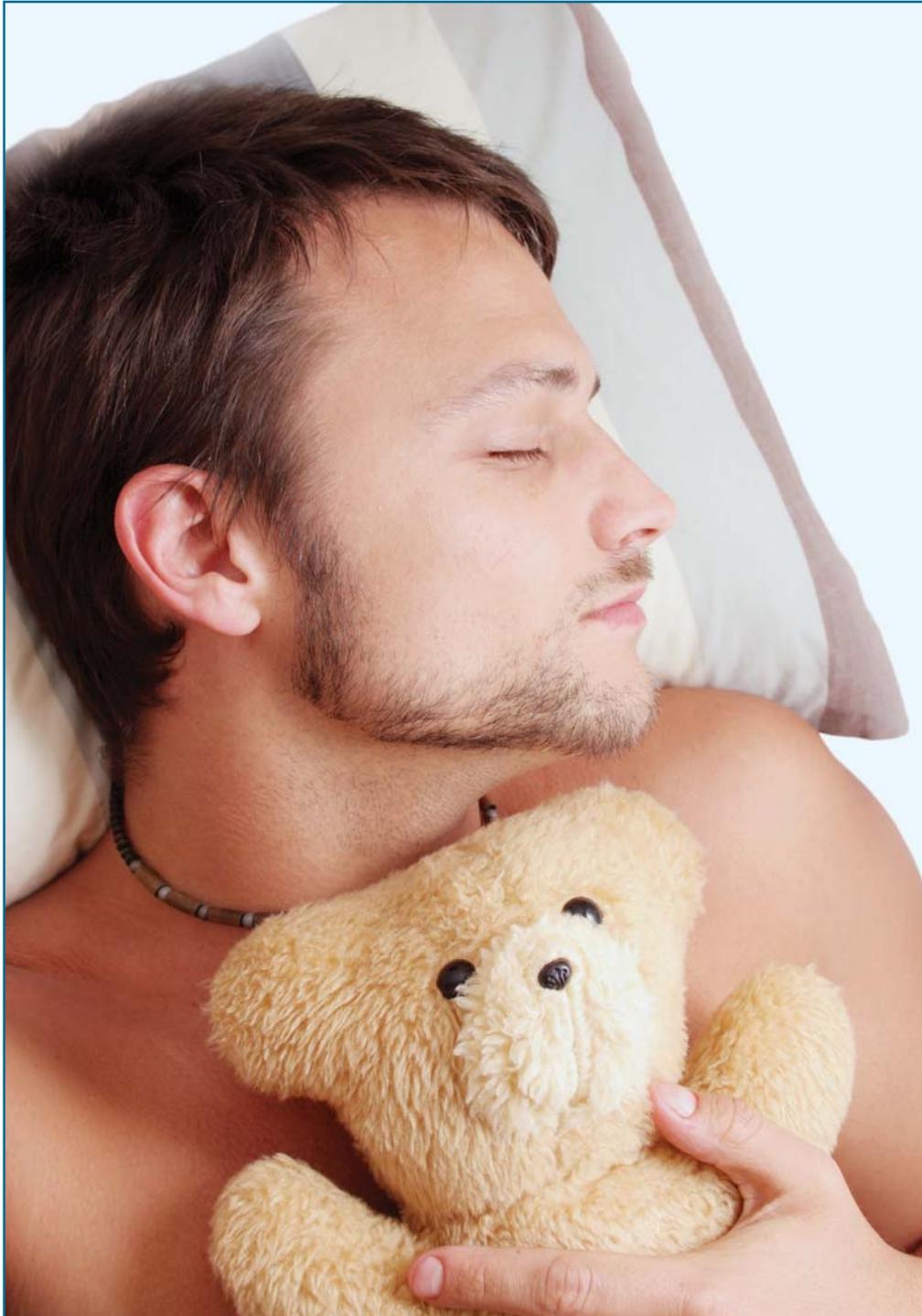


DokuMENTation



Männer, Machos, Memmen.

AKTION MENSCH



Danke!

Ein herzliches Dankeschön an die Aktion Mensch, die „Männer, Machos, Memmen“ zwei Jahre lang großzügig unterstützt und gefördert hat. Ohne die Aktion Mensch wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Ebenfalls zu danken haben wir Dr. Ute Schad, die mit Engagement und großer Kompetenz dieses Projekt durchgeführt hat. Danke auch an Elly Geiger, Leiterin des Referats für Grundsatzfragen beim Kreisjugendring München-Stadt, die dieses Projekt gesteuert und organisatorisch abgesichert hat. Einen herzlichen Dank an die Pädagoginnen und Pädagogen in unseren Einrichtungen, die mit ihrer Hilfe und ihrem Engagement die Durchführung des Projektes ermöglicht haben.

Und last but not least: Danke an die Jugendlichen. Ohne die Mädchen und Jungen der vier Modelleinrichtungen wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen. Ihre Freude am Mitmachen, Mitspielen, Streiten und Diskutieren war entscheidend für das Gelingen dieses Projektes.

Impressum:

Die Dokumentation wurde im Auftrag des Kreisjugendring München-Stadt erstellt von:
Dr. Ute Schad

Verleger:

Kreisjugendring München-Stadt
im Bayerischen Jugendring (KdÖR)
Paul-Heyse-Straße 22, 80336 München
Tel. 089/51 41 06-0, Fax 089/51 41 06-18
E-Mail: info@kjr-m.de
www.kjr-m.de



Verantwortlich: Elke Geweniger, Vorsitzender des KJR

Redaktion: Elly Geiger

Layout: Monika Wenzig

Titel: Fa-Ro Marketing

Druck im Eigenverlag

München, Juli 2006



Gefördert aus Mitteln der Landeshauptstadt München

AKTION MENSCH

Männer, Machos, Memmen wurde finanziert von der Aktion Mensch

Vorwort

Gewalt hat viele Ursachen. Ein entscheidender Faktor im Gewaltprozess ist aber Gender, also das (soziale) Geschlecht: Jugendgewalt geht überwiegend von Jungen aus. „Junge-Sein“ und „Mann-Sein“ werden immer noch sehr stark mit Gewalt und Aggression in Verbindung gebracht.

Obwohl dies schon lange bekannt ist, gab es und gibt es kaum pädagogische Praxisprojekte und -strategien, die hier ansetzen, ein neues Männlichkeitsbild propagieren und dies für die gewaltpräventive pädagogische Arbeit nutzen.

Im Projekt „Männer, Machos, Memmen“ wurde dies beispielhaft erprobt. Ziel des Projektes war es, Gewaltprävention mit der Diskussion von Männlichkeitsbildern, Geschlechterrollen und Menschenrechten zu verbinden. Von Mai 2004 bis April 2006 wurde in vier Freizeitstätten des Kreisjugendring München-Stadt - also im Feld der offenen Jugendarbeit - mit verschiedenen Methoden versucht, überkommene gewalttätige Männlichkeitsvorstellungen zu hinterfragen und ein Männlichkeitsverhalten von Jungen zu fördern, das hinführt zu einer gleichberechtigten, gewaltfreien und von gegenseitigem Respekt getragenen Beziehung zwischen den Geschlechtern.

Das Projekt ist erfolgreich abgeschlossen worden, und die Ergebnisse und Erfahrungen werden Eingang finden in das pädagogische Alltagshandeln.

Ich freue mich, dass wir als Träger von „Männer, Machos, Memmen“ jetzt den Abschlussbericht vorlegen können und damit Inhalte, Methoden und Erfahrungen des Projektes der interessierten Fachöffentlichkeit zugänglich machen.

Unser großer und besonders herzlicher Dank gilt der Aktion Mensch, die dieses Projekt zwei Jahre lang großzügig unterstützt und gefördert hat. Ohne die Aktion Mensch wäre dieses Projekt nicht möglich gewesen.

Elke Geweniger

Vorsitzende Kreisjugendring München-Stadt

Inhalt

Vorwort der Autorin	1
Einleitung	3
Erster Teil:	
Definitionen, empirische Befunde und theoretische Anknüpfungspunkte	5
1. Gewaltdefinitionen	5
2. Gewalt und Geschlecht	7
2.1 Die männliche Dominanz in der Sphäre der Gewalt	7
2.2 Mädchen und Gewalt	9
2.3 Autoaggressives Verhalten und Geschlecht	11
3. Das Phänomen „männlicher Gewalt“ aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung über Männlichkeiten	11
3.1 Vielfalt, Dynamik und Potentiale in der sozialen und individuellen Entwicklung von Männlichkeiten	11
3.2 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit	13
3.3 Hegemonie und Unterordnung: Beziehungsstrukturen zwischen unterschiedlichen Formen von Männlichkeit	15
3.4 Hegemoniale Männlichkeit, Macht und Gewalt	18
3.5 Zeichen „überlegener Männlichkeit“ im sozialen Alltagsverhalten	21
3.6 Das Verhältnis von Frauen zur hegemonialen Männlichkeit	23
4. Geschlechtsspezifische Gewaltprävention und Menschenrechtsbildung	24
Zweiter Teil:	
Projektlauf und Projektergebnisse	27
1. Das Projekt und die Projektmitwirkenden	27
2. Überblick über die Projektergebnisse	29
2.1 Die Auseinandersetzung mit Männlichkeitsnormen und Homophobie als Herausforderung für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention	31
2.2 Die Verstrickung der Mädchen in hegemoniale Männlichkeitsnormen und ihre Unterstützung von gewaltbereiten Männlichkeitsidealen	32
2.3 Die Bedeutung kreativer Methoden für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention	33
2.4 Geschlechtsspezifische Gewaltprävention und Menschenrechte	36
3. Literaturverzeichnis	38

Dritter Teil:	
Hinweise und Materialien für die Praxis	46
1. Anregungen für die Durchführung von Workshops	46
1.1 Zum allgemeinen Ablauf	46
1.2 Material: Fragebogen zur Workshopvorbereitung	47
1.3 Allgemeines Konzept für Einstiegsvideos mit Beispiel	50
2. „Das System“, Gedicht von Eduardo Galeano	57
3. „Verhalte dich wie ein Mann“ und „Trete hervor Übung“	58
3.1 Erklärung	59
3.2 Ablauf	60
3.3 Verhalte dich wie ein Mann	61
3.4 Verhalte dich wie ein Mädchen/eine Frau	62
3.5 Trete hervor Übung	63
4. Eine aktivierende Befragung:	
„Wir messen die Menschenrechtstemperatur im Freizeittreff“	65
4.1 Ziele der Befragung	66
4.2 Vorschläge und Hinweise zur Vorgehensweise	66
4.3 Der Fragebogen	68
5. Wettbewerb: „Wir suchen den besten Zuhörer und die beste Zuhörerin im Freizeittreff“	72
5.1 Anregungen für die Durchführung	72
5.2 Materialien	73
5.3 Vereinfachte Version: Zuhören	74
Vierter Teil:	
Projektberichte	75
1. Kinder-/Menschenrechte in der Schule von Ulrike Moeller	75
1.1 Entstehungsgeschichte	75
1.2 Rahmen und Ablauf	76
1.3 Ergebnis	76
2. „Wir messen die Menschenrechtstemperatur an unserer Schule“ von Dr. Rosa Maria Kronseder, Städtische Helen-Keller-Realschule München	78
2.1 Umsetzung der Projektidee	78
2.2 Auswertung des Projektes	79
2.3 Ausblick	80

Vorwort der Autorin

Ohne die tatkräftige Unterstützung der Pädagogen und Pädagoginnen der Jugendtreffs Neuaubing und AKKU, des Kinder- und Jugendtreffs Au sowie des Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring und der Spiel- und Diskussionsfreude der Jugendlichen, die die Workshops besuchten, hätte dieses Projekt nicht durchgeführt werden können. Mein besonderer Dank gilt dem Team aus dem AKKU, das sich äußerst engagiert an der Erprobung der „Messung der Menschenrechtstemperatur im Freizeittreff“ beteiligt hat und dem ich wertvolle Hinweise für die Überarbeitung verdanke. Auch bei der Auswahl der Materialien für den dritten Teil war das AKKU maßgeblich beteiligt. Der Kinder- und Jugendtreff Au, insbesondere Niki Syr, war mir eine große Hilfe bei der Zusammenstellung der Fotos. Für ihre Unterstützung und Kooperationsbereitschaft danke ich dem Medienzentrum München sowie der Hellen-Keller-Realschule.

München, Mai 2006

Dr. Ute Schad

Einleitung

Gewalt ist ein vielschichtiges Problem, für das weder eine einfache Erklärung noch eine einfache Lösung zu finden ist. Wenn man aber die Konzentration von Waffen und das dokumentierte Gewaltverhalten auf männlicher Seite betrachtet, so muss man das soziale Geschlecht als einen entscheidenden Faktor im Gewaltprozess betrachten. Der statistische Zusammenhang von Männlichkeit und Gewalt lässt nicht den Schluss zu, dass alle Männer/männlichen Jugendlichen gewalttätig sind: „Obwohl fast alle Soldaten Männer sind, sind die meisten Männer keine Soldaten, obwohl die meisten Killer Männer sind, töten die meisten Männer nie, unternehmen nicht einmal den Versuch dazu, obwohl eine erschreckende Anzahl von Männern vergewaltigt, tun es die meisten Männer nicht. Es ist – sowohl theoretisch als auch praktisch – ein Faktum von großer Bedeutung, dass es in der Welt viele nicht gewalttätige Männer gibt“ (Connell 2000: 22). Dieses Faktum ist sowohl theoretisch als auch praktisch von großer Bedeutung. Wären Männer/Jungen prinzipiell und von Natur aus nicht zu friedlichem und sozial verantwortlichem Verhalten fähig, hätte Gewaltprävention und mit ihr das Ziel nicht-hegemoniale und gewaltfreie Formen von Männlichkeit zu entwickeln und zu fördern keine Chance. Der Einsatz für eine auf der Maxime „alle Menschenrechte für alle“ aufbauende Kultur des Friedens hätte keinerlei Chancen.

Auch in der keineswegs neuen aktuellen Diskussion über Gewalt an Schulen sind es überwiegend männliche Jugendliche aus prekären sozio-kulturellen Milieus, zumeist mit Migrationshintergrund, die im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit stehen. Dieser Gruppe bescheinigen Gewaltstudien des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen ein problematisches Männerbild und einen gewalttätigen „Machokult“ (vgl. z.B. Wetzels u.a. 1999). Konzepte, Kampagnen und Untersuchungen zu Jugendgewalt und zur Gewaltprävention beziehen sich bisher bevorzugt auf den schulischen Bereich. Die offene Jugendarbeit als „schwieriges“ Terrain kommt eher am Rande vor. Dabei zeigen Untersuchungen zur Jugendgewalt, dass Freizeitstätten bevorzugt von bildungsfernen männlichen Jugendlichen (mit Migrationshintergrund) besucht werden, einer Gruppe, die hinsichtlich ihrer Gewaltaffinität als besonders gefährdet gilt. Die Auseinandersetzung mit Männlichkeitsbildern und Geschlechterrollen spielt auch in der Diskussion über die Ursachen für die Attraktivität fundamentalistischer und extremistischer Bewegungen eine prominente Rolle (vgl. Meyer 2002, Riesebrodt 1990).

Ansätze und Ergebnisse der internationalen sozialwissenschaftlichen Forschung über Männlichkeiten, die vor allem mit dem Namen Robert W. Connell und dem Modell hegemonialer Männlichkeit verbunden sind, belegen die Notwendigkeit sich im Rahmen der Gewaltprävention mit Männlichkeiten, Männlichkeitsidealen und Geschlechterrollen auseinander zu setzen. Bisher gibt es im Bereich von Prävention, Aufklärung und Bildung diverse Kampagnen und Ansätze, die sich mit unterschiedlichsten Ausprägungen „maskulinisierter“ Gewalt auseinandersetzen. Um diese einzelnen Ansätze zu verknüpfen und effektiver zu gestalten fand in Oslo vom 24. – 28. September 1997 ein Expertentreffen über „Male Roles and Masculinities in the Perspective of a Culture of

Peace“ unter Federführung der UNESCO statt. Das Projekt der UNESCO für eine Kultur des Friedens betont die Bedeutung des Respekts für kulturelle Vielfalt und Menschenrechte (vgl. Quisumbing 2000: 250).

Ziel des von der Aktion Mensch geförderten Praxisforschungsprojekts „Männer, Machos, Memmen: Gewaltprävention, Männlichkeitsbilder und Frauenrechte“ war es, Gewaltprävention mit der Diskussion von Männlichkeitsbildern, Geschlechterrollen und Menschenrechten zu verknüpfen. Männliche und weibliche Jugendliche sollten die Möglichkeit haben sich auf kreative Weise mit unterschiedlichen Formen von Männlichkeit und den toxischen Aspekten von bestimmten Männlichkeitsdarstellungen auseinander zu setzen. Unter diesem Aspekt boten sich Überlegungen von Robert W. Connell zur „Hegemonialen Männlichkeit“ und darauf aufbauende Präventionsansätze als eine theoretische Grundlage an. Die aus der sozialwissenschaftlichen Forschung über Männlichkeiten abgeleitete Maxime, die gewaltpräventive Auseinandersetzung mit Männlichkeiten unter die allgemeine Perspektive der sozialen (Geschlechter-)gerechtigkeit zu stellen, legt die Verknüpfung von geschlechtsspezifischer Gewaltprävention und Menschenrechtsbildung nahe.

So ging es in der Projektarbeit um die Frage, wie sich dieser theoretische Ansatz in die Praxis der (offenen) Jugendarbeit übersetzen lässt und welcher Gewinn sich daraus für die konzeptionelle Ausrichtung und die praktische Umsetzung einer geschlechtsspezifischen Gewaltprävention ergibt. Die Dokumentation besteht aus vier Teilen. Der erste Teil gibt einen Überblick über Gewaltdefinitionen, empirische Befunde zum Thema „Gewalt und Geschlecht“ und theoretische Anknüpfungspunkte. Im zweiten Teil finden sich die wesentlichen Daten zum Projektablauf sowie die Projektergebnisse. Der dritte Teil enthält aus dem Projekt gewonnene Erfahrungen, Anregungen und Materialien für die Praxis. Der Anhang dokumentiert die Beiträge von KooperationspartnerInnen.

Erster Teil: Definitionen, empirische Befunde und theoretische Anknüpfungspunkte

1. Gewaltdefinitionen

Die inhaltliche Bestimmung des Gewaltbegriffs ist umstritten und unterliegt Veränderungsprozessen. In den Sozialwissenschaften lässt sich eine Ausweitung des Gewaltbegriffs verfolgen. Boatcă/Lamnek (2003: 15) führen folgende Begrifflichkeiten an: Physische, psychische, verbale Gewalt (gegen Personen), Gewalt gegen Sachen, strukturelle, kulturelle, verdeckte oder symbolische Gewalt.

Häufig findet sich eine Einteilung in:

- ⇒ physische Gewalt (mit oder ohne Werkzeuge und Waffen),
- ⇒ psychische Gewalt, unter der sich auch die „verbale Gewalt“ subsumieren lässt und
- ⇒ strukturelle Gewalt.

Unter physischer Gewalt lässt sich die direkte, manchmal auch als manifest bezeichnete Gewalt verstehen, also z.B. Schläge, Tritte, Verbrennungen, Verstümmelungen, Vergewaltigung, Tötung, körperliche Folter. Gerade diese Gewaltform wird im öffentlichen Diskurs als männlich bestimmt wahrgenommen.

Psychische Gewalt kann sich etwa in Handlungen wie Bedrohung, Beleidigung, Demütigung, Herabsetzung, Kontrollausübung, Vernachlässigung, Ausgrenzung, Entwertung oder Formen „weißer Folter“ äußern.

Körperliche Gewalt unterscheidet sich von psychischer Gewalt durch ihren weitgehend universellen Charakter. Sie bedarf keiner großen symbolischen Vermittlung und wirkt weitgehend unabhängig vom jeweiligen kulturellen Kontext und der jeweiligen subjektiven psychischen Konstitution, da sie nicht erst „verstanden“ werden muss. Mag psychische Gewalt auch im Moment und auf Dauer viel inhumaner sein als körperliche, so ist ihre Wirkung in der Regel nicht in gleicher Weise berechenbar und sicherzustellen. Die Besonderheit körperlicher Gewalt liegt darin, „dass ihr Einsatz sicherer, unbedingter und allgemeiner als andere Zwangsmittel Wirkung zeitigt und dass sie ein im Ernstfall allen anderen überlegenes soziales Kontrollwerkzeug und politisches Machtinstrument ist“ (Neidhardt 1986: 134).

Strukturelle Gewalt liegt nach Galtung dann vor, „wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung“ (Galtung 1971 zit. nach Roth 1988: 13). Galtung begründete sein Gewaltkonzept auch damit, dass wahrscheinlich strukturelle Gewalt genauso viele Opfer fordert wie direkte körperliche Gewalt. Strukturelle Gewalt äußert sich in „ungleichen Machtverhältnissen und folglich in ungleichen Lebenschancen“ (Galtung, zit. Roth 1988: 16). Strukturelle Gewalt verweist auf Hierarchien und Un-

gerechtigkeiten auf gesellschaftlicher Ebene. Beispiele für strukturelle Gewalt sind Ungleichheit in der Verteilung von Einkommens-, Bildungs- und politischen Partizipationschancen, ungleicher Zugang zu medizinischer Versorgung etc.

Die Welt-Gesundheitsorganisation (WHO) bietet – unter Berücksichtigung der Tatsache, dass keine universell akzeptierte Definition von Gewalt existiert – eine „Arbeitsdefinition“ an, die Elemente körperlicher, psychischer und struktureller Gewalt zusammenfasst.

„Violence is the intentional use of physical force or power, threatened or actual, against oneself, another person, or against a group or community, that either results in or has a high likelihood of resulting in injury, death, psychological harm, maldevelopment, or deprivation.“ (Fresh) (Gewalt ist der bewusste Einsatz von Kraft oder Macht, der angedroht oder tatsächlich gegen die eigene Person, eine andere Person oder gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft angewendet wird und der tatsächlich oder mit großer Wahrscheinlichkeit zu Verletzung, Tod, psychologischem Schaden, zu Entwicklungsstörungen oder dem Entzug von Entwicklungschancen führt.)

Die Definition enthält eine Unterteilung von Gewalt in drei Hauptkategorien:

- ⇒ Selbstzugefügte Gewalt, also Gewalt die gegen die eigene Person gerichtet ist (z.B. Selbstmord und Selbstmordversuche, Selbstverstümmelung);
- ⇒ Interpersonale Gewalt, also gewalttätiges Verhalten zwischen einzelnen Personen. Interpersonale Gewalt kann als Opfer–Täter-Beziehung erfasst werden, die sowohl Gewalttaten zwischen bekannten bzw. verwandten als auch unter unbekanntem Personen umfasst. Interpersonale Gewalt kann auch je nach Alter oder Geschlecht spezifiziert werden. Als ein wichtiges Beispiel führt die WHO hier die Gewalt gegen Frauen an, die weltweit, oft unbeachtet und unerkannt geschieht und von Staaten sowohl begangen als auch strafrechtlich verfolgt wird. Andere Typen interpersonaler Gewalt umfassen Kindesmissbrauch, Bullying (Mobbing), Belästigung und strafrechtliche Formen wie Mord, Totschlag, tätliche Beleidigung.
- ⇒ Organisierte Gewalt, die für das gewalttätige Verhalten einer sozialen oder politischen Gruppe steht, die von spezifischen politischen, wirtschaftlichen oder sozialen Zielsetzungen bestimmt wird. Bewaffnete Konflikte und Krieg können als die Formen von Gewalt betrachtet werden, die den höchsten Organisationsgrad aufweisen. Religiöse oder „rassistische“ Konflikte, die sich zwischen Gruppen abspielen sowie Gang oder Mob-Gewalt zählt die WHO ebenfalls zu dieser Gewaltkategorie (vgl. Fresh).

Diese strukturelle Unterscheidung von Gewaltformen erweitert den Gewaltbegriff noch um die Dimension der „Gewalt gegen sich selbst“ und lenkt die Aufmerksamkeit auf staatlich, politisch und sozial organisierte Formen von Gewalt.

2. Gewalt und Geschlecht

Konflikte unter Menschen sind unvermeidbar, in Demokratien gar oft der Treibstoff sozialer Entwicklungen. So fördert die Suche nach konstruktiven Konfliktlösungen auf der sozialen, politischen und individuellen Ebene Wachstumsmöglichkeiten. In diesem Sinn tragen Konflikte sowohl positive als auch negative Potentiale in sich. Gewalttätige Konfliktlösungen stellen eine mögliche Verhaltensvariante dar, auf die potenziell alle Menschen zurückgreifen können. Ebenso stehen Menschen gewaltfreie Reaktionsmöglichkeiten auf Konflikte und Spannungen offen. Aus individueller Sicht gilt prinzipiell: „Der Mensch muss nie, kann aber immer gewaltsam handeln, er muss nie, kann aber immer töten – einzeln oder kollektiv – gemeinsam oder arbeitsteilig – in allen Situationen, kämpfend oder Feste feiernd – in verschiedenen Gemütszuständen, im Zorn, ohne Zorn, mit Lust, ohne Lust, schreiend oder schweigend (in Todesstille) für alle denkbaren Zwecke – jedermann“ (Popitz, zit. nach: Heiland 2003: 232). Von der „Jedermann“-Ressource Gewalt machen allerdings Frauen und Männer in unterschiedlichem Umfang und oft auch auf unterschiedliche Art und Weise Gebrauch.

2.1 Die männliche Dominanz in der Sphäre der Gewalt

Die männliche Dominanz in der Sphäre der Gewalt hat viele Gesichter und Facetten. So weist ein Blick in die jährliche Kriminalstatistik immer wieder auf eine auffällige Verknüpfung von Gewaltkriminalität und männlichem Geschlecht hin. Bei Mord, Totschlag, Körperverletzungen und Delikten gegen die sexuelle Selbstbestimmung liegt der Anteil der männlichen Tatverdächtigen im Jahr 2004 zwischen 98,8 und 86 Prozent (vgl. BKA, PKS Berichtsjahr 2004, S. 232, nachzulesen unter www.bka.de). Der Anteil der männlichen Tatverdächtigen ist bei den Delikten Vergewaltigung und sexuelle Nötigung mit 98,2 Prozent am höchsten ausgeprägt. Unter der Rubrik „Gefährliche und schwere Körperverletzungen“ werden zu 86 Prozent männliche Tatverdächtige registriert. Hier fällt der Anteil weiblicher Tatverdächtiger mit 14 Prozent am höchsten aus.

