auf Neugier beruht und der meistens fremdbestimmten Wissensvermittlung im Bildungssystem. Die Erkenntnisse aus dem Dokumentarfilm sind, dass Bewegung, Kunst, Kreativität und Musik die wichtigsten Bausteine für die Entwicklung von Kindern sind und dass diese bedeutend zu wenig Platz und Raum finden und somit verkümmern können. Krestel schreibt, dass bei

⁸³ vgl. Budde 2014, S. 52

⁸⁴ vgl. Krestel 2018, S. 45f.

⁸⁵ vgl. Krestel 2018, S. 58f.

selbstbestimmten Wissensinhalten die passive Wissensaufnahme auf aktiv umgestellt wird und dass das Gehirn dann in Bewegung kommt. ⁸⁶

4.5 Erlebnispädagogik

4.5.1 Grundlegendes

Die Definitionsversuche für den Begriff der Erlebnispädagogik sind vielfältig, wobei alle Definitionen Überschneidungen aufweisen, so Michl und Seidel. ⁸⁷

Eine gängige Definition, die Germscheid aufzeigt, kommt von Heckmair und Michl: *„Erlebnispädagogik ist eine handlungsorientierte Methode und will durch exemplarische Lernprozesse, in denen junge Menschen vor psychische, physische und soziale Herausforderungen gestellt werden, diese in ihrer Persönlichkeitsentwicklung fördern und sie dazu befähigen, ihre Lebenswelt verantwortlich zu gestalten.“* ⁸⁸

Bronner und Behnisch erklären in Anlehnung an Germscheid (2003), dass Erlebnispädagogische Projekte als ein naheliegender Ansatzpunkt für die Arbeit mit Jungen gelten. Sie geben an, dass Jungen sich leicht für Klettern, Kanu usw. begeistern lassen und somit ihre Bedürfnisse und Wünsche angesprochen oder berücksichtigt werden. ⁸⁹

Germscheid schreibt, dass der Erfolg der Erlebnispädagogik in der schulischen und außerschulischen Jugendarbeit wahrscheinlich damit zusammenhängt, dass eine Erlebnisarmut in der Lebenswelt der Jugendlichen bei gleichzeitiger Reizüberflutung besteht. In der Erlebnispädagogik, so Germscheid, werden tiefgreifende und nachhaltig wirkende Erfahrungen aus erster Hand möglich, durch unterschiedliche Methoden, Übungen und Aktionen. Diese Erfahrungen können den medialen Reizen und konsumorientierten Freizeitangeboten Kontrapunkte setzen. ⁹⁰

Für die Arbeit mit Jungen sagt Germscheid, ist die Erlebnispädagogik im doppelten Sinne bedürfnisorientiert. Zum einen werden sie für naturnahe Aktionen begeistern und das Draußen-sein wird gleichgesetzt mit Aktion, Abenteuer und Austoben. Zum anderen sagt er, würden die ganzheitlichen Angebote auch den Bedürfnissen von Jungen entsprechen,

⁸⁶ vgl. ebd. S. 59f.

⁸⁷ vgl. Michl/Seidl 2018, S. 19

⁸⁸ Heckmair/Michl zit. nach Germscheid 2012, S. 246

⁸⁹ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 226

⁹⁰ vgl. Germscheid 2012, S. 250

weil sie neben dem Körper auch Seele und Geist ansprechen und dabei sowohl Bewegung ermöglichen als auch die Fantasie anregen. Des Weiteren seien sie für Jungen reizvoll, weil sie nach Abenteuer, Action und Risiko klingen.⁹¹

