



Markus Theunert | Matthias Luterbach

Mann sein ...!?

Geschlechterreflektiert mit Jungen,
Männern und Vätern arbeiten

Ein Orientierungsrahmen für Fachleute

2. Auflage

BELTZ JUVENTA

Markus Theunert | Matthias Luterbach

Mann sein ...!?

Geschlechterreflektiert mit Jungen,
Männern und Vätern arbeiten.
Ein Orientierungsrahmen für Fachleute

2., aktualisierte und erweiterte Auflage

BELTZ JUVENTA

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:

ISBN 978-3-7799-8640-9 Print

ISBN 978-3-7799-8641-6 E-Book (PDF)

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2025

© 2025 Beltz Juventa

in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel

Werderstraße 10, 69469 Weinheim

Alle Rechte vorbehalten

Herstellung: Myriam Frericks

Satz: text plus form, Dresden

Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza

Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag

(ID 15985-2104-100)

Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Vorwort	11
Dr. Dag Schölper und MA Eberhard Siegl	

Teil I: Grundlagen

1. Wozu ein fachlicher Orientierungsrahmen?	16
<i>von Markus Theunert</i>	
2. Geschlechterforschung: Grundlagen für eine geschlechterreflektierte Praxis der Männerarbeit	29
<i>von Matthias Luterbach</i>	
2.1 Geschlechterreflektiertes Arbeiten	30
2.2 Zugänge der Geschlechterforschung	34
2.3 Persistenz und Wandel	45
2.4 Herausforderungen	54
3. Männerarbeit: Entwicklung und Positionierung	57
<i>von Markus Theunert</i>	
3.1 Historischer Kontext	57
3.2 Prämissen und Eckpfeiler	67
3.3 Fachliche Verortung	72
3.4 Politische Legitimation	74
3.5 Zielgruppen	85
3.6 Fazit	93
Literatur zu Teil I	97

Teil II: Der fachliche Orientierungsrahmen

4. Herleitung des fachlichen Orientierungsrahmens	104
<i>von Markus Theunert und Matthias Luterbach</i>	
4.1 Wozu geschlechterreflektiert mit Männern arbeiten?	104
4.2 Einflüsse aus Männerarbeit und -politik	106
4.3 Einflüsse aus der Geschlechterforschung	109
4.4 Interdisziplinäre Herausforderungen	111

5. Orientierungsrahmen: Das Konzept der dreifachen Entwicklung (triple development) <i>von Markus Theunert und Matthias Luterbach</i>	113
5.1 Unterstützen	117
5.2 Begrenzen	123
5.3 Öffnen	128
5.4 Was heißt ›dynamische Balance‹?	136
5.5 Transformationsachsen	139
5.6 Vom Spannungsfeld zwischen Haltung und Manipulation	142
5.7 Leitsätze und Kompetenzen für die geschlechterreflektierte Männerarbeit	145
6. Integration und Ausblick <i>Markus Theunert und Matthias Luterbach im Gespräch</i>	147
Literatur zu Teil II	171

Teil III: Anwendungen

7. Jungenkompetenz: Ein Orientierungsrahmen für die geschlechterreflektierte pädagogische Arbeit mit Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern <i>von Olaf Jantz in Zusammenarbeit mit Hendrik Müller und Markus Theunert</i>	175
7.1 Einstieg	176
7.2 Grundlagen	178
7.3 Facetten konkreter Jungenarbeit	182
7.4 Intersektionale Jungenarbeit	187
7.6 Übertragung des fachlichen Orientierungsrahmens auf die Jungenarbeit	198
7.7 Ausblick	205
8. Männer geschlechterreflektiert beraten: Ein Orientierungsrahmen für die Praxis <i>von Markus Theunert und Christoph Walser</i>	208
8.1 Einstieg	208
8.2 Weshalb überhaupt geschlechterreflektierte Männerberatung?	211
8.3 Grundlegende Herausforderungen in der Männerberatung	216
8.4 Übertragung des fachlichen Orientierungsrahmens auf die Männerberatung	223
8.5 Ausblick: Männer – eine schwierige Zielgruppe?	230

9. Geschlechterreflektiert mit Vätern arbeiten:	
Ein Orientierungsrahmen für die Praxis	234
<i>von Markus Theunert und Remo Ryser</i>	
9.1 Einstieg	234
9.2 Weshalb überhaupt (geschlechterreflektierte) Väterarbeit?	238
9.3 Anwendung des Orientierungsrahmen in der Väterarbeit	247
9.4 Fazit und Ausblick	257
10. Pornografiekompetenz: Ein Orientierungsrahmen für die Praxis	261
<i>von Markus Theunert und Thomas Brückmann</i>	
10.1 Einstieg	261
10.2 Was wir über Pornografie(nutzung) wissen	263
10.3 Ein fachlicher Orientierungsrahmen	
für die Pornografiekompetenz	281
10.4 Fazit und Ausblick	291
11. Männlichkeitsideologische Radikalisierung:	
Ein Orientierungsrahmen für die Praxis	297
<i>von Markus Theunert</i>	
11.1 Einstieg	297
11.2 Radikalisierung verstehen	299
11.3 Radikalisierung vorbeugen	306
11.4 Geschlechterreflektierte Arbeit mit radikalisierten Männern	314
11.5 Fazit und Ausblick	327
Glossar	332
Tabellen- und Abbildungsverzeichnis	337
Nachbemerkung	341



Teil III

Anwendungen

7. Jungenkompetenz: Ein Orientierungsrahmen für die geschlechterreflektierte pädagogische Arbeit mit Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern

von Olaf Jantz in Zusammenarbeit
mit Hendrik Müller und Markus Theunert

Der Beitrag versteht »Jungenkompetenz« als mehrschichtigen Auftrag an pädagogische Begleitpersonen: Sie sind einerseits gefordert, Kompetenzen für die geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen bewusst zu entwickeln. Sie sind andererseits gefordert, Jungen in ihrer grundsätzlichen Kompetenz zu sehen, die Herausforderungen im Prozess des Mann- und Erwachsenwerdens zu bewältigen. Weil sich Jungen dabei durch gesellschaftliche Männlichkeitsanforderungen in vielfältiger Weise korsettieren (lassen), erweitert ein unterstützendes Gegenüber ihre Chancen und Möglichkeiten zur selbstbestimmten Entfaltung ihrer persönlichen Potenziale. Das pädagogische Gegenüber wirkt in einer Positivperspektive kritisch-solidarisch und mitmännlich zugleich: »Problematischem« Jungenverhalten soll nicht mit hilflosen Anstandsappellen begegnet werden, sondern mit der Bereitschaft, den Jungen als Person trotz und mit seinem Verhalten umfassend anzunehmen. Erst auf dieser Basis gelingt die pädagogische Begleitung – auch auf dem Weg zur privilegiensensiblen Selbstbegrenzung. Einen besonderen Fokus legt der Beitrag auf die Reflexion pädagogischen Handelns innerhalb der gegebenen Macht- und Geschlechterverhältnisse. Er plädiert für eine konsequente intersektionale Perspektive, die insbesondere jungenspezifische Erfahrungen von Rassismus und Klassismus Rechnung trägt. In der pädagogischen Praxis führt die intersektionale Analyse zu transkulturellen Suchbewegungen. Das Konzept der Transkulturalität versteht sich dabei als Gegenentwurf zum Versuch, Pädagogik als Vermittlungsinstanz zu instrumentalisieren, die Jugendlichen (insbesondere jenen mit Migrationserbe) beibringt, was »richtig« ist. Ein wesentliches Element transkultureller Jungenkompetenz ist es dabei, Behauptungen grundsätzlicher Andersartigkeit als kulturrassistisch zu entlarven und gleichzeitig Räume zu schaffen, in denen Jungen darüber sprechen können, was sie von anderen unterscheidet. Der Beitrag schließt ab mit dem Versuch, diese Bestimmungen einer zeitgemäßen – das heißt geschlechterreflektierten, intersektionalen und transkulturellen – Jungenarbeit in das triple advocacy-Konzept zu übertragen, das diesem Band zugrunde liegt. Daraus ergeben sich konkrete Entwicklungsvektoren für die Praxis.

7.1 Einstieg

Der fachliche Orientierungsrahmen für die geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen, Männern und Vätern wurde von Markus Theunert und Matthias Luterbach entwickelt und in Zusammenarbeit mit weiteren Fachpersonen auf verschiedene Arbeitsfelder angewandt (vgl. Kap. 8 bis 11). Der Beitrag bietet eine weitere Anwendung an, die sich auf jüngere Personen konzentriert, die in der einen oder anderen Art von Männlichkeiten betroffen sind. Es geht um Jungen, männliche Jugendliche, junge Männer und die Frage, wie diese angemessen begleitet werden können.

Um darauf eine Antwort zu geben, werden die fachlichen Erfahrungen der praktischen Jungenarbeit herangezogen, wie sie sich während der letzten 30 Jahre im deutschsprachigen Raum entwickelt haben.¹ Den Artikel formuliert hat Olaf Jantz, der hier konzeptionelle Folgerungen aus Praxis, Praxisbegleitung und Praxisreflexion darstellt, um sie in das *triple development*-Modell einzufassen, das Grundlage des vorliegenden Bands ist. Begleitet wurde der Entstehungsprozess neben Markus Theunert auch von Hendrik Müller. Er hat insbesondere die Erfahrungen in der Flächenqualifikation zu Themen der Jungenarbeit eingebracht, welche die Fachstelle Jungenarbeit Nordrhein-Westfalen gesammelt hat. Im Rahmen dreier Workshops haben wir zu dritt für verschiedene Fragestellungen nach gemeinsamen Perspektiven gefragt und Unterschiede in unseren Haltungen und Wahrnehmungen ausgeleuchtet. Aus dieser Verknüpfung ist die vorliegende Orientierungshilfe für die pädagogische Arbeit mit Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern entstanden. Sie versucht nicht, ein wissenschaftlich geschlossenes Konzept darzustellen. Die Ausführungen folgen vielmehr strikt dem roten Faden der Praxisreflexion aus unterschiedlichen Feldern der pädagogischen Praxis. Es ist als Handreichung für die eigene Praxis zu lesen und zu verstehen.

Überschrieben ist der Beitrag mit dem Begriff Jungenkompetenz. Dieser wirft verschiedene Fragen auf:

1. Über welche Kompetenzen muss(t)en pädagogische Fachkräfte verfügen, um Jungen angemessen zu begleiten? Wen nehmen Jungen als Unterstützende an?

1 Hier finden Erkenntnisse ihren Platz, die insbesondere im Umfeld der folgenden Arbeitszusammenhänge erarbeitet worden sind: mannigfaltig e.V., Landesarbeitsgemeinschaft Jungenarbeit Niedersachsen, BAG Jungenarbeit, ehemalige Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille sowie viele vernetzende und fachliche Foren des Austauschs im deutschsprachigen Raum.

2. Über welche Kompetenzen müssen Jungen verfügen, um geschlechtstypische und -atypische Anforderungen an sie bewältigen zu können? Was sind eigentlich heutige Anforderungen in der Bewältigung von Männlichkeit(en)?
3. Wie können Fachpersonen Jungen als bereits kompetent begreifen lernen? Denn Jungen sind natürlich kompetente Akteure in ihren Lebenswelten und zumindest teilweise auch auf ihrem Weg durch die Institutionen (Sport, Kultur, Schule, Ausbildung, Arbeitsplatz).
4. Der Begriff Jungenkompetenz macht zudem deutlich, dass es bei allen diversifizierenden Geschlechteranfragen eine Notwendigkeit gibt, eine große Anzahl von Personen als Jungen anzusprechen. Doch wer genau gehört dazu? Sind trans Jungen ebenso Teil der Zielgruppe? Oder geht es ausschließlich um cis Jungen?
5. Zuletzt stellt sich die Frage, warum sich der Begriff Junge (Bursche) resp. der Begriff Jungenarbeit (Burschenarbeit) durchgesetzt hat, obwohl die Zielgruppe der Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern wesentlich breiter ist?

Die Klärung dieser Fragen erschließt qualitativ neue Handlungsoptionen für die soziale Bildungsarbeit, die psychosoziale Beratung und andere pädagogische Arbeitssettings.

Der vorliegende Beitrag stellt eine Handreichung für alle Menschen dar, die Jungen, männliche Jugendliche und junge Männer pädagogisch begleiten. Dies können Menschen sein, die über eine akademische Ausbildung verfügen und/oder systematisch pädagogisch-therapeutische Erfahrungen erworben haben. Eine Voraussetzung ist das aber nicht. Denn »Jungenkompetenz« fragt nicht primär nach Diplomen und Zeugnissen, sondern – eben – nach »Jungenkompetenz«. Der vorliegende Orientierungsrahmen dient auch der Klärung, was eine Fachkraft ›jungenkompetent‹ macht.