Die Geschlechterdimension von Gewalthandlungen zeigt sich aber nicht nur auf der Seite der Täter, sondern – wenn auch nicht so stark ausgeprägt – auf der Seite der Opfer. So werden mehr Männer als Frauen Opfer von Körperverletzung, Mord und Totschlag. Am deutlichsten macht sich diese Differenz im Bereich der Körperverletzungen bemerkbar. Bezogen auf ihren Bevölkerungsanteil sind bei der Gewaltkriminalität männliche Jugendliche und Heranwachsende sowohl bei den Tatverdächtigen als auch bei den Opfern überrepräsentiert. Gewaltkriminalität findet überwiegend – etwa zu zwei Dritteln – unter Männern und männlichen Jugendlichen statt. Nur Straftaten gegen die sexuelle Bestimmung weichen von dieser Geschlechterrelation im Bereich der Gewaltkriminalität entschieden ab. So werden Frauen mit 92 Prozent Opfer sexueller Gewalt, Männer zu 8 Prozent. Unter den der Vergewaltigung und sexuellen Nötigung Verdächtigen befinden sich zu 98 Prozent Männer und 1,2 Prozent Frauen.

Die Korrelation zwischen männlicher Geschlechtszugehörigkeit und Gewaltkriminalität zeigt sich weltweit. Männer bzw. männliche Heranwachsende/Jugendliche füllen die Gefängnisse und führen die Kriminalitätsstatistiken an. Durchschnittszahlen aus Europa, den Vereinigten Staaten und Australien zeigen, dass Männer für 80 bis 90 Prozent aller gewalttätigen Verbrechen verurteilt werden. Vergewaltigungen und sexuelle Nötigung sind fast durchwegs ein männliches Phänomen (vgl. Breines/Connell/Eides 2000).

Auch Studien zur Gewalt an Schulen belegen, dass Jungen wesentlich häufiger auf der Täterseite, aber auch häufiger auf der Opferseite zu finden sind. Innerhalb von Mädchengruppen, die in der Regel eine festere Struktur als die von Jungencliquen aufweisen, kann jedoch ein extensiverer Gebrauch psychischer Aggression nachgewiesen werden (vgl. Popp 2002: 28).

Die Anwendung und Androhung körperlicher Gewalt kann mit dem Einsatz von Waffen einhergehen. Hier zeigt sich ebenfalls eine Geschlechterdimension im Gewalthandeln. So besitzen Jungen häufiger als Mädchen Waffen (vgl. Popp 2002: 17). Weltweit befindet sich die überwiegende Mehrzahl der (illegalen) Waffen in männlicher Hand. Gleichzeitig sind es fast ausschließlich Männer und überwiegend männlich dominierte Gremien, die Entscheidungen treffen, die zu Krieg und bewaffneten Konflikten führen (vgl. Breines/Connell/Eides 2000). Die männliche Dominanz in der Sphäre der Gewalt umfasst noch eine weitere Dimension. Ältere Männer treffen als Firmenchefs die Entscheidungen, bei deren Ausführungen es zu Verletzungen oder Todesfällen kommt (Industrie- und Arbeitsunfälle, industriell verursachte Umweltkatastrophen). Fallstudien derartiger Vorkommnisse zeigen den Zusammenhang mit einem „maskulinen“ Führungsstil, der Härte und Risikobereitschaft zur Erzielung von Profit betont (vgl. ebenda. 2000).

Auch im Bereich der psychischen Aggression und Gewalt lassen sich Geschlechterdifferenzen erkennen, wenn diese auch nicht so eindeutig und durchaus widersprüchlich auffallen. Psychologische Meta-Analysen weisen darauf hin, dass hier die Unterschiede zwischen Männern und Frauen weniger deutlicher ausfallen als im Bereich der körperlichen Aggression. So zeigen Männer eine gering bis moderat stärker ausgeprägte Neigung zu verbaler Aggression. Im Bereich der indirekten Aggression zeigen die Werte entweder eine große Geschlechterdifferenz – wobei hier Frauen höhere Werte aufweisen – oder es lässt sich keine nennenswerte Differenz zwischen den Geschlechtern beobachten (vgl. Hyde 2005: 584).

Die Gewaltforschung an Schulen zeigt ein ähnliches Bild. Allgemein sind psychische Gewaltformen im Schulalltag häufiger zu beobachten als körperliche. Zu Prügeleien kommt es häufiger in der Freizeit oder im Umfeld der Schule. Mädchen treten bei psychischen Gewaltformen aktiver in Erscheinung als bei körperlichen Gewalthandlungen. Mädchen greifen häufiger zu indirekten Aggressionsstrategien. Die bei Mädchen häufig stärker ausgeprägte soziale Intelligenz „führt einerseits dazu, dass Mädchen eher als Jungen friedliche Konfliktlösungsstrategien verfolgen. Zum anderen korreliert soziale Intelligenz gleichzeitig hoch mit indirekten Aggressionen“ (Popp 2002: 29).

Aus der Rechtsextremismusforschung ist bekannt, dass sich Mädchen/Frauen und Jungen/Männer hinsichtlich des Ausmaßes „aggressiver Motive und Denkinhalte“ kaum voneinander unterscheiden. Zwar ist der Frauen- und Mädchenanteil im Rechtsextremismus insgesamt geringer als der der Männer und Jungen. Doch unterscheidet er sich deutlich, je nachdem welche Dimension des Rechtsextremismus betrachtet wird. Rechtsextreme Straf- und Gewalttaten gehen zu etwa fünf bis zehn Prozent auf das Konto von Täterinnen, doch im Bereich der Einstellungen herrscht Geschlechterparität. Dort liegt der weibliche Anteil bei ca. 50 Prozent (vgl. Bitzan 2002, Schad 2000b).

Auch hinsichtlich der Akzeptanz von Gewalt und deren Normalität zeigen sich geschlechtsspezifische Unterschiede. So äußern Jungen häufiger gewaltbefürwortende Einstellungen als Mädchen. Sie vertreten stärker die Position, dass Gewalt normal und natürlich sei und der Stärkere siegen soll (vgl. Popp 2001: 18). Von Gewalt als „normaler“ Form der Konfliktlösung sind Jungen überzeugter als Mädchen. So denken viermal soviel männliche Jugendliche als weibliche, dass Gewalt angemessen ist, sobald jemand „provoziert“ (vgl. Foster/Kimmel/Skelton 2001: 16).

2.2 Mädchen und Gewalt

Nach wie vor bevorzugen Mädchen Formen indirekter Gewalt, die psychische Schäden zufügen. Aktuelle Befunde zum Gewaltverhalten zeigen, dass eine kleine Minderheit von Mädchen – „relativ zunehmend“¹ – unter den aktiven Gewalttätern auftaucht. Dies gilt besonders für die Mitglieder von Mädchengangs in sozial besonders benachteiligten Vierteln. Aus einer Untersuchung über die sozialräumliche Dimension von Jugenddelinquenz geht hervor, dass bei Mädchen „das Gewaltniveau in den ‚normalen‘ sozialräumlichen Kontexten deutlich unter dem der Jungen“ liegt. „Es steigt in den besonders benachteiligten Stadtvierteln jedoch erheblich stärker an, als es aufgrund der sozialen Komposition zu erwarten wäre. Gewalt ist für Mädchen offenbar nur in den subkulturellen Milieus der sozialen Brennpunkte eine akzeptable Verhaltensoption; für Jungen ist es offenbar darüber hinaus ‚normal‘, Gewalt auszuüben. Mädchen benötigen offenbar einschlägige Lernerfahrungen und die Bestärkung durch deviante Peer-Einflüsse, bevor sie sich ‚trauen‘, sich so zu verhalten, wie es außerhalb der ‚Ghettos‘ nicht akzeptiert werden würde“ (Oberwittler 2003: 290).

In ihrem Gewalthandeln orientiert sich die kleine Gruppe *besonders* gewaltauffälliger Mädchen an Männlichkeitsstereotypen wie Durchsetzungsfähigkeit, Härte und Stärke. Direkte Aggression kann auch bei Mädchen mit einem Gefühl der Stärke verbunden sein. Diese Ablehnung einer „unterwür-

¹ Die Höhe dieser Zunahmen ist umstritten, für ein Projekt der Gewaltprävention, das sich der Menschenrechtsbildung und sozialen (Geschlechter-)gerechtigkeit verpflichtet fühlt, allerdings auch von untergeordneter Bedeutung. Insgesamt geht auch der Umfang und die Zunahme der Gewaltbelastung männlicher Jugendliche auf eine kleine Zahl aggressiver Mehrfachtäter zurück, die häufig in deviante Cliques eingebunden sind. Die Zugehörigkeit zu sehr devianten Jugendgruppen, in denen sich insbesondere männliche Migranten und generell insbesondere männliche Jugendliche aus benachteiligten Verhältnissen häufiger zusammenschließen, beeinflusst nachhaltig die Neigung zu Gewalttaten. So gehen z.B. über die Hälfte aller Gewalttaten in München auf das Konto einer kleinen Gruppe von Jugendlichen, die sehr devianten Gleichaltrigengruppen angehören (vgl. z.B. Wetzels u.a. 1999).

figen, schwachen, friedfertigen Weiblichkeit“ geht jedoch weder mit einer gänzlichen Abwendung von traditionellen Weiblichkeitsbildern einher, noch verlassen die Mädchen die eingefahrenen traditionell patriarchalischen Geschlechterarrangements, was ihre berufliche, familiäre und partnerschaftliche Orientierung betrifft. Michael Kaufmann (2000) berichtet, dass er in seiner praktischen Arbeit zunehmend mit Klagen von Jungen und Mädchen konfrontiert wird, die sich über die von Mädchen ausgeübte sexuelle Aggression, Belästigung und Gewalttätigkeit beschweren. Er führt dies darauf zurück, dass in diesem Fall der „Machtzuwachs“ von Mädchen nicht zur Emanzipation von patriarchalischem Denken und Unterdrückungsmechanismen führt, sondern die Mädchen dominante „männliche“ Verhaltensweisen (zumindest in Teilbereichen) übernehmen. In ihrem Verständnis von Macht folgen die weiblichen Jugendlichen der patriarchalischen Definition von Macht als Herrschaft über andere und der Kontrolle (der Außenwelt).

Peer-groups spielen bei delinquenten Mädchen eine noch bedeutsamere Rolle als bei Jungen. So werden diese Gewalttaten überwiegend im Cliquen bzw. Gangkontext begangen. Resultate von Mehrfachtäterinnen zeigen aber nicht nur die Bedeutung von peer-groups, sondern auch den hohen Einfluss von nationalistischen Einstellungen auf das Gewaltverhalten von Mädchen. Rechte Mädchen und Frauen beziehen ihr Selbstverständnis in erster Linie aus nationalistischen und rassistischen Überzeugungen. Geschlechterpolitische Fragen spielen demgegenüber eine untergeordnete Rolle. „Mädchen, so hat es den Anschein, benötigen die Einbindung in eine aggressive und „rechte“ Clique, um mit eigenen Gewalthandlungen hervortreten zu können. Demgegenüber sind bei Jungen solche körperlichen Gewalthandlungen auch ohne Einbindung in „rechte“ Cliquen vorhanden“ (Popp 2002: 203). Auch andere Untersuchungen zeigen, dass es für Jungen offenbar „normal“ ist Gewalt anzuwenden, während Mädchen die subkulturelle Unterstützung in sozial benachteiligten und/oder rechtsextremistischen Milieus benötigen, um zu direkten, körperlichen Gewaltformen zu greifen.

Im Gewaltgeschehen nehmen Mädchen oft eine durchaus zwiespältige Position ein. Eine entscheidende Rolle spielen weibliche Jugendliche – wenn auch als zu verteidigender Besitz – in Situationen der gewalttätigen Revierverteidigung. Das „Beschützen“ der eigenen Mädchen gegen Fremde oder männliche Angehörige fremder Cliquen stellt nach einer Untersuchung von Ulrike Popp (2002) selbst bei nicht-aggressiven Cliquen eine typische gewaltauslösende Situation dar. Derartige tatsächliche oder auch nur vermeintliche Übergriffe führen auch bei nicht-aggressiven Cliquen zu Gewalthandeln. In dieser Interaktion zeigen sich traditionelle Geschlechterkonzepte von „männlichem Beschützerverhalten“ (Besitzanspruch) und weiblicher Schutzbedürftigkeit (Schwäche, Unselbstständigkeit). „Jungen“ so Ulrike Popp „erbringen von sich aus diese Leistungen, und die (jüngeren) Mädchen scheinen solche Verhaltensweisen auch sozial zu erwarten“ (Popp 2002: 28).

2.3 Autoaggressives Verhalten und Geschlecht

Geschlechterdifferenzen lassen sich auch für autoaggressives, selbstschädigendes Verhalten und Suizide bzw. Suizidversuche (Gewalt gegen sich selbst) beobachten. Selbstmord begehen dreimal soviel Männer wie Frauen. Mädchen wollen sich zwar dreimal so häufig das Leben nehmen als Jungen, aber bei Jungen enden Suizidversuche drei mal öfter tödlich. Gründe dafür liegen in der Art des Suizidversuches. Denn Jungen wählen die harte Methode des Suizids, wie z.B. verbrennen, erhängen oder erschießen (<http://pflege.klinikum-grosshadern.de/campus/soziolog/suizid/suizid.html>). Frauen sind dagegen anfälliger für autoaggressives Verhalten. Auf acht bis zehn Frauen, die autoaggressive Verhaltensweisen zeigen, kommt ein Mann.

Männer dominieren in aggressiven Sportarten, die ritualisierte Kämpfe und oft auch Verletzungen beinhalten. Gefährliches Fahren („road rage“) wird zunehmend als Form der Gewalt erkannt. Auch hier dominieren Männer. Junge Männer tragen ein vielfach höheres Risiko in (tödliche) Autounfälle verwickelt zu werden. Illegale Rennen werden überwiegend von jungen Männern praktiziert (Breines/Connell/Eides 2000, www.dgk.de/web/dgk_content/de/verletzungenimjugendalter.htm).

3. Das Phänomen „männlicher Gewalt“ aus der Perspektive der sozialwissenschaftlichen Forschung über Männlichkeiten

3.1 Vielfalt, Dynamik und Potentiale in der sozialen und individuellen Entwicklung von Männlichkeiten

In den neueren Forschungsansätzen über Männlichkeiten schält sich die „Konstruktion von Männlichkeit“ als gemeinsamer Ansatzpunkt heraus. „Männlichkeit“ ist genauso wenig wie „Weiblichkeit“ ein stabiler Erkenntnisgegenstand. Das soziale Geschlecht ist nicht von vorneherein festgelegt, sondern es entsteht erst durch soziale Interaktion. Folglich geht es in diesen Forschungsansätzen darum, zu untersuchen wie Männlichkeitsnormen entstanden sind, wie sie sich verändert haben oder beibehalten wurden. So steht die soziale Praxis, in der Männlichkeitsnormen gelebt – also befolgt, verändert oder in Frage gestellt werden – im Mittelpunkt. In der aktuellen Männlichkeitsforschung, die entscheidend von den Arbeiten R.W. Connells (1987, 1995, 1999) beeinflusst wurde, geraten Unterschiede zwischen Männlichkeiten in das Blickfeld. Mag der Begriff „Männlichkeiten“ auf den ersten Blick etwas befremdlich wirken, so lässt es sich leicht nachvollziehen, dass der Begriff „Männlichkeit“ im Singular zur Erfassung aller Eigenschaften, Verhaltensweisen und Orientierungen der Angehörigen eines Geschlechts ungeeignet ist. Er unterstellte eine Kohärenz, wo wir in Wirklichkeit durchaus widersprüchliche und sich verändernde Orientierungen, Bedeutungen und Verhaltensweisen beobachten können.

Die soziale Praxis, in der das soziale Geschlecht geformt wird, umfasst alle sozialen Bereiche. So ergeben sich Wechselwirkungen mit anderen sozialen Strukturen. Die Frage wie sich Geschlecht zu anderen Strukturen sozialer Ungleichheit wie etwa Schicht/Klasse oder „Rasse“/Ethnizität in bestimmten Situationen verhält, gewinnt an Gewicht. Untersuchungen zur Gewaltkriminalität zeigen, dass die Bedeutung von Gender, „Rasse“ und Klasse je nach Kontext variieren kann. So waren in der „Ära der Rekonstruktion“ Gender und „Rasse“ entscheidend für die Entstehung von Gewalttaten, die von einem weißen männlichen Mob in den Südstaaten der USA ausgeübt wurden. Die Klassenzugehörigkeit spielte dagegen keine Rolle (vgl. Messerschmidt 1998: 129).

Schichtspezifische und ethnische Unterschiede sind jedoch nicht die einzigen Unterscheidungsmerkmale für Männlichkeiten. So wurde immer deutlicher, dass auch in ein und derselben kulturellen, sozialen und institutionellen Situation verschiedene Männlichkeiten entstehen können. In einer Schule, die von Jugendlichen aus der Arbeiterklasse besucht wurde, konnte man zwei vorherrschende Formen von Männlichkeit unterscheiden: Die „harten Draufgänger“ als Repräsentanten einer aufmüpfigen Männlichkeit auf der einen Seite. Diese Form der Männlichkeit führte die Jugendlichen geradewegs in die Fabriken. Auf der anderen Seite die „Streber“-Jungen, die sich den schulischen Anforderungen fügten und hinsichtlich des schulischen Erfolgs miteinander konkurrierten. Beide Gruppen entstammten demselben sozialen Milieu (vgl. Connell 1999). Untersuchungen über Männlichkeiten bei Gangmitgliedern, die ethnischen Minderheiten angehören, brachten ans Tageslicht, dass sich selbst in diesen relativ abgegrenzten subkulturellen Milieus unterschiedliche Männlichkeitsentwürfe beobachten lassen (vgl. Hagedorn 1998).

„Gendering“ also auch die Darstellung und „Verkörperung“ von Männlichkeit ist ein lebenslanger Prozess. Das Altern des Körpers, lebensbiographische Einschnitte und Veränderungen sowie Erfahrungen müssen verarbeitet und in das Männlichkeitskonzept integriert werden. So kann sich im Lebenslauf das eigene „Männlichkeitsbild“ verändern. Auch innerhalb einer Persönlichkeit lassen sich verschiedene und auch konträre Männlichkeiten finden (vgl. Engelfried 1997). In den Lebensgeschichten, die Connell (1999) analysiert hat, zeigt sich, dass Männer auch aus benachteiligten sozio-kulturellen Milieus es geschafft haben, ihre „Männlichkeit“ zu reformieren. Diese Veränderungsprozesse umfassten sowohl die Ebene der Beziehung zum eigenen Körper als auch soziale Beziehungen zu anderen Menschen, insbesondere zu Frauen. So distanzieren sich diese Männer von einem auf Stärke und Gewalt gegen sich selbst, gegen andere Männer und Frauen basierenden Männlichkeitsentwurf.

Zu den wichtigsten Erkenntnissen der empirischen Forschung über Männlichkeiten zählt der Nachweis über die Vielfalt und Vielfältigkeit von Männlichkeiten. Verschiedene Kulturen und historische Epochen brachten jeweils spezifische Formen von Männlichkeiten hervor. In „multikulturellen“ Gesellschaften gibt es wahrscheinlich vielfältige Definitionen von Männlichkeit. Ebenso wichtig ist jedoch, dass innerhalb einer Kultur, ja selbst innerhalb einer einzelnen Institution verschiedene Formen von Männlichkeit anzutreffen sind. Für eine geschlechtsspezifische Gewaltprävention aus der Perspektive der Menschenrechtsbildung ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass in je-

dem kulturellen Kontext eine gewalttätige, aggressive Männlichkeit nur selten die einzige anzutreffende Form der Männlichkeit sein wird. Deshalb müssen das Augenmerk und die Sensibilität auf der Vielfaltigkeit von Männlichkeiten innerhalb eines bestimmten Settings liegen.

Die Vielfaltigkeit von Männlichkeiten zeigt sich auch auf der Ebene der individuellen Persönlichkeit. Im Leben von Männern/Jungen zeigen sich Widersprüche und Spannungen, denen ganz unterschiedliche Wünsche, Bedürfnisse und Verhaltensweisen entspringen. Daraus lässt sich aber auch folgern, dass in jedem Männlichkeitsmuster Potentiale für Veränderungen enthalten sind. In jeder Gruppe von Männern/Jungen treffen wir mit größter Wahrscheinlichkeit auf ein ganzes Bündel an komplexen und konflikträchtigen Interessen. Einige davon lassen sich, vorausgesetzt sie werden wahrgenommen und zur Geltung gebracht, für eine Veränderung in Richtung auf ein friedlicheres und gerechteres Geschlechterverhältnis im Rahmen einer Kultur der Menschenrechte mobilisieren.

An die Stelle des empirischen Nachweises einer Vielzahl von existierenden Männlichkeitsentwürfen tritt im Alltagsverständnis oft eine eindeutige Zuordnung auf. Es bedarf keiner großen Anstrengung, um zu unterscheiden wer ein Mann ist und wer eine Frau. An der Meßlatte von Geschlechterstereotype wird gemessen, wie sich ein „richtiger Mann“ verhält. Aggressivität, Kraft, Stärke, Beherrschung, Vernunft, Unabhängigkeit, Abenteuerlust, (heterosexuelle) Potenz, Mut und Härte gehören zu klassischen Stereotypen über männliches Verhalten. Es fällt Männern/Jungen (und oft auch Frauen/Mädchen) nicht schwer zu entscheiden, was einen „echten Mann“ ausmacht und wer zu den „Weicheiern“ zählt. „Männer haben schon immer gewusst, was ein ‚ganzer Kerl‘ ist, wer dazugehört und wer nicht, woran man seinesgleichen erkennt, ob jemand ein Mann ist oder eine ‚Memme‘. Nur wenn man Männer auffordert zu beschreiben, was Männlichkeit ist, stellt man sie vor große Schwierigkeiten. Sie können das, was sie darüber wissen, in der Regel nicht benennen. Diese Form des Wissens ... ist ein implizites, diskursiv nur begrenzt verfügbares Wissen, zentriert um ein normatives Modell und auf eine entsprechende moralische Ordnung verweisend. In dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit ist dies auf den Begriff gebracht.“ (Meuser zit. nach Pech 2002: 40).

3.2 Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit

Die historisch gewachsenen ungleichen Machtstrukturen zwischen Männern und Frauen bestimmen nach wie vor die Geschlechterordnung. Als soziale Gruppe nehmen Männer einen privilegierten Status ein. Sie profitieren vom Patriarchat nicht nur durch einen Zuwachs an Achtung, Prestige, Definitionsmacht und Befehlsgewalt, sondern auch materiell durch ein höheres Durchschnittseinkommen, durch die Verfügungsmacht und Kontrolle des größten Teils des Kapitalvermögens sowie die Übermacht in staatlichen, religiösen und politischen Entscheidungsgremien. „Männliche Arbeit“ gilt mehr und wird besser entlohnt. So sind es auch in den Industrienationen nach wie vor Frauen, die den Großteil der unbezahlten Arbeitsstunden in Haushalt, Familie und Erziehung/Pflege ableisten. Männer halten nach wie vor noch weitgehend das Monopol auf Waffen. Sie kontrollieren überwiegend große Maschinen und neue Technologien. Heterosexuelle Männer aller Schichten sind in

der Position – sei es durch Gewohnheitsrecht, Geld, Gewalt oder Zwang – sexuelle Dienste von Frauen einzufordern. „Männer erhalten zwei Drittel des privaten Einkommens in fortgeschrittenen Volkswirtschaften, besitzen den größten Teil der vorhandenen Waffen und dominieren die meisten Berufe. Wie Männer diese Ressourcen nutzen, ist eine Frage von großem Gewicht für Frauen, für Kinder, für Männer selbst und für die Zukunft unserer Gesellschaft“ (Connell 2000: 13).

Wie kann eine derartig ungleiche Struktur aufrechterhalten und gerechtfertigt werden? Auf diese Frage versucht das Konzept hegemoniale Männlichkeit eine Antwort zu geben. So steht hegemoniale Männlichkeit für unterschiedlichste Praktiken, die insgesamt die dominante Position des Mannes im Geschlechterverhältnis garantieren sollen. Der Begriff Hegemonie umschreibt eine Form der Vorherrschaft, die – zumindest in den meisten Fällen – nicht durch brutale Gewaltanwendung erreicht wird, sondern ihren Einfluss über die Organisation des privaten und öffentlichen Lebens sowie kulturelle Prozesse ausübt. Sozialisationsprozesse – bis in die intimste Beziehungsebene – sind hier ebenso angesprochen wie gesellschaftliche Definitionen von Macht, Leistung, Vernunft, Arbeit, Politik, religiöse Doktrinen und Praktiken, massenmediale Inhalte oder rechtliche, soziale und ökonomische Strukturen. „Hegemoniale Männlichkeit bezeichnet die Reproduktion von ökonomischen, kulturellen, sozialen und rechtlichen Strukturen, die ohne Anwendung unmittelbarer Gewalt die Vorherrschaft eines Geschlechts in einer geschlechterungleichen Kultur ermöglichen“ (Popp 2002: 56). Dabei handelt es sich nicht um eine unveränderliche Erscheinungsform von Vorherrschaft, sondern um einen Kampf um Hegemonie in der Geschlechterordnung, in dem Strategien und Akzente immer neu justiert werden. Gesellschaftliche Veränderungsprozesse – auch des Geschlechterverhältnisses – produzieren neue hegemoniale Muster (vgl. Connell 2000: 26).

In einer derart ungleichen Struktur sind gesellschaftliche Konflikte vorprogrammiert. Krisen im aktuellen Geschlechterverhältnis sind unübersehbar. Doch sind es nicht die Strukturen und Institutionen des Patriarchats, die durch gesellschaftliche Veränderungen in den Industrieländern (etwa Berufstätigkeit von Frauen, Möglichkeit der Verhütung, Scheidung etc.) zusammenbrechen, sondern es ist die Legitimation des Patriarchats. „Es sind nicht übermäßig viele Männer zu Feministen geworden ... Aber die Diskurse haben sich verändert, in der Öffentlichkeit, aber auch im Privaten: Es sind jetzt die Verweigerung gleicher Rechte für Frauen und die Schwulenfeindlichkeit, die gerechtfertigt werden müssen. Freilich begegnen einem solche Rechtfertigungen andauernd“ (Connell 1999: 249).

Hegemoniale Männlichkeit stellt so die momentane Antwort auf Legitimitätsprobleme des Patriarchats dar. Es handelt es sich dabei um eine „Idee“ von Männlichkeit. Diesem kulturellen Ideal von Männlichkeit braucht die reale Persönlichkeit der Mehrheit von Männern nicht zu entsprechen. Auch muss das öffentliche Erscheinungsbild zur Schau gestellter hegemonialer Männlichkeit nicht notwendigerweise wiedergeben wie mächtige Männer wirklich sind. Das kulturelle Ideal „überlegener“ Männlichkeit repräsentiert jedoch das, was ihre Macht erhält und was eine große Anzahl von Männern bereit ist zu unterstützen. Nachdem die Religion ihre Kraft zur Legitimation des Patriarchats weitgehend eingebüßt hat, wird auch die Kultur immer stärker als disziplinarisches Mittel im

Kampf um die Hegemonie in der Geschlechterordnung eingesetzt. Vorbilder gewinnen an Bedeutung. „Die Schaffung männlicher Vorbilder ist deshalb integraler Bestandteil hegemonialer Männlichkeitspolitik“ (Connell 1999: 236).