Paffrath schreibt, dass die Erlebnispädagogik in ihrem Ansatz und der Grundidee auf Neugier, Experimentierfreude und Entwicklungskräfte des Menschen setzt und dabei auf seine Selbstregulationsfähigkeit vertraut und dabei das Prinzip der Freiwilligkeit berücksichtigt. Ein spezifisches Merkmal ist für ihn, dass sich die angebotenen Lernsettings unterscheiden von traditionellen Formen und Inhalten. Bildungswirksame Eindrücke und Prozesse werden unterstützt durch neue, ungewohnte Handlungsfelder in und mit der Natur, aber auch in anderen erlebnisreichen Feldern, zum Beispiel beim City Bound in der Stadt oder durch Interaktions- und Problemlöseaufgaben. Paffrath beschreibt in dem Zusammenhang acht verschiedene charakteristische Elemente und Prinzipien der erlebnispädagogischen Lernszenarien: 1. Handlungsorientierung, 2. Ganzheitlichkeit, 3. Selbststeuerung, 4. Ressourcenorientierung, 5. Ernstcharakter, also Grenzerfahrung, 6. Soziale Interaktion/ Gruppe, 7. Reflexion und 8. Transfer. Der Stellenwert und die Intensität der einzelnen Merkmale können dabei variieren und hängen folglich von der Adressatengruppe, der Zielsetzung und vom ausgewählten Medium ab. Die Lerntheorie hinter der Erlebnispädagogik beruht auf Grundannahmen des Konstruktivismus, die die Bedeutung von Emotionen im Lernprozess in den Vordergrund stellen. Paffrath schreibt in Anlehnung an Roth (2011), Singer (2016) und Spitzer (2017), dass nur solche Informationen sich tief und lange einprägen, die als (lebens-) wichtig empfunden werden, mit den Zielen des Individuums übereinstimmen und anschlussfähig sind. In Anlehnung an Ritter (2007) gibt Paffrath an, dass wenn einzelne Erlebnisse verarbeitet werden aus ihnen Erfahrungen entstehen können.⁹² Er führt folglich an: *„Ihre Integration, Bewältigung oder Verdrängung sind Teil eines umfassenderen Wahrnehmungs-, Deutungs- und Anpassungsprozesses des Menschen mit seiner Umwelt und ergeben leitende Koordinaten für die Orientierung in der Welt.“*⁹³

4.5.2 Reflexion und Lernmodelle

Michl und Seidl argumentieren, dass ErlebnispädagogInnen die äußeren Ereignisse bieten, welche dann vom Individuum zu einem Erlebnis verarbeitet werden. Dabei werden

⁹¹ vgl. ebd. S. 250

⁹² vgl. Paffrath 2018, S. 20f.

⁹³ Ritter zit. nach Paffrath 2018, S. 21

die äußeren Ereignisse von den Individuen je nach Biografie, Stimmung, Einstellung, Lebensalter usw. unterschiedlich interpretiert und eingeordnet. Die Autoren sagen, dass erst das Individuum das Ereignis zu einem Erlebnis macht. Die Aufgabe der ErlebnispädagogInnen ist es aus diesem Erleben einen Lerneffekt zu machen. Somit muss das Erlebte, was sich auf der inneren Leinwand abgebildet hat wieder zum Ausdruck gebracht werden. Deswegen sind für die beiden Autoren Reflexionsmethoden sehr wichtig. Dafür braucht es auch kreative Methoden zum Ausdruck des Erlebten, da Sprache dort auch versagen kann, aufgrund der beeindruckenden vermittelten Erlebnisse. Im Anschluss an die Reflexion, sollte die Prüfung des Transfers in den Alltag erfolgen, mit Fragen zum Beispiel was gelernt wurde und was daraus in den Alltag mitgenommen werden kann. Ereignis bzw. Erlebnis und Transfer sollen laut Michl und Seidl in der Waage bleiben, um einen angemessenen Transfer zu schaffen. Sie sagen, wenn nur Erlebnisse angeboten werden haben wir es mit Freizeitpädagogik zu tun und liegt der Fokus eher auf der Auswertung sind wir mehr im Bereich der Selbsterfahrung.⁹⁴

Auch Bronner und Behnisch geben an, dass es in der Jungenarbeit wichtig ist die erlebnispädagogischen Aktionen immer auch zu reflektieren und dabei Fragen zu stellen von welcher Bedeutung diese für die Bildung einer geschlechtlichen Identität der jeweiligen Jungen sind.⁹⁵

Budde jedoch deutet an, dass Verbalisierungen von Erfahrungen als problematisch eingeschätzt werden können. Außerdem sagt er in dem Zusammenhang, dass in der Jungenarbeit gerne Methoden verwendet werden, bei denen die Jungen nicht reden müssen und die auch in dem Fall einen Sinn haben, wenn in der Reflexionsrunde nicht das gewünschte Idealergebnis erreicht wird. Er bezieht sich bei seinen Ausführungen auf Karl (1994).⁹⁶

Für Germscheid stellt das Handlungslernen durch Reflexion als konstruktive Verbindung zwischen Erlebnispädagogik und Jungenarbeit ein wichtiges Arbeitsprinzip dar. Er sagt, dass wenn die AnleiterInnen bestimmte, auch geschlechtsbezogene Fragen nach einer spannenden, herausfordernden und abenteuerlichen Aktion in der Nachbereitung