Auch wenn die Perspektive einer ›klassischen‹ Jungenarbeit – das heißt einer Arbeit von männlich gelesenen Fachkräften mit männlich gelesenen Jugendlichen – im Zentrum steht, richten sich alle Ausführungen an Personen aller Geschlechter, die Interesse an Jungenpädagogik und Jungenarbeit haben. Einen Ausschlussdiskurs zur Frage ›Wer darf eigentlich Jungenarbeit betreiben?‹ wollen wir nicht verfolgen. Hingegen erachten wir die fachliche und fachpolitische Reflexion als fruchtbar, wie sich der pädagogische Lern- und Erfahrungsraum verändert, wenn die Jungengruppe durch einen cis Mann, einen trans Mann, eine cis Frau, eine trans Frau, eine nonbinäre Person oder durch ein männlich-weiblich wahrgenommenes Tandem begleitet wird. Jedes Setting ermöglicht den Teilnehmenden ganz eigene Erfahrungen. Jede geschlechterreflektierte Begegnung eröffnet Jungen neue Horizonte. So zeigt sich beispielsweise in der Gewaltarbeit, dass ein geschlechterhomogenes Setting sehr viel Raum für einen selbstexplorierenden Austausch bietet, der ›mitmännliche‹ Unterstützung auch auf scham-

belasteten und schuldbehafteten Erlebnisebenen zulässt. Aber dieser Raum ›von Mann zu Mann‹ stößt bei der Respektfrage gegenüber Mädchen und Frauen an systematische Grenzen, weil erneut ›über‹ statt ›mit‹ weiblich gelesenen Personen gesprochen wird. Männertypische Schulterschlüsse sind hier nicht selten. An dieser Stelle eröffnet das Gender-Tandem die Möglichkeit, dass Jungen und Männer am grenzsetzenden Modell Respekt einüben können, indem sie ›mit‹ Frauen sprechen und verhandeln müssen. Ein wechselndes Setting kann deshalb besonders hilfreich sein.

Ganz grundsätzlich wünschen wir uns Rezipierende, die sich selbstkritisch, sozial verantwortlich, diskriminierungssensibel, fehlerfreundlich und zugleich möglichst menschenfreundlich um die Belange von Jungen kümmern!

7.2 Grundlagen

Um verstehen zu können, was der vorliegende fachliche Orientierungsrahmen leisten kann, müssen wir klären, von welcher Position aus wir uns der Jungenpädagogik und Jungenarbeit nähern. Es geht hier nicht darum, welches die schlaunere Begrifflichkeit oder der richtige Ansatz ist. Aber wir müssen klären und vereinbaren, was wir mit welcher Begrifflichkeit meinen, um unsere pädagogische Praxis zielsicher planen zu können. Dazu möchte ich fünf Bestimmungen formulieren:

1. In Übereinkunft mit der Verfasstheit von Jungenarbeit/Jungen*arbeit in Deutschland sehen wir hier eine breite Zielgruppe, die sich auf die Altersbereiche 0–13 Jahre (Jungen als Kinder), 14–17 Jahre (männliche Jugendliche), 18–20 Jahre (männliche Heranwachsende) und 21–26 Jahre (junge erwachsene Männer) bezieht (ab 27 gilt die Person als erwachsener Mann, für den dann die Männerarbeit zuständig ist). Jede Altersgruppe braucht eine altersgemäße Ansprache. Der Unterschied von Männer(bildungs)arbeit und Jungen(bildungs)arbeit muss expliziert werden. Außerdem gibt es in der pädagogischen Arbeit Mischformen und Grauzonen, da sich Menschen oft nicht einfach in Schemata pressen lassen. Beispielsweise benötigen einige 21-Jährige immer noch erzieherische Maßnahmen. Auf der anderen Seite profitieren sehr viele männliche Jugendliche von Angeboten der Männerarbeit. Im Folgenden beziehen wir uns mit den Begriffen Jungen und Jungenarbeit auf die Gesamtheit von Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern in dem Verständnis, dass die Konkretion von Angeboten dann eine Altersspezifizierung erfordert.
2. Wir nutzen den Gender-Stern (*) bei allen Gruppenbezeichnungen, um der Vielfalt in Genderbezügen Ausdruck zu verleihen. Bei Personen und Gruppen der Jungen und Männer nutzen wir ihn nicht, um zu unterstreichen, dass

auch ohne * alle – also auch cis, trans und intergeschlechtliche Jungen – gemeint sind. Damit verbunden ist die grundsätzliche Ermahnung, uns immer zu fragen, ob unsere Angebote auch wirklich für alle sind. Wie werden unsere Angebote an männliche Jugendliche von ihnen gelesen? Wer gehört inklusiv dazu und wer wird als eine ›zu integrierende Sonderperson‹ mit all den geforderten Anpassungsleistungen eingeordnet? Wenn wir faktisch nur Teilgruppen ansprechen, sollten wir dies auch so benennen.

3. Pädagogik ist wertgetragen und verlangt nach Transparenz der Menschen, die sie betreiben. Was ist mein pädagogisches Konzept? Was ist meine fachliche Haltung? Welche Ziele verfolge ich? In diesem Sinne müssen wir uns stets fragen, was unsere pädagogische Intervention legitimiert. Welches Menschenbild wird mit Jungen kommuniziert und wie gestaltet sich unser Leitbild in der Begleitung von Jungen?
4. Im Unterschied zur Männerarbeit ist dem Ansatz von Jungenarbeit immer ein gewisses Maß an Bevormundung eingeschrieben (Adultismus). Es überwiegt zuweilen der erzieherische Auftrag gegenüber dem Ziel der Persönlichkeitsbildung. Es bleibt also stets zu prüfen, ob die gewählte Konfrontation oder direktive Ansprache nicht einer Bevormundung oder gar Zurichtung der zu begleitenden Jungen gleichkommt.
5. Grundsätzlich sollten wir stets aussprechen, was wir erreichen wollen. Anhand des institutionellen Leitbilds sowie der persönlich-fachlichen Haltung können dann auch die angesprochenen Jungen selbstbestimmt entscheiden, ob sie sich auf unser Angebot einlassen möchten oder nicht. Der Lerneffekt und die Integrierbarkeit in die persönlichen Lebenswelten der Jungen hängt entscheidend vom Maß der Teilhabe innerhalb der Jungenprojekte ab.

Begründungsrahmen für geschlechterbezogene Pädagogik

Geschlechterbezogene Pädagogik im Allgemeinen und die Jungenarbeit im Speziellen standen schon immer in der Position, sich erklären zu müssen. Stets gab es Vorwürfe oder Verdächtigungen, dass es sich um ›Meinungspädagogik‹ handeln könne. Deshalb machen Projekte der geschlechterbezogenen Pädagogik eigentlich immer transparent, welche fachliche Haltung und pädagogischen Leitbilder zugrunde liegen. Der Begründungsrahmen und damit die Legitimationsbasis speist sich im Kern (geschichtlich gewachsen) aus folgenden Punkten:

- **Geschlechterpolitische Motivation:** Aktivismus, Transformation der Geschlechterverhältnisse in Richtung Egalität.
- **Geschlechtertheoretische Fundierung:** Gender Studies resp. Männer- und Männlichkeitenforschung.
- **Systemische Einbettung:** Jugendhilfe und Jugend(bildungs)arbeit.

- **Kinder- und Jugendrechtliche Setzung:** Sozialgesetzbuch (SGB), Achtes Buch (VIII) Kinder- und Jugendhilfe.
- **Pragmatische Notwendigkeit:** Bedarf, Bedürfnis, Erfahrung.

Projekte der Jungenarbeit, die mittlerweile in einer unübersichtlichen Anzahl existieren, wurden und werden stets mit diesen Notwendigkeiten begründet und auch durchgeführt. Auf dieser Basis wurden praktische Ableitungen entwickelt. Der Ausgangspunkt für eine Jungenkompetenz ist eine zweifache Erkenntnis: Dass erstens nicht nur Mädchen/Frauen, sondern auch Jungen/Männer Themen mit Geschlechterverhältnissen haben (auch wenn diese durch andere, zumeist stärkere Privilegierungen geprägt sind). Dass zweitens pädagogische Angebote ein großes Maß an Genauigkeit und Wirkkraft verlieren oder verschenken, wenn der geschlechterbewusste Blick außer Acht gelassen wird (vgl. ausführlich: Jantz & Brandes 2006).

Der geschlechterbewusste Blick wird in der Praxis oft anhand eines Prädikats konkretisiert.² Wenn wir angemessen und pädagogisch verantwortlich handeln wollen, sollten wir folgende vier Ebenen differenzieren. Diese schließen sich nicht aus, sondern ergänzen sich sinnlogisch und beziehen sich auf alle Geschlechterverhältnisse:

- **Geschlechtergerecht:** Prinzip der Gleichheit von Teilhabechancen.
- **Geschlechterreflektiert:** Analyse von Macht, Dominanz und Teilhabe in Geschlechterverhältnissen.
- **Geschlechtersensibel:** Empfänglichkeit, Empathie und Zugewandtheit.
- **Geschlechterbezogen:** Nicht spezifisch, aber Prinzip des Bezugs auf Geschlechterpräsentationen.

Geschlechtergerechtigkeit umschreibt das geschlechter(fach)politische Ziel, dass alle Gruppen gleichermaßen beteiligt werden sollen. Es stellt die Frage nach dem gerechten Zugang zu allen Ressourcen in den Lebenswelten, in unseren Einrichtungen und in der Gesellschaft in den Vordergrund. Dabei handelt es sich um ein recht steriles, personendistanziertes Ziel. Wenn wir Geschlechtergerechtigkeit auf die Jungenarbeit übertragen, dann wird hier der geschlechtergerechten Teilhabe ein besonderes Augenmerk gegeben. Es wird mit Jungen erarbeitet, wie sie ihre Kompetenzen zur Partizipation aller erweitern, festigen oder auch erst kennenlernen können. Dazu gehört auch, dass Jungen ganz neue, vielleicht unvermutete Beteiligungsformen für sich selbst entdecken lernen. Leitfrage: Was erlebe ich selbst als gerecht vs. ungerecht und wie ist eine gerechte Teilhabe in Situationen möglich, an denen ich beteiligt bin?

2 Um den intersektionalen Lebenswelten von Jungen gerecht zu werden, haben sich Zugänge einer transkulturellen Jungenarbeit besonders bewährt.

Geschlechterreflexion verweist auf das Ziel, Handlungen, Gedanken, Gefühle und Einstellungen mittels geschlechterbewussten und patriarchatskritischen Blicks gemeinsam und angeleitet zu verorten. Die geschlechtlichen Zuordnungen, Einschränkungen und Zurichtungen werden reflektiert und Veränderungen angestrebt. Für die Jungenarbeit bedeutet dies zuweilen auch einen konfrontativen und schmerzlichen Weg, vor allem durch die notwendige Abgabe von Privilegien im Alltag. Für diejenigen, die sich auf Geschlechterreflexion einlassen, winkt aber stets auch ein Zugewinn: an Entscheidungsspielräumen, an Erlebnisebenen und an Erfahrungen gleichberechtigter Beziehungen. Dies gilt es, mit einer geschlechterreflektierenden Pädagogik für Jungen erfahrbar und übertragbar zu machen. Leitfrage: Was gewinne ich als Junge, wenn ich geschlechteruntypische Wege beschreite, indem ich Geschlechterverhältnisse machtkritisch reflektiere?

Geschlechtersensibilität unterstreicht die Notwendigkeit, dass wir überhaupt erst eine Wahrnehmung geschlechtlicher Themen befördern müssen. Latente Bedeutungsstrukturen, unbewusste Alltagsrituale oder verselbständigte soziale Platzanweiser müssen erst spürbar, dann erfahrbar und schließlich besprechbar werden, damit Personen entscheiden können, ob das jeweilige Denken und Handeln für sie selbst angemessen erscheint oder eben nicht. Vor einer möglichen Veränderung benötigt es stets die authentische Erkenntnis geschlechterbezogener Positionierung! Geschlechtersensible Pädagogik unterstützt im Kern das Wahrnehmen, Erkennen und Verorten geschlechterbezogener Platzanweisungen im sozialen, öffentlichen und politischen Leben. Die Artikulation von Geschlechterverhältnissen macht diese auch verhandelbar. Hier liegt der Schwerpunkt darauf, dass viele Themen geschlechtlicher Ungleichheit überhaupt erst sichtbar gemacht werden müssen. Dafür müssen Fachpersonen für geschlechterpolitische Ungleichheiten und geschlechterbezogene Themen im pädagogischen Alltag sensibel werden. Das gilt auch für einschränkende Männlichkeitsimperative. Es wird praxistauglich entwickelt, wie wir versteckte Geschlechterthemen auf die Bühne des Verhandelbaren holen. Für eine Jungenkompetenz bedeutet dies, dass wir Jungen Perspektiven zu eröffnen vermögen, die für sie möglicherweise zum ersten Mal in ihrem Leben deutlich werden. Leitfragen: Wie können wir Jungen als verantwortungsvolle Teilnehmer des sozialen und gesellschaftlichen Alltags anerkennen? Wie können wir sie als an der Herstellung von Geschlechterverhältnissen beteiligt verstehen lernen (*doing gender*)? Und wie können wir sie für die Folgen ihrer Teilhabe sensibilisieren?