Mit den Mitteln der Kulturindustrie werden Standards für „Männlichkeit“ gesetzt. Es wird versucht, die Akzeptanz für bestimmte Männlichkeitsnormen zu erhöhen und es werden gleichzeitig jene herabgesetzt, die dem Anspruch nicht genügen. Wichtige Genres der Kulturindustrie wie etwa der Thriller oder Western kreieren spezielle Fantasiefiguren, die von Filmcharakteren verkörpert werden – wie etwa John Wayne, Arnold Schwarzenegger, Sylvester Stallone oder Humphrey Bogart. Gewalttätigkeit als Beweis der wahren Männlichkeit steht mit den Erfolgen der Frauenbewegung und vor dem Hintergrund einer Militarisierung der Außenpolitik im Hollywoodkino hoch im Kurs.² Die Werbung für Sportartikel präsentiert Männlichkeitsmodelle, wobei diese realen Modelle sehr weit vom Alltagsleben eines Durchschnittsmannes entfernt sein können – wie etwa Muhammed Ali. Um patriarchalische Macht im großen Maßstab - nicht in jedem Detail - aufrechtzuerhalten, bedarf es des hypermaskulinen Ideals von Kraft, Stärke, Zähigkeit, Härte und Dominanz, eines Ideals, das geradezu in groteskem Widerspruch zu dem realen körperlichen Erscheinungsbild (und oft auch zur Lebenswirklichkeit) der meisten Männer/Jungen steht.

Hegemonie bedeutet nicht die totale kulturelle Dominanz, die Ausschaltung von alternativen Männlichkeitsentwürfen. So werden andere Formen von Männlichkeit untergeordnet, nicht ausgelöscht.³

3.3 Hegemonie und Unterordnung: Beziehungsstrukturen zwischen unterschiedlichen Formen von Männlichkeit

Hegemoniale Männlichkeit beruht auf einer doppelten Unterscheidungs- und Dominanzstruktur: der Unterordnung von Frauen und dem Machtanspruch gegenüber unterlegenen Formen von Männlichkeit. So reicht es nicht aus, die Vielfalt von Männlichkeitsformen zu erkennen. Ebenso entscheidend für die Machtbeziehungen innerhalb der patriarchalischen Geschlechterordnung sind die Beziehungsstrukturen zwischen verschiedenen Arten von Männlichkeit. Connell nennt vier wesentliche Kategorien, mit der sich die internen Beziehungen – Bündnisse und Hierarchien – zwischen unterschiedlichen Männlichkeiten klassifizieren lassen. Er unterscheidet hegemoniale, komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte Männlichkeiten. Hierbei handelt es sich um Kategorien von Männlichkeit, mit denen männliches Verhalten beschrieben und die Beziehungen zwischen Männern/Männlichkeiten analysiert werden können. Es sind keine stimmigen Charakterbeschrei-

² Mit der zunehmenden Verunsicherung der amerikanischen Gesellschaften finden aber auch „subversive“ Werke wie etwa der Film „Brokeback Mountain“ über schwule Cowboys – an sich ein Widerspruch in sich – ihr Publikum. Hegemoniale Männlichkeit ist nie vor Anfechtungen sicher.

³ Global betrachtet können wir einen Export der westlichen Geschlechterordnung in die kolonialisierte Welt beobachten. Die Globalisierung und die Integration praktisch aller Gesellschaften und Kulturen in den kapitalistischen Weltmarkt verstärken diese Tendenz. Selbst die traditionellen Umgangsformen mit gleichgeschlechtlicher Erotik in so verschiedenen Kulturen wie Brasilien und Java konvergieren in Richtung eines „westlichen, urbanen Modells schwuler Identität“ (Connell 1999: 220). Die moderne Schwulenszene in Istanbul wäre hier ein weiteres Beispiel.

bungen von individuellen Männern/Jungen. Männer zeigen in der Regel kein kohärentes „Männlichkeitsverhalten“, das nahtlos und auf Dauer einer dieser Kategorien entspricht. Wahrscheinlicher ist es, dass das Verhalten von Männern/Jungen in unterschiedlichen sozialen Kontexten und zu verschiedenen Zeiten in mehrere dieser Kategorien fällt.

Hegemoniale Männlichkeit steht – wie bereits ausgeführt – für eine idealisierte Form der Männlichkeit, an der Männer/Jungen den Grad ihrer „wahren Männlichkeit“ ablesen können – sowohl in den Augen anderer als auch in ihrer Selbsteinschätzung. An dieser Marke müssen sich Männer/Jungen messen lassen, wenn sie als „echter“ oder „richtiger“ Mann gelten wollen. Connell verweist in diesem Zusammenhang auf Schuluntersuchungen, die solche hegemonialen Muster deutlich machen. „In manchen Schulen ist die Art von Männlichkeit hegemonial, die sich im Wettkampfsport bewähren kann. Erfolge im Sport sind ein Männlichkeitsbeweis, sogar für Jungen, die Sport verabscheuen. Wer dieses vorherrschende Männlichkeitsmuster ablehnt, muss sich ihm durch Kampf oder Geschick entziehen“. (Connell 1999: 56)

Hegemonie lässt sich situativ auch von männlichen Angehörigen machtunterlegener bzw. marginalisierter Gruppen erringen (situativ hegemoniale Männlichkeiten). Gewisse Formen von Männlichkeitsverhalten (z.B. mit ‚Kumpels‘ in einem Freizeittreff oder in einer Partnerschaft mit einem Mädchen) können nur in einer bestimmten Situation eingesetzt werden, um einen hegemonialen Status zu erlangen (vgl. Mills 2001: 21).

Connell nennt die komplizenhafte Männlichkeit als weitere Kategorie. Darunter versteht er Männlichkeiten, „die zwar die patriarchalische Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Frontlinie des Patriarchats aussetzen“ (Connell 1999: 100). Diese Männer/Jungen stellen zwar nicht prinzipiell die Geschlechterordnung in Frage, vertreten auch zum Teil hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen, distanzieren sich aber von exzessiven Praktiken (z.B. Gewalt oder Unterdrückung von Frauen). Sie betrachten einige feministische Anliegen prinzipiell für legitim, distanzieren sich aber von anderen. Neben der Teilhabe an der patriarchalen Dividende ist es vor allem die Angst davor in eine der Kategorien untergeordneter Männlichkeit zu fallen, die diese Männer/Jungen zu Komplizen hegemonialer Männlichkeit macht. Homophobie ist ein wesentliches Element, auf dem die Komplizenschaft von Männern/Jungen mit der ungleichen Geschlechterordnung beruht.

Die Kategorie der „Unterordnung“ bezieht sich auf solche Formen von Männlichkeit, die am untersten Ende der Hierarchie rangieren. Dies mag ein vorübergehendes Phänomen sein – wie etwa im Fall jüngerer Männer/Jungen, die in bestimmten Arbeitswelten oder sozialen Kontexten, Schikanen über sich ergehen lassen müssen, bevor sie in der Rangordnung aufsteigen und zu „richtigen Männern“ werden (vgl. Connell 1997: 185). Die Dominanz heterosexueller Männer und die Unterordnung homosexueller Männer markiert in den heutigen westlichen Gesellschaften die wichtigste Trennungslinie. Dabei entstand der Homosexuelle als Typus erst Ende des 19. Jahrhunderts. Früher galt homosexuelles Verhalten als ein Akt der Sodomie, der von jedem Mann begangen werden

kann. In der modernen hegemonialen Ordnung wurde die dominante Form der Männlichkeit eng mit einer tiefen und allgegenwärtigen Angst vor Homosexualität verknüpft. Homophobie ist nicht bloß eine Einstellung. Sie hat Konsequenzen von beruflicher Diskriminierung bis zu Gewalt und Mord. Es geht dabei nicht nur um Schädigung des Individuums, sondern man zieht dadurch auch eine soziale Grenze. Richtige Männlichkeit wird durch den Abstand von dem was man ablehnt, definiert. In der homophoben Ideologie verschwimmt die Grenze zwischen „normal“ und „schwul“ mit der Grenze zwischen männlich und weiblich. Schwule gelten als „verweiblichte“ Männer, Lesben als vermännlichte Frauen. Dabei geht es nicht nur um die Kontrolle und Stigmatisierung von homosexuellem Verhalten, sondern es wird ebenfalls definiert, was als angemessenes „männliches“ und „weibliches“ Verhalten in einer hegemonialen Ordnung gilt. Die Abwertung von Frauen spiegelt sich in der Stigmatisierung schwuler Männer wieder, die als „weiblich“ entwertet werden. (vgl. Segal 1990, Connell 1997, 1999). Zeigen Männer kein Interesse an der sexuellen Aggression oder sprechen sie sich gegen (sexuelle) Gewalt gegen Frauen aus, so wird dies unter Umständen – insbesondere in einem von hegemonialen Männlichkeitsmustern geprägten Umfeld – als Hinweis auf eine homosexuelle Veranlagung gewertet (vgl. z.B. O’Sullivan 1998: 94). Homophobie bezeichnet sowohl für Kaufmann (2000) als auch Kimmel (1994) nicht nur den Hass und die Verachtung für Schwule, Lesben und Bisexuelle, sondern auch die männliche Angst vor anderen Männern, die den einzelnen als „nicht männlich“ genug demaskieren können. Homophobie ist im Leben von Jungen und Männern „omnipresent“ und dient gleichzeitig als wichtige Strategie zur Sicherung hegemonialer Männlichkeit.⁴

Unter die vierte Kategorie marginalisierte Männlichkeiten fallen unterschiedliche Männlichkeitsmuster, die in Interaktion mit anderen sozialen Strukturen wie Schicht/„Klasse“ oder Ethnizität und „Rasse“ entstehen. Der Begriff beschreibt so die Beziehung zwischen Männlichkeiten dominanter und untergeordneter Klassen oder ethnischen Gruppen. Es handelt sich dabei nicht um eine homogene Kategorie. So gibt es effimierte Fabrikarbeiter ebenso wie schwarze oder türkische Schwule und Bisexuelle. Unter marginalisierten Männlichkeiten lassen sich aber auch Veränderungsprozesse im Geschlechterverhältnis beobachten. Modernisierungspotentiale treten hier zum Teil deutlicher in Erscheinung als in den bildungsbürgerlichen Milieus der Mittelschichten. So fanden sowohl Connell (1999) als auch Meuser (1998) im Arbeitermilieu bei jungen Männern und jungen Facharbeitern einen gleichberechtigten Entwurf der Geschlechterbeziehungen. Dieser ging auf pragmatische Veränderungen zurück, die durch ökonomische Krisensituationen und Arbeitslosigkeit ausgelöst wurden. Die jungen Männer verknüpften ihr Männlichkeitsbild nicht mehr mit der Funktion des

⁴ Dieser „Terror“ der Homophobie beschränkt nicht nur vor allem männliche Jugendliche in ihrem Verhaltensrepertoire, sondern zeigt sich auch in Selbstmordversuchen, die bei schwulen und lesbischen Teenagern wesentlich häufiger vorkommen als bei ihren heterosexuellen Altersgenossen. So liegt die Zahl der versuchten Selbstmorde bei lesbischen und schwulen Teenagern laut der Befragung des Berliner Senats „Sie liebt sie. Er liebt ihn“ viermal höher als bei heterosexuellen. Entgegen dem gesellschaftlichen Trend zur Entstigmatisierung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen nehmen Vorurteile gegenüber Schwulen und Lesben unter Jugendlichen zu. Dies gilt vor allem für die negative Einstellung männlicher Jugendlicher gegenüber Schwulen. Im Vergleich mit den beginnenden 70er Jahren ist das Coming-out für die meisten Jugendlichen heute immer noch im selben Ausmaß mit Ängsten und Konflikten belastet wie 1971 (www.senbjs.berlin.de/familie/gleichgeschlechtliche_lebensweisen/veroeffentlichungen/sie_liebt_sie/start.asp; http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C2563512_L20.pdf, <http://www.lambda-online.de:8080/Content/Themen/ZoomIn/?Go=wiegeht>)

Familienernährers. „Die Berichte der jungen Facharbeiter über die häusliche Arbeitsteilung und ihre desexuierende Deutung des Handelns beider Geschlechter lassen Konturen eines Arrangements der Geschlechter jenseits von Frauen- und Männerrollen erkennen“ (Meuser 1998: 309). Hondagneu-Sotelo/Messner (1994) konstatieren Veränderungsprozesse auch bei Latino-Männern, denen generell „Machismo“ unterstellt wird.

Männliche Jugendliche in subkulturellen Milieus verkörpern die Ideale hegemonialer Männlichkeit auf ihre Weise. Was die Mitglieder von „Türken-Gangs“, „Russen-Kids“ mit „Hools“ und „Glatzen“ verbindet, ist die Betonung von heterosexueller Potenz, Homophobie und Dominanz über Frauen (vgl. Findeisen/Kersten 1999: 146).

3.4 Hegemoniale Männlichkeit, Macht und Gewalt

Ungleiche Strukturen wie sie der Geschlechterordnung zu Grunde liegen, kommen nicht ohne Gewalt aus, um die Dominanz über Frauen oder untergeordnete Formen von Männlichkeit zu sichern. Ungleichheit und Gewalt sind eng miteinander verknüpft. Dies zeigen auch anthropologische Studien zur Gewalt gegen Frauen (vgl. Godenzi 2000: 35). Auch wenn der Begriff „Hegemonie“ nicht für eine Vorherrschaft steht, die auf körperlicher Gewalt beruht, so ist diese Form patriarchalischer Herrschaft keineswegs unvereinbar mit einer auf dem Einsatz von Gewaltmitteln beruhenden Dominanz. Vielmehr gehen beide Herrschaftsformen oft miteinander einher. Körperliche und ökonomische Gewalt stärken dominante kulturelle Muster (z.B. das „Aufmischen von Perversen“, Gewalt gegen Frauen im Falle der „Verweigerung“ von Unterordnung, sexuellen und sozialen Diensten). Das Verhältnis zwischen dem Konzept hegemonialer Männlichkeit und Gewalt ist komplex. Hegemoniale Männlichkeit beruht nicht auf nackter Gewalt. Ihre Herrschaft basiert zu einem großen Umfang auf der mehrheitlichen Zustimmung. So schreibt Connell: „Gewalt ist Teil eines Unterdrückungssystems, gleichzeitig ist sie aber auch ein Maß für seine Mangelhaftigkeit. Eine vollkommen legitimierte Herrschaft hätte Einschüchterung weniger nötig. Das derzeitige Ausmaß an Gewalt deutet auf die ‚Krisentendenzen‘ der modernen Geschlechterordnung hin“ (Connell 1999: 105). „Gewalt“ – so hat Hannah Arendt geschrieben, „tritt da auf, wo Macht in Gefahr ist“ (Arendt 1970: 57).

Abwertung setzt einen sozial verankerten Machtanspruch voraus und Gewalt kann ein Mittel sein, diese Macht durchzusetzen. Diese Gewalt entspringt oft nicht so sehr tatsächlicher Macht, sondern sie hat ihren Ursprung im **Anspruch auf (männliche) Macht** (vgl. Kimmel 2000). Woher kommt dieses Gefühl der männlichen Machtlosigkeit? In welchem Zusammenhang steht es zur hegemonialen Männlichkeit? Hearn/Collins (1994: 138) sehen einen Teil der Antwort darin, dass der Anspruch, der im Modell hegemonialer Männlichkeit zum Ausdruck kommt, für die meisten Männer/Jungen eine Messlatte setzt, die sie nie erreichen können. Ein Männlichkeitsbild, das Männern/Jungen den Ausdruck von Schwäche, Angst und Hilflosigkeit im Dienst männlicher Dominanz verwehrt, steht in engem Zusammenhang mit Gewalt. Böhnisch (1993) nennt Gewalt als eines von acht Bewältigungsprinzipien des Mann-Seins, mit denen Männer die bedrohliche Erfahrung der Hilflosigkeit kompensieren. Auch die restlichen sieben Bewältigungsprinzipien – Externalisierung,

Benutzung, Stummheit, Alleinsein, Körperferne, Rationalität und Kontrolle – enthalten gewaltförmige Elemente, sei es im Umgang mit anderen, mit der Umwelt oder dem eigenen Körper und Gefühlen. Anthropologische Studien zeigen, dass die Definition von Männlichkeit einen entscheidenden Einfluss auf das Gewaltniveau in unterschiedlichen Gesellschaften hat. In Gesellschaften, die Männern den Ausdruck von Angst erlauben und wertschätzen, war die Tendenz zu Gewalt niedrig. In Gesellschaften, in denen der Ausdruck von Mut, Tapferkeit, die Unterdrückung und Leugnung von Angst zu den Kriterien von Männlichkeit zählte, konnte man eine höhere Tendenz zu Gewalt beobachten. Diese Gesellschaften sahen auch streng getrennte und gegensätzliche unterschiedliche Definitionen von Männlichkeit und Weiblichkeit vor (vgl. Kimmel 2000: 246).

Gewalt kann ein Mittel zur Durchsetzung von Macht sein. Dies äußert sich in den gewalttätigen Versuchen privilegierter Gruppen mit Hilfe von Einschüchterung, sexueller Belästigungen oder verbalen Attacken ihre Dominanz zu sichern. Die dazugehörigen Praktiken reichen vom Nachpfeifen auf der Straße, sexueller Belästigung am Arbeitsplatz und in der Öffentlichkeit, Vergewaltigung und Misshandlung in der Familie, bis hin zur Ermordung einer Frau durch den patriarchalen „Eigentümer“ (z.B. in der Trennungssituation, wenn Frauen ihren Ehemann/Partner verlassen wollen). Körperliche Angriffe werden in der Regel durch verbale Gewalt („Schlampen“, „Huren“, „Miststücke“ und „Nutten“, die der neueren Popmusik zufolge geradezu nach Schlägen verlangen) begleitet oder gehen ihr voraus.

Der Einsatz von Gewalt spielt auch im Verhältnis zwischen untergeordneten und (situativ) hegemonialen Männlichkeiten eine Rolle. Am häufigsten richtet sich diese Gewalt gegen Schwule, aber auch „unmännliche“ Jungen. Für die betroffenen Männer/Jungen hat dies einen ganzen Schwall an Beleidigungen zur Folge: Weichei, Frauenversther, Memme, Warmduscher, Bücherwurm, Brillenschlange, Stubenhocker, Feigling, Schwächling etc. Derartige Verbalattacken können durchaus von körperlichen Übergriffen begleitet werden. Andererseits setzt das „Idealbild“ hegemonialer Männlichkeit diese Jungen erst recht unter Druck, ihre „Männlichkeit“ unter Beweis zu stellen. Gewalt kann ein Mittel sein, dies zu bewerkstelligen.

Die Unterordnung homosexueller Männer/Jungen erfolgt über äußerst handfeste Praktiken, die mit verbaler und psychischer Gewalt beginnen, von wirtschaftlicher und sozialer Diskriminierung begleitet sein können und mit der Ausübung bzw. Androhung von körperlicher Gewalt enden. Männer und männliche Jugendliche, die Schwule verprügeln, fühlen sich oft als Geschlechterpolizei, die die natürliche Geschlechterordnung wiederherstellen. Gewalt gegen Schwule oder Mädchen im Gruppenkontext dient dazu, sich der eigenen Männlichkeit zu versichern und/oder diese zu demonstrieren. Männer bzw. Jungen, die Gewalt gegen Frauen/Mädchen oder Schwule ausüben, haben zu meist nicht das Gefühl sich abweichend zu verhalten. Sie fühlen sich von einer Ideologie der Suprematie und Homophobie dazu „ermächtigt“.

Unter marginalisierten Männlichkeiten lässt sich zum Teil die Zurschaustellung einer aggressiven Hypermaskulinität beobachten, die sowohl sozio-ökonomischer Benachteiligung als auch der Durchsetzung eines Machtanspruchs gegenüber Frauen und Schwulen entspringt (Lingard/Douglas 1999: 50). Allerdings wäre es ein Kurzschluss, die Verweigerung von Männlichkeit aufgrund einer sozial benachteiligten Situation für diesen gewalttätigen Ausdruck von Männlichkeit verantwortlich zu machen. Denn damit wird das tiefer liegende Problem verdeckt – „namely that there is something wrong with the concept of masculinity itself“ (Segal 1990: 188).

Das hypermaskuline Ideal der „cool pose“ oder „Gangsta Cool“ lebt auch in den Subkulturen von Jugendlichen, die ethnischen Minderheiten und/oder der Unterschicht angehören. „Die Pose des amerikanischen ‚Gangsta Cool‘ ist vielen Jugendlichen in den Banlieus jedoch geläufiger als der kulturelle Kanon ihrer vermeintlichen Heimat“ (Kreye 2005). „Cool pose“ steht für den Anspruch auf „wahre Männlichkeit“, die sich in der Herausstellung von Härte, Stärke, Schwulenhass und phallogozentristischer Frauenfeindlichkeit ihre Überlegenheit gegenüber „verweichlichten“ Mittelschichtsmännern beweist. Der Anspruch auf „dignity“ wird in „dicknity“ übersetzt (vgl. Scharenberg 2001). Gewalttätige Formen von Homophobie nehmen bei manchen Jugendlichen, die marginalisierten sozialen Gruppen angehören, eine zwanghafte Form an: „Die Zwanghaftigkeit dieser Differenzziehung (zwischen ‚schwul‘ und ‚normal‘) ist wohl kaum irgendwo so ausgeprägt wie bei jungen Migranten mit moslemischer Herkunft, Spätaussiedlern und bei deutschen Unterschichtsjugendlichen. Dies kommt nicht nur als Verbalinjurie ‚Du schwule Sau‘ daher, sondern lässt sich auch am Hellfeld der entsprechenden tätlichen Angriffe an Klappen oder in Parks ablesen. Gender-Devianz wird durch die Maskulinitätsbeweise der Randständigen bestraft. Die Jugendlichen agieren als selbsternannte Gender-Polizei“ (Kersten 2003: 77).

(Hegemoniale) Männlichkeit stellt Männer/Jungen unter Druck, ihre Männlichkeit im Wettbewerb unter Männern zu beweisen. Was Männer brauchen, ist die Anerkennung von Männern. Frauen fungieren in diesem Wettbewerb als Währung, um den eigenen Wert auf der Männlichkeitsskala zu erhöhen. Meuser betont die auf Konkurrenz ausgerichtete, hierarchische Struktur der Konstruktion von Männlichkeit und ihren homosozialen Charakter. Diese Wettbewerbe unter Männern finden in vielen Feldern statt: In Politik, Wissenschaft, Sport, Militär, religiösen Institutionen, Wirtschaft, Arbeitsleben. Gewalt – sei es gegen den eigenen Körper oder den Gegner – ist ein legitimer und selbstverständlicher Bestandteil dieser Wettbewerbe. „Gewaltförmig ausgetragene Spiele des Wettbewerbs finden oder fanden nicht nur in devianten Subkulturen statt, sondern gehören bzw. gehörten zum legitimen Repertoire der Inszenierung von Männlichkeit in bestimmten ‚respektablen‘ sozialen Milieus. Sie sind zudem ein Medium männlicher Vergemeinschaftung“ (Meuser 2003: 41). Beziehungen unter Männern werden so (gewaltsam) geklärt, gestiftet und gefestigt. Männer/Jungen, die sich diesem Wettbewerb „entziehen“, werden aus der Gruppe der „echten Männer“ ausgeschlossen. Sie fallen in die Rubrik der untergeordneten Männlichkeiten – mit allen Konsequenzen.

In diesen „reziproken“ Gewaltverhältnissen unter Männern geht es um die gegenseitige Anerkennung als Gleiche, sprich als Männer. Beide Seiten riskieren den eigenen Körper: „Spuren, die gewaltsame Auseinandersetzung am Körper hinterlassen (das blaue Auge, das gebrochene Nasenbein), zeugen im Fall reziproker Relationen weniger von einer Niederlage als davon, dass sich der Betreffende dem Kampf ‚mannhaft‘ gestellt hat, ihm nicht ausgewichen ist. Wichtiger als das Siegen ist das Standhalten. Verletzungen können als demonstratives Zeichen der eigenen Männlichkeit bzw. ‚männlichen Ehre‘ präsentiert werden.“ Gewalt bedeutet in diesem Kontext Prestigegegewinn und ist nicht automatisch mit der Kompensation von Schwäche gleichzusetzen. Dieser Machtgewinn hat jedoch seinen Preis. Er zwingt Männer/Jungen in das Korsett eines Männlichkeitsmusters, das sie im Namen der „Männlichkeit“ in ein oft selbstschädigendes Leistungs-, Stärke- und Konkurrenzverhalten treibt und von ihnen die Unterdrückung einer ganzen Palette menschlicher Gefühle und Bedürfnisse abverlangt.

Die soziale Definition von Männern als Besitzer von Macht wird nicht nur in Bilder und Vorstellungen „richtiger Männlichkeit“ übersetzt, sondern erschafft auch den männlichen Körper. Männlichkeit geht in „Fleisch und Blut“ über, in Muskeln, Anspannung, Körperhaltung und Körpersprache. Männer sehen ihren Körper oft als Instrument und in vielen Fällen auch als Waffe (vgl. Hatty 2000: 119ff.).⁵ Auf diese Art und Weise wird der Machtanspruch von Männern „naturalisiert“. Der männliche Körper wird im Namen von Männlichkeit und Leistung zu einem Instrument, das dem Willen seines „Besitzers“ unterworfen ist und der Unterwerfung anderer dienen kann. Männer/Jungen bezahlen dies mit der Entfremdung vom eigenen Körper, der in seiner Lebendigkeit und Verletzlichkeit nicht wahrgenommen werden darf. Karl (1994) spricht in diesem Zusammenhang vom „männlichen Körperpanzer“. Unter diesem Gesichtspunkt bekommt auch die häufig provozierende Verwendung des Spruchs „Gewalt ist geil“ noch eine andere Bedeutung. Im schmerzhaften Erleben von Schlägen wird das Gefühl der körperlichen Leblosigkeit kompensiert. Schmerz verwandelt sich in Lust (vgl. Heiliger 2000: 33). Die Entfremdung und Instrumentalisierung des Körpers hat jedoch noch andere Konsequenzen. Männer/Jungen vernachlässigen ihre eigene Gesundheit. Im Namen von Männlichkeit und Leistung wird der eigene Körper attackiert.

3.5 Zeichen „überlegener Männlichkeit“ im sozialen Alltagsverhalten

In allen Formen hegemonialer Männlichkeiten zeigen sich gemeinsame Elemente. Diese Elemente verweisen auf die Stärke (Körperliche Stärke, intellektuelle Stärke, Charakterstärke, Willensstärke), Rationalität und die Überlegenheit eines Mannes/Jungen gegenüber denjenigen, die als ihm untergeordnet gelten. Es sind diese demonstrativ zur Schau gestellten Attribute der Männlichkeit, die die Verknüpfung von Männlichkeit mit Aggression normalisieren. Jungen gelten dann als besonders „männlich“, wenn sie dominantes und aggressives Verhalten zeigen. So wird Gewalt zum Ausdruck einer „geglückten“ Männlichkeitsdemonstration.