⁹⁴ vgl. Michl/Seidl 2018, S. 18

⁹⁵ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 226

⁹⁶ vgl. Budde 2014, S. 52

miteinbringen, es zu einer Bewusstwerdung von rollentypischen Verhaltensweisen bei den Jungen kommen kann.⁹⁷

Weiterhin stellt er die für ihn modernen Lernmodelle der Erlebnispädagogik, die sich an Simon Priests Ideen orientieren, heraus. Da diese in der praktischen erlebnispädagogischen Arbeit oftmals Anwendung finden, sollen sie im Folgenden vorgestellt werden.⁹⁸

- Beim **Handlungslernen pur** erleben die TeilnehmerInnen viele Aktionen und werden dabei nicht zur Reflexion aufgefordert. Gängig ist dies bei erlebnispädagogischen Kurzzeitprojekten, im Rahmen von Klassenfahrten, Projekttagen usw.
- Die GruppenleiterInnen deuten beim **kommentierten Handlungslernen** die Erfahrungen für die Gruppe und für den Einzelnen an und machen gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge.
- Beim **Handlungslernen durch Reflexion** ermuntern die LeiterInnen die TeilnehmerInnen in der Nachbereitung der Erfahrungen durch Fragen, über ihre Emotionen, Gedanken und Assoziationen zu sprechen.
- Das **direktive Handlungslernen** wird angewandt, wenn die LeiterInnen schon vor der Aktion oder Erfahrung nach einem möglichen Lernerfolg und Gewinn für die beteiligte Gruppe fragen.
- Beim **metaphorischen Handlungslernen** wird auf die Ähnlichkeit zwischen Alltag und Aktion verwiesen und rahmt dabei die eigentliche Aktion in die Sprache, Struktur und Kultur der Gruppe ein.
- Beim **Indirekt-metaphorischen Handlungslernen** wird die Gruppe schon vor der Aktion auf zu erwartende Störungen und Schwierigkeiten vorbereitet. Dies geschieht durch paradoxe Interventionen, reframing, also Umdeutung und double binds, als dem Versenden zweier widersprüchlichen Botschaften. Durch die Verwendung dieser Interventionen kann bewusster auf gewohnte Muster und Strukturen innerhalb der Gruppe geachtet werden.⁹⁹

4.6 Bewegung, Sport und Kampf

Mit der Erkenntnis, dass Jungen im Allgemeinen ein erhöhtes Bedürfnis nach Bewegung, Sich-Beweisen, Wettkampf, Action usw. haben, wird in den letzten Jahren vermehrt der

⁹⁷ vgl. Germscheid 2012, S. 253

⁹⁸ vgl. ebd. S. 247

⁹⁹ vgl. ebd. S. 247f.

sozialpädagogische Wert von Sport und Bewegung in der Arbeit mit Jungen betont, so Wolters in Anlehnung an Binhack (1998). Dabei werden auch Methoden des sportlichen Wettkampfs, Rangeln, Ringen und Raufen in den Blick genommen. Wolters gibt weiterhin an, dass sich auch in der Arbeit mit gewalttätigen und dissozialen Jugendlichen körper-, bewegungs- und kampforientierte Ansätze in verschiedensten sozialen Arbeitsfeldern etabliert haben.¹⁰⁰

Für Wolters geht es dabei darum, der spezifisch männlichen Form der Selbst-Erfahrung, also im körperlichen und sozialen Sinne, des Erlebens und des Ausdrucks einen Raum zu geben und somit Geltung zu verschaffen. Dies kann nützlich sein für eine gelungenere Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung, so Wolters. Für ihn bedeutet Kampf und Zweikampf unter sozialpädagogischer Anleitung, nicht kleine Monster heranzuziehen, sondern ist gezielte pädagogische Gewaltprävention. Wolters beschreibt den Zweikampf als sehr vielschichtiges Element, bei dem es nicht bloß um Sieg oder Niederlage geht. Für ihn gehört auch dazu, Spaß an Bewegung zu haben, sich körperlich zu verausgaben und sich dabei ganzheitlich und intensiv selbst zu spüren. Er schreibt, dass dabei Lebendigkeit, Präsenz und Authentizität am eigenen Leib gefühlt werden.¹⁰¹ Wolters schreibt:

„Diese einzigartige psychophysische und psychoemotionale Spannung und die damit verbundene >>Angstlust<< kennzeichnen das, was Kinder und Jugendliche als Thrill und besonderer Kick am Ganzen fasziniert.“¹⁰²

Weiterhin erläutert Wolters, dass es notwendig sei zu lernen die bei jedem Menschen vorkommenden Gewaltimpulse zu steuern, zu kontrollieren und in sozialverträglicher Weise auszuleben. Dieses Lernen würde verhindert, wenn spontane Gewaltimpulse moralisiert werden. Werden also aggressive Persönlichkeitsanteile psychisch abgespalten als würden sie nicht zu einem selbst gehören, so Wolters, erhöht sich nach seiner Erfahrung die Gefahr einer plötzlichen und unkontrollierbaren Entladung dieser Gefühle.¹⁰³

Behnisch und Bronner schreiben in dem Zusammenhang in Bezugnahme auf Oelemann/Lempert (1997), dass in der Theorie zur männlichen Sozialisation unterschieden wird zwischen Aggression und Gewalt. Aggression beschreiben als wichtiges Gefühl und angemessene Form der menschlichen Äußerung, bei dem Emotionen spürbar werden.

¹⁰⁰ vgl. Wolters 2012, S. 255

¹⁰¹ vgl. ebd. S. 256

¹⁰² Wolters 2012, S. 256

¹⁰³ vgl. Wolters 2012, S. 257

Mit diesen Emotionen umzugehen heißt für die Autoren der Aggressivität einen Ausdruck zu verleihen, der letztlich nicht in Gewalt mündet. So gesehen stehen sich Aggressivität und Gewalt gegensätzlich gegenüber. Deshalb kann die Auseinandersetzung mit Aggression in Form von Selbstbehauptungstrainings für Jungen sinnvoll sein. Sie können dabei lernen ihre aggressiven Impulse wiederzuentdecken, zu spüren und ihnen Ausdruck zu verleihen. Im Alltag, so Behnisch und Bronner, stünden Jungen häufig unter dem Druck ihr Leid nicht wahrnehmen zu dürfen und es stattdessen zu verdrängen.¹⁰⁴

Wolters führt in Bezug auf Beudels und Anders (2001) fort, dass der spielerische Zweikampf gänzlich undramatisch ist, wenn bestimmte Regeln verbotene Eskalationen eindämmen, wie z.B. echte Wut und Verletzungstendenz und schädliche Folgen. Wenn die Interaktion der Gegner spezifisch geregelt ist, so Wolters, unterscheidet dies zwischen Ernst und Spaß und macht spielerisches Kämpfen zu einer eigenständigen pädagogischen Methode. Deshalb sind Regeln genauso erforderlich, wie die fehlende Ernsthaftigkeit des Geschehens, die schon immer Sinn und Motivation allen Spielens ist. Im kämpferischen Spiel findet dabei soziales Lernen statt. Durch die Regeln kann so auch ein Verantwortungsbewusstsein und Rücksichtnahme gegenüber dem Gegner entstehen, so Wolters in Anlehnung an Nikolai et al. (1982).¹⁰⁵

Auch für Krestel ist Bewegung und Zweikampf von zentraler Bedeutung für die sozialpädagogische gewaltpräventive und interkulturelle Arbeit mit Jungengruppen. Dabei könnten intensive Gefühle, wie Wut, Zorn und Enttäuschung abgebaut werden. Der Stoffwechsel wird durch Bewegung angeregt, Stresshormone wie Cortisol abgebaut und es werden vermehrt Neurotransmitter ausgeschüttet, die eine zentrale Rolle beim Lernen haben.¹⁰⁶

Sein von ihm entwickeltes Programm fasst er unter dem Namen „Power-Games“ zusammen. In den darin enthaltenen Übungen wird Fairness als übergeordneter Wert betont, welcher immer wieder vorab besprochen und konsequent eingefordert werden, sowie abschließend reflektiert muss.¹⁰⁷

Krestel beschreibt einige Grundlagen für die Arbeit mit sport- und kampfpädagogischen Methoden, die vor der Durchführung Beachtung finden sollten. Umrahmt von Anfangs- und Abschlussritualen, sollte die Übungseinheit in verschiedene Teile eingeteilt werden.

¹⁰⁴ vgl. Behnisch/Bronner 2007, S. 230

¹⁰⁵ vgl. Wolters 2012, S. 257f.

¹⁰⁶ vgl. Krestel 2018, S. 88f.