Geschlechterbezogenheit verweist am stärksten auf das pädagogische Handeln in der Jungenarbeit. Hier soll zum Ausdruck gebracht werden, dass die vielfältigen Geschlechterthemen nicht deshalb relevant sind, weil es eine angebliche biologische Determinierung körperlicher Eigenschaften, eine psychologische Essenz des Männlichen oder die Festlegung einer wie auch immer gearteten konsistenten Identität als Junge gäbe. Vielmehr ist unsere Haltung dadurch geprägt, allen an unseren pädagogischen Angeboten Teilnehmenden dieselben Möglich-

keiten und Entwicklungschancen aufzuzeigen. Es bleibt die Anfangserkenntnis für diesen Orientierungsrahmen: Mädchen, Jungen und alle anderen diversen Jugendlichen können vom Potenzial her dasselbe. Doch warum zeigt sich der Alltag so oft geschlechterpolar? Weshalb orientieren sich Jungen überhaupt an Männlichkeiten? Jungenarbeit als geschlechterbezogene Pädagogik bedeutet, Ansprachen, Angebote und Reflexionen auf das Geschlecht (hier: männlich) zu beziehen, ohne Jungen darauf festzuschreiben. Jugendliche Sprechakte, jungentypische Handlungsweisen wie auch jungenuntypische Selbstidentifikationen werden vor dem Hintergrund der widersprüchlichen Geschlechterverhältnisse aktiv aufgegriffen und mit Jungen in den Austausch gebracht. Der Kernsatz der Jungenarbeit bleibt: ›Alle Jungen sind unterschiedlich und dennoch haben alle Jungen Männlichkeitsthemen‹ (dazu ausführlich: Jantz 2003). Diese Männlichkeitsthemen zeigen sich allzu oft männlichkeitsnormierend. Leitfrage: Wie gelingt eine Pädagogik für Jungen, die machtkritisch, mitmännlich unterstützend und fehlerfreundlich auf (mögliche) Geschlechterbeziehungen bezogen gestaltet wird?

7.3 Facetten konkreter Jungenarbeit

Jungenarbeit³ ist die pädagogisch organisierte Begegnung von Männern mit Jungen und/oder die geschlechterreflektierte Begleitung von Jungenlebenswelten. Jungenarbeit setzt sich mit Jungen auseinander, geht mit ihnen in den Kontakt und hält die damit verbundene Spannung. Zur bewussten Jungenarbeit wird sie erst dann, wenn auch hinterfragt wird, unter welchen Bedingungen die Begegnung zustande kommt und was dies mit Männlichkeit(en) zu tun hat.

Jungenarbeit öffnet einen (Frei-)Raum für die Selbstbefragung und -vergewisserung in alltäglichen Suchbewegungen, um sich als Junge/Mann möglichst selbstbestimmt zu Männlichkeitsanforderungen verhalten zu können. Dabei geht es im Kern um die Übernahme von Verantwortung in den vielfältigen Geschlechterverhältnissen bei gleichzeitiger Stärkung eines angemessenen Selbstbezugs.

Das bedeutet, dass Jungenarbeit sowohl Ziele der Erziehung verfolgt wie auch danach strebt, umfassende Bildungsprozesse im Sinne einer Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen. Jungenarbeit ist insofern eine zielgerichtete Erziehung

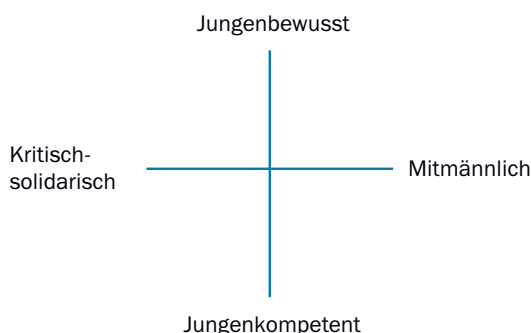
3 Ich bevorzuge trotz aller Bedenken den Begriff Jungenarbeit gegenüber Jungenpädagogik oder geschlechterreflektierender Arbeit mit Jungen o.ä., weil er meines Erachtens geeigneter ist, an fachpolitische Diskussionen und Diskurse über die Bedarfe und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen anzuschließen. Die etablierten und ebenfalls früher umstrittenen Arbeitsfelder von Mädchenarbeit und Jugendarbeit werden damit sinnlogisch komplementär durch Jungenarbeit aufgestellt. Das vierte unabdingbare Feld geschlechterbezogener Pädagogik ist durch die queere Jugendarbeit umrissen. Alle vier Bereiche werden entsprechend im System der Jugendhilfe expliziert.

und zugleich begleitend-unterstützende Bildungsarbeit in einem umfassend verstandenen Sinn.

Jungenarbeit nutzt dabei das gesamte methodische Spektrum und kann in jedem Setting stattfinden. Sie ist somit frei und offen in der pädagogischen Organisation. Jungenarbeit ist prozess- und teilnehmendenorientiert und dabei möglichst wenig (moralisch) belehrend. Die wert- und normbasierte Zielsetzung entnimmt sie dem Menschenbild einer diskriminierungskritischen und emanzipierten Persönlichkeit im sozialen und gesellschaftlichen Sinne.

Das Vier-Felder-Schema für die Praxis von Jungenarbeit lässt sich folgendermaßen darstellen (Abbildung 1).

Abbildung 1 Vier-Felder-Schema für die Praxis von Jungenarbeit



Angebote an Jungen sollten jungensbewusst durchdacht, geplant und gestaltet werden. *Jungenbewusstheit* bedeutet, dass wir uns auf männlichkeitstypische Präsentationen durch Jungen und Männer vorbereiten. Methoden sind daran orientiert, dass sie Folgen männlicher Sozialisation (ob einschränkend oder kompetenzfördernd) verdeutlichen und Veränderungspotenziale mit dem Ziel einer ›gesünderen‹ Entwicklung aufzeigen. Jungenbewusst bedeutet aber auch aufzugreifen, dass sämtliche (!) Jungen über männlichkeitsuntypische Fertigkeiten und Einstellungen verfügen. Jungen darin nicht zu unterschätzen, bleibt für viele Fachpersonen im pädagogischen Alltag anspruchsvoll. Jungenbewusst bedeutet im Kern, dass wir unser geschlechterbezogenes Erfahrungswissen für die Gestaltung pädagogischer Angebote nutzen, um gleichzeitig bereit zu sein, uns gestaltend irritieren zu lassen, wenn Jungen untypische Handlungsweisen zeigen (*undoing masculinity*). Wenn wir dies in den Bezug zu hegemonial männlichen Konstruktionen bringen können, dann beginnt die Praxis von Jungenarbeit.

Kritisch-solidarisch und mitmännlich zugleich!? Diese beiden Begriffe stellen ein antagonistisches Paar dar. Die kritisch-solidarische Seite steht in einem dialektischen Verhältnis zur mitmännlichen Seite der pädagogischen Gestaltung

von Jungenarbeit. Die eine nährt sich aus der anderen, beschreibt diese und fordert sie heraus. Der Antagonismus von Konfrontation und Annahme (dazu ausführlich: Jantz 2003) lässt sich nicht auflösen. Aber er lässt sich mit der Zugewandtheit einer jungenkompetenten Jungenarbeit auf das Niveau von männlichkeitskritischer Verantwortung und angemessenem Selbstbezug heben. Dabei geht es einerseits um die Konfrontation mit der Verantwortung, als Junge – auch bei aller Marginalisierung durch Beeinträchtigungen, Rassismuserfahrungen, Klassenzugehörigkeiten, negativer Bildungsbiografie etc. – von einer »patriarchalen Dividende« (dazu ausführlich: Connell 1999) zu profitieren. Diese Teilhabe an der strukturellen Privilegierung des Männlichen erfolgt, ob Jungen das wünschen oder nicht. Weil Geschlechterverhältnisse geschlechterhierarchisch organisiert bleiben (und sich das auch in den Binnenbezügen unter Jungen(gruppen) widerspiegelt), braucht es eine stete Konfrontation mit den Verhältnissen und den darin vorstrukturierten Herstellungsbedingungen für alle Männlichkeiten. Jungen suchen nach Orientierung und Auseinandersetzung. Dafür ist die Konfrontation mit divergierenden Positionierungen angemessen und hilfreich, wenn sie personennah und wertschätzend für alle Jungen gestaltet wird. Kritik an Männlichkeiten in all ihren Spielarten ist dem fachpolitischen Ziel und der verantwortungsvollen Praxis von Jungenarbeit eingeschrieben. Diese Kritik bezieht sich jedoch entgegen dem Wunsch vieler ›Erziehungspädagog_innen‹ nicht ausschließlich (!) auf das Handeln, Denken und Fühlen der teilnehmenden Jungen. Die Wirksamkeit pädagogischer Bemühungen wird sich stets daran bemessen lassen müssen, wie fundiert sich Begleitpersonen (unabhängig ihrer Geschlechtsidentität) mit Männlichkeitskritik auseinandergesetzt haben. Gefragt ist folglich eine Haltung, welche sich in Beziehung zu den zu begleitenden Jungen setzt. Wir unterliegen als Fachpersonen ebenso den Geschlechterverhältnissen und profitieren in größerem oder kleinerem Ausmaß von deren Hierarchisierungen. Deshalb sollten wir uns *kritisch-solidarisch mit Jungen* in den Kontakt begeben, indem wir Teilnehmende nicht über Geschlechterverhältnisse ›belehren‹ und ›aufklären‹, sondern Geschlechterverhältnisse, deren Hierarchisierungen und Möglichkeiten von Veränderung mit Jungen konkret erfahrbar gestalten. Besonders als cis gelesene und/oder positionierte Männer können Jungen hier an ihren non-geschlechteridentitären Versuchen, ihren vollzogenen Veränderungen sowie an ihrem Scheitern im alltäglichen (*un*)*doing gender* teilhaben lassen. Wenn wir Jungen gegenüber unsere eigenen Brüche in der Geschlechteremanzipation sichtbar machen, entsteht ein fehlerfreundlicher Raum des männlichkeitskritischen Austauschs. Jungenarbeit öffnet das große Potenzial einer selbstbestimmten Veränderung durch die Jungen selbst, wenn wir uns ihnen kritisch-solidarisch ›zumenen‹. Dafür ist ein angemessener, selbstkritischer und annehmender Selbstbezug der Anleitenden unabdingbar.

Verlustkompetenz

Für Jungen und Männer bringt eine emanzipatorische Veränderung der jetzigen Geschlechterverhältnisse zunächst einmal einige Verluste mit sich. Es ist im Kern der Verlust von Privilegien: der Verlust der Deutungshoheit sozialer Begegnung, der Verlust der Definitionsmacht in sozialen Situationen, der Verlust männertypischer, extensiver Rauman eignung etc. Doch was gewinne ich auf der anderen Seite, wenn ich eine geringere patriarchale Dividende beanspruche? Um das herauszufinden, muss ich zunächst mit dem Verlust klarkommen: Ich muss es verkraften und dauerhaft aushalten, dass Dinge ambivalenter und verhandlungsnotwendiger bleiben, als ich es jungentypisch gewohnt war. Wenn Mädchen und diverse Jugendliche ihr Recht einfordern, werden für mich als cis Jungen einige Räume kleiner. Um das verarbeiten und produktiv werden zu können, brauche ich die Fähigkeit, diesen Verlust kreativ in mein Selbst-, Fremd- und Menschenbild einzubauen. Jungenarbeit sollte leb bare Zugänge entwickeln, um privilegierten Jungen in vielfältiger Weise Verlustkompetenz vermitteln zu können. Auf der anderen Seite bietet Jungenarbeit den weniger privilegierten Jungen Räume des *Self-Empowerments* und des *Power-Sharings*, um (geschlechter)gerechte Räume ausfüllen zu können.