⁵ Männlichkeit kann auch durch Gewalt erschaffen werden – so z.B. durch die Zurichtung des männlichen Körpers als Waffe im (Bürger)Krieg, (para)militärischen Ausbildungen/Trainings etc.

Die Arbeit mit Jugendlichen kann bei den alltäglichen Erscheinungsformen der zur Schau gestellten „Zeichen“ von Männlichkeit ansetzen. Sport, Alkohol, Arbeit, Macht über Frauen und Männer/Jungen, die als unterlegen gelten, sind wichtige Arenen, in denen Jungen ihre „Männlichkeit“ unter Beweis stellen. Der Gebrauch und die Darstellung des Körpers spielt eine wichtige Rolle als „Zeichen“ für die Männlichkeit seines Besitzers.

In westlichen Gesellschaften ist der **Sport**, vor allem der Wettkampfsport, eine wesentliche Arena, in der das Ideal hegemonialer Männlichkeit konstruiert und demonstriert wird. Sportlicher Erfolg gilt als Messlatte für Männlichkeit. Männer/Jungen attackieren ihren Körper im Namen der Männlichkeit und des Erfolgs. Wenn Sport als Folge einer Verletzung, Behinderung oder des Alterungsprozesses nicht mehr betrieben werden kann, steht für Männer ihr Männlichkeitsbild auf dem Spiel.⁶

Innerhalb der Sportarten existiert eine Hierarchie. Sportliche Aktivitäten, die die Attribute hegemonialer Männlichkeit unterstreichen, verfügen über einen besonderen Status. In diesen Sportarten kommt es vor allem auf die Zurschaustellung „richtiger Männlichkeit“ an: Aggressivität, Stärke, Geschwindigkeit, Konkurrenz und die Unterordnung des Gegners (Fußball als Kampfsport, Rugby etc.). Im „Bodybuilding“ nimmt das hypermaskuline Ideal Form und Gestalt an – oft um den Preis der Gefährdung der eigenen Gesundheit. Fußball ist (z.B. in Deutschland) eine Arena der Konstruktion und Darstellung von Männlichkeit. Sport steht auf jedem Curriculum sowohl in der Schule als auch in der Jugendarbeit. Zumeist sind es die Sportarten der Jungen, die das höchste Prestige genießen. Sport als Wettkampf neigt dazu, starke, harte, zähe, aggressive, konkurrenzbetonte und damit gewalttätige Jungen zu glorifizieren. Dabei geht es nicht um die Entwertung sportlicher Betätigung an sich, sondern um eine Erscheinungsform von Sport, die ein gewaltnahes Bild von Männlichkeit aufrechterhält und „Männlichkeit“ an sportliche Aktivitäten knüpft: „This does not mean that sport per se is an activity devoid of worth. Sport may be beneficial to health and the development; it can provide a supportive communal activity when conducted in an environment that encourages participation, friendly rivalry and fun. It can also be very satisfying to perform particularly challenging or difficult skill successfully. However there is a more negative side of sport: a side that is implicated in reinforcing dominant gender relations of power“ (Mills 2001: 24).

Als Arena zum Beweis der männlichen Überlegenheit ist Sport für marginalisierte junge Männer besonders interessant: Wesentlich mehr junge Männer der unteren Schichten und Angehörige von ethnischen Minderheiten streben eine Karriere in aggressiven Sportarten an als ihre Altersgenossen aus der Mittelschicht – mit allen negativen Konsequenzen für die eigene Gesundheit (vgl. Mills 2001: 30). Marginalisierte Männer werden für diese Sportarten, nicht aber für Aktivitäten, die intellektuelle Fähigkeiten verlangen, als durchaus geeignet betrachtet.

⁶ Diese Verknüpfung von Männlichkeit mit Sport ist wie Connell (1999) gezeigt hat, keineswegs „natürlich“.

Alkohol kann ein weiteres wichtiges Zeichen für Männlichkeit sein, das offensichtliche Verbindungen zu Gewalt aufweist – sei es als Form der Selbstschädigung oder als (manchmal bewusst eingesetztes) Enthemmungsmittel im Umfeld von Gewalttaten. Von „richtigen“ Männern wird erwartet, dass sie einiges vertragen und diese Fähigkeit wird im Wetttrinken unter Beweis gestellt.⁷

Die **Arbeit** stellt einen weiteren wichtigen Schauplatz dar, auf dem Männer ihre Männlichkeit demonstrieren. Dabei sind es nur bestimmte Arbeitsformen und Tätigkeitsfelder, in denen sich ein Mann wirklich beweisen kann. Hausarbeit gehört genauso wenig dazu wie Berufstätigkeiten und Dienstleistungen, denen ein „femininer“ Charakter sozial zugeschrieben wird. Die Beherrschung von Technik, Maschinen und Waffen zählt zu den Kernbereichen hegemonialer Männlichkeitsmuster, an denen sich auch Jugendliche orientieren. Gefragt sind mit – schichtspezifisch unterschiedlicher Schwerpunktsetzung – Tätigkeiten, die körperliche, technische Stärke und Rationalität beinhalten und so zur Konstruktion männlicher Überlegenheit und weiblicher Unterordnung beitragen.

Machtdemonstrationen gegenüber Frauen/Mädchen gehören ebenfalls zu den Zeichen hegemonialer Männlichkeiten. Diese Machtdemonstrationen kommen (in der oft nicht wahrgenommenen oder selbstverständlichen) Beanspruchung und Kontrolle von Raum, Kommunikationsverhalten, Einschüchterung, sexuellen Anspielungen und Bedrohungen zum Ausdruck. Die Nähe zur Gewalt ist hier ebenso eindeutig wie im Falle der **Machtdemonstration gegenüber untergeordneten Männlichkeiten**. Die Macht über andere Jungen/Männer gilt als Beweis der eigenen Männlichkeit. Männer/Jungen gelten dann als besonders „männlich“, wenn sie andere besiegt haben. Dies zeigt sich im Sport ebenso wie bei militärischen Paraden, Schulhof- und Revierkämpfen oder dem „Schwulenkatschen“. Der Wettkampf um „Männlichkeit“ äußert sich in alltäglichen Witzen und Beleidigungen, die den anderen als „weich“, „impotent“, „schwul“, „Frauerversteher“, „feig“, „ängstlich“ etc. erscheinen oder als Versager dastehen lassen.

3.6 Das Verhältnis von Frauen zur hegemonialen Männlichkeit

Die Haltung von Frauen/Mädchen zu Formen hegemonialer Männlichkeit mag zwiespältig ausfallen. So ist es durchaus möglich, dass sie das hegemoniale Modell vorziehen, da es ihnen vertrauter und leichter „zu handhaben“ erscheint. Zwischen hegemonialer Männlichkeit und „emphasized femininity“ (Connell 1997: 180) besteht eine Art logischer Entsprechung und ein Kollaborationsverhältnis, das der Aufrechterhaltung einer patriarchalischen Geschlechterordnung dient. „Emphasized femininity“ konstruiert ein Idealbild von Weiblichkeit, das traditionell weibliche Geschlechterstereotypen überhöht und Frauen primär in Beziehung zu Männern, Kindern/Familie und eine auf Männer ausgerichtete Sexualität/Attraktivität definiert. Frauen/Mädchen sind in ihrer Persönlichkeit genauso vielschichtig (wenn auch vielleicht nach einem anderen Muster) wie Männer. Die (teilweise) Unterstützung und Vertretung von Elementen der „emphasized femininity“ mag deshalb auch bei Frauen/Mädchen vorherrschend sein.

⁷ Diese Ausführungen sind nicht so zu verstehen, dass Mädchen/Frauen nicht alkoholgefährdet seien. Doch (vor allem öffentlicher) Alkoholkonsum gilt bei Mädchen nicht als Zeichen von „Weiblichkeit“.

Maskulinisierte Praktiken finden sich in scheinbar geschlechtsneutralen Institutionen wie Wissenschaft, Technik, Politik und Wirtschaft, die in ihrer Gründungsphase die Beteiligung von Frauen nicht nur nicht vorsahen, sondern ihr „Wesen“ von diesem Ausschluss ableiteten (vgl. Rosenberger 2000: 43). Am „maskulinen Ethos“ (Lingard/Douglas 1999: 137) der öffentlichen Sphäre und gesellschaftlichen Institutionen hat sich trotz der größeren Präsenz von Frauen wenig verändert. So sind auch Frauen/Mädchen in maskulinisierte Praktiken bzw. Institutionen involviert und von patriarchalischen Denkstrukturen geprägt. Ihre Verstrickung in oder eventuelle Faszination für maskulinisierte Praktiken bzw. widersprüchliche Haltung gegenüber hegemonialen Männlichkeiten kann nicht einfach ausgeblendet werden. Die Attribute hegemonialer Männlichkeit – z.B. männliche Stärke, Härte, Vernunft, Beherrschtheit, Gewalt- und Verteidigungsbereitschaft – können auch auf Frauen/Mädchen eine Faszination ausüben.

Die Tatsache allerdings, dass hegemoniale Männlichkeit auf der Unterordnung von Frauen aufbaut und diese in der Geschlechterordnung aufrechtzuerhalten trachtet, bringt Frauen in vielen Fällen zu einer oppositionellen Haltung. Ihr Interesse an einer gerechten Geschlechterordnung und der Veränderung „männlichen“ Verhaltens ist offensichtlich – vor allem weil der männliche Machtanspruch durchaus mit Gewalt verbunden ist. Doch von den „toxischen“ Aspekten hegemonialer Männlichkeit sind Männer/Jungen ebenso betroffen. So ergeben sich sowohl aus der Perspektive der Mädchen als auch der Jungen ähnliche Gründe, warum Jungen herausgefordert und ihnen Möglichkeiten der Veränderungen angeboten werden sollen: Erhöhung der eigenen Sicherheit, Schutz vor Diskriminierung, Eröffnung von Freiheitsspielräumen, Verbesserung von zwischenmenschlichen Beziehungen, Lebensqualität und Gesundheit. Michael Messner betont den Zusammenhang zwischen sozialer Gerechtigkeit, der Erweiterung der menschlichen Potentiale von Männern und der Gleichberechtigung von Frauen (vgl. Messner 1997: 110).

4. Geschlechtsspezifische Gewaltprävention und Menschenrechtsbildung

Gewalt in jeder Form verletzt Menschenrechte. Der innere Zusammenhang von geschlechtsspezifischer Gewaltprävention und Menschenrechtsbildung ergibt sich im Wesentlichen aus drei miteinander verknüpften Aspekten. Zum einen gehören **Menschenrechte als Schutzrechte vor Gewalt** in den Zielhorizont der Gewaltprävention. Die Menschenrechtskataloge sprechen sämtliche Dimensionen des Gewaltbegriffs an und vermitteln eine positive Zielrichtung, die sich nicht mit der Skandalisierung von Gewalt begnügt. Würde, Freiheit, Gleichheit, Sicherheit, Schutz vor Diskriminierung, Gesundheit, Partizipation sind zentrale Aspekte geschlechtsspezifischer Gewaltprävention. Gewalt gegen Frauen/Mädchen, Schwule, Lesben, Minderheiten, Außenseiter, „unmännliche“ oder schwächere Jungen rückt so auch als Frage der Verwirklichung von Menschenrechten in den Blickpunkt. Die nicht nur auf den Bereich der Sexualität beschränkte Kontrolle von Mädchen/Frauen behindert sie bei der Ausübung zentraler Menschenrechte. So ist die Bedrohung mit (sexueller) Gewalt ein Mittel, um Frauen von der Inanspruchnahme ihrer Rechte auf Würde, Gleichheit und Freiheit abzuhalten. Die Dekade für Menschenrechtsbildung (1994 bis 2004) betont, dass der Ein-

satz für Frauenrechte in die Verantwortung aller fällt und fordert eindeutig dazu auf, alle Formen der sexuellen Ungleichheit und Gewalt gegen Frauen zu bekämpfen (vgl. Office of the High Commissioner for Human Rights 1998: 3). Typisch für den Gedanken der Menschenrechte ist die wechselseitige Verpflichtung. Menschenrechte verknüpfen Rechte mit Pflichten. Wenn eine Person Rechte besitzt, dann korrespondiert damit die Pflicht anderen dieselben Rechte zuzugestehen. Dies schränkt einzelne in ihrer Willkürfreiheit ein und bedeutet den Verzicht auf Absolutheitsansprüche. Dies kann als Grundmaxime des (pädagogischen) Alltags gelten.

Für die (offene) Jugendarbeit heißt dies:

Menschenrechte stehen allen Menschen aufgrund ihres „Menschseins“ zu. Menschenrechte müssen aber immer wieder verteidigt oder erkämpft werden. Jeder/jede trägt die Verantwortung für die Verwirklichung der Menschenrechte – auch in ihrem/seinem Umfeld. Menschenrechte sind nicht verwirklicht, wenn sie nur für Freunde/Freundinnen gelten. Am Umgang mit Mädchen, AußenseiterInnen, „Randgruppen“, Minderheiten, Behinderten, Schwächeren und als „schwul“ bzw. „nicht-männlich“ genug oder „mädchenhaften“ geltenden Jungen lässt sich meistens am besten erkennen, ob eine Kultur der Menschenrechte gelebt wird.

Zum anderen beruhen Menschenrechte auf einer **Vision sozialer Gerechtigkeit**. Angesichts der menschlichen Erfahrung von Unfreiheit, Gewalt und Ungerechtigkeit wohnt dem Anspruch auf Gleichheit stets das Versprechen auf eine gerechte und von Unterdrückung und Herrschaft befreite soziale Ordnung inne. Mit dem Einsatz für Gleichheit ist die Hoffnung auf ein Leben in Würde und Freiheit verbunden. Menschenrechte sind komplexe Rechte. Sie haben sowohl eine moralische Dimension und sind somit moralische Rechte. Gleichzeitig sind sie aber auch legale Grundrechte, also Bestandteile des positiven Rechts. Das Prinzip der Verrechtlichung geht über moralische Appelle hinaus und verleiht Menschenrechten den Charakter von verbindlichen Rechtsforderungen. So verknüpfen Menschenrechte die Vision eines gerechten Zusammenlebens mit dem nüchternen Realismus des Rechts. Dabei beziehen sich Menschenrechte nicht auf einen abgeschlossenen Kanon an bestimmten Rechten, sondern sie sind ein offener Prozess, in dem Würde, Freiheit und Gleichheit der Menschen geschützt, verteidigt und realisiert werden soll. Menschenrechte sind offen für zukünftige Gefährdungen der menschlichen Freiheit und Würde sowie die Freiheits- und Gleichheitsansprüche bisher unterdrückter oder benachteiligter Gruppen. Deshalb sind sie für ein Projekt geschlechtsspezifischer Gewaltprävention, das von der Leitlinie sozialer Gerechtigkeit im Geschlechterverhältnis bestimmt wird, wesentlich. Die Idee sozialer Gerechtigkeit bekommt so Bodenhaftung. Gerechtigkeit umfasst gesetzliche, gerichtliche, soziale, kulturelle, ökonomische, politische und andere Aspekte. Alle Aspekte zusammen bilden die Basis für eine Gesellschaft, in der die Würde, persönliche Sicherheit und Integrität von Männern und Frauen gewährleistet bleiben. Internationale Pakte formulieren juristische Gerechtigkeitsprinzipien und Verpflichtungen, sie legen soziale Normen fest und versuchen politische, kulturelle, ökonomische und soziale Partizipationschancen zu sichern.

Gleichzeitig verstößt die Ungleichheit und das damit verbundene **Gewaltpotential patriarchaler Strukturen** gegen Menschenrechte. Ziel muss es deshalb sein, das patriarchalische soziale und kulturelle System durch ein System zu ersetzen, das auf Menschenrechten beruht (vgl. www.pdhre.org/patriarchy.html). Die „Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau“ (CEDAW, 1979) sieht z.B. in Artikel 5 Maßnahmen zur Veränderung traditioneller Verhaltensmuster und Rollenbilder vor, darunter auch Aktivitäten zur Schaffung neuer Männlichkeitsbilder, die u.a. das Bewusstsein von Männern für ihre Verantwortung in der Erziehung und Betreuung von Kindern fördern.

Wie das Konzept hegemonialer Männlichkeit verdeutlicht, erstreckt sich das Gewaltpotential patriarchaler Strukturen nicht nur auf Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen, sondern auch auf Beziehungen zwischen Männern. Hegemoniale Männlichkeit legitimiert unterschiedliche Formen von (männlicher) Gewalt, die Männer und Frauen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung einschränken. Geschlechterstereotype sowie starre Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder beschneiden die Freiheitsspielräume von Jungen und Mädchen. Patriachale Mythen, traditionelle Rollenmuster, hegemoniale Männlichkeitsbilder und damit korrespondierende Vorstellungen von Weiblichkeit rechtfertigen Ungleichheit, Gewalt und Diskriminierung. Im traditionellen Geschlechterarrangement gelten Frauen als schutzbedürftig, weil sie schwach, von Männern abhängig, von ihren Emotionen beherrscht und irrational sind. Deshalb müssen sie von aggressiven, starken Männern geschützt und kontrolliert werden. Gewalt und Dominanz geht eine natürliche Verbindung mit Männlichkeit ein. Die Behauptung einer „natürlichen“ Geschlechterordnung, die sich auf die biologische Geschlechterdifferenz beruft, wirkt wie eine Barriere für eine auf Gleichheit beruhende Kultur der Menschenrechte. Menschenrechtsbildung – insbesondere in ihrer Funktion als Ansatzpunkt für die Gewaltprävention – braucht die Genderperspektive und die Thematisierung von Männlichkeiten.

Zweiter Teil: Projektlauf und Projektergebnisse

1. Das Projekt und die Projektmitwirkenden

Zwischen Mai 2004 und Ende Juli 2005 wurden in vier Freizeitstätten des Kreisjugendring München-Stadt Workshopreihen durchgeführt. Mit von der Partie waren der Kinder- und Jugendtreff Au, das Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring sowie die Jugendtreffs AKKU und Neuaußing. Insgesamt beteiligten sich am Projekt 24 pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen. Jede Workshopreihe umfasste sowohl genderspezifische (ein Geschlecht umfassende) als auch genderrelevante (beide Geschlechter umfassende) Workshops. Die jeweils auf die Einrichtungen und ihre derzeitigen BesucherInnen zugeschnittenen Workshopkonzeptionen beruhten sowohl auf den aus wissenschaftlicher Recherche gewonnenen konzeptionellen Überlegungen als auch auf dem Erfahrungswissen der beteiligten Teams. Erfahrungen aus vorangegangenen Workshops wurden berücksichtigt und flossen in die darauf folgenden Workshops mit ein.

Ziel der Workshops war es:

- ⇒ Die männlichen, aber auch weiblichen Jugendlichen zur spielerischen und kognitiven Auseinandersetzung mit Männlichkeiten und (gewaltfördernden) Männlichkeitsnormen anzuregen, um so den Spielraum für unterschiedliche (nicht dominante) Arten des Mann-Seins zu erweitern. Auch Mädchen haben manchmal sehr beschränkte, traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit, die das (gewaltfreie) menschliche Potential von Jungen/Männern, aber auch Potentiale und Selbstverantwortlichkeit von Mädchen einschränken.
- ⇒ Die „Normalität“ der Verbindung von Männlichkeit und Aggressivität in Frage zu stellen (auch eventuell in den Köpfen der Mädchen).
- ⇒ Die weiblichen Jugendlichen zur kritischen Auseinandersetzung mit ihren Einstellungen gegenüber hegemonialer Männlichkeit anzuregen, und so zur Reflektion ihrer Haltung gegenüber „Macho-Werten“ („Macho-Jungen“) und Gewalt beizutragen.
- ⇒ Die männlichen und weiblichen Jugendlichen zur Auseinandersetzung mit ihrem eigenen gewaltunterstützenden und diskriminierenden Verhalten zu ermutigen.

So wurde in einem Vorgespräch anhand eines Fragebogens ein Grobkonzept für das auf die jeweilige Einrichtung und ihre jugendliche Besucherschaft zugeschnittene Einstiegsvideo erstellt. Der Fragebogen sollte Auskunft geben über die soziale Zusammensetzung, Sprachkompetenz, Vorlieben, Orientierungen, Gang- oder Clquenzugehörigkeit, typischen Redewendungen und Verhaltensweisen, Kenntnisse über Menschenrechte sowie über beobachtbare Formen der Darstellung von Männlichkeit und Geschlechtsrollenstereotype der Freizeittreffbesucher und -besucherinnen. Gleichzeitig wurde nach Gewaltvorkommnissen, Konfliktsanlässen, Stereotypen und Feindbildern, Machtstrukturen im Treff, dem Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen sowie den Umgangsformen und Beziehungen unter den männlichen Jugendlichen gefragt. Als Raster für die Videoent-

wicklung diente die Unterscheidung zwischen (situativ) hegemonialer Männlichkeit, Komplizenhafter sowie untergeordneter bzw. abweichender Männlichkeit. Die weiblichen Charaktere sollten unterschiedliche Einstellungen zu hegemonialer Männlichkeit, Geschlechterstereotypen und Gewalt repräsentieren. Die in Kapitel 3.5 beschriebenen alltäglichen Zeichen, „überlegener Männlichkeit“ (Sport und Präsentation des Körpers, Arbeit, Beherrschung von Technik, Maschinen, Macht über Mädchen und untergeordnete Männlichkeiten) wurde in der für die jeweilige Einrichtung typischen Erscheinungsformen aufgegriffen. Nach einer Diskussion der Charaktere und der Story bestand die Aufgabe der Jugendlichen im Mädchen- und Jungenworkshop darin, die Szene weiterzuspielen und die Fortsetzung der Geschichte zu drehen. Die in den Filmen erarbeiteten Lösungen der Jungen- und Mädchengruppe wurden an einem weiteren Workshoptag nochmals diskutiert. Dabei bestand die Möglichkeit „heiße Themen“ aufzugreifen. Auf einer gemeinsamen Veranstaltung sollten sich die männlichen und weiblichen Jugendlichen (wenn möglich) in geschlechtsgemischten Gruppen mit ihren unterschiedlichen Lösungsansätzen auseinandersetzen. Anregungen für die Durchführung von Workshops und ein konkretes Beispiel für ein Einstiegsvideo finden sich im dritten Teil.

So wurden insgesamt 16 Workshops in Absprache mit den jeweiligen Teams und mit Unterstützung des Medienzentrum München vorbereitet und in den vier Einrichtungen mit den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und – falls dies aufgrund der dünnen Personaldecke nötig war – männlichen Honorarkräften durchgeführt. Von den in der Regel eintägigen Veranstaltungen waren jeweils sechs geschlechtshomogen als Jungen- bzw. Mädchenworkshops konzipiert. Im Jugendtreff Neuaubing erstreckte sich sowohl der Mädchen- als auch der Jungenworkshop auf zwei Tage. Insgesamt vier Workshops fanden als gemeinsame Veranstaltung für Jungen und Mädchen statt. Das Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring führte die Workshopreihe in Kooperation mit der Helen-Keller-Realschule durch, so dass auch die in der offenen Jugendarbeit immer wichtiger werdende Form der Schulsozialarbeit im Projekt vertreten ist. Gleichzeitig stellte die Workshoparbeit mit einer 24 Schüler und neun Schülerinnen umfassenden 7. Klasse eine Herausforderung dar, die durch drei parallel laufende Workshops und der Unterstützung durch Mitarbeiter anderer Einrichtungen des Kreisjugendring München-Stadt sowie eines Praktikanten des Medienzentrum München bestanden wurde.

An den 16 Workshops nahmen insgesamt 212 Jugendliche teil, davon waren 136 männlich und 76 weiblich. Der Überhang an männlichen Jugendlichen geht in erster Linie auf die Unterrepräsentation der Mädchen in der vom Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring in Absprache mit der Helen-Keller-Realschule für die Projektteilnahme gewonnenen Realschulklasse zurück. Die Zusammensetzung der Workshopteilnehmer und -teilnehmerinnen in den übrigen Einrichtungen kann unter dem Aspekt der Geschlechtszugehörigkeit als insgesamt ausgewogen bezeichnet werden. Das Alter der männlichen Teilnehmer lag zwischen 12 und 20 Jahren, das der weiblichen zwischen 12 und 18. Die Workshops in den Freizeittreffs wurden vor allem von HauptschülerInnen (80 bis 100 Prozent je nach Einrichtung) mit Migrationshintergrund besucht. So lag der Anteil der männlichen Teilnehmer mit Migrationshintergrund bzw. aus binationalen Ehen bei 95 bis 100 Prozent, bei den weiblichen je nach Einrichtung entweder bei einem Drittel oder

ebenfalls 100 Prozent. In der vom Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring für die Projektkooperation gewonnenen Realschulklasse wiesen ein gutes Drittel der Schüler und Schülerinnen Migrationshintergrund auf. Aus der sozialen Zusammensetzung der Projektteilnehmer und -teilnehmerinnen lässt sich erkennen, dass mit dem Projekt „Männer, Machos, Memmen“ auch eine im Fokus der (geschlechtsspezifischen) Gewaltprävention stehende Gruppe erreicht wurde.

Im Anschluss an die Workshopphase führten die Einrichtungen in eigener Regie eine „Eigenarbeitsphase“ durch, die Ende Dezember 2005 vorläufig abgeschlossen wurde. Der Jugendtreff AK-KU wird das Projekt in eigener Regie über den eigentlichen Projektzeitraum hinaus weiterführen. Für die Eigenarbeitsphase wurden in Absprache mit den pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen Materialien erstellt, die die spezifischen Bedingungen und den Workshopablauf in den jeweiligen Einrichtungen reflektierten. Eine Auswahl der Materialien findet sich im dritten Teil. Die Entwicklung und Erprobung der aktivierenden Befragungsaktion „Wir messen das Menschenrechtsklima in unserem Freizeitreff“ als eine mögliche Methode zur Verknüpfung von geschlechtsspezifischer Gewaltprävention und Menschenrechtsbildung war ein wesentlicher Bestandteil der Projektfortführung in den Freizeitreffs. Am Ende des Projekts standen jeweils Auswertungsgespräche mit den MitarbeiterInnen.

2. Überblick über die Projektergebnisse

Aus der Analyse der Workshopreihen ging deutlich hervor wie unterschiedlich, widersprüchlich und dynamisch das Verhältnis von männlichen Jugendlichen in ähnlichen sozio-kulturellen Milieus hinsichtlich ihrer Orientierung und Einstellung zu den Normen situativ hegemonialer Männlichkeit ausfällt. In jeder Gruppe artikulierten sich im Detail abweichende Männlichkeitsvorstellungen und Interessen, die sich – vorausgesetzt sie werden überhaupt wahrgenommen – für eine Veränderung in Richtung auf ein friedlicheres und gerechteres Geschlechterverhältnis im Rahmen einer Kultur der Menschenrechte mobilisieren lassen.