¹⁰⁷ vgl. ebd. S. 12

Dazu gehört für ihn ein Anfangsteil mit warm up, Kennenlernspiel usw., ein Hauptteil mit den Kampfspielen und zum Abschluss eine Reflexion, wobei der Theorieteil je nach Konzentrationsfähigkeit der Gruppe angepasst werden sollte. Allgemein sollten lange Wartezeiten vermieden werden, die Gruppen nicht zu groß, bzw. mehrere Kleingruppen gebildet werden, um möglichst viele Teilnehmer zu aktivieren. Die Übungen sollten sich mit der Zeit von Schwierigkeitsgrad her steigern, da die Teilnehmenden mit der Zeit ihren Körper und ihre Kraft besser kennenlernen. Sicherheitsrelevante Aspekte sollten vorab berücksichtigt werden, z.B. ob einschränkende Krankheiten vorhanden sind, dass Körperschmuck abgelegt ist, usw. Generell schreibt Krestel, sollte jederzeit Partizipation ermöglicht werden, d.h. die Jungen dürfen Wünsche äußern und z.B. ihre Lieblingsübungen bei Bedarf wiederholen. Weiterhin können bestimmte Regeln geschaffen werden, die die Wettkampflust der Teilnehmer ansprechen. Die TrainerInnen sollten vorab und während der Durchführung stets reflektieren wie angebracht die ausgewählten Übungen in Bezug auf die Gruppe sind. Außerdem, so Krestel, sollten sie möglichst viel vormachen und sich aktiv bei den Übungen beteiligen, da dies eine besondere Motivation für die Gruppe sein und den Beziehungsaufbau beschleunigen kann. Dazu gehört auch Lob und positiver Zuspruch, worauf die Teilnehmer sehr gut anspringen würden. ¹⁰⁸

Da Wettkämpfe oft mit Leistungsdanke einher gehen und in Leistungssport müden schreibt Krestel, dass der sozialpädagogische Anspruch sein sollte auch und gerade leistungsschwächere Jungen miteinzubeziehen. Er sagt, vor allem körperlich schwächere und zurückhaltende Jungen, die wenig Erfahrung mit körperlichen Wettkämpfen und Spielen in unkontrollierten Räumen haben, würden es genießen sich im geschützten pädagogischen Setting auszuprobieren. Immer wieder gilt es zu betonen, dass niemand verletzt werden soll und es nicht ums Gewinnen geht, sondern um den Spaß und die Herausforderung. Es wird miteinander und nicht gegeneinander gekämpft. Bei deutlich ungleichen Partnern in Bezug auf Größe usw. können Handicaps auferlegt werden, wie z.B. nur einen Arm zu benutzen, so Krestel. Weiterhin sinnvoll sei es, die Übungen so zu gestalten, dass nicht nur Kraft, sondern auch andere Fähigkeiten wie Strategie, Kooperation, Geschick usw. zum Erfolg führen. ¹⁰⁹

Während der Durchführung sollte jederzeit damit gerechnet, dass bei den Teilnehmenden intensive Gefühle hochkommen könnten, die zu impulsiven negativen Reaktionen wie

¹⁰⁸ vgl. Krestel 2018, S. 84ff.

¹⁰⁹ vgl. ebd. S. 87ff.

Beleidigungen und Gewalt führen können. Krestel schreibt, dass dies nicht toleriert werden darf und reflektiert werden muss. So könnten die Teilnehmer neue Handlungsoptionen lernen. Störungen und Themen der Gruppe sollten an Ort und Stelle aufgegriffen und bearbeitet werden. Allgemein sollten thematische Impulse vor allem in einem Zusammenhang stehen mit Gewaltprävention oder mit Themen und Problemen, die während der Übungen hochkommen. ¹¹⁰