Mitmännlichkeit markiert die andere Seite des dialektischen Paa rs: den Pol der notwendigen Unterstützung. Jungen benötigen Aufmerksamkeit, Zuwendung, unser Interesse, unsere Anteilnahme und umfassende Wertschätzung als integre Person und als suchendes Individuum. Auch Jungen versuchen ihr Leben sinnvoll zu gestalten. In aller Regel wollen Jungen mit Anerkennung und Wertschätzung durch das soziale Umfeld positiv in die eigene Zukunft blicken. Doch dem stehen die meisten Männlichkeitsimperative systematisch entgegen. Auf der männlich-bedürftigen Ebene suchen Jungen Umsorgung, Fürsorge und die ganzheitliche Annahme der eigenen Person: als Kind, Jugendlicher, Teilnehmender und nach Männlichkeit Suchender, also als Jungen. Hierfür ist es hilfreich, wenn pädagogisch Agierende Einblicke in ihre eigenen Gehversuche im Bewältigen von männlichen Anforderungen geben können. Zu erfahren, dass sich auch Männer hilfsbedürftig, fragend und suchend zeigen können, öffnet einen Horizont für Jungen und erleichtert ihnen, eigene Bewältigungsversuche offener zu zeigen. Mitmännlich bedeutet, dass Jungen von einem anderen Mann fürsorgliche Unterstützung erleben. Das ist so besonders, weil die hegemonialen Verhältnisse dafür so oft keinen Platz erlauben. Der gendertransformative Gedanke ist ganz schlicht: Wenn wir durch Jungenarbeit *caring masculinities* normalisieren, werden Alternativen lebbar, gestaltbar und für mehr Menschen umsetzbar – und unterwandern die Erzählung der Alternativlosigkeit hegemonialer Männlichkeit.

Fürsorgliche Männlichkeiten werden dann möglich, wenn männlich gelesene Personen sich mitmännlich gegenüber Männern und Jungen verhalten. Diese

männliche Fürsorge umfasst die Selbstfürsorge wie auch die umfassende Empathie im Alltag, so die wertgetragene Erfahrung im Alltag von Jungenarbeit. Dafür bieten sich besonders männliche Modelle an, die den teilnehmenden Jungen greifbar und verstehbar erscheinen. Für Personen, die anders als männlich gelesen werden, geht es dann darum, die Teilnehmenden als männliche Personen in den mitmännlichen Austausch zu begleiten. Jungenkompetenz hilft hierbei, um dies geschlechterbewusst und auch ›gegengeschlechtlich kompetent‹ gestalten zu können. ›Gegengeschlechtlich kompetent‹ bedeutet hier, dass sich Personen mit einer unterschiedlichen Positionierung in Geschlechterverhältnissen bei aller pädagogischen Asymmetrie gleichberechtigt begegnen. Pädagogisch Arbeitende stellen dann quasi ›gegengeschlechtliche‹ Modelle in der eigenen Suchbewegung dar. Das bietet ganz neue, andere Qualitäten in der Arbeit mit Jungen.

Das Feld *Jungenkompetenz* benennt schließlich das oberste Anliegen dieses Beitrags. Grundsätzlich dienen sämtliche Ausführungen der Entwicklung einer Jungenkompetenz im Allgemeinen. Spezifisch verweist der Begriff hier auf unterschiedliche Verständnisebenen männlicher Sozialisation. Dabei lässt sich empirisch nachzeichnen, dass Jungen sich nicht per se durch Männer besser unterstützt fühlen (auch wenn das im öffentlichen Diskurs immer wieder behauptet wird). Es kommt vielmehr darauf an, dass pädagogische Angebote für Jungen gerade auch durch Männer geschlechterreflektiert und mit der hier entfalteten Jungenkompetenz im allgemeinen Sinne durchgeführt werden. Bestimmte pädagogische Methoden – für die Selbstbehauptungsarbeit mit und für Jungen habe ich dies bereits vor zwanzig Jahren evaluiert (Jantz 2005a und 2005b) – werden von Jungen nicht angenommen, auch wenn diese Annahme von einer Generation pädagogisch Arbeitender an die nächste weitergegeben wird.

Jungenkompetenz bedeutet zunächst, Jungen überhaupt zuhören zu können. Jungen zeigen oft Erstaunliches, Verwirrendes, teilweise auch Verstörendes: Sind wir bereit für eine Irritation, die unsere Bilder verändern lässt? Die größte Jungenkompetenz zeichnet sich meines Erachtens dadurch aus, dass Spannungen im Erleben und Denken von Jungen (aus-)gehalten und nicht gleich methodisch aufgelöst werden. Auch sind Fremdbewertungen durch Erwachsene oft nicht treffend und vor allem nicht hilfreich für den nachhaltigen Entwicklungsprozess. Darüber hinaus neigen pädagogisch Arbeitende meiner Erfahrung nach dazu, stets Lösungen anbieten zu wollen. Das ist zuweilen hilfreich. Im Verarbeitungsprozess der Bewältigung von Männlichkeitsnormen ist das meist kontraproduktiv. Für den angemessenen Zugang zu Jungen benötigt es mehr Begleitungs-kompetenz als Aufklärungsfertigkeiten. Jungenkompetent zeigt sich diejenige Person, die Prozesse bei Jungen anregen kann, welche von diesen selbsttätig und selbstbestimmt weitergeführt werden. Dafür helfen (Gender-)Wissen und die männlichkeitsreflektierende, machtkritische Beziehungsgestaltung während der pädagogischen Arbeit. Jungenarbeit bleibt im Kern eine geschlechtersensible Beziehungsarbeit!

7.4 Intersektionale⁴ Jungenarbeit

Ja, die meisten Jungen brauchen Begrenzung und Konfrontation. Doch sie benötigen gleichermaßen Unterstützung und Annahme. Denn ihre verletzbaren Seiten müssen offensichtlich zumeist/zunächst maskiert werden. Verletzlichkeiten, Kränkungen und Zurückweisungen zu bearbeiten, ist anforderungsreich, weil sie stets auf ein gewisses Maß an Widerstand, Widerwillen und auch Reaktanz trifft. Das ist sowohl bei den Jungen als auch bei den Anleitenden selbst nachweisbar. Und dennoch beschreiben die meisten Jungen, dass genau das Konzentrieren auf weiche Seiten des Jungeseins, auf ihre Verletzlichkeit sowie die Möglichkeit ihrer Selbstfürsorge ganz neue Horizonte eröffnet hat. Hier erleben Jungen in der Regel die größte Intensität in der geschlechtersensiblen Jungenarbeit.

Wir können davon ausgehen, dass Männlichkeitsanforderungen eine Grundverletzlichkeit (Vulnerabilität) bei Jungen erzeugen: Auch Jungen leiden unter patriarchalen Bedingungen. Jungen werden zunächst durch hierarchisierende Jungen verletzt, zurückgesetzt und untergeordnet. Dazu erfahren sie Zuschreibungen, Positionierungen und Beschämungen durch Mädchen und erwachsene Begleitende. Das sollten wir ebenso berücksichtigen wie das Eingebettetsein in Dominanzstrukturen und das zuweilen dominante und grenzverletzende Verhalten von Jungen.

Diese Ambivalenz spitzt sich zu, wenn Jungen über Differenzkategorien oder sogar Differenzerfahrungen verfügen, die Diskriminierungen und Marginalisierungen unterliegen. Jungen profitieren von hierarchisierten Geschlechterverhältnissen. Aber sie leiden beispielsweise als von Klassismus betroffene Kinder und Jugendliche unter der Einengung des akademisierenden Blicks insbesondere auch von pädagogisch Agierenden. Ebenso wie die Gruppe der von Rassismus betroffenen Jungen zeigen sie eine nochmals verstärkte Vulnerabilität. Beide sind zwar männlich positioniert und somit geschlechtertypisch privilegiert, aber auf der Marginalisierungsebene zugleich extrem angreifbar und grundverletzlich. Wenn Beeinträchtigungsgrade oder nicht heteronormatives Begehren bei den betroffenen Jungen dazu kommen, erfährt ihre Verletzlichkeit eine weitere intersektionale Verknüpfung.

Intersektionalität beschreibt zunächst das Zusammenwirken von Differenzkategorien. Neben Klassismus und Rassismus können dies beispielsweise Benachteiligungen aufgrund des Wohnorts (Stadt – Land, Zentrum – Agglomeration etc.), religiöser Zugehörigkeiten und Lebensweisen, der Darstellungsmöglichkeiten des eigenen Körpers (Bodyismus), der (fehlenden) Übereinstimmung mit herrschenden Schönheitsidealen (Lookismus) oder aufgrund krankheitsbezogener gesellschaftlicher Beschränkungen (Illness) sein. Hier finden spezifische

4 Vgl. Crenshaw (1989)

Verschränkungen statt, die wir jeweils konkret in die Planung und Durchführung von pädagogischen Maßnahmen aufnehmen müssen (Jantz 2025).

Das Zusammenwirken lässt aber auch ganz neue Benachteiligungen entstehen, die mit einer Summe der Differenzkategorien nicht erfassbar ist. Das Gesamtfeld gerät sehr komplex und beschreibungsextensiv. Im Rahmen dieses Orientierungsrahmens möchte ich mich auf die vier Hauptdimensionen konzentrieren, die uns von Jungen selbst verstärkt vorgetragen werden.

Rassismuserfahrungen

Aus der Begleitung unterschiedlichster Einrichtungen nehme ich die Erkenntnis mit, dass sich pädagogische Institutionen in Deutschland – strukturell wie personell – oftmals kulturrassistisch und zuschreibend an Jungen mit Migrationserbe wenden. Bei diesen Jungen wird die familiäre Migrationsgeschichte und/oder die tatsächliche Migrationserfahrung derart überbetont, dass sie als ›migrantisiert‹ zu betrachten sind. Sie werden also fremdbestimmt in vermeintliche ›kulturelle Hintergründe‹ einsortiert. Im Rahmen dieses Beitrags wird aus der Praxis gesprochen. Der wissenschaftliche Beleg muss an anderer Stelle geführt werden. Aber die langjährige Erfahrung der transkulturellen Jungenarbeit spricht in dieser Hinsicht für sich (vgl. Jantz 2024).

Jungen mit erkennbarem Migrationserbe erfahren in deutschen Institutionen nachweislich eine verdoppelte Defizitbehandlung (Jantz 2000). Weil sie cis Jungen sind, werden sie als problematisch und als pädagogisch schwierig erreichbar erlebt. Weil sie ein Migrationserbe haben, werden sie als andere wahrgenommen, die in der Regel erst an deutsche Verhältnisse herangeführt werden müssten (*Othering*). ›Migrantenjungen‹ werden in der Summe meist als besonders erziehungsbedürftig dargestellt, weil sie einerseits geschlechertypisch dem Kreis grenzverletzender Männer und andererseits migrationstypisch dem Kreis sozio-kulturell Fremder zugeordnet werden. ›Migrantisierte Jungen‹ sehen sich vielschichtigen Mikroaggressionen ausgesetzt, die sich gegen sie als angebliche Vertreter einer nicht-deutschen Position richten. Sie brauchen deshalb besondere Räume der Selbstvergewisserung, in denen sie sich ihren eigenen Diskriminierungserfahrungen widmen können und dürfen. Etwaiges grenzverletzendes Verhalten der Jungen, auch mit der Begründung eigener rassistischer Erfahrungen, wird dann an anderen Stellen konkret bearbeitet. In diesem Sinne muss Jungenarbeit gewährleisten, dass sich die doppelte Defizitbehandlung nicht wiederholt. Migrantisierte Jungen sollten Räume des *Empowerments* gegen (kultur-)rassistische Zurichtungen erhalten. Darüber hinaus ist in der Regel ein Raum der jungenkompetenten Selbstbehauptung sinnvoll, um zu lernen, männliche Bewältigungsversuche nicht grenzverletzend oder gewalttätig zu gestalten. Hier ist dann etwaiges schädigendes Handeln der Jungen personennah zu bearbeiten.

Klassismuserfahrungen

Jungen, die in Armutsverhältnissen aufwachsen und denen gleichzeitig auch die Teilhabe im Bildungsbereich verwehrt ist, erfahren eine Diskriminierung, die schwer zu fassen ist. Die Folgen sind spürbar, aber sie lassen sich für die Betroffenen nur schwer in eine solidarische Gemeinschaft einbringen. Sie sind zu unsichtbar, latent und vor allem zu beschämend, um sie selbstbewusst in den Austausch bringen zu können. Deshalb gibt es gelingende Kurse zum *Self-Empowerment* rassismuserfahrender Jungen, aber keine Kurse mit Titeln wie etwa ›Arme Jungs‹ oder ›Arbeiter-Kids‹. *Self-Empowerment* mit von Klassismus betroffenen Jungs scheint ein unüberwindbares Paradoxon darzustellen. Jungenarbeit muss dem durch angemessene Projekte der tatsächlichen Zuwendung (auch finanzieller Mittel) teilhabeorientiert begegnen.