Auch wenn ein Teil der männlichen Jugendlichen, die an der Workshopreihe teilnahmen, durchaus ein Interesse an einem befriedigenden, eher gleichberechtigten Verhältnis zu Mädchen und Frauen haben, kann eine pädagogische Strategie, die Jungen zu einer Reflexion ihrer Männlichkeitsbilder animieren will, indem sie nur auf den Erfolg „frauenrespektierender und nicht-aggressiver Jungen“ bei Mädchen setzt, nicht zu einer kritischen Auseinandersetzung mit hegemonialen Männlichkeitsnormen anregen. Den männlichen Jugendlichen ist durchaus bewusst, dass die (jüngeren) Mädchen zum Teil von hegemonialen Männlichkeitsnormen fasziniert sind und deshalb „Machos“ Erfolg haben. Deshalb setzt eine Auseinandersetzung über (gewalttätige) Männlichkeitsnormen erst ein, wenn Differenzen im männlichen Selbstverständnis und den individuellen Erfahrungen der männlichen Jugendlichen herausgearbeitet und zugelassen werden können. Erst auf dieser Basis lässt

sich die Unausweichlichkeit gewalttätiger Männlichkeitsnormen in Frage stellen. Dabei zeigte sich in den Workshops wie wichtig es ist, die Dynamik unter männlichen Jugendlichen, die sich an – und sei es nur in Differenzen – unterschiedlichen Männlichkeitsnormen orientieren, zu nutzen. Die Auseinandersetzung mit den offensichtlich gewaltnahen Aspekten (situativ) hegemonialer Männlichkeitsnormen reicht jedoch nicht aus, um männliche Jugendliche für jede Form der Gewalt zu sensibilisieren. Die Ablehnung gewalttätiger Formen von Männlichkeit kann durchaus mit sozialer Ausgrenzung, Intoleranz und Dominanzbereitschaft einhergehen. Dies bestätigt die Bedeutung der Menschenrechtsbildung für die Gewaltprävention.

Gleichzeitig wurde in den Workshopreihen deutlich, wie schwierig aber auch wichtig es ist, aus der vereinfachenden Polarität Männlichkeit/Jungen – Weiblichkeit/Mädchen auszubrechen und das Augenmerk auf die Vielfalt von Männlichkeitsmustern zu legen. So lassen sich zwar unterschiedliche Facetten im individuellen Männlichkeitsbild bei vielen männlichen Jugendlichen entdecken, aber Männlichkeitsnormen und der von ihnen ausgehende Zwang (insbesondere im Kontext der Jungenclique) sind ein Tabu für die männlichen Jugendlichen. Dies bedeutet jedoch nicht, dass unter den männlichen Jugendlichen keine zwiespältige Haltung gegenüber hegemonialen Männlichkeitsnormen anzutreffen ist, an der eine kritische Auseinandersetzung ansetzen kann. In der Auseinandersetzung mit fiktiven Videocharakteren konnte diese Diskussion am ehesten in Gang gebracht werden.

Im Lauf der Workshoparbeit hat sich gezeigt, dass die Überlegungen von Robert Connell zur „Hegemonialen Männlichkeit“ und darauf aufbauende Präventionsansätze, die im angelsächsischen Raum vor allem an Schulen erprobt wurden, wertvolle Anstöße für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention liefern und sich gewinnbringend in die offene Jugendarbeit und ihren multikulturell geprägten Alltag übersetzen lassen. Die Analyse der Workshopreihen unterstreicht, dass der von der empirischen Forschung über Männlichkeiten erbrachte Nachweis über die Vielfalt und Vielfältigkeit von Männlichkeiten den Ausgangspunkt der gewaltpräventiven Arbeit bilden sollte. Nicht nur in verschiedenen Kulturen und Schichten treffen wir auf unterschiedliche Männlichkeiten, sondern selbst innerhalb von Institutionen und Gruppen sind verschiedene Formen von Männlichkeit anzutreffen. Für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass in jedem kulturellen oder sozialen Kontext eine gewalttätige, aggressive Männlichkeit nur selten die einzige anzutreffende Form der Männlichkeit sein wird. Die Vielfältigkeit von Männlichkeiten zeigt sich auch auf der Ebene der individuellen Persönlichkeit. So gilt es überhaupt erst einmal einen Blick für Unterschiede und Widersprüche in der Darstellung von Männlichkeit bei Jugendlichen – auch unter ethnischen Minderheiten – zu entwickeln und sich von Vorannahmen über spezifische starre Männlichkeitsvorstellungen zu verabschieden. Im jeweiligen Lebensumfeld und Alltag von Jugendlichen lässt sich der jeweils angemessene Ausgangspunkt für jede Form von geschlechtsspezifischer Gewaltprävention finden.

Das Konzept der hegemonialen Männlichkeit ist für unterschiedlichste Männlichkeiten offen und thematisiert auch Machtunterschiede unter Männern. Das Problem „maskulinisierter“ Gewalt kann

nicht ethnisiert oder als Randgruppenphänomen betrachtet werden. Die Menschenrechtsperspektive schließt von vornherein die Auseinandersetzung mit unterschiedlichsten Diskriminierungsanlässen (z.B. aufgrund von Nationalität, Ethnizität, Geschlecht, Schicht, Bildung, Religion, sexueller Orientierung, Jugendsubkultur etc.) mit ein. Ziel muss es sein, männlichen Jugendlichen die kritische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Männlichkeitsbildern zu ermöglichen und Vorstellungen einer „normalen Männlichkeit“ aufzuweichen.

2.1 Die Auseinandersetzung mit Männlichkeitsnormen und Homophobie als Herausforderung für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention

Da die Schaffung männlicher Vorbilder ein zentraler Bestandteil hegemonialer Männlichkeitsbilder ist, steht die Auseinandersetzung mit solchen Männlichkeitsidealen in Sport, Werbung und Medien ebenfalls zur Diskussion. Die Workshops demonstrierten, wie schwierig diese Auseinandersetzung mit Männlichkeitsnormen für männliche Jugendliche und Pädagogen ist. Männlichkeitsnormen artikulieren sich gerade, weil sie als selbstverständlich und „natürlich“ gelten, häufig indirekt und eher unbewusst. Sie entfalten ihre Wirkung am stärksten in den „Tabus“, wie sich Jungen/Männer lieber nicht verhalten sollen. So sind es in der individuellen Wertschätzung nicht unbedingt die gewaltbereiten „coolen Wichtigmacher“, die am beliebtesten sind. Aber der Zwang „nicht weiblich“, passiv oder „schwul“ zu erscheinen, verhindert die soziale Anerkennung von friedlichen und nicht auf Dominanz beruhenden Männlichkeitsmustern. Nur auf dem Weg der Betonung von gewaltfreien Lösungen als demokratisches Modell gelang es einem Jungen, dieser Falle zu entgehen.

In der Arbeit mit männlichen Jugendlichen zum Thema Männlichkeitsbilder und Männlichkeitsnormen zeigte sich immer wieder, wie wichtig es ist, sich der Herausforderung der Homophobie zu stellen. Homophobie und Gewalt gehen auf zweierlei Arten eine direkte Verbindung ein. Einerseits als „Hass auf Schwule“. Andererseits dient die Unterstellung „schwul“ zu sein als bewusste Strategie, um eine gewalttätige Auseinandersetzung unter männlichen Jugendlichen zu provozieren. Dies gelingt allerdings nur dann, wenn „schwul“ als Beleidigung aufgefasst wird. Homophobie erwies sich als wichtige Strategie zur Sicherung (situativ) hegemonialer Männlichkeit. Dies zeigte sich in dem Versuch männliche Jugendliche, die die (aggressive) Abwertung von Mädchen/Frauen nicht unterstützen, als „schwul“ zu stigmatisieren. Männliche Jugendliche, die nicht hegemonialen Männlichkeitsnormen entsprechen, werden mit dem Etikett „schwul“ versehen und aus dem Kreis respektabler Männlichkeit ausgegrenzt. Dies gilt für die Charaktere in den Einstiegsvideos, die vom hegemonialen Model abweichende Formen von Männlichkeit verkörpern, Gewalt ablehnen und im Verhältnis zu Mädchen/Frauen für auf Gleichberechtigung aufbauende Beziehungen eintreten. Sie wurden von einem Teil der anwesenden männlichen Jugendlichen als „Weicheier“ oder „schwul“ bewertet. In der Auseinandersetzung zwischen Jungen, die demonstrativ patriarchale Männlichkeitsnormen vertreten und männlichen Jugendlichen, die sich diesem Männlichkeitsdruck zumindest in Teilbereichen entziehen, bildet Homophobie eine Strategie, um das hegemoniale Männlichkeitsmodell zu verteidigen. Reagieren die so bezeichneten Jugendlichen gelassen auf die Unter-

stellung, nicht männlich genug zu sein, läuft die Provokation ins Leere und eine kritische Auseinandersetzung mit gewaltunterstützenden Männlichkeitsnormen kann stattfinden.

Homophobie muss in all ihren Dimensionen herausgefordert und abgebaut werden. Es geht dabei nicht nur um den Hass und die Verachtung für Schwule, Lesben und Bisexuelle, sondern auch um die männliche Angst vor anderen Jungen/Männern, die den einzelnen als „nicht männlich“ genug demaskieren können. Schwule sind „Memmen“. Sie symbolisieren „verweiblichte“ Männer. Homophobie schränkt auch heterosexuelle Männer/Jungen in ihrem Verhaltensspielraum und ihren Ausdrucksmöglichkeiten (von Zuneigung unter Männern) ein. Sie erschwert oder verhindert die Akzeptanz von Männlichkeitsentwürfen, die nicht auf Dominanz, Härte/Stärke und Aggressivität beruhen. Ihre Abwesenheit erleichtert die Identifikation mit gewaltablehnenden, frauenrespektierenden Männlichkeitsmustern. So ist es wichtig, die unterschiedlichen Ebenen von Homophobie zu thematisieren. Allein die Behandlung des Themas „schwul“ ist für männliche Jugendliche oft ein „heißes Eisen“. Hier bietet sich auch die Thematisierung von Homosexualität aus einer Menschenrechtsperspektive an. So kann unter Umständen vermieden werden, dass die Diskussion eskaliert und abgebrochen werden muss.

2.2 Die Verstrickung der Mädchen in hegemoniale Männlichkeitsnormen und ihre Unterstützung von gewaltbereiten Männlichkeitsidealen

Während der Workshopreihe zeigte sich deutlich, dass ein Teil der Mädchen die traditionellen Männlichkeitsnormen von „Stärke“, „Härte“, „Coolness“ und „Aggressivität“ als Zeichen von Männlichkeit unterstützen. Dies zeigt sich in der Abwertung von Jungen, die nicht diesen Männlichkeitsnormen entsprechen, als „Weichei“ oder „schwul“. Eine gewaltbereite Form von Männlichkeit wird teilweise nicht nur als „normal“ angesehen, sondern durchaus geschätzt. So halten einige Mädchen an Männlichkeitsstereotypen fest, die sie in ihren eigenen Entfaltungsmöglichkeiten einschränken. Die Mädchen akzeptieren und honorieren die gewalttätigen Spiele des Wettbewerbs unter Männern als Liebesbeweis, solange dieser Konkurrenzkampf um Mädchen ausgetragen wird. Einige weibliche Jugendliche tragen männliche Dominanzansprüche gegenüber Frauen mit, indem sie Eifersucht und Kontrolle als Zeichen von „Liebe“ interpretieren.

Doch nicht alle Mädchen unterstützen gewaltbereite Männlichkeitsmuster und das damit einhergehende traditionelle Geschlechterarrangement von weiblicher Schutzbedürftigkeit und männlicher Schutz- und Dominanzfunktion. Das von den Mädchen zumindest teilweise und in vielen Fällen auch widersprüchliche Einverständnis mit hegemonialen Männlichkeitsnormen und dem traditionellen Geschlechterarrangement von weiblicher Schutzbedürftigkeit und männlicher Verteidigungsbereitschaft normalisiert (männliche) Gewaltanwendung. Gewaltbereitschaft und aggressive Formen der Konfliktlösung gehören für einen Teil der Mädchen einfach zu einem „richtigen Mann“. Die Mädchen gehen von einer „natürlichen“ Geschlechterdifferenz aus. Gewalt bei Jungen empfindet ein Teil als „natürlich“. Die These von der „natürlichen Geschlechterdifferenz“ wirkt als Blockade für die bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Männlichkeiten. Für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention bedeutet dies, dass die kritische Auseinandersetzung mit Männlichkeits-

normen und Männlichkeitsbildern auch ein wichtiger Bestandteil der Arbeit mit Mädchen und weiblichen Jugendlichen ist. Die unterschiedlichen und oft auch zwiespältigen Einstellungen der Mädchen können zu einer kritischen Diskussion der Haltungen der Mädchen gegenüber situativ hegemonialen Männlichkeitsmustern führen. Geschlechtsspezifische Gewaltprävention bedarf sowohl genderspezifischer (ein Geschlecht umfassende) als auch genderrelevanter (beide Geschlechter umfassende) Arbeitsansätze. Jungen müssen sich auch mit den vielfältigen Meinungen von Mädchen und Pädagoginnen auseinandersetzen und Formen der Kooperation im Sinne einer demokratischen, geschlechtergerechten Menschenrechtskultur erproben. Doch gemeinsame Workshops mit weiblichen und männlichen Jugendlichen müssen die zwiespältige Haltung der Mädchen und ihren eventuellen Applaus für traditionelle Männlichkeitsnormen einkalkulieren. Sie bedürfen deshalb einer intensiven genderspezifischen Vorarbeit und sorgfältiger Planung. Dies unterstreicht die Notwendigkeit der Mädchenarbeit auch im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit gewaltnahen und gewaltfördernden Männlichkeitsnormen. Mädchen müssen ebenso wie Jungen zum Engagement für eine Kultur der Menschenrechte aufgefordert und zum Einsatz für Gewaltfreiheit gewonnen werden.

2.3 Die Bedeutung kreativer Methoden für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention

Connell betont die Bedeutung des Körpers und die Chance von Ansätzen der „bunteren Revolution“ in der Auseinandersetzung mit Männlichkeitsbildern und (gewaltnahen) Männlichkeitsnormen. Geschlechtsspezifische Gewaltprävention muss sowohl Raum für sinnliche und kreative Ansätze als auch für Reflexion lassen. Die analytische Unterscheidung zwischen (situativ) hegemonialer Männlichkeit, Mitläufermännlichkeiten und untergeordneten Männlichkeiten liefert ein Raster, das mit Erfolg in die Produktion von Weiterspielvideos umgesetzt und als Anstoß zur Diskussion und Arbeit – auch mit „schwierigen“ männlichen Jugendlichen – genutzt werden konnte. Auch die unterschiedlichen Haltungen von Mädchen zu hegemonialen Männlichkeitsnormen, Gewalt und Geschlechterrollen lassen sich darin einbauen. Die erfolgreiche Ausübung von bestimmten Sportarten, die Orientierung an „männlichen“ Berufen, die Macht über Mädchen und andere Jungen, die (gewalttätige) Ausgrenzung von abweichenden Formen von Männlichkeit, die aggressive Verachtung von Homosexuellen, „Weicheiern“ sowie die Zurschaustellung von Stärke im Sinne von „Coolness“, heterosexueller Potenz, Gewalt- und Verteidigungsbereitschaft gehören zu den alltäglichen Darstellungsweisen hegemonialer Männlichkeit. Sie verweisen auf die spezifische Ausformung hegemonialer Männlichkeitsnormen in einem bestimmten sozialen und jugendspezifischen Kontext.

Auch Freizeitstätten zählen zu den Arenen der Darstellung von Männlichkeit. So bieten der Alltag und die spezifischen Vorlieben und Orientierungen der jugendlichen Besucher und Besucherinnen genügend Anknüpfungspunkte und Konfliktstoff für die Workshoparbeit. Themen wie etwa Revierverteidigung, Besitzansprüche/Beschützerfantasier gegenüber den „eigenen“ Mädchen, die allgegenwärtige Homophobie und Verachtung von „Weicheiern“, Prahlerei mit Schlägereien, Aufreißen, Kompetenz im Umgang mit Maschinen, Autos, Motorrädern müssen nicht erst erfunden werden.

Das im dritten Teil beschriebene Verfahren zur Entwicklung von Weiterspielvideos hat sich bewährt. Auf diese Weise entstanden Einstiegszenen, deren Charaktere und Konfliktkonstellationen von den an den Workshops beteiligten Jugendlichen als größtenteils realistisch und alltagsnah eingestuft wurden.

Kreative Ansätze, wie die dokumentierte Form der Produktion und Auflösung von Weiterspielvideos greifen auf unterschiedliche Ausdrucksformen zurück, etwa Bewegung und Präsentation von männlichen und weiblichen Körpern, Musik, Bild, Text. Sie bieten so vielfältige sinnliche, emotionale und kognitive Möglichkeiten, sich sowohl mit alltäglichen Situationen als auch mit generellen gesellschaftlichen Fragen auseinander zu setzen. Diese Form der kreativen Arbeit eröffnet einen geschützten Raum, in dem sich neue Verhaltensweisen ausprobieren lassen und es für männliche und weibliche Jugendliche möglich ist, sich an tabuisierte, beängstigende Bereiche und Themen heranzuwagen. Die zur Auseinandersetzung präsentierten Videocharaktere können für die Mischung von Tätigkeiten und Eigenschaften, die symbolisch eigentlich dem einen oder anderen Geschlecht zugeordnet werden, stehen. Der Geschlechterrollentausch in der Videoarbeit eignet sich ebenfalls, um erste Versuche zu starten und sich unter der „filmischen Notwendigkeit“ in ungewohnte Bereiche vorzuwagen. Auf diese Art gelang es, die Jungen zur für sie alles andere als selbstverständlichen Auseinandersetzung mit ihren persönlichen Männlichkeitsbildern anzuregen. Dies zeigte sich in der Workshoparbeit z.B. an der Bereitschaft der Jungen, sich an weibliche Rollen heranzutasten, zärtliche Formen von Körperkontakt unter Jungen zuzulassen ohne gleich mit dem Stigma „schwul“ belegt zu werden. In der zum Teil begeisterten Übernahme von „Gangsta-Rollen“, die die Normen und Verhaltensweisen situativ hegemonialer Männlichkeit imitierten, konnten sich die Mädchen, mit ihrer eigenen Lust an der Macht, aber auch mit deren belastenden Aspekten auseinandersetzen.

Spaß und Selbsterkenntnis bescherte diese Form der Videoarbeit auch den beteiligten Pädagoginnen, die eine männliche Rolle übernommen hatten. So berichtet eine Pädagogin über den persönlichen Wert dieser Arbeit für sie: „Erst mal, ja, Selbsterkenntnis, erschreckend, über Abgründe. Mein Gewaltpotential, das in mir schlummert. Mein Spaß am Machtausüben. Und, das habe ich ja schon mal gesagt, und dass ich das jetzt auch nachvollziehen kann, ja, der Lustfaktor, der aus diesem Verhalten entsteht, den kann ich einfach besser nachvollziehen. Dass ich mir immer denke, wieso machen die das, was für ein Stress muss das sein', aber das ist nicht nur Stress, das ist auch ein großer Lustgewinn; das zu merken, dass andere vor dir Angst haben, dass sie kuschen, dass sie machen, was du willst, das ist Wahnsinn, das hat mich schwer beeindruckt“ (Evaluationsgespräch zwei, Jugendtreff AKKU). Diese Erfahrung teilt auch eine pädagogische Mitarbeiterin im Kinder- und Jugendtreff Au: „Aber was ich super fand war, in die Rolle von einem Jungen zu schlüpfen, das war ja superinteressant, das ist wirklich irre, wenn man mal Junge ist, mit Bart, und wie man sich dann verhält oder wie man läuft allein schon ...“ (Evaluationsgespräch eins Au).

Die Videoproduktion von alltagsnahen Weiterspielszenen bietet mehrere Vorteile gegenüber der Arbeit mit Filmen. Sie erleichtert den Einstieg in die thematische Arbeit. „Erleichternd für nachher. Das erleichtert es, weil es erstens einfach mal keine sehr trockene Arbeitsweise ist, wie wenn man nur Diskussionen führt, also das macht viel mehr Spaß und wenn mehr Spaß dabei ist, dann sind sie engagierter und mehr drin im Thema. Obwohl, ich denke, da sie sich auch in verschiedene Rollen versetzen müssen, denke ich, das ist auch noch mal ein Anstoß nachzudenken. Wieso verhält sich die Person jetzt in dem Film so, wie ist der, warum, wie denkt er usw.“ (Evaluationsgespräch eins AKKU).

Die Tatsache, dass hier pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in die Rolle von Jugendlichen schlüpfen, trägt noch zu einer besonderen Identifikation bei. „Die Methode war super mit diesem Videofilm. Durch das, dass die uns gesehen haben, also das war, das war wirklich gut. Das hat auch so ein Gruppengefühl gemacht. Wir sind in einer anderen Rolle gewesen, sie haben lachen müssen und nachdenken müssen. Also das Medium Video und wie das so vorbereitet wurde mit diesem Pädagoginnen- und Pädagogenfilm, das ist auch jetzt, nach ein paar Monaten, klasse gewesen; hat Spaß gemacht, uns und den Jugendlichen“ (Evaluationsgespräch eins AKKU).

Dies bestätigt auch das Team der Einrichtung Au: „Also, was ich denke ist, die sehen ja, dass wir und wir spielen die also schon so realistisch, dass sie sich damit identifizieren können. Also wir vermitteln schon, also wir haben eine Ahnung, ja, was in den Köpfen vorgeht: Wie verhält sich ein ‚Macho-Typ‘, wie verhält sich eine ‚Tussi‘ sozusagen. Ja, und dann glaube ich, mit der Kombination, dass sie es lustig finden und mit der Kombination, dass sie uns kennen, glaube ich, ist das schon gut so ein Film, um so Themen zu diskutieren“ (Evaluationsgespräch eins Au).

Auf diese Art und Weise lassen sich auch Jugendliche erreichen, die mit einer selbstständigen thematischen Videofilmentwicklung wenig anfangen können: „Ich finde halt, dass ohne unseren Teil, das vielleicht gar nicht so zustande gekommen (Einwurf: „genau“) wäre, weil dadurch haben sie vielleicht schon gewisse Hemmungen auch überwunden, weil wir schon mal auch in die Rolle reingeschlüpft sind und die damit auch gesehen haben, dass wir auch nicht perfekt sind und schon mal so der Anfang von der Geschichte gesetzt war. Also, die nicht von Anfang an was entwickeln haben müssen, sondern schon eine gewisse Vorgabe war.“ (Evaluationsgespräch eins AKKU).

Die Übernahme von jugendlichen Rollen durch die PädagogInnen bewirkt einen gewissen Verfremdungseffekt, der es den Jugendlichen erleichtert sich auf eine Auseinandersetzung einzulassen: „Also ich denke auch, dass es wichtig ist, wenn kein Video von uns vorher da wäre, müssten wir eine Person nehmen, die sie kennen zum Beispiel. Und ich denke, da gibt es viele. Wir können ja nicht irgendwelche Jugendlichen nehmen und dann sagen, das ist der Machotyp, hier haben wir das Weichei und da ist die Tussi und da ist halt die, nennen wir es das emanzipierte Mädchen. Das würde nicht gehen. Also man kann die auch nicht so an die Wand stellen und dann hergehen und

sagen ‚Also du bist jetzt der Typ, und du bist genau so und du bist genau so‘, so und jetzt diskutieren wir mal darüber, ob für dich das gut ist oder nicht gut ist“ (Evaluationsgespräch eins Au).

Die kreative Workshoparbeit mit Hilfe der Weiterspielvideos erlaubte die Verknüpfung von Spaß, Kreativität und inhaltlicher Auseinandersetzung. Entscheidend für ihren Erfolg ist die längerfristige inhaltliche Nachbereitung im offenen Betrieb, der alltäglichen Diskussion und die Fortführung in anschließenden Workshopreihen, die zum Beispiel der weiteren Entwicklung der dargestellten Charaktere folgen kann oder kritische Punkte kreativ bearbeitet. Die praktizierte Form der Workshoparbeit bot den männlichen und weiblichen Jugendlichen Möglichkeiten zur Selbsterprobung und zur Erweiterung ihrer sozialen und kommunikativen Kompetenz an. Ein Aspekt, der gerade auch für die geschlechtsspezifische Gewaltprävention von Bedeutung ist. Die Einstiegsvideos lieferten aber auch Anstöße, sich mit dem Thema Gewalt unter dem Aspekt gleicher Menschenrechte für Mädchen und Jungen in ihrem Lebensumfeld auseinander zu setzen.

2.4 Geschlechtsspezifische Gewaltprävention und Menschenrechte

Gewaltprävention enthält immer schon eine Menschenrechtsdimension. Als Schutzrechte vor Gewalt gehört Menschenrechtsbildung in den Zielhorizont der Gewaltprävention. Die Menschenrechtskataloge sprechen sämtliche Dimensionen des Gewaltbegriffs an und vermitteln eine positive Zielrichtung, die über die Skandalisierung der Gewalttaten von männlichen Unterschichtsjugendlichen (mit Migrationshintergrund) hinausgeht. Würde, Freiheit, Gleichheit, Sicherheit, Schutz vor Diskriminierung, Gesundheit, Partizipation sind zentrale Aspekte geschlechtsspezifischer Gewaltprävention. Gewalt gegen Frauen/Mädchen, Schwule, Lesben, Minderheiten, Außenseiter, „unmännliche“ oder schwächere Jungen rückt so auch als Frage der Verwirklichung von Menschenrechten in den Blickpunkt.

Positives Ziel ist die alltägliche Verwirklichung einer Menschenrechtskultur im Alltag von Mädchen und Jungen. Dazu braucht es alltagsnahe Ansätze einer geschlechtssensiblen Menschenrechtsbildung, denn gerade im Bereich der Menschenrechte offenbarte das Projekt bei den männlichen und weiblichen Jugendlichen große Defizite. Dabei bietet es sich an, die Auseinandersetzung mit dem Thema Menschenrechte und Gewalt auf den Alltag und das alltäglich von Jugendlichen auch mitgestaltete Lebensumfeld zu übertragen. Wie die Erprobung der Übung „Wir messen die Menschrechtstemperatur im Freizeittreff“ zeigt, ist dies ein Erfolg versprechender und praktikabler Weg, um mit durchaus auch bildungsfernen männlichen und weiblichen Jugendlichen in die gewaltpräventive Menschenrechtsbildung einzusteigen. So sagte eine Pädagogin aus dem Jugendtreff Neuaubing: „Als Werkzeug finde ich das schon hervorragend geeignet. Das kann man tatsächlich in der Arbeit anwenden“ (Evaluationsgespräch Neuaubing). Die Pädagogen und Pädagoginnen aus dem Jugendtreff AKKU, die sich an der Erprobung und Überarbeitung der Übung äußerst engagiert beteiligten, bestätigen ebenfalls den positiven Eindruck: „Mir ist aufgefallen, dass es gut ist, um in das Thema Menschenrechte einzusteigen, dass man es theoretisch auf die Jugendlichen anpasst. Da ist diese Menschrechtstemperatur ein tolles Mittel. Das Interessante für Jugendliche ist, diesen Fragebogen zu machen, dass man es ihnen das so verkauft, wie geht es uns hier miteinander im

AKKU. Also erst mal tatsächlich ganz auf sie bezogen und dass man das dann mit den ‚Allgemeinen Menschenrechten‘ in Verbindung bringt“ (Evaluationsgespräch zwei AKKU).