5 Fazit

Böhnischs Sozialtheorie zur modularisierten Männlichkeit liefert einige Erkenntnisse, die auch für die Soziale Arbeit und für die Arbeit mit Jungen von Bedeutung sein können. Es hat sich gezeigt, dass eine Kluft besteht zwischen sozialer Wirklichkeit, eigenen Wünschen und Bedürfnissen von Männern und den Anforderungen des heutigen kapitalistischen Wirtschaftssystems. Auch wenn sich ein Wandel von Männlichkeit bereits in Teilen vollzogen hat, scheint dieser doch immer wieder gebremst und in alte Rollenmuster zurückgeworfen, durch die Mechanismen des Konsumkapitalismus. Aus der Sozialtheorie geht hervor, dass viele Männer das Bedürfnis haben nach weniger Arbeit, mehr Zeit für Familie und Selbstverwirklichung. Diese Bedürfnisse zu befriedigen wird ihnen in vielerlei Hinsichten aber erschwert. Auf der einen Seite steht die Angst soziale Anerkennung und somit Identität zu verlieren, da diese für viele Männer eng mit der Erwerbsarbeit verbunden sind. Auf der anderen Seite werden diese, höchstwahrscheinlich wachstums- und konsumhemmenden männlichen Bedürfnisse zum Teil befriedet bzw. verschleiert durch das große, auf Männer zugeschnittene Konsumangebot des Marktes. Außerdem kann auch das Zurückgreifen auf unterschiedliche männliche Verhaltensmodule kritisch gesehen werden. Dieses resultiert durch die Spannung zwischen gleichzeitiger Aufforderung und Zurückweisung von Männlichkeit. Anstatt inne zu halten, eigene Bedürfnisse, Gefühle und Wünsche zu reflektieren und zu formulieren, wird sich an scheinbar identitätsstiftenden Modulen bedient, die dann dem Mann das Gefühl von angeblicher Selbstbestimmung vermitteln. Die Herausforderung, die sich daraus für die Soziale Arbeit ergibt, bedeutet Jungen in ihrer Selbstbestimmung zu fördern, indem sie lernen ihre eigenen Gefühle, Wünsche und Bedürfnisse zu erkennen und diese auch zum Ausdruck zu bringen. Weiterhin erscheint es sinnvoll, aufgrund der immer stärker werdenden Präsenz der

¹¹⁰ vgl. Krestel 2018, S.88

Medien und der damit verbundenen Darstellung von teilweise einseitigen männlichen Stereotypen, auch medienpädagogisch mit Jungen zu arbeiten. Beispielsweise durch Gespräche über männliche Rollenbilder, die im Fernsehen, in der Werbung usw. gezeigt werden. Nicht zuletzt sollte das Credo für die Soziale Arbeit und somit auch für SozialarbeiterInnen lauten, politisch Stellung zu beziehen, für Vielfalt einzustehen und unterschiedliche Lebenskonzepte und Identitäten zu fördern und wertzuschätzen. Besonders hinsichtlich des immer größer werdenden Rechtsdrucks in der Gesellschaft.

Was die Grundsätze und Arbeitsformen von Jungenarbeit betrifft, herrscht bis auf einige Ausnahmen Einigkeit zwischen den wissenschaftlichen Meinungen. Ein Großteil der Grundsätze trifft mit Wahrscheinlichkeit auch für viele Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit zu und nicht nur für die Arbeit mit Jungen. Die Arbeit von SozialarbeiterInnen kann sicherlich in den meisten Fällen nur Früchte tragen, wenn eine gute, vertrauensvolle Beziehung zu KlientInnen aufgebaut wird und diese in ihrem Dasein erstmal akzeptiert werden wie sie sind. Natürlich ist es herausfordernd immer wieder zu versuchen, den positiven Blick auf Jungen zu bewahren, die durch ihr Verhalten als „störend“ wahrgenommen werden. Doch SozialarbeiterInnen sollten sich dieser Herausforderung stellen und reflektiert arbeiten. Das Variablenmodell kann dabei helfen, dieser Defizitorientierung entgegenzuwirken und neue Zugänge zu Jungen zu bekommen. Gezielte Förderung der verschiedenen Aspekte kann dann bei Jungen zu mehr Balance und Selbstbestimmung führen.

Der Ansatz, dass besonders Männer für die Arbeit mit Jungen prädestiniert sind, klingt im ersten Moment logisch, da es auch an männlichen realen Vorbildern in unserer heutigen Zeit fehlt. Jungen sollten auch im echten Leben verschiedene vielfältige Typen von Männlichkeit kennenlernen, da in den Medien häufig noch sehr einseitige männliche Rollenbilder dargestellt werden. Ein weiteres Argument ist die Tatsache, dass viele Kinder heute in Abwesenheit eines Vaters aufwachsen und in Sozialen- und Bildungseinrichtungen, in denen sie den Großteil ihrer Zeit verbringen, Frauen deutlich präsenter sind als Männer. Dennoch ist die Kritik berechtigt, dass es Frauen auch nicht abgesprochen werden darf, geschlechtsreflektierende Arbeit mit Jungen machen zu können. Ansonsten könnte Jungenarbeit auch an vielen Stellen gar nicht stattfinden. Von größerer Bedeutung erscheinen vielmehr die Genderkompetenz und die Kompetenz zur Selbstreflexion der SozialarbeiterInnen.