Das Kernproblem in der Erfahrungsstruktur von Jungen aus Klassismus-Verhältnissen (dazu ausführlich: Jantz 2025) lässt sich mit folgenden Heuristiken umreißen:

- Selbstverständlichkeit des marginalisierten Blicks;
- biografisch wachsende ›Deprivation‹;
- Empfinden gläserner Barrieren;
- Verlust der Selbstwirksamkeit im Jugendalter;
- Erfahrung der steten Fremdbewertung;
- Kompensation der Mangelerscheinungen ökonomischer und menschlicher Deprivation;
- Aneignungsstrukturen der ›bildungsbürgerlichen Klasse‹;
- fehlendes Klassenbewusstsein (verweigerte Anerkennung);
- diverse Diskriminierungsphänomene in den Lebenswelten;
- systemische Entkoppelung der Ressourcen von Gesellschaft/Ökonomie/Sozio-kulturellen Räumen;
- Verdeckungszusammenhänge ökonomischer Bedingungen (Restriktionen);
- latenter, personal-struktureller Adultismus durch öffentliche Institutionen.

Diese Punkte sollten in der Durchführung von Jungenprojekten systematisch berücksichtigt werden. Leitfrage: Wie kann Jungenarbeit der grundsätzlichen Deprivationserfahrung von Jungen entgegenwirken und die gläserne Barriere der Beschämung durch pädagogische Angebote überwinden (helfen)?

Adultismus

Jungenarbeit sollte sich bereits im Planungsprozess aktiv hinterfragen, ob ihre Angebote wirklich als Angebote gestaltet sind – oder doch eher als Bevormundung/Belehrung durchgeführt werden. Gerade geschlechtersensible Angebote an Jungen entpuppen sich oftmals als zuschreibend und direktiv-erzieherisch. Der Teilhabe von Jungen im Durchführungsprozess sollte demgegenüber oberste Priorität gegeben werden, damit sich Jungen nachhaltig mit Männlichkeiten beschäftigen. Eine Übernahme von Verantwortung in Männlichkeitsverhältnissen wie auch in Geschlechterverhältnissen funktioniert der Erfahrung nach nur, wenn die Jungen persönlichkeitsbildende Prozesse durchlaufen. Hierbei ist ein etabliertes Beschwerdemanagement der Jungenarbeit unablässig. Denn bei bester Absicht gestalten sich pädagogische Angebote immer wieder auch erwachsenentypisch bevormundend!

Beeinträchtigungsgrade

Durch negative Bildungsbiografien, emotionale Belastungen, erworbene oder endogen mitgebrachte Beeinträchtigungsgrade wird es notwendig, dass wir Jungenarbeit stets inklusiv gestalten. Verbale und vor allem schriftliche Sprache spielen für viele insofern eine Rolle, dass von ihnen ein Ausdruck verlangt wird, der nicht ihrer Normalität entspricht. Auffassungsgabe, Konzentrationsfähigkeit und grundsätzliche Gruppenkompetenz müssen immer Orientierungspunkte der jungenkompetenten Konzeption sein. Es bleibt zu betonen, dass wir uns stets inklusiv dem jeweiligen Eigensinn des jeweils speziellen Jungen widmen müssen. Jungenarbeit stellt zumeist soziale Gruppenarbeit dar. Sie ist aber auch stets die Zuwendung zu jeder einzelnen Person.

7.5 Transkulturelle Jungenarbeit

Intersektionalität verweist auf die Ebene von Ungleichheit und Diskriminierung, zugleich aber auch auf deren potenzielle Veränderung. Denn durch die Sensibilisierung für intersektionale Verstrickungen können wir die Positionierungen von Jungen besser verstehen und unsere Angebote zielsicherer planen und konzeptionieren. Pädagogik sollte durch eine intersektionale Analyse begründet sein, die Praxis hingegen durch transkulturelle Suchbewegungen gekennzeichnet sein. Transkulturelle Angebote nutzen die Erkenntnisse einer intersektionalen Analyse für die konkrete Begegnung mit Jungen. Wenn ich beispielsweise die spezifische Vulnerabilität der von Rassismus betroffenen Jungen verstanden habe, dann werde ich (hoffentlich) zwangsläufig identitär-zuschreibenden Angeboten an sie

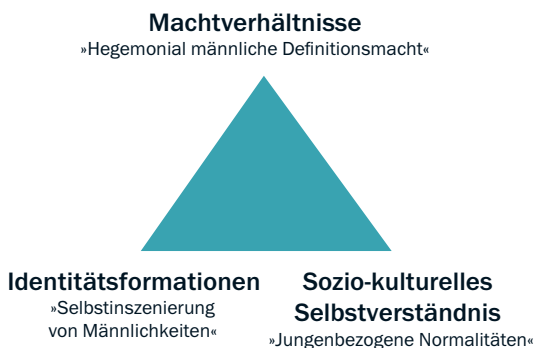
mit Skepsis begegnen. Stattdessen werde ich nach Angeboten suchen, die Mehrfachzugehörigkeiten betonen, abfragen und transkulturell unterstützen. Doch was bedeutet das?

Transkulturell meint in unserem Zusammenhang die Absage an eine sich interkulturell verstehende, vermittelnde Arbeit in deutschen Regeleinrichtungen. Diese betont zwangsläufig eher das Trennende. Transkulturelle Arbeit betont das Gemeinsame, das uns im Kern Verbindende. Menschen im Allgemeinen und Jungen im Speziellen kommen hier als einheimische und/oder lokal kundige Personen zusammen. Die Behauptung einer grundsätzlichen Andersartigkeit ist als kulturrassistisch zu entlarven. Dennoch ist es Menschen zuweilen wichtig, darüber zu sprechen, was sie von anderen unterscheidet. Vielen ist es wichtig, über Herkunft, Kindheit, Familie usw. zu sprechen. Jungen betonen zuweilen ihre familiäre Herkunft radikal. Dem sollten wir transkulturell anerkennend begegnen.

Die sozio-kulturellen Normalitäten einer jeweiligen Gruppe hängen stets von der ganz speziellen Melange des Verhältnisses aus biografisch-familiärer Herkunft und Ankommenserfahrung, Klassenerfahrung und Bildungserfahrung ab. Regionale Bedingungen, ökonomisches Kapital, rechtlicher Status, soziale Eingebundenheit, institutionelle Erfahrung und familiäre Selbstbestimmung geben der Ausprägung dann ihre gesamte Form. Transkulturell meint, dass Segmente sozio-kultureller Deutungen und Einstellungen in jeder Person zwar wirken, sie sich aber im Laufe der eigenen Aneignungsprozesse stets weiterentwickeln (Transformation). Kulturen sind nicht (essentialistisch) gegeben und fest abgrenzbar, sondern stets im Wandel begriffen und nur zum Teil für Individuen handlungsleitend. Sozio-kulturelle Herkunft wird zu einem jeweils temporären Gleichgewicht biografischer Erfahrungen zu einer ganz eigenen Lebensorientierung. Soziologische Orientierungen von Personen transformieren sich dementsprechend täglich, sodass ich von einem *doing culture* spreche. Es gibt also sozio-kulturelle Bedingungen, die wir im Planungsprozess benennen, reflektieren und aufgreifen können – und mit Blick auf Jungenkompetenz auch einbeziehen müssen. Die zentrale Frage für die Jungenarbeit bleibt: Wann/wie kann ich all diese Differenzerfahrungen, Diskriminierungserlebnisse und sozio-kulturellen Gruppenregeln ansprechen und bearbeiten, ohne die (pädagogische) Macht der Zuschreibung zu wiederholen? Wann bedeutet der Bezug auf die sozio-kulturelle Position des einzelnen Jungen eine produktive Chance für eine selbstbestimmte und verantwortliche Weiterentwicklung?

Den *Cultural Studies* von Stuart Hall (vgl. zusammenfassend: Hall 2021; 2024) folgend biete ich folgendes Dreieck als Reflexionshilfe im Planungsprozess einer transkulturellen Jungenarbeit, die sich sowohl machtkritisch als auch männlichkeitsreflektierend zeigt (Abbildung 2).

Abbildung 2 Reflexionshilfe im Planungsprozess einer transkulturellen Jungenarbeit auf Basis von Hall (2021; 2024)



Diese drei Eckpunkte sind im Planungsprozess von Angeboten stets ins Gleichgewicht zu bringen. Das gilt zunächst für das Verständnis für die Präsentationsformen von Jungen, dann für unsere Selbstdarstellung als pädagogisch Wirkende und schließlich für das Begegnungs-Setting von Jungen mit Anleitenden.

Machtverhältnisse

Im gesamten Verständigungs- und Planungsprozess der Konzeptionierung von pädagogischen Angeboten bewegen wir uns in einem Dreieck der Selbst- und Fremdbestimmung. Handelnde erhalten gemäß der gesellschaftlichen Machtverhältnisse Spielräume des Handelns und Denkens. Jungen werden intersektional wahrgenommen und dann auch nach dem jeweiligen Bild angesprochen: Welche Jungengruppen werden wie und aus welcher Bestandsaufnahme heraus überhaupt adressiert? Und welche Jungen fallen aus dem Blick der pädagogischen Betrachtung heraus? Welche Jungen werden kulturalisiert und welche klassifiziert erlebt? Pädagogische Personen arbeiten innerhalb ihrer institutionellen Vorgaben. Aufträge werden zumeist an den ›erwachsenen Zielen‹ einer definitionsmächtigen Öffentlichkeit entlang ausgesprochen. Jungen werden eher selten dazu befragt. Beide handeln jedoch stets vor dem Hintergrund ihrer epochalen gesellschaftlichen Erfahrungen. Zurzeit werden beispielsweise muslimische Jungen und Männer in der bundesdeutschen Öffentlichkeit besonders fokussiert. Dies führt dazu, dass bei ›problematischen Jungen‹ die ›muslimische Orientierung‹ überdurchschnittlich häufig betont wird. Das müssen wir in der Jungenarbeit rassismuskritisch bearbeiten. Jungenprojekte gestalten sich stets innerhalb der vorgegebenen Machtverhältnisse. Dabei gestalten sich die vielfältigen Anforderungen an Jungen höchst widersprüchlich, aber stets hegemonial-männ-

lich. Diese Vorgaben rahmen Projekte der Jungenarbeit. Und das muss bei der Planung systematisch berücksichtigt werden, damit Jungenprojekte die Definitionsmacht hegemonialer Verhältnisse, insbesondere die Zurichtung durch herrschende Männlichkeitsanforderungen, nicht wiederholen und verstärken.

Identitätsformationen

Entlang der Spielräume, die Menschen gesellschaftlich und sozial angeboten werden, entwickeln sie ihre ganz eigenen Persönlichkeiten. Denn alle Personen bringen ihre ganz individuellen Eigenarten mit, die sie im sozialen Alltag mit den äußeren Erwartungen an sie ausbalancieren. Für Jungen geht es dabei vor allem um das Bewältigen von Anforderungen an sie als männlich gelesene Personen. In diesen Suchbewegungen nach einer akzeptierten männlichen Selbstdarstellung erproben Jungen unterschiedliche Formationen männlicher Identität. Die Anforderungen an sie als Kinder und Jugendliche werden dementsprechend vergeschlechtlicht und dem Imperativ männlicher Ideologien folgend stark eingeschränkt. Zugleich bietet genau dies Jungen männlichkeitsimmanente Chancen der Teilhabe. Von daher folgt das Präsentationsverhalten von Jungen stets einer innerpsychischen und sozial-funktionellen Logik und Notwendigkeit. Pädagogische Fachkräfte sind gefordert, den jeweiligen männlichen Habitus als Selbstinszenierung einer männlichen Identitätsformation zu verstehen und nicht als Persönlichkeitsmerkmal. Erst dadurch bietet die Pädagogik eine Basis für eine männlichkeitskritische Entwicklung der Jungen selbst.