Die Menschenrechtsperspektive eröffnet eine neue Sichtweise der geschlechtsspezifischen Gewaltprävention. Dahinter steht nun nicht mehr ein an (männliche) Jugendliche herangetragenes Anliegen aus der Problemsicht der Erwachsenen, sondern Jugendliche, Mädchen wie Jungen, haben das Recht auf Sicherheit und Schutz (vor Diskriminierung), faire Behandlung und freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie auf Hilfe zur Verhaltensänderung, wenn sie gegen die Rechte anderer verstoßen. Damit tragen sie aber auch Verantwortung für den Schutz der Rechte anderer. Aus der Menschenrechtsperspektive besteht die Aufgabe der geschlechtsspezifischen Gewaltprävention nicht darin „Männlichkeit“ abzuschaffen, sondern sie für eine Kultur des Friedens und der Menschenrechte „umzuformen“. Der Prozess dieser „Umformung“ zielt darauf ab, die Vielfalt von Männlichkeiten und den den Jungen bzw. Männern zur Verfügung stehenden Verhaltens- und Entfaltungsspielraum zu erweitern.

Der Einsatz für demokratische Geschlechterbeziehungen und eine Kultur der Menschenrechte erfordern Mut, Standfestigkeit und Stärke sowohl von Männern/Jungen als auch von Frauen/Mädchen. Als demokratisch können Geschlechterbeziehungen bezeichnet werden, wenn sie sich auf Gleichheit, Gewaltlosigkeit und gegenseitigen Respekt zwischen Menschen unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher sexueller Orientierungen, ethnischer Zugehörigkeiten und unterschiedlichen Alters hinbewegen. Demokratische Geschlechterbeziehungen sind integraler und unverzichtbarer Bestandteil einer Kultur der Menschenrechte. Im Rahmen der Möglichkeiten der Jugendarbeit sollen Jungen von Männlichkeitsforderungen entlastet und für nicht hegemoniales Männlichkeitsverhalten Anerkennung bekommen. „Umerziehung“ im Sinne eines bestimmten Männlichkeitsbildes kann kein erfolgreiches Ziel sein, da es den unterschiedlichen Motiven, aus denen Jungen/Männer heraus Gewalt ablehnen und ein gleichberechtigtes Verhältnis der Geschlechter befürworten, nicht gerecht wird. Stattdessen sollen Jungen zu einem Engagement für eine Kultur der Menschenrechte und Geschlechtergerechtigkeit aus eigener Überzeugung ermutigt werden: „Bildung kann Jungen und Männer nicht in der Hinsicht ‚resozialisieren‘, dass sie in eine nicht-gewalttätige Form gepresst werden (um die gewalttätige Form zu ersetzen). Dagegen kann Bildung eine Vielzahl von Wegen eröffnen und Jungen und Männern erlauben, ein größeres Spektrum ihrer – emotionalen, kommunikativen und politischen – Fähigkeiten zu nutzen. Bildung kann Jungen und Männern eine Vielzahl von Wegen eröffnen ein Mann zu sein und ihnen erlauben ihre Unterschiedlichkeit auszudrücken. Sie kann die Fähigkeiten von Jungen und Männern für gewaltfreies Verhalten entwickeln, in dem sie sie in Techniken des Friedens ausbildet, so wie sie gegenwärtig gewöhnlich in Kampftechniken trainiert werden (übersetzt nach: Report of the Expert Group Meeting 2000: 276).

3. Literaturverzeichnis

- Ahrens, Manuel 2000: Mädchen und Jungen Halt geben, in: *Landeskommission Berlin gegen Gewalt* (Hg.) 2000: Berliner Forum Gewaltprävention Sondernummer 6: Dokumentation des Dritten Berliner Präventionstages am 14. November 2000
- Antes, Peter 2004: Verbrechen im Namen der Ehre – ein religiöses Phänomen? Ehre und Religion, in: *Terre des Femmes e.V.* (Hg.) 2004: Tatmotiv Ehre. Tübingen
- Araji, K. Sharon (University of Alaska Anchorage) 2000: Crimes of Honor and Shame: Violence against Women in Non-Western and Western Societies, in: *The Red Feather Journal of Postmodern Criminology. An International Journal*
www.critcrim.org/redfeather/journal-pomocrim/vol-8-shaming/araji.html
- Arendt, Hannah 1996: Macht und Gewalt. München
- Baca-Zinn, Maxine/Dill, Bonnie Thornton 1996: Theorizing Differences from Multiracial Feminism. *Feminist Studies* 22, S. 321 - 331
- Bänzinger, Hans 2002: Ehre als Ideal, Idol oder Freipass zu töten. Über praktische, literarische und theoretische Aspekte neuzeitlicher Ehrbegriffe, in: *Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: Ehre: Archaische Momente in der Moderne. Frankfurt a. Main
- Bell, Hooks 1994: Die Wiederherstellung schwarzer Männlichkeit, in: *Bell, Hooks* 1994: Black Looks. Popkultur – Medien – Rassismus. Berlin
- Bernhard, Renate/Dethloff, Sigrid 2005: Bis dass der Tod sie scheidet, www.dradio.de/dlf/sendungen/hintergrundpolitik/361656/
- Bertschinger, Antonia 2004: Verletzte Ehre – Keine mildernden Umstände. Ehrenmorde in der Schweiz, in: *Terre des Femmes e.V.* (Hg.) 2004: Tatmotiv Ehre. Tübingen
- Bielefeldt, Heiner 2004: Die Menschenwürde als Fundament der Menschenrechte, in: *Deutsches Institut für Menschenrechte* (Hg.) 2004: Jahrbuch Menschenrechte 2005. Schwerpunkt: Frauenrechte durchsetzen! Frankfurt/Main
- Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar (Hg.) 2000: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen
- Bitzan, Renate 2002: Frauen in der rechtsextremen Szene, in: *Grumke, Thomas/ Wagner, Bernd* (Hg.) 2002: Handbuch Rechtsradikalismus. Personen – Organisationen – Netzwerke. Vom Neonazismus bis in die Mitte der Gesellschaft. Opladen, S. 87 - 104
- Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried (Hg.) 2003: Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen
- Böhmecke, Myria 2004: Im Namen der Ehre: Missachtet, verstoßen, ermordet. Eine Einführung, in: *Terre des Femmes e.V.* (Hg.) 2004: Tatmotiv Ehre. Tübingen
- Bourdieu, Pierre 1997: Die männliche Herrschaft, in: *Dölling, Irene/Krais, Beate* (Hg.) 1997: Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a. M., S. 153 - 217
- Bowker, Lee (Hg.) 1998: Masculinities and Violence. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Breidenbach Joana/Zukrigl, Ina 2000: Tanz der Kulturen. Kulturelle Identität in einer globalisierten Welt. Reinbek b. Hamburg
- Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)

- Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000a: Introduction, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Brod, Harry/Kaufman, Michael* (Hg.) 1994: *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Bruhns, Kirsten* 2003: Mädchen in gewaltbereiten Jugendgruppen, in: *Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried* (Hg.) 2003: *Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft*. Opladen
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ*, (Hg.) 2004a: Lebenssituation, Sicherheit und Gesundheit von Frauen in Deutschland. Eine repräsentative Untersuchung zu Gewalt gegen Frauen in Deutschland. Berlin (Bezugstelle: www.bmfsfj.bund.de)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, BMFSFJ*, (Hg.) 2004b: Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland – Ergebnisse der Pilotstudie. Berlin (Bezugstelle: www.bmfsfj.bund.de)
- Claude, Rierre Richard* 1997: *Methodologies for Human Rights Education*. A project of the Independent Commission on Human Rights Education. (<http://www.pdhre.org/materials/methodologies.html>)
- Connell, Robert W.* 1987: *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford, Ca. (Stanford University Press)
- Connell, Robert W.* 1995: *Masculinities*. Cambridge
- Connell, Robert W.* 1999: *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen
- Connell, Robert W.* 2000: Arms and The Man: Using the New Research on Masculinity to Understand Violence and Promote Peace in the Contemporary World, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: *Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective*. Paris (UNESCO Publishing)
- Conway-Long, Don* 1994: *Ethnographics and Masculinities*, in: *Brod Harry/Kaufman Michael* (Hg.) 1994: *Theorizing Masculinities*. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Creighton, Allan/Battered Women's Alternatives with Paul Kivel/Oakland Men's Project* 1992: *Helping Teens Stop Violence: A Practical Guide for Counsellors, Educators, and Parents*. Alameda (Hunter House Publication)
- Deutsche Gesellschaft für die Vereinten Nationen* (Hg.) 1994: *Gleiche Menschenrechte für alle. Dokumente zur Menschenrechtsweltkonferenz der Vereinten Nationen in Wien 1993*. Bonn (DGVN-Texte 43)
- Developing Strategies for the Future* 1980: *Feminist Perspectives*. (Distributed by: The International Women's Tribune Centre. New York)
- Dörner, Andreas* 1994: Die symbolische Politik der Ehre. Zur Konstruktion der nationalen Ehre in den Diskursen der Befreiungskriege, in: *Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: *Ehre: Archaische Momente in der Moderne*. Frankfurt a. Main
- Elias, Norbert* 1969: *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychologische Untersuchungen*. 2 Bände. Bern/München
- Engelfried, Constance* 1997: *Die Öffnung des feministischen Blicks auf den Mann*. Weinheim

- Findeisen, Hans-Volkmar/Kersten, Joachim* 1999: Der Kick und die Ehre. Vom Sinn Jugendlicher Gewalt. München
- Foster, Victoria/Kimmel, Michael/Skelton, Christine* 2001: What About the Boys? An Overview of the Debates, in: *Martino, Wayne/Meyenn, Bob* (Hg.) 2001: What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools. Buckingham (Open University Press)
- Fresh* (Focusing Resources on Effective School Health): Violence Prevention: UNESCO Education, (http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=7229&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Frevert, Ute* 1998: The Taming of the Noble Ruffian: Male Violence and Duelling in Early Modern and Modern Germany, in: *Spiereburg, Pieter* (Hg.) 1998: Men and Violence. Gender, Honor, and Rituals in Modern Europe and America. Ohio (Ohio State University Press)
- Geneva Centre for the Democratic Control of Armed Forces (DCAF)* 2005: Women in an Insecure World. Violence against Women. Facts, Figures and Analysis. Genf
- Gerhard, Ute* 1990: Gleichheit ohne Angleichung: Frauen im Recht. München
- Giordano, Christian* 1994: Der Ehrkomplex im Mittelmeerraum: Sozialanthropologische Konstruktion oder Grundstruktur mediterraner Lebensform?, in: *Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: Ehre: Archaische Momente in der Moderne. Frankfurt a. Main
- Godenzi, Alberto* 2000: Determinants of Culture: Men and Economic Power, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Gottstein, Margit* 1998: Frauenrechte – Menschenrechte?, in: *amnesty international* (Hg.) 1998: Menschenrechte im Umbruch. 50 Jahre Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Neuwied/Kriftel, S. 75 - 86
- Hagedorn, John M.* 1998: Frat Boys, Bossmen, Studs and Gentlemen. A Typology of Gang Masculinities in: *Bowker, Lee* (Hg.) 1998: Masculinities and Violence. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Hatty, Suzanne E.* 2000: Masculinities, Violence and Culture. Thousand Oaks/London/New Delhi (Sage Publications)
- Hearn, Jeff/Collinson, David L.* 1994: Theorizing Unities and Differences between Men and between Masculinities, in: *Brod Harry/Kaufman, Michael* (Hg.) 1994: Theorizing Masculinities. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Heiland, Hans-Günther* 2003: Aktionsmächtige Girls, in: *Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried* (Hg.) 2003: Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen
- Heiliger, Anita* 2000: Zu Hintergründen und Grundsätzen einer antisexistischen Jungenarbeit, in: *Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar* (Hg.) 2000: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen
- Hermann, Dieter* 2003: Gewalttätige Männer und gewaltlose Frauen? Eine kultursoziologische Erklärung geschlechtsspezifischer Unterschiede, in: *Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried* (Hg.) 2003: Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen

- Hicks-Stiehm, Judith* 2000: Neither Male Nor Female: Neither Victim Nor Executioner, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Hoffman, Sven O.* 1984: Aggression, in: *Battegay, Raymond/Glatzel, Johan/Pöldinger, Walter u.a.* ((Hg.): Handwörterbuch der Psychiatrie. Stuttgart
- Hondagneu-Sotelo, Pierette/Messner, Michael* 1994: Gender Display and Men's Power: The „New Man“ and the Mexican Immigrant Men
- Hyde, Janet Shibley* 2005: The Gender Similarities Hypothesis, *American Psychologist* 2005/6 (Volume 60), S. 581 - 592
- Jaschke, Hans-Gerd* 1996: Die Auswirkungen des islamischen Fundamentalismus auf die muslimischen Jugendlichen in Berlin: Eine Untersuchung über türkische Jugendliche im Alter zwischen 12 und 20 Jahren, (Arbeitspapiere des Instituts für Internationale Politik und Regionalstudien, Nr. 13). Berlin
- Jowkar, Fourouz* 1986: Honor and Shame: A Feminist View from Within, in: *Feminist Issues. A Journal of Feminist Social and Political Theory*, Spring 1986 (Volume 6), Nu.1, S. 45 - 65
- Kaufmann, Michael* 2000: Working with Men and Boys to Challenge Sexism and End Men's Violence, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Kersten, Joachim* 1997. Gut und Ge(schlecht). Berlin
- Kersten, Joachim* 2003: „Gender und Crime“. Die Tragweite kulturübergreifender Ansätze, in: *Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried* (Hg.) 2003: Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen
- Kimmel, Michael* 1994: Masculinity as Homophobia: Fear, Shame, and Silence in the Construction of Gender Identity, in: *Brod, Harry/Kaufman, Michael* (Hg.) 1994: Theorizing Masculinities. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Kimmel, Michael* 2000: Reducing Men's Violence: the Personal Meets the Political, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Kirkland, Antonia* 2004: Die Paragraphen, die das Töten legitimieren, in: *Terre des Femmes e.V.* (Hg.) 2004: Tatmotiv Ehre. Tübingen
- Kivel, Paul/Creighton, Allan with The Oakland Men's Project* 1997: Making the Peace. A 15 – Session Violence Prevention Curriculum for Young People. Alameda (Hunter House Publications)
- Kivel, Paul* 1999: Boys will be Men. Raising our Sons for Courage, Caring and Community. Philadelphia
- Kivel, Paul* 1999: Men's Work: How to Stop the Violence that Tears Our Lives Apart, Hazelden Publishing & Educational Services. Minnesota (Hazelden Foundation)
- Kreisjugendring München-Stadt* 1997: Projekt Weiterentwicklung der interkulturellen Praxis. Ergebnisse 1994 -1997. München
- Kremlicka, Robert* 2000: Das Mann-Sein ins Spiel bringen. Jungen haben's nötig. Schulprojekt Anton-Krieger-Gasse, Wien, in: *Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar* (Hg.) 2000: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen

- Landeskommission Berlin gegen Gewalt* (Hg.) 2000: Berliner Forum Gewaltprävention Sondernummer 6: Dokumentation des Dritten Berliner Präventionstages am 14. November 2000
- Larcher, Dietmar* 2000: Barbie und der Terminator lernen die Demokratie. Überlegungen zur pädagogischen Subversion patriarchaler Geschlechtsrollenklischees, in: *Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar* (Hg.) 2000: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen
- Letts, Will* 2001: Boys Will Be Boys If They Pay Attention In Science Class, in: *Martino, Wayne/Meyenn, Bob* (Hg.) 2001: What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools. Buckingham (Open University Press)
- Lingard, Bob/Douglas, Peter* 1999: Men Engaging Feminism: Pro-Feminism, Backlashes and Schooling. Buckingham (Open University Press)
- Lohrenscheit, Claudia/Rosemann, Nils* 2003: Perspektiven entwickeln – Menschenrechtsbildung in Deutschland. Zusammenfassung der Ergebnisse zur Bestandsaufnahme und Positionsbestimmung des Deutschen Instituts für Menschenrechte, Februar 2003
- Lumsden, Malvern* 2000: Engendering Peace: Creative Arts Approaches, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Martino, Wayne* 2001: „Powerful People Aren't Usually Real Kind, Friendly Open People“: Boys Interrogating Masculinities at School, in: *Martino, Wayne/Meyenn, Bob* (Hg.) 2001: What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools. Buckingham (Open University Press)
- Martino, Wayne/Meyenn, Bob* (Hg.) 2001: What About the Boys? Issues of Masculinity in Schools. Buckingham (Open University Press)
- Messerschmidt, James W.* 1998: Men Victimizing Men. The Case of Lynching, 1865 - 1900, in: *Bowker, Lee* (Hg.) 1998: Masculinities and Violence. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Messner, Michael* 1997: Politics of Masculinities. Men in Movements. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Meuser, Michael* 2003: Gewalt als Modus von Distinktion und Vergemeinschaftung. Zur ordnungsbildenden Funktion männlicher Gewalt, in: *Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried* (Hg.) 2003: Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen
- Meyer, Thomas* 2002: Identitätspolitik. Vom Missbrauch kultureller Unterschiede. Frankfurt a. Main
- Miedzian, Myriam* 2002: Boys will be Men: Breaking the Link Between Masculinity and Violence
- Mihr, Anja/Rosemann, Nils* 2004: Bildungsziel: Menschenrechte. Standards und Perspektiven für Deutschland. Schwalbach
- Mills, Martin* 2001: Challenging Violence in Schools. An issue of masculinities. Buckingham/Philadelphia (Open University Press)
- Moller Okin, Susan* 1998: Konflikte zwischen Grundrechten. Frauenrechte und die Probleme religiöser und kultureller Unterschied, in: *Gosepath, Stefan/Lohmann, Georg* 1998: Philosophie der Menschenrechte. Frankfurt/Main

- Neidhardt, Friedhelm* 1986: Gewalt – soziale Bedeutung und sozialwissenschaftliche Bestimmung des Begriffs, in: *Krey, Volker/Neidhardt, Friedhelm* (Hg.) 1986: Was ist Gewalt? Auseinandersetzungen mit einem Begriff. Bd. 1: Strafrechtliche und sozialwissenschaftliche Darlegungen. Sonderband der BFA-Forschungsreihe. Wiesbaden
- Neuhold, Britta* 1995: „Keep on Moving Forward“! Hintergründe, Verlauf und Perspektiven der 4. UN-Weltfrauenkonferenz in Beijing, September 1995: UN-Konferenz und NGO '95. Wien
- O'Sullivan* 1998: Ladykillers: Similarities and Divergences of Masculinities in Gang Rape and Wife Battery, in: *Bowker, Lee* (Hg.) 1998: Masculinities and Violence. Thousand Oaks (Sage Publications)
- Oberwittler, Dietrich* 2003: Geschlecht, Ethnizität und sozialräumliche Benachteiligung, in: *Boatcă, Manuela/Lamnek, Siegfried* (Hg.) 2003: Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen
- Pech, Detlef* 2002. „Neue Männer“ und Gewalt. Gewaltfacetten in reflexiven männlichen Selbstbeschreibungen. Opladen
- Popp, Ulrike* 2002: Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern. Weinheim/München
- Quisumbing, Lourdes R.* 2000: Values Education towards a Culture of Peace, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Rathmayr, Bernhard* 2000: Über die Schwierigkeit Liebe und Sexualität zu verbinden, in: *Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar* (Hg.) 2000: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen
- Report of the Expert Group Meeting* 2000: in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Riesebrodt, Martin* 1990: Fundamentalismus als patriarchalische Protestbewegung: Amerikanische Protestanten (1910 - 28) und iranische Schiiten (1961 - 1979) im Vergleich. Tübingen
- Rios Pineda, Daniel* 2000: Searching for Our Identity, in: *Breines, Ingeborg/Connell, Robert/Eide, Ingrid* (Hg.) 2000: Male Roles, Masculinities and Violence. A Culture of Peace Perspective. Paris (UNESCO Publishing)
- Rosenberger, Sieglinde Katharina* 2000: Frei, gleich und doch verschieden. Demokratisierung der Geschlechterverhältnisse, in: *Bieringer, Ingo/Buchacher, Walter/Forster, Edgar* (Hg.) 2000: Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen
- Roth, Michael* 1988: Strukturelle und personale Gewalt. Probleme der Operationalisierung des Gewaltbegriffs von Johan Galtung. Frankfurt (= HSFK – Forschungsbericht 1/1988, April 1988). Frankfurt
- Rubicon – Beratungszentrum für Lesben und Schwule* (Hg.) 2004: Dokumentation von Gewalt- und Diskriminierungsfällen durch die Landeskoordination der Anti-Gewalt-Arbeit für Lesben und Schwule in NRW im Jahr 2004. Köln (www.rubicon-koeln.de, www.vielfalt-statt-gewalt.de)

- Rumpf, Christian 2004: Ehre – Würde. Was die türkische Rechtsordnung davon hält, in: *Türkei – Programm der Körper Stiftung* (Hg.) 2000: Ehre und Würde = Seref ve Onur/Deutsch-Türkisches Symposium 1999. Hamburg (Redaktion: Aydan Özoguz)
- Salisbury, Jonathan/Jackson, David 1996: Challenging Macho Values: Practical Ways of Working with Adolescent Boys. London (The Falmer Press)
- Schad, Ute 1996: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. Ein Praxisforschungsprojekt über ausgrenzendes und abwertendes Verhalten gegenüber Minderheiten. Weinheim/München
- Schad, Ute 2000: Frauenrechte und kulturelle Differenz. Das Geschlechterverhältnis in Theorie und Praxis der interkulturellen Sozialen Arbeit. Neuwied/Kriftel/Berlin
- Schad, Ute 2000a: Kulturkonflikt – Männlichkeit – Gewalt? Zu den problematischen Folgen einer aktuellen Untersuchung über die Gewaltbelastung Jugendlicher, Interkulturell. Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung 2000/3-4, S. 64 - 79
- Schad, Ute 2000b: Rechte Jugendliche im breiten Strom: Über die unterschiedlichen Dimensionen von Rassismus und Rechtsextremismus, Interkulturell. Forum für interkulturelle Kommunikation, Erziehung und Beratung 2000/3-4, S. 33 - 63
- Schad, Ute 2002: Dokumentation „Alle Menschenrechte für alle“. Ergebnisse einer Projektreihe zur Verknüpfung von geschlechtsspezifischen und interkulturellen Arbeitsansätzen im Kinder- und Jugendtreff Au des Kreisjugendring München Stadt (1997 - 2002), München (Hg.) Kreisjugendring München-Stadt, Dezember 2002
- Schädler, Sebastian 2000: Männliche Sozialisation und Gewalt, in: *Landeskommission Berlin gegen Gewalt* (Hg.) 2000: Berliner Forum Gewaltprävention Sondernummer 6: Dokumentation des Dritten Berliner Präventionstages am 14. November 2000
- Scharenberg, Albert 2001: Der diskursive Aufstand der Schwarzen „Unterklassen“, Hip Hop als Protest gegen materielle und symbolische Gewalt, in: *Weiß, Anja/Koppetsch, Cornelia/Scharenberg, Albert/Schmidtke, Oliver* (Hg.) 2001: Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit. Wiesbaden
- Segal, Lynne 1990: Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men. London (Virago Press Limited)
- Skelton, Christine 2001: Schooling the Boys: Masculinities and Primary Education. Buckingham/Philadelphia (Open University Press)
- Spierenburg, Pieter (Hg.) 1998: Men and Violence. Gender, Honor, and Rituals in Early Modern Europe and America. Ohio (Ohio State University Press)
- Spierenburg, Pieter 1998a: Masculinity, Violence and Honor: An Introduction,, in: *Spierenburg, Pieter* (Hg.) 1998: Men and Violence. Gender, Honor, and Rituals in Modern Europe and America. Ohio (Ohio State University Press)
- Spierenburg, Pieter 1998b: Knife Fighting and Popular Codes of Honor in Early Modern Amsterdam, in: *Spierenburg, Pieter* (Hg.) 1998: Men and Violence. Gender, Honor, and Rituals in Modern Europe and America. Ohio (Ohio State University Press)
- Sturzenhecker, Benedikt 2001: Warum und wie Jungenarbeit – auch interkulturell, in: *Mitteilungen Landesjugendamt Westfalen Lippe* 149/2001 = Mitteilungen LJA WL 149/2001, (download: [http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/ Service/mitteilungen/](http://www.lwl.org/LWL/Jugend/Landesjugendamt/Service/mitteilungen/))

- Terre des Femmes e.V./Böhmecke, Myria* (Hg.) 2004: *Tatmotiv Ehre*. Tübingen
- (The) People's Movement for Human Rights Education* (PDHRE), February 2005: „Transforming the Patriarchal Order to Human Rights System“ (Position Paper), <http://www.pdhre.org/patriarchy.html>
- Türkei – Programm der Körber Stiftung* (Hg.) 2000: *Ehre und Würde = Seref ve Onur/Deutsch-Türkisches Symposium 1999*. Hamburg (Redaktion: Aydan Özoguz)
- Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: *Ehre: Archaische Momente in der Moderne*. Frankfurt a. Main
- Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: Einleitung: Zur Aktualität des Themas Ehre und zu seinem Stellenwert in der Theorie, in: *Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: *Ehre: Archaische Momente in der Moderne*. Frankfurt a. Main
- Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* 1994: Zur Aktualität des Themas Ehre und zu seinem Stellenwert in der Theorie, in: *Vogt, Ludgera/Zingerle, Arnold* (Hg.) 1994: *Ehre: Archaische Momente in der Moderne*. Frankfurt a. Main
- Walzer, Michael* 1994: *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt/Main
- Wetzels, Peter/Enzmann, Dirk/Mecklenburg, Eberhard/Pfeiffer, Christian* 1999: *Gewalt im Leben Münchner Jugendlicher. Abschlussbericht über die Ergebnisse einer repräsentativen Dunkel-feldbefragung von Schülern der 9. Jahrgangsstufe und des Berufsvorbereitungsjahres*. Kriminologisches Forschungsinstitut Hannover (Manuskript)
- Yalcin-Heckmann, Lale* 2004: Einige Gedanken zu den drei türkischen Ehrbegriffen „Namus“, „Seref“ und „Onur“, in: *Türkei – Programm der Körber Stiftung* (Hg.) 2000: *Ehre und Würde = Seref ve Onur/Deutsch-Türkisches Symposium 1999*. Hamburg (Redaktion: Aydan Özoguz)

Dritter Teil: Hinweise und Materialien für die Praxis

1. Anregungen für die Durchführung von Workshops

1.1 Zum allgemeinen Ablauf:

- a) Vorbereitung
 - Analyse der Ausgangssituation (siehe Fragebogen)
 - Entwurf eines Storyboards für das Einstiegsvideo (siehe allgemeines Konzept für Einstiegsvideos)
 - Dreh und Schnitt des Einstiegsvideos
 - Erstellung eines Workshopkonzeptes (Ziele, Zeitplanung, Ablauf, Arbeitsverteilung, Material und Verpflegung)
 - Werbung der Zielgruppe
- b) Durchführung des ersten Jungen- und des ersten Mädchenworkshops
 - Vorführung und Diskussion des Einstiegsvideos
 - Entwicklung eines Storyboards zur Fortführung (Lösung) der Einstiegsvideos
 - Erstellung des Videofilms
- c) Nachbereitung
 - Schnitt der Videomaterialien
 - Analyse des Videomaterials und des Verlaufs (Unterschiede/Gemeinsamkeiten in den Lösungen der Mädchen- und Jungengruppe, offene Fragen etc.)
- d) Durchführung eines zweiten Jungen- und Mädchenworkshops, in dem sich männliche und weibliche Jugendliche noch einmal in geschlechtshomogenen Gruppen mit ihrer und der Lösung der anderen Gruppe auseinandersetzen. Als mögliche Fortführung bietet es sich an, den Jugendlichen die Aufgabe zu stellen, die weitere Entwicklung der Charaktere zu verfolgen und diese in einem Storyboard mit dem Titel „10 Jahre später“ festzuhalten.
- e) Auswertung des bisherigen Ablaufs und Entwicklung von Perspektiven der Weiterarbeit (Fotodokumentation, offener Betrieb, Jungen- und Mädchenabende, weitere Workshops, Chancen und Risiken eines möglichen gemeinsamen Workshops etc.)