Dass Jungenarbeit nur mit homogenen Jungengruppen stattfinden macht teilweise wahrscheinlich Sinn, sollte aber auch nicht die Regel sein. Auch in heterogenen Gruppen kann geschlechtsbewusste und reflektierende Arbeit stattfinden, die dann zum Beispiel verdeckt an die Jungen gerichtet ist. Durch die homogene Gruppenarbeit könnten das Geschlecht und die Geschlechterteilung auch zu sehr in den Mittelpunkt rücken und somit wieder dramatisiert werden. Deshalb sollte besonders bei geschlechtshomogener Gruppenarbeit der Fokus auf der Unterschiedlichkeit der einzelnen Jungen und deren individuellen Bedürfnissen liegen. Im Allgemeinen sollte Jungenarbeit nicht als alleinstehendes, exklusives Arbeitsfeld angesehen werden, sondern als wichtiger Bestandteil aller pädagogischen Maßnahmen, die sich an Kinder- und Jugendliche richten. Letztlich geht es doch vor allem darum eine Gerechtigkeit und Chancengleichheit für alle Menschen in der Gesellschaft anzustreben, egal welchen Geschlechts diese sind.

Erlebnispädagogische Mittel und Methoden scheinen besonders geeignet zu sein, geschlechtsreflektierend mit Jungen aber gleichsam auch mit Mädchen zu arbeiten. Da diese Methoden meist emotional sehr ansprechend für die TeilnehmerInnen sind wirken sie der allgemeinen Erlebnisarmut unserer heutigen Zeit entgegen und fördern gleichzeitig neue Erfahrungen des Lernens in der Gemeinschaft und mit der Natur. In der Erlebnispädagogik werden viele Themen aufgegriffen, die für die Soziale Arbeit von großer Bedeutung sind. Zum einen werden alternative Lernprozesse in Gang gesetzt, wie sie in der Schule weniger stattfinden. Es kann durch gemeinsames Lösen von Problemen ein Gemeinschaftsgefühl entstehen, welches der Gefahr der Vereinsamung entgegenwirkt, die durch den übermäßigen Gebrauch von Medien und Informationstechnologien immer größer zu werden scheint. Außerdem können TeilnehmerInnen wieder einen Bezug zur Natur und Umwelt erfahren, welcher in Zeiten der Klimakrise bedeutungsvoll sein kann. Auch Medienpädagogik scheint ein wichtiger Bestandteil von geschlechtsreflektierender Arbeit mit Jungen zu sein, da der Medienkonsum heute immer mehr zunimmt. Eine ergänzende Auseinandersetzung mit Medienpädagogik scheint deshalb im Zusammenhang mit der Gesamtthematik sinnvoll, hätte aber den Rahmen dieser Arbeit gesprengt.

Auch praktische Methoden, verbunden mit Bewegung und Zweikampf, können Jungen dahingehend unterstützen, persönlichkeitsbildende, positive Erfahrungen zu machen. Böhnischs Annahme folgend, haben viele Männer Probleme ihre Gefühle und Bedürfnisse zu erkennen und ausdrücken. Durch spielerischen Wettkampf und Übungen können Jungen lernen sich selbst zu spüren, eigene Grenzen wahrzunehmen und zu

kommunizieren und mit Affekten und Emotionen umzugehen. Diese Erfahrungen könnten wichtige Schritte sein auf dem Weg zur Selbstbestimmung und dabei, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Von SozialarbeiterInnen verlangen solche Übungen viel Selbstvertrauen, Selbstreflexion, Durchsetzungsvermögen und natürlich Zeit und Raum. Deshalb erscheinen Bewegungs- und Zweikampfspiele für den Alltag eher weniger geeignet. Weiterhin sollte der Fokus dabei immer auf das Miteinander gerichtet sein und nicht auf das Gegeneinander. Nur so kann sich der sportliche Wettkampf abgrenzen von der Ellenbogen-Mentalität des kapitalistischen Systems der heutigen Zeit.