Sozio-kulturelles Selbstverständnis

Die dritte Ebene beschreibt die sozio-kulturelle Seite in männlichen *Peer Groups* resp. deren Verhältnis zur sozio-kulturellen pädagogischen Erwachsenen-Dominanz in Projekten der Jungenarbeit. Der Angebotsrahmen ist durch Fachlichkeit und pädagogische Erfahrung geprägt. Das bringt ein gewisses Maß an geschlechtersensibler Wahrnehmung und männlichkeitskritischer Analyse mit sich. Daraus entwickeln wir eine Sprache, die sich üblicherweise von der Sprache der teilnehmenden Jungen absetzt: Wir betonen die Anerkennung der eigenen Perspektiven jedes einzelnen Jungen, wofür genügend Platz im pädagogischen Geschehen eingeräumt wird. Und wir gestalten respektvolle, gegenseitig wertschätzende Auseinandersetzungen, was für viele Jungen neu erscheint. Jede Lebenswelt entwickelt eigene Normalitäten. Es sind Normalitäten von sozio-kulturellen Bedeutungen: Was wird geachtet? Was wird unterbunden? Was gilt als sozial angemessen? Was gestehe ich mir selbst zu? Was erlaube ich mir? Was maße ich mir an? Und was davon wird in meiner Lebenswelt als angemessen gefördert? Was

begrenzt? Das Aufgreifen der sozio-kulturellen Symbolisierungen von Männlichkeiten innerhalb der Jungengruppe bietet die pragmatische Möglichkeit, Jungen erfahrbar zu machen, dass Geschlechterverhältnisse änderbar sind. Wir können jungenkompotent verhandeln, ob Jungen den ›jungenbezogenen Normalitäten‹ überhaupt gerecht werden möchten, oder ob Alternativen für sie selbst attraktiv(er), erstrebenswert(er) und umsetzbar(er) erscheinen. Jungenarbeit begleitet Jungen unterstützend in der Entwicklung eines eigenen und selbst-definierten sozio-kulturellen Selbstverständnisses, dass für die jungenbezogene Lebenswelt als selbstbehauptende Jungenkultur Gültigkeit haben sollte. Insbesondere wird der Frage nachgegangen, ob der Wertaushalt der männlichen *Peer Group* den Platz für den Eigensinn jedes Einzelnen zulässt oder gar fordert.

Angeleitete Grenzerfahrungen

Der Kern pädagogischen Handelns in der transkulturellen Jungenarbeit besteht darin, Grenzsensibilitäten zu befördern. Grenzhandeln ist typisch für Kinder und Jugendliche. Dieses Grenzhandeln ist durch geschlechternormierte und männlichkeitsdominierte Bedingungen vorstrukturiert. Es ist durch die jeweiligen intersektionalen Normalitäten in den jugendlichen Lebenswelten spezifiziert und stark geprägt durch Fremdbewertungen. Jungen ist oft nicht bewusst, was sie bei den »ernsten Spielen des Wettbewerbs« (Bourdieu 1997, 203) bei anderen auslösen. Darüber hinaus können wir Einiges an jungentypischem Handeln als selbstverletzend identifizieren. Ziel von Jungenarbeit ist es auch, Grenzverletzungen zu verhindern. Jungen erhalten alltagstaugliche Instrumente, um Grenzhandeln machtkritisch einzuordnen. Grenzverletzungen werden für sie authentisch erfahrbar und besprechbar. Jungen lernen, Grenzen zu setzen und Grenzen zu achten. Dafür bieten sich Methoden der angeleiteten Grenzerfahrung an (szenische Rollenspiele, Aufstellungen, Gefühlsreflexionen, Feedback-Übungen, Gestalt- und Erlebnispädagogik usw.), die männliches Grenzverhalten deutlich aufzeigen. Jungen werden personennah an Grenzen herangeführt und/oder begleitet, ohne diese zu verletzen. Ziel ist es, beim pädagogisch initiierten Erfahren der Grenzen eben diese Grenzen überhaupt wahrnehmen und dann respektieren zu können. Im nächsten Schritt der angeleiteten Grenzerfahrungen führt die begleitende Reflexion zu einem qualitativ neuen Erleben im sozialen Mit- und Gegeneinander des jungendefinierten Alltags.

Praxis einer transkulturellen Jungenarbeit

Die Praxis einer transkulturellen Jungenarbeit orientiert sich planungsleitend an den bisherigen Ausführungen und lässt sich folgendermaßen zusammenfassend in Leitlinien bündeln.

1. Stufe: Basis von Jungenkompetenz

- Jungenarbeit bietet Räume der mitmännlichen Begegnung (Modellfunktion: Junge/Mann zu Junge).
- Jungenarbeit irritiert unzweckmäßige Sicherheiten (Entstarrung von männlichen Normalitäten).
- Jungenarbeit unterstützt eine adäquate (Lebens-)Orientierung (Eröffnung von Optionen).
- Jungenarbeit erarbeitet Kriterien für persönliche Entscheidungen vor allem in Konfliktsituationen (Selbstverantwortung).
- Jungenarbeit konfrontiert mit der Verantwortung für das eigene Handeln und Denken (Spiegelung von Konsequenzen).

2. Stufe: Relation von Jungenkompetenzen

- Dekonstruktive Jungenarbeit bietet Räume der sozio-kulturellen Selbstvergewisserung.
- Dekonstruktive Jungenarbeit betont Gemeinsamkeiten.
- Dekonstruktive Jungenarbeit stellt alltagspraktische Fragen, warum es dem Einzelnen wichtig erscheint, jeweilige Differenzen zu betonen.
- Dekonstruktive Jungenarbeit holt ›geheime‹ Codes an die Oberfläche und macht sie damit verhandelbar (Imperative von Männlichkeit(en), soziale Gruppenregeln, Ehrkonstruktionen, regional-spezifische (Jungen-)Kultur, Bildungsbarrieren, Freundschaftskonzepte, rassistische Positionierungen, klassistische Zuschreibungen etc.).

3. Stufe: Jungenkompetenz für alle Jungen

- Queere Jungenarbeit bietet geschlechterdifferenzierende Zugänge der sexuellen Bildung.
- Queere Jungenarbeit betont Mehrfachzugehörigkeiten.
- Queere Jungenarbeit stärkt die Selbstdefinition und das (Self-)Empowerment als Selbstbehauptung.
- Queere Jungenarbeit lässt hegemoniale Codes erfahrbar werden (Heteronormativität, Abspaltung homoerotischer Impulse, Delegation männlicher Brüche an Homosexuelle, Verleugnung von transgender Anteilen etc.).

Transkulturelle Jungenarbeit vereint diese Perspektiven und Zugänge und wendet sie auf sämtliche Differenzverfahren an. Es werden diejenigen Kategorien und

Diskriminierungen aufgenommen, die die Jungen selbst einbringen – und nicht diejenigen, die wir Erwachsene bei ihnen vermuten. Die Räume für die Konfrontation mit Grenzverletzungen durch Jungen werden systematisch von der Bearbeitung eigener Verletzungen getrennt. Rassismus-Erfahrungen bekommen ebenso einen eigenen anerkennenden Raum wie Klassismus-Erfahrungen. Im Sinn eines lebendigen Beschwerdemanagements wird für die Rückmeldung zu etwaigen adultistischen Handlungen durch anleitende Pädagog_innen eine stete Rückmeldestruktur etabliert.

Grundsätzlich gilt es, die Entwicklungspotenziale bei jedem einzelnen Jungen wahrzunehmen, ohne dabei zu übersehen, wie stark Jungen grundsätzlich durch ihre sozio-kulturelle Umwelt geprägt sind. Jeder Junge offenbart ganz eigene Ressourcen zur Weiterentwicklung und ist zugleich normiert durch intersektionelle Barrieren und Kompetenzräume. Akteur_innen der transkulturellen Jungenarbeit versuchen nicht, die Entscheidungen der einzelnen Jungen zu bestimmen, die diese für sich selbst und selbstaktiv treffen müssen. Vielmehr bieten die Auseinandersetzungen innerhalb der Jungenprojekte für die teilnehmenden Jungen alltagstaugliche Kriterien für ihre ganz persönlichen Entscheidungen an. Diese sollten sich auszeichnen durch eine kritische Distanz zur hegemonial-männlichen Definitionsmacht, durch die fürsorglich männliche (mitmännliche) Unterstützung und durch das Erfahrbar-Machen angemessener, selbstwertstärkender Alternativen in der Bewältigung von Männlichkeiten.

Dieses Grundanliegen wird im Folgenden für die nachhaltige Etablierung von Jungenkompetenz auf das *triple development*-Konzept übertragen.

Exkurs: Der fachliche Orientierungsrahmen für die geschlechterreflektierte Männerarbeit

»Geschlechterreflektierte Männerarbeit bezeichnet die fachliche Begleitung von Jungen, Männern, Vätern, älteren Männern und Großvätern zur Stärkung ihrer Beziehungs- und Lebenskompetenzen mit dem indirekten Ziel, ihre konstruktive Beteiligung bei der Schaffung gerechter Geschlechterverhältnisse zu ermöglichen«, lautet die Definition von Theunert und Luterbach (s. Teil I, Kap. 3.2). Geschlechterreflektierte Männerarbeit unterscheidet sich demnach von einer (vermeintlich) »geschlechtsneutralen« Arbeit mit Männern durch das Erfordernis, als Fachperson auch Verantwortung für den Auftrag zu übernehmen, Männern eine Brücke in den Gleichstellungsprozess zu bauen (zum Spannungsfeld zwischen Haltung und Manipulation: s. Teil II, Kap. 5.6). Um diesen Anspruch einlösen zu können, braucht die Fachperson ein grundlegendes geschlechtertheoretisches Wissen:

Erste Erkenntnis: Auch Männer werden nicht als Männer geboren, sondern werden zu Männern (gemacht), weil sie sich an kulturell vermittelten Männlichkeitsanforderungen orientieren, um sich ihrer Zugehörigkeit zur Gruppe »anerkannter« Männer zu versichern. Sie stellen dafür ein männliches Selbstverhältnis her: Ihr in-

dividuelles Mannsein bezieht sich auf kulturelle Vorstellungen von Männlichkeit. Dabei gibt es zwar etliche Spielräume, sofern sie bereit sind, bei Abweichungen Sanktionen in Kauf zu nehmen. Nur die Freiheit, als männlich gelesene Person kein männliches Selbstverhältnis zu entwickeln, besteht nicht.

Zweite Erkenntnis: Wenn Männlichkeit kulturell geprägt ist, dann ist sie nicht nur wandelbar, sondern muss auch veränderbar sein. Insofern die herrschenden Männlichkeitsanforderungen in mannigfaltiger Weise (mit-)verantwortlich sind für gesellschaftliche Probleme und individuelles Leiden, lautet die Anschlussfrage: Was wären denn wünschbare Entwicklungsalternativen? Wie könnten und sollten Männlichkeit(en) reflektiert und verändert werden?

Der fachliche Orientierungsrahmen verzichtet auf eine nähere inhaltliche Bestimmung ›funktionaler Männlichkeiten‹. Er versteht sich nicht als Landkarte, welche das Erreichen eines definierten Ziels, sondern als Kompass, der das Suchen des eigenen Wegs erleichtert. Im Zentrum steht die Empfehlung, Männerarbeit als Beitrag zur ›Entselbstverständlichung‹ vermeintlich naturgegebener Männlichkeitskonzepte zu verstehen (und dabei als Fachperson auch eigene Männlichkeitsvorstellungen immer wieder kritisch zu überprüfen). Dies wird als Teil der Kompetenz verstanden, Vorstellungen von Geschlecht in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit zu verstehen, in ihrer Relativität einzuordnen und damit auch ihre Veränderbarkeit zu erfassen.

Der eigentliche Kompass besteht aus dem sogenannten *triple development*-Konzept (Abbildung 3).

Abbildung 3 Konzept der dreifachen Entwicklung (s. Teil II, Kap. 5)



Seine Kernaussage: Geschlechterreflektierte Männerarbeit muss gleichwertig und gleichzeitig unterstützend, begrenzend und öffnend wirken. Sie gelingt in der Balance dieser drei unterschiedlichen Haltungen und Ansätze.

Der Aspekt des *Unterstützens* fokussiert Männer als Individuen im Spannungsfeld widersprüchlicher Männlichkeitsanforderungen. Die fachliche Aufgabe

besteht darin, das männliche Selbst- und Weltverhältnis des Klienten empathisch-akzeptierend zu erschließen. Dafür braucht sie ein Grundverständnis männlicher Sozialisation und deren Folgen (z.B. in Bezug auf Gefühls-/Schmerz Wahrnehmung).

Der Aspekt des *Begrenzens* fokussiert Männer und ihre Positionierung in einer Gesellschaft, die sich entlang einer binären, heteronormativen Geschlechterordnung strukturiert. Die fachliche Aufgabe besteht darin, den Mann in der Auseinandersetzung mit seiner strukturell privilegierten gesellschaftlichen Position zu begleiten (was nicht weniger wichtig, aber durchaus schwieriger wird, wenn die individuelle Position und Ressourcenlage weniger privilegiert sind). Die Fachperson muss sich dafür zuerst selbst bewusst machen, wie in unserem patriarchal geprägten System die männliche Perspektive als gesellschaftlich-kulturelle Norm und Nullpunkt konstruiert wird. Das ist deshalb besonders anspruchsvoll, weil ein zentrales Privileg von Männern darin besteht, voller Überzeugung an der Illusion festhalten zu können, keine strukturellen Privilegien zu genießen.