1.2 Material: Fragebogen zur Workshopvorbereitung

Der Fragebogen dient als Grundlage

- um zu entscheiden auf welche männliche und weibliche Besuchergruppe die Workshops zugeschnitten werden sollen/können. Soll z.B. eine bestimmte Zielgruppe angesprochen werden?
- um typische Redewendungen, (körpersprachliche) Verhaltensweisen, Orientierungen, Vorlieben, Stereotype und Feindbilder der derzeitigen FreizeittreffbesucherInnen festzuhalten, die in das Einstiegsvideo eingebaut werden können.
- um beobachtbare Männlichkeitsmuster, Geschlechterstereotype, Konflikthanlässe, Machtstrukturen und typische Muster/Verhaltensweisen im Verhältnis zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen zu analysieren und sie im Einstiegsvideo bzw. der allgemeinen Workshopkonzeption berücksichtigen zu können.
- um Themen und Grobziele für die Workshops festzulegen und sich auf „kritische Punkte“ vorzubereiten.

1.2.1 Fragen zur Zielgruppe

- Wie viele Jugendliche besuchen zur Zeit die Einrichtung?
- Wie viele davon sind männlich, wie viele weiblich?
- Wie ist die Altersstruktur? Gibt es große Altersunterschiede unter den männlichen Jugendlichen? Unter den weiblichen Jugendlichen? Zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen?
- Wie ist die Sprachkompetenz (in Deutsch)?
- Gibt es männliche oder weibliche Jugendliche, die bestimmten „Jugendgangs oder -cliquen“ angehören?
- Welchen Milieus oder Szenen stehen die Jugendlichen nahe (liberal, konservativ, alternativ, hedonistisch, Techno, Rap, schwule/lesbische Szene, Computer etc.)? Haben die Jugendlichen einen gemeinsamen sozialen, jugend- oder subkulturellen, politischen, weltanschaulichen, sprachlichen, ethnischen etc. Hintergrund oder gibt es große Differenzen?
- Gibt es Außenseiter oder Außenseiterinnen im Treff? Wie sehen die Machtstrukturen in der Einrichtung, der Gruppe oder unter verschiedenen Gruppen aus (Gibt es dominante Cliques, einzelne dominante männliche oder weibliche Jugendliche)?
- Haben die männlichen bzw. weiblichen Jugendlichen bestimmte Feindbilder oder starre Stereotype? Gibt es Unterschiede nach Geschlecht, Alter, bestimmten Cliques, Ethnizität, sexueller Orientierung, Religion, Weltanschauung, politischer Orientierung, Jugendsubkulturen?
- Gibt es ganz typische Ausdrucksweisen, Redewendungen, Verhaltensweisen, die ihr unter euren Besuchern bzw. Besucherinnen erlebt/beobachtet?
- Haben die Besucher/Besucherinnen Erfahrung mit Gruppendiskussionen, Projektarbeit, Gruppenarbeit in gemischten und geschlechtshomogenen Gruppen?
- Wie schätzt ihr das Wissen der Jugendlichen in Bezug auf Menschenrechte, Grundrechte, Frauenrechte ein?

1.2.2 Fragen zu Gewalt, Männlichkeiten und Geschlechterverhältnissen

- Beobachtet ihr im Treff oder im Umfeld gewalttätiges Verhalten?
- In welchen Formen? (körperliche Gewalt, sexuelle Gewalt und Belästigung, verbale Drohungen, Beschimpfungen, Androhung von Gewalt, „mobbing“ etc.)
- Gegen wen richtet sich diese Gewalt am häufigsten?
- Von welchen Jugendlichen wird sie ausgeübt? Gibt es bevorzugte Opfer?
- Gibt es Unterschiede im beobachtbaren Gewaltverhalten von Jungen und Mädchen?
- Gibt es bestimmte Anlässe, die immer wieder oder oft zu aggressivem Verhalten führen?
- Wie verhalten sich die Mädchen, wenn es zu gewalttätigen Auseinandersetzungen unter den männlichen Jugendlichen kommt?
- Gibt es so etwas wie Revierverhalten im oder im Umfeld des Treffs (also Räume, die von bestimmten männlichen Jugendlichen „kontrolliert“ werden und die für die Mädchen oder bestimmte männliche Jugendliche Spießrutenlaufen bedeuten oder gemieden werden)?
- Welche Konflikte oder Verhaltensweisen bestimmen das Verhältnis von weiblichen und männlichen Jugendlichen? Was ist „typisch“ im Verhalten unter den Jungen? Was im Verhalten der Mädchen untereinander?
- Welche Formen der Darstellung von Männlichkeiten sind im Treff am häufigsten? Wie würdet ihr sie beschreiben (Auftreten, Mimik, Gestik, (Körper-)sprache, Kleidung, Verhalten gegenüber Mädchen/Frauen, anderen männlichen Jugendlichen, „schwulen“ bzw. „unmännlichen“ Jungen, (sportliche) Konkurrenz, Leistungsfähigkeit, Stärke, „coolness“ etc.)?
- An welchem Idealbild/welchen Idealbildern von Männlichkeit orientieren sich die männlichen Jugendlichen im Treff? (Gibt es z.B. bestimmte Filmcharaktere/Actionhelden, Sportler, Musiker, Rapper etc., die unter den männlichen Jugendlichen beliebt sind? Teilen die weiblichen Jugendlichen diese Vorlieben oder lehnen sie sie eher ab?)
- Gibt es bestimmte Automodelle, Motorräder etc., die die männlichen Jugendlichen „cool“ finden?
- Gibt es bestimmte berufliche Ausbildungen/Tätigkeiten, die die männlichen Jugendlichen bevorzugen?
- Gibt es bestimmte berufliche Ausbildungen/Tätigkeiten, die unter den männlichen Jugendlichen ein „weibliches Image“ haben?
- Welche Sportarten werden im Treff am meisten geschätzt?
- Wer spielt diesen Sport?
- Welche Rolle spielen Mädchen in diesem Sport?
- Welche Sportarten bevorzugen die männlichen Jugendlichen, welche die weiblichen?
- Wie wichtig ist sportlicher Erfolg/sportliche Kühnheit?
- Gibt es Sportarten, die bei den Jungen nicht als richtiger Sport gelten?
- Wie stehen die Mädchen zu den „Macho-Jungen“? Gibt es da Unterschiede?
- Welche Angebote gibt es im Treff?

- Gibt es Mädchen oder Jungen, die im Sinne von Geschlechterstereotypen „nicht traditionelle“ Angebote wahrnehmen?
- Wie werden Mädchen/Jungen behandelt, die diese „nicht-klassischen“ Angebote wählen. Gibt es Belästigungen?
- Wie weit ist das Spektrum für „normales“ Verhalten von Jungen und Mädchen im Treff in Bezug auf „doing gender“/Geschlechterrollen?
- Wie weit ist das Spektrum für gerade noch toleriertes Verhalten von Jungen und Mädchen im Treff in Bezug auf „doing gender“/Geschlechterrollen ?
- Wann fällt der Begriff „schwul“? Welche Jungen werden am häufigsten als schwul beschimpft? Warum, in welchem Kontext? Beteiligen sich die Mädchen an diesen Praktiken?
- Gibt es rassistische Vorfälle oder sonstige Formen von Diskriminierung etwa in der Form von Beschimpfungen im Treff?
- Gibt es im sozialen Umfeld des Treffs, oder prinzipiell, Gruppen bzw. Erwachsene, mit denen die Jugendlichen, die das Freizeitheim besuchen, Konflikte haben? Sind das bestimmte Jugendliche? Männliche oder weibliche?

1.3 Allgemeines Konzept für Einstiegsvideos mit Beispiel

1.3.1 Zielsetzung des Einstiegsvideos

Ein Video soll

- den Einstieg in die Diskussion über unterschiedliche Darstellungsformen von Männlichkeiten ermöglichen,
- die „Männlichkeitsideale“, Männlichkeitsrituale unter den anwesenden Jungen zur Sprache bringen und in ihren „toxischen“ Auswirkungen (auf andere) ansprechen → Kosten hegemonialer Männlichkeit,
- die „Männlichkeitsideale“, Männlichkeitsvorstellungen unter den anwesenden Mädchen und ihr Verhältnis zu hegemonialen Männlichkeiten sowie ihr Geschlechterrollenverständnis und Weiblichkeitsvorstellungen thematisieren,
- zur Auseinandersetzung mit Gewalt, Diskriminierung anregen und zur spielerischen Erprobung anderer Verhaltensmuster ermutigen (geschlechtsspezifisch unterschiedliche Gewaltwahrnehmung, Gewalterfahrungen, aktuelle Konflikte, Diskriminierungserfahrungen, Veränderungspotentiale) anregen.

1.3.2 Raster für die Videoentwicklung

Als Raster für die Videoentwicklung diene die Unterscheidung zwischen (situativ) hegemonialer Männlichkeit, Komplizenhafter sowie untergeordneter bzw. abweichender Männlichkeit. Der für eine andere Form von Männlichkeit stehende Charakter sollte so angelegt werden, dass er von den Jugendlichen nicht von vorneherein als „schwuler Junge/Mann“ abgewertet werden kann, um zu verhindern, dass „weichere“, „gewaltablehnende“ „andere“ Jungen nicht auf den Aspekt „Homosexualität“ reduziert werden. Deshalb sollte dieser Part auch immer von einem männlichen Darsteller und nicht von einer Pädagogin „in der Hosenrolle“ übernommen werden. Die weiblichen Charaktere sollten unterschiedliche Einstellungen zu hegemonialer Männlichkeit, Geschlechterstereotypen und Gewalt repräsentieren. Nach einer Diskussion der Charaktere und der Geschichte besteht die Aufgabe der Jugendlichen im Mädchen- und Jungenworkshop darin, die Szene weiterzuspielen.

Folgende allgemeine Fragen können den Jugendlichen mitgegeben werden:

- Wie geht es zwischen den Jungen weiter und welche Rolle spielen die Mädchen dabei?
- Was wollen die Mädchen und wie verhalten sie sich gegenüber den Jungen?
- Wie geht es unter den Mädchen weiter?
- Wie entwickelt sich die Situation im Freizeittreff?
- Was passiert in der Schule oder auf der Straße?

Es steht den Jugendlichen frei, auf welchen Aspekt oder welche Aspekte der jeweiligen Story sie sich konzentrieren wollen. Mit der bloßen Inszenierung einer Schlägerei - so lautete die Vorgabe -, ist die Aufgabe nicht zu erfüllen.

1.3.3 Zu den Darstellern und Darstellerinnen

Die DarstellerInnen repräsentieren (durchaus witzig) unterschiedliche Männlichkeiten. Als Anreiz zur Verkleidung kann auch eine Pädagogin in der „Hosenrolle“ eingesetzt werden.

Männlicher Jugendlicher, der sich am „hypermaskulinen Ideal“ orientiert → Darsteller hegemonialer Männlichkeit, der dominante „tough guy“.

Woran könnte „man“ das erkennen/sehen:

- Art zu reden, sich zu bewegen, sich zu kleiden, den Körper zu „trimmen“ und zu präsentieren, („direkte Sprache“, immer Handy in der Hand, raumgreifende Art zu gehen/sitzen etc., „Revierteidigung“, „spucken“, sich an den Schritt fassen, Gangsta Hip-Hop oder als Ergänzung eine andere Form hegemonialer Männlichkeit);
- Verhältnis zu bestimmten Autos/Motorrädern und Maschinen/Computern;
- betonter Sportlichkeit, Fußball oder andere Sportart als „Arena zur Demonstration von Männlichkeit“;
- „harte Arbeit“ als Automechaniker, Schlosser etc.;
- im Verhältnis zu anderen, Verachtung für „Weicheier“, „Schwule“, Betonung von Härte/Stärke, Kampf- und Verteidigungsbereitschaft, verstrickt in Revierkämpfe, Betonung der Jungenclique;
- Verachtung für Mädchen, Absetzung von Mädchen/Weiblichem, traditionelle Geschlechterrollenorientierung, „Doppelmoral“, instrumentelles Verhältnis zu Frauen (Potenzgehabte, Frauen als Objekt, aber auch der Verteidiger seines Mädchens/seiner Mädchen), er kann aber auch eine „gut gehütete, stille, romantische Seite“ haben;
- Männlicher Jugendlicher, der für „komplizenhafte Männlichkeit“ steht, „Mitläufer“, der sich nicht selbst den Risiken der Darstellung hegemonialer Männlichkeit aussetzt, „Maulheld“ oder hier eher der „unauffällige Schweiger“, entspricht im großen und ganzen den Normen der Jungenclique, hat aber auch Potentiale, die aus Angst davor als „schwul“ oder „unmännlicher Außenseiter“ zu gelten, nicht richtig zum Tragen kommen;
- Männlicher Jugendlicher, der für eine „unterlegene, abweichende Form von Männlichkeit“ steht, die sich von den Normen (situativ) hegemonialer Männlichkeit abhebt;
- Darstellerinnen, die für unterschiedliche Weiblichkeiten, Haltungen gegenüber hegemonialen Männlichkeiten, Gewalt und Diskriminierung stehen.

1.3.4 Projektbeispiel „BMW und Jazzdance“

DarstellerInnen: Zwei Pädagoginnen und eine Praktikantin. Eine Mitarbeiterin verkörpert in einer Hosenrolle Verhaltensweisen situativ hegemonialer Männlichkeit. Die weiteren männlichen Rollen werden von einem Pädagogen sowie einem Praktikanten übernommen.

Selbstbeschreibung der Personen am Videoanfang:

a) *Mike verkörpert Eigenschaften situativ hegemonialer Männlichkeit:*

„Hallo ich bin die Sonja. Normalerweise arbeite ich im Jungen- und Mädchentreff. Aber heute spiele ich „Mike, den Macker“. Mike ist der Chef einer Clique. Er hat eine Freundin namens Jasmin. Ansonsten bastelt er gerne an Autos rum. Er findet BMWs toll. Später möchte er auch gerne einmal etwas mit Autos machen. Sein Berufswunsch: Kfz-Mechaniker. Er geht auf die örtliche Realschule. In seiner Freizeit spielt er Fußball. In ihrer Rolle als Mike trägt die Pädagogin eine Bomberjacke und ein Baseball-Cape.

b) *Tarkan verkörpert Verhaltensweisen komplizierter Männlichkeit:*

Er ist 15 Jahre alt, geht auf die örtliche Realschule. Nachmittags trifft er sich mit seinen Freunden und „zieht um die Häuser“. Er hört sehr gerne Musik, vor allem Hip-Hop, aber auch sonstige Musik. Manchmal macht er zu Hause selbst Musik. Er spielt Schlagzeug und hat die Hoffnung, dass er vielleicht sogar mal als Musiker arbeiten kann, denkt sich aber, „dass das sehr schwer ist, in diesem Beruf Fuß zu fassen“. Tarkan ist ein eher unauffälliger Jeans-Typ.

c) *Marcel verkörpert eine eher untergeordnete bzw. vom situativ hegemonialen Modell abweichende Form von Männlichkeit:*

Marcel ist 16 Jahre alt und wohnt noch nicht lange im Viertel. Er geht ebenso wie Mike und Tarkan auf die Realschule. In seiner Freizeit macht er Jazzdance. In der Jazzdance-Gruppe ist er der einzige Mann. Aber das stört ihn nicht, sondern er findet das „eigentlich ganz nett“. Ansonsten spielt er gerne Badminton, auf Fußball steht er weniger. Wenn er mit der Schule fertig ist, möchte er eine Ausbildung machen, am liebsten irgendetwas, wo er mit Menschen zu tun hat. Vielleicht etwas „Kaufmännisches machen oder etwas Soziales“. In seiner Freizeit liest er gerne, geht ins Kino. Auf Prügeln sagt er, steht er überhaupt nicht. Marcel ist eher der unauffällige Typ mit Jeans und Sweater.

d) *Nicole verkörpert ein emanzipiertes Mädchen, das weder männliche Machtansprüche akzeptiert, noch in das Raster herkömmlicher Geschlechterrollenstereotype fällt:*

Nicole ist 16 Jahre alt und geht auch auf die örtliche Realschule. Sie interessiert sich für viele Sachen, vor allem für Musik. Sie hört auch Musik, die andere nicht so unbedingt hören. Später will sie mal Tontechnikerin werden. Sie interessiert sich auch für Technik und macht viele Sachen. Sie lernt gerne neue Leute kennen und braucht ihre Freiheit. Dementsprechend mag sie es überhaupt nicht, „wenn Jungen sich wie ein Macker aufführen und ihr sagen, wo es lang geht“. Aber wenn die Jungen es respektieren, dass sie ihre Freiheit braucht, dann findet sie, kann es mit denen auch ganz nett sein. Nicole ist eher ein Jeans-Mädchen.

e) *Jasmin verkörpert ein Mädchen, das sich stärker an den Normen der „emphasized femininity“ orientiert:*

Jasmin ist 15 Jahre alt und geht auf die örtliche Realschule. Später möchte sie gerne mal etwas mit Mode machen. Sie steht auf Hip-Hop, Klamotten und ihren Freund Mike. Jasmin ist stark geschminkt, „sexy angezogen“ und achtet überhaupt sehr auf ihr Äußeres.

Inhaltliche Beschreibung des Weiterspielvideos:

Erste Szene: Mike betont seine überlegene Sportlichkeit und Tarkan macht ihm Komplimente.

Mike und Tarkan spielen Fußball. Tarkan spielt nicht so gut wie Mike. Er macht Mike ein Kompliment „Ach, schon wieder hast du den Ball“. Mike ist ziemlich eingebildet und sagt „Na ja, ich bin einfach besser als du“.

Zweite Szene: Mike stellt spielerisch Tarkans Männlichkeit in Frage („Weichei“) und dieser demonstriert, dass er, zumindest was das Verhältnis zu Mädchen betrifft, durchaus die Normen hegemonialer Männlichkeit erfüllt. Aber auch auf dem Gebiet sexueller Eroberung zeigt sich Mike trotz Freundin überlegen.

Mike und Tarkan am Billardtisch. Mike sitzt lässig auf dem Tisch, Tarkan steht neben ihm. Tarkan sagt, er schwitze, „das war ganz schön anstrengend“. Mike antwortet: „Na, was bist denn du für ein Weichei? Du bist wohl gar nichts gewohnt?“ Tarkan fragt Mike, was dieser denn heute Abend mache. Mike will entweder mit seinen Kumpels um die Häuser ziehen oder, wenn ihm nichts Besseres einfallt, gehe er zur Jasmin. Tarkan erzählt, dass er heute Abend auf eine Party gehe. Und zwar sei das so ein Geheimtipp, ein Mädchen würde sturmfreie Bude haben und es kämen auf jeden Fall zehn Mädchen. Mike ist beeindruckt: „Was, zehn Mädchen?“ Mike grinst, er fragt nach, ob denn da auch welche solo seien. Darauf meint Tarkan: „Ja, bestimmt“. Vielleicht würde da an diesem Abend auch etwas gehen. Mike fragt, wer die Party gebe. Tarkan erzählt, es sei Diana, ein Mädchen, das Mike wohl nicht kenne, aber die sehr gut ausschauen würde. Tarkan führt weiter aus, Diana sei so schüchtern, aber sie würde gut aussehen, hätte eine gute Figur und vielleicht würde da ja auch etwas gehen. Mike fragt nach, ob Diana einen „geilen Arsch“ hätte. Tarkan bejaht dies, Mike zeigt sich beeindruckt. Tarkan betont, dass da vielleicht etwas gehen würde. Tarkan sagt zu Mike er könne ja seine Freundin mitnehmen. Darauf zeigt sich Mike ziemlich entsetzt. Er meint, da würde er doch nie seine Freundin mitnehmen, denn die würde ihm ja alles versauen. Er sei doch nicht blöd. Mike will es sich noch mal überlegen. Vielleicht komme er ja doch noch vorbei.

Dritte Szene: Tarkan entzieht sich zu Mikes Ärger den Ansprüchen situativ hegemonialer Männlichkeit und wird von Mike wieder in die „Verhalte dich wie ein Mann Schachtel“ gedrängt.

Tarkan geht durch den Park. Mike sitzt auf der Bank, d.h., er sitzt auf der Lehne mit den Füßen auf der Bank. Die beiden begrüßen sich mit Handschlag und gegenseitigem Berühren der Schultern. Mike fragt nach, wie es denn gestern auf der Party gewesen sei. Tarkan meint, ginge schon. Mike erzählt, er hätte von Freunden gehört, Tarkan sei angemacht worden und wäre einfach auf die Tanzfläche gegangen und hätte getanzt. Tarkan erklärt, er hätte in diesem Moment einfach keinen

Bock gehabt, sich zu schlägern. Er wollte tanzen und sonst nichts. Mike ist empört: „Was heißt denn hier, du hättest keinen Bock gehabt, dich zu schlägern?“ Tarkan erklärt noch mal, er sei auf die Party gegangen, um Spaß zu haben und nicht um sich mit einem Typen zu schlagen. Mike kann das nicht verstehen. „Wenn dir der blöd kommt, dann musst du contra geben und zurückhauen“. Mike unterstreicht diese Aussage mit der Faust. Tarkan erklärt, beim nächsten Mal würde er das auch tun. Das überzeugt Mike nicht. Er meint, beim nächsten Mal sei es zu spät. Er bietet Tarkan an, dass er ihm diesen Typen zeige und er würde dann mit seinen Freunden kommen und die würden dann dem Typen mal so richtig eins auf die Fresse hauen.

Vierte Szene: Mike und Tarkan geben ihrer Leidenschaft für PS-starke Autos Ausdruck

Die beiden gehen gemeinsam durch den Park in Richtung Freizeittreff. Vor einem BMW bleiben sie stehen und sind beeindruckt. Sie finden das Auto geil. Tarkan möchte später auch einmal so einen haben.

Fünfte Szene: Marcells abweichende Form von Männlichkeit wird von Mike und Tarkan sofort bemerkt.

Marcel kommt auf dem Fahrrad in Richtung Freizeittreff angefahren. Mike und Tarkan stehen vor dem Freizeittreff. Marcel sagt freundlich: „Hi!“ Mike und Tarkan grinsen blöde. Tarkan meint: „Was ist denn das für einer?“ Mike sagt: „Was will denn der hier?“ Marcel stellt unbeeindruckt sein Fahrrad ab. Er hat eine Sporttasche um die Schulter gehängt. Marcel geht ins Haus. Tarkan und Mike drehen sich um.

Sechste Szene: Mike und Tarkan äußern sich abwertend über Marcel und betonen ihre Revieransprüche.

Mike und Tarkan unterhalten sich über Marcel. Mike sagt: „Hast du gerade den Typen gesehen? Was will denn der hier?“ Tarkan meint, der sei total neben der Mütze. Mike meint, das sei ein Softi. Tarkan empört sich über die Sporttasche und die Klamotten, die er anhatte. Er spuckt auf den Boden. Mike meint: „Ja, und dann grüßt er uns auch noch. Haben wir was mit dem zu tun?“ Tarkan: „Was will denn der hier in unserem Jugendzentrum?“ Mike meint: „Das ist unser Platz“.

Siebte Szene: Nicole gibt Jasmin Nachhilfe in Sachen Computer und macht ihr Mut.

Nicole und Jasmin sitzen vor dem Computer. Nicole hilft Jasmin, eine Dia-Show zusammenzustellen. Sie meint, das sei gar nicht so schwer. Nicole müsse es sich einfach mal von jemandem zeigen lassen, der das könne und dann würde sie das schon auch können. Jasmin ist schwer beeindruckt. Sie findet das ganz toll, wie Nicole das macht. Sie selbst hat überhaupt keine Ahnung von Computern. Nicole meint, das könne sie schon auch. Sie kriege auch eine Dia-Show zusammen, sie müsse sich halt einfach nur mal hinsetzen und das ausprobieren. Jasmin möchte gerne eine Kaffeepause machen. Nicole willigt ein.

Achte Szene: Nicole und Jasmin unterhalten sich über Beziehungen zu Jungen. Nicole zieht ein gleichberechtigtes, partnerschaftliches Verhältnis vor und bezieht ihr Selbstverständnis nicht aus Beziehungen mit Jungen. Jasmin ist in den Normen der „emphasized femininity“ gefangen, wünscht sich aber manchmal doch etwas anderes. Sie kann sich aber nicht von hegemonialen Männlichkeitsnormen lösen.