Abschließend können folgende Gedanken festgehalten werden. Die Gesellschaft befindet sich im stetigen Wandel, besonders durch den auf Wachstum ausgerichteten Konsumkapitalismus, der mit ungebremstem technologischem Fortschritt einhergeht. Umso mehr ist heute die Soziale Arbeit gefragt, diesen Wandel auch im sozialen Sinne zu begleiten, zu hinterfragen und politisch Stellung zu beziehen. Immer noch herrschen ungleiche Entwicklungschancen für Jungen und Mädchen, Frauen und Männer. Jungenarbeit, und die damit verbundene Sicht auf Jungen, kann helfen in Reflexion zu gehen und schließlich neue bereichernde Erfahrungen mit sich selbst zu machen. Die Erkenntnisse aus der Jungenarbeit sind somit wichtige Bausteine für die Arbeit von SozialarbeiterInnen. Sie können dazu beitragen, Chancengleichheit und Vielfalt zu fördern, sowie Menschen auf ihrem Weg zur Selbstbesinnung zu unterstützen.

6 Quellenverzeichnis

Arp, S./ Olbrisch, M.: Im rosa Paradies. In: Der Spiegel. Nr. 43. 19.10.2019, S. 54–57.

Behnisch, M./ Bronner, K.: Mädchen- und Jungenarbeit in den Erziehungshilfen. Einführung in die Praxis einer geschlechterreflektierenden Pädagogik. Weinheim u.a. 2007

Böhnisch, L.: Der modularisierte Mann. Eine Sozialtheorie der Männlichkeit. Bielefeld 2018

Böhnisch, L.: Pädagogik und Männlichkeit. Eine Einführung. Weinheim u.a. 2015

Budde, J.: Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Opladen u.a. 2014

Ellsäßer, G: Unfälle, Gewalt, Selbstverletzung bei Kindern und Jugendlichen 2017. Ergebnisse der amtlichen Statistik zum Verletzungsgeschehen 2014. URL: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Gesundheitszustand-Relevantes-Verhalten/Publikationen/Downloads-Gesundheitszustand/unfaelle-gewalt-kinder-5230001149004.pdf?__blob=publicationFile (Stand: 20.02.2020)

Germescheid, E.: Erlebnispädagogik und Jungenarbeit. Die Wurzeln der Erlebnispädagogik und die Rolle des Geschlechts. In: Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen–Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim u.a. 2012, S. 245-254.

Krestel, T.: Stillsitzen verboten! Mit Jungs richtig umgehen. Göttingen 2018

Matzner, M/ Tischner, W.: Grundsätze einer jungengerechten Pädagogik. In: Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungenarbeit. 2. Auflage. Weinheim u.a. 2012, S. 421-444.

Michl, W./ Seidel, H.: Erlebnis und Pädagogik. In: Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München 2018, S. 17-19.

Neubauer, G./ Winter R.: Dies und Das. Das Variablenmodell „balanciertes Jungesein“ und die Praxis der Jungenarbeit. In: Winter, R. (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim u.a. 2002, S. 27-35.

Paffrath, F.: Zu theoretischer Konzeption und interdisziplinärem Kontext der Erlebnispädagogik. In: Seidel, H. (Hrsg.): Handbuch Erlebnispädagogik. München 2018, S. 20-22.

Steffen,A, u.a.: Diagnoseprävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: eine Analyse bundesweiter vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017. URL: <https://www.versorgungsatlas.de/themen/alle-analysen-nach-datum-sortiert/?tab=6&uid=93> (Stand: 20.02.2020)

Sturzenhecker, B.: Arbeitsprinzipien aus der Jungenarbeit. In: Winter, R. (Hrsg.): Praxis der Jungenarbeit. Modelle, Methoden und Erfahrungen aus pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim u.a. 2002, S. 37-62.

Wienforth, J.: Professioneller Habitus der Jungenarbeit. Zwischen Reproduktion und Dekonstruktion bestehender Geschlechterkonstruktionen. Opladen u.a. 2015

Wippermann, C.: Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. URL: <https://www.bmfsfj.de/blob/94088/100b89250f16a96e2100074fc7455e7c/jungen-und-maenner-im-spagat-zwischen-rollenbildern-und-alltagspraxis-data.pdf> (Stand 20.02.2020)

Wolters, J.M.: Jungen und Wettkampf, Sport und Raufen. In: Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. 2. Aufl. Weinheim u.a. 2012, S. 255-261.

7 Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, Johannes Hirschberger, an Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Alle wörtlichen und sinngemäßen Übernahmen aus anderen Werken habe ich jeweils kenntlich gemacht. Diese Arbeit wurde bisher in keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und veröffentlicht.

Eberswalde, den 19.02.2020