Der Aspekt des *Öffnens* weitet den Horizont. Hier geht es darum, zusammen mit dem männlichen Klienten die Welt jenseits binär-heteronormativer Geschlechterordnungen zu erkunden. Dafür muss die Fachperson verstehen, wie Männer in ihrem Selbstverhältnis Macht und Kontrolle über sich und andere ausüben, Entfaltungsräume begrenzen und (fragile) Männlichkeit über das Unterlassen ›unmännlicher‹ Handlungen herstellen. Es geht darum, die Veränderbarkeit von Männlichkeit zu verstehen und eine Pluralität männlicher Lebensweisen denken und annehmen zu können. Fachpersonen sollten über Positivperspektiven »gelingenden Mannseins« verfügen (s. a. Theunert 2023).

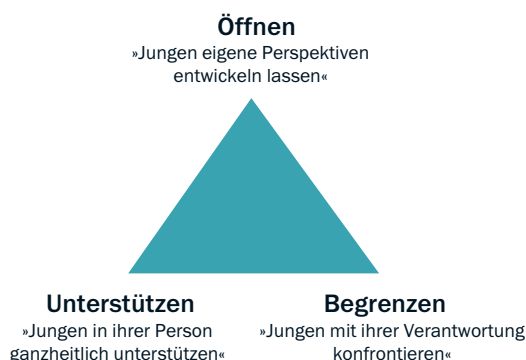
Die fachliche Haltung entwickelt sich so weg von einem festen Standpunkt hin zu einer fortlaufenden Balancebewegung, um das Dreieck im Gleichgewicht zu halten. Das Dreieck ist also kein statisches Modell. Es braucht eine dynamische Positionierung der Fachperson. Sie soll keine festen Gewissheiten haben, sondern selbst in Bewegung sein. Teil der fachlichen Auseinandersetzung mit dem Instrument ist die Frage: Wo zieht es mich hin? Wo stößt es mich ab? Denn ›Geschlechterreflexion‹ ist kein Zustand, sondern ein Prozess. Das Dreieck ist in diesem Sinn ein Instrument zur kontinuierlichen kritischen Selbstüberprüfung und Reflexion des eigenen fachlichen Handelns.

7.6 Übertragung des fachlichen Orientierungsrahmens auf die Jungenarbeit

Das *triple development*-Konzept, das diesem Buch zugrunde liegt (vgl. Teil II, Kap. 4; 5), erfährt durch die Perspektive der transkulturellen Jungenarbeit eine besondere Anwendung innerhalb der Konzeption von Jungen- und Männerarbeit. Es wird altersgemäß auf Jungen angewandt und spezifiziert. Das folgende

Dreieck verbindet das *triple development*-Konzept mit den Anforderungen an Jungenkompetenz (Abbildung 4).

Abbildung 4 Konzept der dreifachen Entwicklung – Spezifizierung für die Jungenarbeit



Alle drei Ebenen des Dreiecks benötigen einen angemessenen pädagogischen (Frei-)Raum. Manchmal sind sie in derselben Situation gleichzeitig zu bearbeiten, manchmal aufeinander folgend. Es geht darum, eine Ausgewogenheit aller drei Perspektiven im Gesamtprozess mit Jungen zu gewährleisten. Dann ist ein Wachstum hin zur Übernahme von Verantwortung im eigenen Erleben, Denken, Fühlen und Handeln für alle Beteiligten möglich.

Zum Abschluss dieses Beitrags werden nun tabellarisch Jungenkompetenzen skizziert und konkretisiert, welche einerseits Jungen und andererseits die erwachsenen Bezugs-/Fachpersonen brauchen. Anregungen zur weiteren Ausdifferenzierung sind willkommen.

Unterstützen

Die Ebene des Unterstützens zeigt sich hervorgehoben darin, dass wir alle teilnehmenden Jungen kontinuierlich als ganz eigene Persönlichkeiten annehmen. Jungen benötigen eine Anerkennung für die soziale und gesellschaftliche Einbettung und eine umfassende Wertschätzung für ihr Selbst als Person und Suchender. Wir betrachten Jungen also ganzheitlich mit der Unterstellung, dass jeder Einzelne positive Ziele der Selbstentwicklung verfolgt. Auch ›mackerhafte‹, grenzverletzende und/oder hegemoniale Jungen offenbaren im Kern ihrer Persönlichkeit eindeutig soziale und sozial-anerkennende Ziele. Die jeweils präsentierten, zuweilen ›anmaßenden‹ männlichen Identitätsformationen sind als

jeweilige Formen der Bewältigung von Männlichkeiten zu verstehen (und zu verändern). Eine mitmännliche Begleitung kann Jungen ganz eigene Türen öffnen, die in der normativen pädagogischen Konfrontation verschlossen bleiben. Dabei hilft Jungen die ›Erwartung einer geschlechtlichen Gleichheit‹ mit einem männlichen Pädagogen, der zumindest biografisch an die eigenen Bewältigungsversuche von Männlichkeiten anknüpfen kann.

Für den Aspekt des Unterstützens haben sich folgende Beschäftigungsebenen als sinnvoll erwiesen, die sich aus dem vorliegenden Beitrag herleiten und begründen (Tabelle 1).

Tabelle 1 Aspekt des Unterstützens in der Arbeit mit Jungen – Fortsetzung nächste Seite

Anforderungen/Kompetenzen von Jungen	Anforderungen/Kompetenzen der Fachperson
Eine Antwort finden, was Junge-/Mannsein für mich ganz persönlich bedeutet. Sich eine Sicherheit in einer unsicheren Welt erarbeiten (»Wer sicher ist, braucht keine Abwertung«). Orientierung in einer Welt finden, die viel bietet und stark belastet. Fürsorgliche Männer und Männlichkeiten kennenlernen (»caring masculinities«). Mitmännliche Unterstützung erfahren und annehmen lernen.	Einen angstfreien Raum und Ressourcen für Jungen zur Verfügung stellen (mit und ohne professionelle Begleitung!) – auch zur Auseinandersetzung mit unbequemen Themen. Entlastung von Männlichkeitsanforderungen anbieten. (In zielgruppengerechter Sprache) Orientierung geben in der zusehenden Unübersichtlichkeit und Widersprüchlichkeit von Männlichkeitsanforderungen, die an Jungs gerichtet werden (d. h. nicht nur kräftig, souverän und leistungsstark, sondern auch teamfähig, einfühlsam, enthaart, hübsch etc.).
Annahmen und Mythen (übers Junge-/Mannsein im Speziellen, aber auch über die Welt im Allgemeinen) überprüfen können. Verstehen, dass Junge-/Mannsein gestaltbar ist und es keinen (äußeren) Zwang gibt, unesehen allen Männlichkeitsimperativen genügen zu wollen. Sich die Freiheit aneignen, sich so oder anders auf Männlichkeitsanforderungen beziehen zu können (was auch die Freiheit miteinschließt, Männlichkeitsanforderungen genügen zu wollen).	Sachlich korrekte Informationen geben (z. B. auf die Frage: Ist Masturbation schädlich?). Über Wissen verfügen, was im Prozess männlicher Sozialisation passiert. Dieses Wissen vermitteln können.

Anforderungen/Kompetenzen von Jungen	Anforderungen/Kompetenzen der Fachperson
In Kontakt mit sich und den eigenen Gefühlen sein. Im Selbstbezug gestärkt sein. Eintreten lernen für das, was mich bewegt. Fähig sein, sich selbst in angemessener Weise darzustellen.	Jungen als Jungen in den Blick nehmen. „Partei“⁴ für Jungen ergreifen. Die Erfahrung des Als-Mann-gelesen-Werdens teilen. Bedingungslose Akzeptanz und Wertschätzung (auch für Jungen, deren Verhalten ich total ablehne) entgegenbringen: So wie du bist, nehme ich dich ernst. Sich als Modell für eine mitmännliche Begegnung anbieten, die sich auszeichnet durch Fürsorglichkeit und kritisch-solidarische Nähe. Identifikation und Abgrenzung aushalten können.
Gefühle aller Qualitäten annehmen können. Den Wert von Gefühlen (als Informationsquelle und Orientierungshilfe) sehen lernen – insbesondere auch von jenen Gefühlen, die als unangenehm erlebt werden. Lernen, dass ambivalente Empfindungen ok sind und es nicht immer Klarheit und Eindeutigkeit braucht resp. diese nur bedingt „herzustellen“ sind. Kongruent sein können. Lernen, das Gefühl hinter dem Gefühl wahrnehmen zu können.	Aushalten, was ist – den Raum halten, um mit dem Jungen in dem zu sein, was gerade ist (ohne z. B. die Trauer überwinden oder ihn trösten zu wollen). Das Verarbeiten begleiten. Emotionale Spannungen, Ambivalenzen und Widersprüchlichkeiten (aus-)halten.
Sich in Jungengruppen als kompetent erleben. Sich anderen Jungen mitteilen können – auch über negativ bewertete Gefühle wie Angst oder Verunsicherung. Lernen, dass Austausch hilfreich ist. Lernen, wie vielfältig und unterschiedlich die Perspektiven von Jungen sind (dass z. B. nicht alle Jungen finden, Sex mit möglichst vielen Mädchen/Frauen sei „gut“).	Jungen miteinander ins Gespräch bringen. Jungen in ihrer Artikulationsfähigkeit stärken. Räume schaffen, damit sich Jungs untereinander in ihren Kompetenzen erfahrbar machen können.
Konflikte jenseits männertypischer Gewaltformen lösen können. Sensibel zu sein für Grenzen. Eigene Grenzen und die Grenzen anderer wahrnehmen und respektieren können.	Verlässlichkeit und Achtsamkeit für Grenzhandeln bieten. Die Bereitschaft und Fähigkeit haben, dies in jungengerechter Sprache zu verhandeln.

⁴ Wobei das Konzept der „Parteilichkeit“ in der Arbeit mit Jungen/Männern immer auch als gebrochen und stärker moderierend zu verstehen ist (s. Abschnitt „Kritisch-solidarisch und mitmännlich zugleich?!“ in diesem Artikel).

Begrenzen

Die Ebene der Begrenzung in der transkulturellen Jungenarbeit konzentriert sich auf die Frage, wie Jungen in patriarchal geprägten Geschlechterverhältnissen wie den unseren verantwortlich handeln können. Hier wird mit Jungen das Spannungsfeld zwischen ihren individuellen (durchaus auch (mehrfach-) benachteiligten Lebenslage) und ihrer Teilhabe an der strukturellen Privilegierung des Männlichen jungengemäß bearbeitet. Das umfasst Dominanzdynamiken in der *Peer Group* und die Verinnerlichung männlich-hegemonialer Einstellungen. Jungenkompetenz bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Jungen einen angstfreien Raum erleben können, in dem sie Männlichkeiten selbstkritisch reflektieren lernen. Jungen spüren oft, dass es hilfreich wäre, wenn sie hegemonial-männliche Imperative und Einschränkungen überwinden könnten. Der konfrontierende Teil unserer Beziehungsgestaltung mit Jungen bietet also die hervorgehobene Möglichkeit, uns mit dem nach Veränderung und sozialer Achtung suchenden Teil der Jungen zu verbünden. Dysfunktionales und/oder machtbetontes Handeln lässt sich mithilfe der jungengemäßen Gestaltung von Begrenzung selbstbestimmt und selbstwertstärkend für die Jungen verändern – in Selbstbestimmung und Selbstdefinition. Grenzverletzendes Handeln trifft in der Jungenarbeit auf geschlechtersensible Begrenzungen und macht diese Begrenzungen ›verhandlungsoptional‹ und veränderbar.

Für die Ebene des Begrenzens haben sich folgende Beschäftigungsebenen als sinnvoll ergeben. Auch diese Konkretionen leiten sich aus dem vorliegenden Beitrag her (Tabelle 2).

Tabelle 2 Aspekt des Begrenzens in der Arbeit mit Jungen – Fortsetzung nächste Seite

Anforderungen/Kompetenzen von Jungen	Anforderungen/Kompetenzen der Fachperson
Lernen, dass ich nichts muss, ›nur‹ weil ich Junge/Mann bin.	Jungen unterstützen, die Dichotomie ›Mädchen-‹(Verhalten-/Erleben etc.) versus ›Jungen-‹(Verhalten-/Erleben etc.) zu überwinden.
Die Erfahrung machen, dass Geschlechterrollen variabel sind.	
Männliche Rollenvorgaben ›entstarren‹ lernen. Männlichkeitsvorgaben hinterfragen und ›entselbstverständlichen‹ können.	Irritation als Fachkraft durch Angebots- und Rollenvielfalt bewusst auslösen und (aus-)halten. Eigene Begrenzungen wahrnehmen (z. B. die Frage klären, wo es zu wenige biografische Berührungspunkte gibt, um fruchtbar arbeiten zu können).

Anforderungen/Kompetenzen von Jungen	Anforderungen/Kompetenzen der Fachperson
Das Erfahren der eigenen Begrenztheit als Bereicherung wahrnehmen können. Verstehen, dass sich Räume öffnen, wenn sich andere Räume schließen (dass z. B. der Blick auf einen realistischen Berufswunsch frei wird, wenn ich merke, dass das nichts wird mit der Profifußballer-Karriere). Mit Erfahrungen des Scheiterns einverstanden sein lernen. Verlust ins eigene Selbstbild integrieren können. Soziale Situationen nicht dominieren (müssen).	Konfrontation und Normkritik: kein Raum für die Reproduktion grenzverletzender Normen traditioneller Männlichkeit(en) schaffen/ zulassen. Misogynie nicht als Normbruch, sondern als Verlängerung von Männlichkeitsnormen rahmen. Sich mit eigenen (unbewussten/verinnerlichten) misogynen/sexistischen Normen auseinandersetzen.
Spürbar erfahren, dass Grenzüberschreitungen Konsequenzen haben. Lernen, dass Grenzenlosigkeit keine angemessene Strategie ist. Als sinnhaft erfahren, dass ich nicht mit allem durchkomme, was ich mache (Jungs und Männer lernen seltener durch Einsicht als durch Erfahrung).	Einen Umgang finden mit dem Spannungsfeld, dass Jungen im pädagogischen Kontext schon genug begrenzt (reglementiert/ zurückgewiesen) werden. Unterscheiden können zwischen wertschätzender/bezogener Konfrontation (»Du bist ok, aber dieses Verhalten nicht«) und abwertender Reglementierung (»Du bist falsch«). Das Erfahren von Grenzen wertschätzend begleiten. Sich selbst in seiner eigenen (persönlichen und fachlichen) Begrenzung zeigen.
Erfahren, dass unterschiedliche Menschen unterschiedliche Wahrnehmungen sowie Erlebnis- und Umgangsweisen haben. Merken, dass auf Input X keineswegs Handlung Y folgen muss. Lernen, dass das eigene Handeln gestaltbar ist und ich für mein eigenes Handeln die Verantwortung selbst trage.	Reflexion von Meinungen und Verhaltensweisen anregen. Perspektivenwechsel fördern. Ein Verständnis vermitteln, dass dieselbe Erfahrung je nach Lebenslage, Ressourcen, sozioökonomischem Status etc. ganz anders erlebt werden kann.
Anerkennen lernen, dass sich die eigene Identität entwickelt und kontext-/situationsabhängig ist.	Identitätsannahmen so verunsichern können, dass der Prozess die Persönlichkeitsentwicklung stärkt.

Öffnen

Der Aspekt des Öffnens bedeutet für Jungenkompetenz, dass wir allen (!) Jungen Perspektiven der Entwicklung ermöglichen. Es geht im Kern darum, Jungen jeweils eigene, für sie passende Verarbeitungsräume zur Verfügung zu stellen. Das findet in wechselnden Settings von Jungenberatung und Jungengruppenarbeit statt. Wir unterstützen und wir begrenzen – aber die Entwicklungsschritte

müssen die teilnehmenden Jungen selbst vollziehen. Jungenarbeit eröffnet Perspektiven, lässt Optionen wirksam werden und gestaltet Räume, in denen ein anderes Geschlechterverhältnis möglich wird. Die Balance aus Selbstkritik und Befriedigung eigener Bedürfnisse öffnet Entwicklung. Sie lässt Jungen an sich und anderen wachsen. Abwertende Selbst- und Fremdaussagen werden dabei zunehmend für die Jungen selbst überwindbar. Wenn wir Jungen ihre eigenen Perspektiven entwickeln lassen, dann hat es sich stets als hilfreich erwiesen, wenn wir in jeder Situation der Begegnung und besonders in jeder (!) Intervention während des pädagogischen Alltags eine gleichschwebende Balance aus Konfrontation mit schädigendem Handeln und Annahme der ganzen Person des Jungen gestalten (vgl. ausführlich: Jantz 2003)

Für die Ebene des Öffnens haben sich folgende Beschäftigungsebenen als sinnvoll ergeben, die sich aus dem Beitrag herleiten (Tabelle 3).

Tabelle 3 Aspekt des Öffnens in der Arbeit mit Jungen – Fortsetzung nächste Seite

Anforderungen/Kompetenzen von Jungen	Anforderungen/Kompetenzen der Fachperson
Herausfinden, was ich wirklich/eigentlich will. Das annehmen, ausdrücken und wenn nötig in angemessener Weise verteidigen können.	Verhaltensvielfalt und -flexibilität anbieten, situative Intelligenz/Angemessenheit fördern.
Schuldgefühle und Beschämung überwinden lernen.	Selbstbestimmung/Selbstbestimmtheit stärken.
Die Verantwortung für meine Entscheidung übernehmen lernen.	Entscheidungskompetenz stärken.
Hilfe annehmen lernen.	Verhaltensalternativen anbieten/erarbeiten (und nicht stehen bleiben bei vereinfachten Parolen wie »Gewalt ist keine Lösung«).
Lernen, dass es kein Petzen ist, wenn man sich Unterstützung holt.	Verdeutlichen: Dialektisch gibt es keine Auflösung/Versöhnung von These-Antithese, sondern »nur« die Synthese, das Dritte. Die Suchbewegung begleiten zur Klärung der Frage: »Was ist denn das (passende) Dritte?«
Anerkennen, dass nicht alles (sofort) lösbar ist. Spannungen und (temporäre) Ausweglosigkeiten aushalten können.	Jungenarbeit nicht als statisches Produkt, sondern als fluiden dynamischen Prozess der Begegnung und Verständigung verstehen.
Neue Verhaltensoptionen kennenlernen.	
Bereit sein/werden, Neues auszuprobieren (was ich mich zuvor nicht getraut hätte).	
Die Frage »Bin ich normal?« überwinden können.	Selbstverständlichkeiten hinterfragen und Abweichungen ermöglichen.
Anziehungen jenseits von Heteronormativität und Binarität wahrnehmen lernen.	Offenheit für vielfältige Lebensentwürfe vorleben und anregen: »Wie möchte ich (einmal) leben?«

Anforderungen/Kompetenzen von Jungen	Anforderungen/Kompetenzen der Fachperson
Stolz auf sich sein können.	Neue Erfahrungen anregen.
In Erfahrungen reingehen, denen man bislang ausgewichen ist.	Neue Formen von Begegnung schaffen.
Fremde/befremdende Aspekte des eigenen Selbst kennenlernen.	
Selbstbestimmt und bewusst entscheiden können, wann ich welche Risiken bis zu welchem Ausmaß eingehen will.	Risikokompetenzen fördern. Krise auch als Chance vermitteln.
Neues wagen – und gescheiterte Versuche als Gewinn sehen lernen.	
Verlust als Neustart erfahren und gestalten lernen.	

7.7 Ausblick

Der Beitrag zur Entwicklung von Jungenkompetenz für alle sozial und/oder pädagogisch Handelnden bietet einen fachlichen Orientierungsrahmen für die pädagogische Arbeit mit Jungen, männlichen Jugendlichen und jungen Männern. In Form einer Praxishilfe soll er Anregungen zur Planung und Durchführung von pädagogischen Maßnahmen für und mit Jungen bieten. Dieser Orientierungsrahmen bietet eine emanzipatorische Heuristik für alle, die sowohl an der persönlichkeitsorientierten Unterstützung von Jungen wie auch an einer Transformation der Geschlechterverhältnisse interessiert sind – und in diesen wirklich alle Menschen einbezogen sehen wollen. Auf dieser Basis kann die konkrete Umsetzung im eigenen Praxisfeld erfolgen.⁵

Für eine weitergehende Orientierung wäre es in der Folge hilfreich, sich noch vertiefter und komplementär mit den Erkenntnissen der Mädchenarbeit, der queeren Jugendbildung, intersektionalen Analysen, der Männerarbeit, der ›Opferarbeit‹ und der ›Täterarbeit‹ sowie der pädagogischen Methodologie zu beschäftigen. Das ist ein Zukunftsauftrag an uns alle!

⁵ Hierfür könnte der ›Leitfaden zur Planung, Durchführung und Bewertung von geschlechtsbezogenen Jungenprojekten‹ (Jantz 2014) hilfreich sein.

Zum Autor

Olaf Jantz (*1965, er/ihm) ist Diplom-Pädagoge und Medienpädagoge (Universität Göttingen), freiberuflicher Jungenbildungsreferent und Personenzentrierter Gesprächspsychotherapeut (GwG). Er leitet die Fachstelle mannigfaltig e. V. – Institut für Jungen- und Männerarbeit in Hannover und ist Lehrbeauftragter an verschiedenen Hochschulen. Olaf Jantz ist Vater dreier Kinder und lebt in Hannover.

Kontakt: jantz@mannigfaltig.de

Literatur

- Bourdieu, Pierre (1997). Die männliche Herrschaft, in: Dölling, Irene & Krais, Beate (Hg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. 153–217
- Connell, Raewyn (1999). Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: Springer VS
- Crenshaw, Kimberlé (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics, in: University of Chicago Legal Forum, 1
- Hall, Stuart (2021). Rassismus und kulturelle Identität: Ausgewählte Schriften 2. Hamburg: Argument
- Hall, Stuart (2024). Das verhängnisvolle Dreieck: Rasse, Ethnie, Nation. Berlin: Suhrkamp
- Jantz, Olaf & Brandes, Susanne (2006). Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen. Wiesbaden: Springer VS
- Jantz, Olaf & Grote, Christoph (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Konzepte und Impulse aus der Praxis. Aus der Reihe: Quersichten, Band 3. Opladen: Leske und Budrich
- Jantz, Olaf (1998). Mannsein ohne Männlichkeit? Ein geschlechtsbezogenes Bildungskonzept vor dem Hintergrund der Kritischen Theorie und Kritischer Männerforschung. Göttingen: Die Schere
- Jantz, Olaf (2000, 2007). »Sind die wieder schwierig!« (Inter-)Kulturelle Jungenarbeit – (K)ein neues Paradigma?, in: IDA-NRW (Hg.): Überblick – Zeitschrift der IDA. Schwerpunkt: Jungenarbeit aus antirassistischer und interkultureller Perspektive. Düsseldorf
- Jantz, Olaf (2005a). Broschüre: Jungen stärken – Selbstbehauptungskurse: Konzeption, Haltung, Ziele und Durchführung. Hannover: mannigfaltig e. V.
- Jantz, Olaf (2005b). Selbstbehauptungskurse für Jungen – ein praktischer Einblick, in: Betrifft Mädchen, 1. Thema: Kleine Helden im Boot!? – Jungenarbeit (be-)trifft Mädchenarbeit. Weinheim, München: Juventa
- Jantz, Olaf (2014). Leitfaden zur Planung, Durchführung und Bewertung von geschlechtsbezogenen Jungenprojekten. AWO Bundesverband. https://mannigfaltig.de/wp-content/uploads/2020/07/Leitfaden-Planung_von_Jungenprojekten_Jantz-Olaf-AWO_20141.pdf (Zugriff 31. 12. 2024)
- Jantz, Olaf (2024). Transkulturelle Jungenarbeit – Wie kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft Jungen erreicht. Dortmund. <https://lagjungenarbeit.de/veroeffentlichungen/stellungnahmen> (Zugriff 31. 12. 2024)

Jantz, Olaf (2025). Jungen in Armutsverhältnissen – Jungenarbeit und Klassismus. Ein Modell intersektionellen Verstehens. Hannover: Manuskript

Rauw, Regina; Jantz, Olaf; Reinert, Ilka; Ottemeier-Glücks, F.G. (2001). Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Impulse und Reflektionen zwischen Gender, Politik und Bildungsarbeit. Aus der Reihe: Quersichten, Band 1. Opladen: Leske und Budrich

Podcast Empfehlung

junge*junge (Podcast der LAG Jungenarbeit NRW): <https://creators.spotify.com/pod/show/lag-jungenarbeit-nrw/episodes/Rassismuskritik--Jungenarbeit-enor51>

Jungen in Armutsverhältnissen (von Olaf Jantz, Videobeitrag in vier Teilen): <https://mediathek-jugendarbeit.de/author/olaf-jantz>