Nicole und Jasmin beim Kaffeetrinken. Sie unterhalten sich. Jasmin fragt Nicole, ob sie denn einen Freund habe. Nicole meint, sie hätte zur Zeit keinen. Jasmin schaut ganz pikiert und kann das gar nicht verstehen. Sie fragt Nicole, ob sie denn keinen finde und ob sie das denn nicht langweile, keinen Freund zu haben. Nicole kann das nicht so ganz verstehen. Sie möchte wissen, wo das Problem liege. Jasmin meint, Nicole solle halt mal mitkommen auf eine Party oder so, dann würde sie auch jemanden kennen lernen. Nicole sagt darauf, die Jungen, die sie kenne, würden sie eher langweilen. Es ist ihr überhaupt nicht langweilig, sie habe genug zu tun. Nicole erklärt, sie hätte nichts dagegen, wenn das so ein Netter wäre, dann hätte sie wirklich nichts dagegen. Das wäre schon ganz nett. Aber so. Jasmin fragt: „Ja, aber wer passt denn dann da auf dich auf?“ Nicole meint: „Ich passe auf mich auf. Ich brauche doch da niemanden, der auf mich aufpasst. Was stellst denn du immer an?“ Jasmin erklärt: „Ja, wenn dich Jungen oder so anmachen, dann muss doch jemand auf dich aufpassen.“ Nicole antwortet, dass sie auf sich selber aufpasse und denen schon ihre Meinung sage. Jasmin meint: „Na ja, aber ohne Freund ist das doch blöd. Keine Ahnung, also ich weiß nicht...“. Nicole meint: „Nee“. Sie fände es nur blöd, wenn sie da einen an der Backe habe, der sie eigentlich nerve und von dem sie gar nichts will. Der dann auch noch meine zu wissen, was sie tun solle und der auf sie aufpasse. Ihr sei es wichtig, dass sie die Sachen machen könne, die ihr Spaß machen, die ihr wichtig sind. Und wenn das den Jungen dann auch interessiere und man vielleicht manche Sachen zusammen machen könne, dann wäre das schon nett. Jasmin meint: „Na ja, manchmal hätte ich ganz gerne auch so einen. Aber ich weiß nicht, die sind dann so ‚spakig‘ und schwul“.

Neunte Szene: Marcel unterhält sich mit den Mädchen ohne den „überlegenen Macker“ zu demonstrieren. Die Mädchen bewundern ihn für seinen Mut, als einziger Mann in einer Jazzdance-Gruppe zu tanzen.

Marcel kommt die Treppe hoch. Er pfeift vor sich hin, betritt dann den Raum, in dem Jasmin und Nicole sitzen. Er sagt „Hi“, setzt sich dazu und fragt die Mädchen: „Ja, was macht ihr denn gerade?“ Jasmin erklärt, Nicole habe ihr gerade gezeigt, wie man eine Dia-Show am Computer macht. Marcel findet das toll, zeigt sich beeindruckt. Marcel fragt die Mädchen, ob sie ihm das mal zeigen würden, denn er habe auch überhaupt keine Ahnung davon. Die Mädchen erklären sich einverstanden. Nicole fragt, ob Marcel Fußball spiele, denn er habe eine Sporttasche dabei. Marcel meint, Fußball sei nicht so sein Ding, er ist in einer Jazzdance-Gruppe. Dort seien zwar vor allem Mädchen, aber das sei vollkommen in Ordnung, es mache ihm richtig Spaß. Die Mädchen finden das mutig. Jasmin meint, das wäre ihr zu peinlich, „also so Jazzdance und so“. Tarkan steckt seinen Kopf durch die Tür rein, er sagt: „Hi“. Die anderen begrüßen ihn auch, er geht sofort wieder aus dem Zimmer raus und man hört ihn zu Mike sagen: „Du Mike, geh da nicht rein!“

Zehnte Szene: Mike demonstriert aggressiv seinen Besitzanspruch auf Jasmin, Jasmin lässt sich einschüchtern und Tarkan hält sich zurück.

Mike betritt den Raum. Er stellt sich demonstrativ vor seine Freundin, die ängstlich zu ihm aufblickt und sagt: „Hey, was geht denn hier ab? Was hängst du mit dem Typen da ab?“, dabei zeigt er auf Marcel. Jasmin sagt schüchtern: „Hi Schatz“, Marcel habe ja gar nichts gemacht. Nicole meint: „Hey Mike, was soll das? Hast du ein Problem?“ Mike sagt in Richtung Marcel: „Das ist meine“. Er packt Jasmin am Handgelenk und zieht sie mit sich raus. Jasmin schaut noch kurz zurück, lässt sich aber rausziehen. Kaum sind sie aus dem Zimmer, Tarkan steht auch da, sagt Mike: „Hey, nur weg von dem Typen!“ und zu Tarkan: „Hey, und du sagst auch nichts dazu. Du hältst dich immer raus“. Tarkan versucht Mike zu beruhigen. Mike ist bereits aggressiv.

Elfte Szene: Nicole mischt sich ein. Sie stellt sich auf Jasmins Seite, kritisiert Mike und fordert Marcel und Tarkan auf Stellung zu beziehen.

Marcel und Nicole kommen aus dem Zimmer. Nicole fragt Jasmin: „Warum lässt du dir denn das gefallen?“ Mike sagt: „Lass sie in Ruhe, das ist doch meine“. Nicole sagt zu Mike: „Hey, spinn dich doch aus“. Sie wendet sich an Marcel: „Und du sagst auch nichts dazu?!“ Und dann fragt sie Tarkan: „Findest du das etwa gut?“

Kommentar:

Die Szene illustriert die Ausgrenzung von nicht den (situativ) hegemonialen Männlichkeitsnormen entsprechenden Jungen. Normen hegemonialer Männlichkeit werden am Beispiel von Sport, Berufswünschen, Gewalt- und Verteidigungsbereitschaft, Verhältnis zu Autos, Coolness, sexuellem Erfolg, Unterordnung und sexueller Instrumentalisierung von Mädchen sowie Revier- und Besitzansprüchen (gegenüber Mädchen) angesprochen. Im Verhältnis zwischen Mike und Tarkan wird der Zwang diesen Normen zu entsprechen deutlich. Eine abweichende Form von Männlichkeit in Bezug auf den Umgang mit Mädchen und die Haltung zu Gewalt repräsentiert Marcel. Die weiblichen Charaktere stehen für unterschiedliche Einstellungen zu hegemonialer Männlichkeit und Geschlechterrollen und präsentieren unterschiedliche weibliche Lebensentwürfe. Am Beispiel von Berufswünschen, technischer Kompetenz, dem Verhältnis zu Partnerschaften/Jungen und unterschiedlicher Wertorientierung (Selbstständigkeit versus Abhängigkeit, Stärke/Selbstverantwortlichkeit versus Schutzbedürftigkeit/Schwäche, Gleichberechtigung versus Unterordnung) werden sehr unterschiedliche Entwürfe von Weiblichkeit auch in ihrem Verhältnis zu Männlichkeitsbildern zum Thema.

2. „Das System“, Gedicht von Eduardo Galeano

Ziel: *Reflexion des Zusammenhangs von Macht und Gewalt*

Menschen unterscheiden sich in vielen Dingen (Geschlecht, Alter, Hautfarbe, Ethnien, Klasse/Schicht, Religion, sexueller Orientierung, Nation usw.). Da wir und unsere sozialen Beziehungen in Hierarchien organisiert sind, verwandeln sich diese Unterschiede in **Ungleichheiten** und als Folge davon in Machtbeziehungen.

Die Workshopleiterin oder der Workshopleiter schreibt das folgende Gedicht auf ein Plakat:

Das System...

das den Computer programmiert
der den Bankier alarmiert
der den Botschafter aufmerksam macht
der mit dem General speist
der den Präsidenten ersetzt
der den Minister einschüchtert
der den Generaldirektor bedroht
der den Geschäftsführer demütigt
der den Chef anschreit
der den Angestellten niedermacht
der den Arbeiter verachtet
der die Frau schlecht behandelt
die das Kind schlägt
das den Hund tritt

(Eduardo Galeano, Uruguay, Tage und Nächte der Liebe und des Krieges)

Warum wäre es absurd, diese Gewaltkette in umgekehrter Reihenfolge zu durchdenken? (Der Hund tritt das Kind, das Kind schlägt die Mutter, die den Arbeiter verachtet...).

Die Gruppe wird angeregt die hierarchischen Beziehungen im Einstiegsvideo und im Freizeittreff zu analysieren.

(Anregung entnommen: PDHRE (The People's Decade of Human Rights Education): Zwischen ihren Geschichten und unserer Wirklichkeit. Ein Handbuch über die Frauenrechtskonvention „Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau“ für Seminare und Workshops. New York 1999, S. 77f.).

3. „Verhalte dich wie ein Mann“ und „Trete hervor Übung“

(Anregungen entnommen und überarbeitet nach: On Your Own/Act Like a Man, aus: Kivel, Paul/ Creighton, Allan with The Oakland Men's Project 1997: Making the Peace. A 15 – Session Violence Prevention Curriculum for Young People, Hunter House Publishers. Alameda)

Ziel:

- Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang zwischen Männlichkeitsnormen und Gewalt
- Auseinandersetzung mit rigiden Geschlechterstereotypen

Hintergrund: „Verhalte dich wie ein Mann“- Schachtel

Verbale Beschimpfung

Schwachkopf
Langweiler
Streber
Luschi/Weichei
Memme
Waschlappen
Gammler/Hippie
Muttersöhnchen
Mädchen
Schwuler/
Schwuchtel
Frauerversteher
Schlampe
Punk

Stark	Wut	habe Geld
tough	Traurigkeit	Frage nie um Hilfe
Aggressiv	Liebe	sei ärgerlich
konkurrenzbetont	Verbundenheit	schreie/brülle
kontrolliert	Verwirrung	schüchtere ein
keine Gefühle	geringes Selbstwertgefühl	sei verantwortlich
weine nicht	Isolation	halte es aus
übernimm (Leitungs-) verantwortung	Ärger	gib nicht klein bei/gib nicht nach
Heterosexuelle Potenz	Neugierde	habe Sex mit Frauen
keine Fehler machen	Aufregung/ Spannung	sei erfolgreich

Körperlicher Missbrauch

zusammengeschlagen werden
„geneckt“ werden
ausgegrenzt werden
abgelehnt werden
gezwungen werden, Sport zu machen
Sexuelle Belästigung

3.1 Erklärung

„Verhalte dich wie ein Mann“-Schachtel steht für ein rigides Set von gesellschaftlichen Anforderungen, denen sich Jungen anpassen müssen. Sobald sie sich dem entziehen, werden sie mit Bezeichnungen wie Schwächling, Schwuchtel etc. wieder in die Schachtel zurückgetrieben. Hinter diesen Bezeichnungen steht die Drohung mit Gewalt. Sobald ein Junge so tituliert wird, „muss“ er sich zur Wehr setzen, um zu beweisen, dass er noch in der „Schachtel“ ist. Die Reihen auf jeder Seite der Schachtel enthalten weit verbreitete Erwartungen, die in westlich geprägten Gesellschaften an Männer gestellt werden. Die Beleidigungen, der Druck und das Training, denen Jungen ausgesetzt sind, um diesen Erwartungen zu entsprechen, rufen eine Reihe von Gefühlen hervor. Einige dieser Gefühle stehen in der mittleren Reihe. Diese Gefühle müssen jedoch verborgen werden, um weiterhin „in der Schachtel“ zu bleiben. Links stehen einige der Ausdrücke, mit denen Jungen bezeichnet werden, die aus der „Schachtel“ steigen. Rechts sind einige der Formen des auf den Körper abzielenden Missbrauchs aufgeführt, die das Training „sich wie ein Mann zu verhalten“ mit sich bringt. (Übersetzt und adaptiert nach: Kivel, Paul 1999: *Boy Will Be Men. Raising Our Sons For Courage, Caring and Community*. New Society Publishers. Gabriola Island. Canada. S. 11f.)

3.2 Ablauf

Zur Vorbereitung lesen die männlichen Jugendlichen den Text „Verhalte dich wie ein Mann“ und die weiblichen den Text „Verhalte dich wie eine Frau“. Nach Beschäftigung mit der Liste folgt die „Trete-hervor-Übung“.

- Die Jungen und Mädchen stellen sich in einem Raum einander gegenüber in eine Reihe und schauen einander an. Der Pädagoge/die Pädagogin erklärt, dass die Übung in zwei Teilen durchgeführt wird. Zuerst sind die Jungen an der Reihe, die Übung durchzuführen, dann folgen die Mädchen. Die Übung soll leise gemacht werden. Wenn die TeilnehmerInnen anfangen zu lachen, Lärm zu machen oder zu reden, sollen sie darauf hingewiesen werden, sich den hervorgerufenen Gefühlen eher zu stellen als ihnen Ausdruck zu verleihen oder andere zu stören. Die (Geschlechter-)gruppe, die gerade beobachtet, soll sich besonders respektvoll verhalten, da es sich um keine leichte Übung handelt. (Wenn eine gemeinsame Durchführung der Übung noch nicht sinnvoll erscheint, dann kann sie in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt werden).
- Der Gruppenleiter liest jede Aussage vor und fragt alle männlichen Jugendlichen, die meinen, dass die Aussage auf sie zutrifft, zwei Schritte vorzutreten. Er bittet sie, dann wieder zurückzugehen und liest das nächste Statement vor. Um die Scheu zu brechen, kann es hilfreich sein, wenn der Pädagoge mit der Übung beginnt. Die Mädchengruppe wird aufgefordert, ruhig zu sein und den Platz der Jungen zu respektieren. Nachdem den Jungen die letzte Kategorie vorgelesen wurde, sind die Mädchen an der Reihe. Das Vorgehen entspricht dem bei den Jungen beschriebenen Ablauf. Die Jungen werden gebeten, still zu sein und den Platz der Mädchen zu respektieren.
- In der anschließenden Auswertung werden die Gedanken, Gefühle etc. in geschlechtshomogenen Gruppen diskutiert. Wenn sich ein Junge unwohl in der „Verhalte dich wie ein Mann“-Schachtel fühlt und wagt auszubrechen, wird er dazu gedrängt oder herausgefordert, seine Männlichkeit und seine Heterosexualität zu beweisen. Gewaltbereitschaft sowie die Abwertung von Mädchen und Schwulen bzw. „unmännlichen“, schwächeren Jungen kann ein Weg sein, dies zu bewerkstelligen. Aber auch Mädchen, die nicht der „Verhalte dich wie eine Frau“-Schachtel entsprechen, werden aufgefordert ihre Weiblichkeit nicht zu verleugnen und ihre Heterosexualität zu beweisen. So können nicht nur Lesben und Schwule zu Opfern von Gewalt werden, sondern alle, insbesondere aber die, die nicht in die „männliche“ oder „weibliche“ Schachtel passen, werden in ihrer Freiheit eingeschränkt. Ziel der Auswertung ist es, die Unfreiheit und Ungleichheit rechtfertigende Funktion rigider Geschlechterrollen zu erkennen und ihren Zusammenhang mit Gewalt zu diskutieren (Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit, Freiheit und Sicherheit, Diskriminierungsverbot, Gleichberechtigung von Männern und Frauen).

3.3 Verhalte dich wie ein Mann

Lies Dir jede Frage durch und überlege, ob dir oder einem anderen Jungen/jungen Mann in deinem Alter, den du kennst, so etwas schon mal passiert ist.

1. Hast du dir jemals Gedanken darüber gemacht, ob du nicht stark, tough oder cool genug bist?
2. Hast du jemals schon trainiert, um stärker zu werden?
3. Hat man jemals schon zu dir gesagt, du sollst nicht weinen?
4. Wurdest du (z.B. auch als Kind) geschlagen, um dich dazu zu bringen, mit dem Weinen aufzuhören?
5. Wurdest du jemals Schwuchtel, Tunte, Schwuler, Frauenverstehler oder Weichei genannt?
6. Hat jemals irgendjemand zu dir gesagt, du sollst dich wie ein Mann verhalten?
8. Wurdest du jemals von einem älteren Mann geschlagen?
9. Wurdest du jemals unter Druck gesetzt, dich zu schlagen oder hast du dich geschlagen, um zu beweisen, dass du ein Mann bist?
10. Hast du jemals erlebt wie ein älterer Mann, den du bewundert hast oder vor dem du Respekt hast, eine Frau geschlagen oder unter Druck gesetzt hat?
11. Wurdest du jemals von einer anderen Person körperlich verletzt?
12. Wurdest du jemals körperlich verletzt und hast deine Schmerzen verheimlicht oder für dich behalten?
13. Hast du dich jemals selbst davon abgehalten, Zuneigung zu einem Mann zu zeigen, ihn zu umarmen oder zu berühren, weil du dir nicht sicher warst, wie das für andere aussehen könnte?
14. Wurdest du jemals von einer älteren Person auf eine Art und Weise angefasst, die dir nicht recht war?
15. Hast du jemals getrunken oder Drogen genommen, um deine Gefühle zu betäuben oder zu verbergen, dass du körperlich oder gefühlsmäßig leidest?
16. Hast du jemals an Selbstmord gedacht?
17. Hast du Narben am Körper, die aus Schlägereien oder Messerstechereien stammen?
18. Wurde dein Leben oder deine körperliche Unversehrtheit jemals von einem anderen Mann bedroht?
19. Kennst du oder bist du der Freund von jemandem, der einen Mann kennt, der von einem anderen Mann umgebracht wurde?
20. Hast du jemals Sex mit einem Mädchen oder einer Frau gehabt oder ein Mädchen/eine Frau geküsst, die das nicht wollte?

Wie war es für dich, diese Fragen zu lesen? Was sagt das darüber aus, wie aus Jungen Männer gemacht werden?

3.4 Verhalte dich wie ein Mädchen/eine Frau

Lies Dir jede Frage durch und überlege, ob dir oder einem anderen Mädchen/einer jungen Frau in deinem Alter, die du kennst, so etwas schon mal passiert ist.

1. Hast du jemals Make-up getragen, dir deine Beine oder Achseln rasiert?
2. Hast du jemals unbequeme, dich in deiner Bewegungsfreiheit einschränkende Kleidung (etwa hohe Absätze, enge Gürtel, Kleidung, die zu eng war oder zu viel gezeigt hat) getragen?
3. Hast du dir jemals Gedanken darüber gemacht, dass du nicht hübsch genug bist?
4. Hast du dich jemals nicht weiblich genug gefühlt?
5. Hast du jemals deine Ernährung umgestellt/Sport getrieben, nur um die Form oder das Gewicht deines Körpers zu verändern, ohne dass du dafür gesundheitliche Gründe hattest?
6. Hast du dich jemals weniger wichtig als ein Mann gefühlt?
7. Hast du jemals vorgegeben, weniger zu wissen oder weniger intelligent zu sein, um das Ego eines Mannes oder eines Jungen zu schützen?
8. Hast du jemals geschwiegen oder wurdest du ignoriert, weil Männer das ganze Gespräch bestimmt haben?
9. Hast du dich jemals in Bezug auf die Wahl deines Berufs oder deiner Karrieremöglichkeiten beschränkt gefühlt?
10. Bist du jemals von einem Jungen oder einem Mann in deiner Schule, der Kirche, am Arbeitsplatz oder in der Öffentlichkeit sexuell angemacht worden?
11. Hat dir jemals ein Junge oder ein Mann in der Öffentlichkeit hinterher geschrien, gepfiffen, Kommentare über dich abgegeben oder dich angefasst?
12. Wurdest du jemals Hure, Schlampe, Nutte etc. genannt?
13. Hast du jemals aus Angst, nicht vor Männern oder Jungen (körperlich) sicher zu sein, etwas nicht gemacht oder deine Pläne, wohin zu gehen, aufgegeben?
14. Veränderst du aus Angst, nicht vor Jungen oder Männern (körperlich) sicher zu sein, regelmäßig deine Pläne oder schränkst dich in deinen Aktivitäten ein?
15. Hast du dich jemals selbst davon abgehalten, Zuneigung zu einer Frau zu zeigen, sie zu umarmen oder zu berühren, weil du dir nicht sicher warst, wie das für andere aussehen könnte?
16. Hattest du jemals Angst vor der Wut und dem Zorn eines Mannes?
17. Hast du jemals zu einem Mann „ja“ gesagt, weil du Angst hattest, „nein“ zu sagen?
18. Wurdest du jemals von einem Jungen oder Mann zu Sex/sexuellen Aktivitäten gedrängt, obwohl du nicht wolltest?
19. Wurdest du jemals von einem Mann/Jungen geschlagen?

Wie war es für dich, diese Fragen zu lesen? Was sagt das darüber aus, wie aus Mädchen Frauen gemacht werden?

3.5 Trete hervor Übung

a) Männer-/Jungengruppe:

Bitte trete leise zwei Schritte vor:

1. Wenn du dir jemals Gedanken darüber gemacht hast, ob du nicht stark, tough oder cool genug bist.
2. Wenn du jemals schon trainiert hast, um stärker zu werden.
3. Wenn man jemals schon zu dir gesagt hat, du sollst nicht weinen.
4. Wenn du (z.B. auch als Kind) geschlagen wurdest, um dich dazu zu bringen, mit dem Weinen aufzuhören.
5. Wenn du jemals Schwuchtel, Tunte, Schwuler, Frauenverstehler oder Weichei genannt wurdest.
6. Wenn jemals irgendjemand zu dir gesagt hat, du sollst dich wie ein Mann verhalten.
7. Wenn du jemals von einem älteren Mann geschlagen wurdest.
8. Wenn du jemals unter Druck gesetzt wurdest, dich zu schlagen oder du dich geschlagen hast, um zu beweisen, dass du ein Mann bist.
9. Wenn du jemals erlebt hast, wie ein älterer Mann, den du bewundert hast oder vor dem du Respekt hast, eine Frau geschlagen oder unter Druck gesetzt hat.
10. Wenn du jemals von einer anderen Person körperlich verletzt wurdest.
11. Wenn du jemals körperlich verletzt wurdest und deine Schmerzen verheimlicht oder für dich behalten hast.
12. Wenn du dich jemals selbst davon abgehalten hast, Zuneigung zu einem Mann zu zeigen, ihn zu umarmen oder zu berühren, weil du dir nicht sicher warst, wie das für andere aussehen könnte.
13. Wenn du jemals getrunken oder Drogen genommen hast, um deine Gefühle zu betäuben oder zu verbergen, dass du körperlich oder gefühlsmäßig leidest.
14. Wenn dein Leben oder deine körperliche Unversehrtheit jemals von einem anderen Mann bedroht wurde.

b) Mädchen-/Frauengruppe:

Bitte trete leise zwei Schritte vor:

1. Wenn du jemals Make-up getragen, dir deine Beine oder Achseln rasiert oder Nylonstrümpfe angezogen hast.
2. Wenn du jemals unbequeme, dich in deiner Bewegungsfreiheit einschränkende Kleidung – etwa hohe Absätze, enge Gürtel, Kleidung, die zu eng war oder zu viel gezeigt hat – getragen hast.
3. Wenn du dich jemals nicht weiblich genug gefühlt hast.
4. Wenn du jemals deine Ernährung umgestellt oder Sport getrieben hast, um die Form, Größe oder das Gewicht deines Körpers zu verändern.
5. Wenn du dich jemals weniger wichtig als ein Mann gefühlt hast.
6. Wenn du jemals vorgegeben hast, weniger zu wissen oder weniger intelligent zu sein, um das Ego eines Mannes oder eines Jungen zu schützen.
7. Wenn du jemals geschwiegen hast oder ignoriert wurdest, weil Männer das ganze Gespräch bestimmt haben.
8. Wenn du dich jemals in Bezug auf die Wahl deines Berufs oder deiner Karrieremöglichkeiten beschränkt gefühlt hast.
9. Wenn du jemals von einem Jungen oder einem Mann in deiner Schule, der Kirche, am Arbeitsplatz oder in der Öffentlichkeit sexuell angemacht worden bist.
10. Wenn dir jemals ein Junge oder ein Mann in der Öffentlichkeit hinterher geschrieen, gepfiffen, Kommentare über dich abgegeben oder dich angefasst hat.
11. Wenn du jemals Hure, Schlampe, Nutte etc. genannt wurdest.
12. Wenn du jemals aus Angst, nicht vor Männern oder Jungen (körperlich) sicher zu sein, etwas nicht gemacht oder deine Pläne, wohin zu gehen, aufgegeben hast.
13. Wenn du aus Angst, nicht vor Jungen oder Männern (körperlich) sicher zu sein, regelmäßig deine Pläne veränderst oder dich in deinen Aktivitäten einschränkst.
14. Wenn du dich jemals selbst davon abgehalten hast, Zuneigung zu einer Frau zu zeigen, sie zu umarmen oder zu berühren, weil du dir nicht sicher warst, wie das für andere aussehen könnte.
15. Wenn du jemals Angst vor der Wut und dem Zorn eines Mannes hattest.
16. Wenn du jemals zu einem Mann „ja“ gesagt hast, weil du Angst hattest, „nein“ zu sagen.
17. Wenn du jemals von einem Mann/Jungen geschlagen wurdest.

4. Eine aktivierende Befragung:

„Wir messen die Menschenrechtstemperatur im Freizeittreff“

(Die Anregung geht auf die vom „Human Rights Resource Center“ entwickelte Aktion „Taking the Human Rights Temperature Of Your School“ zurück (www.hrusa.org/hrmaterials/temperature/default.shtm, created by: D. Shiman & K. Rudelius-Palmer, Economic and Social Justice: A Human Rights Perspective (Minneapolis: Human Rights Resource Center, University of Minnesota, 1999).

Pädagogischer Einstimmungstext:

International anerkannte Menschenrechte sind Schutzrechte vor Gewalt

Menschenrechte sind Schutzrechte gegen Gewalt und Ausbeutung in all ihren Erscheinungsformen. Menschenrechte stehen allen Menschen ohne Unterschied aufgrund ihres „Menschseins“ zu. Menschenrechte müssen aber immer wieder verteidigt und erkämpft werden. Jeder/jede trägt die Verantwortung für die Verwirklichung der Menschenrechte – auch in ihrem/seinem Umfeld. Menschenrechte sind nicht verwirklicht, wenn sie nur für meine Freunde/Freundinnen gelten. Auch Menschen oder Angehörige sozialer Gruppen, die ich persönlich nicht ausstehen kann oder ablehne, haben Anspruch auf dieselben Rechte (Recht auf Gleichheit, Verbot der Diskriminierung). Menschenrechte geben mir Rechte, verpflichten mich aber auch die Rechte anderer genauso zu achten. Wenn Menschenrechte nicht für alle gelten, dann gelten sie nur für die jeweils Stärksten und Mächtigsten, nicht aber für die Recht- und Machtlosen, die Benachteiligten, Schwächeren, die ja gerade vor Gewalt und Ausbeutung geschützt werden sollen. Nur so kann willkürliche Macht- und Gewaltausübung unterbunden werden. Es kann jedem und jeder im Leben passieren, dass er oder sie in eine schwächere Position kommt und auf Schutz und Unterstützung angewiesen ist. Kein Staat, keine Institution, keine Profession und keine Gruppe ist grundsätzlich davor gefeit, Macht nicht auch zu missbrauchen. Das kann zu Gewalt und Ungerechtigkeit führen.

Gewalt in jeder Form verletzt die Menschenrechte auf Würde, Leben, Sicherheit, Freiheit, die für alle gleich und ohne Ausnahme gelten.

Gewalt schüchtert ein (meist Schwächere) und verletzt (auch das Selbstwertgefühl, die Würde): Wenn ich Angst haben muss, verdroschen, beleidigt, benachteiligt, belästigt, geschnitten zu werden, mich den anderen schutzlos ausgeliefert und mich nicht sicher fühle, keine Rechte habe, wenn ich Angst haben muss, darüber zu sprechen, dass ich Angst habe oder verletzlich bin, wie soll ich mich da

- frei entfalten können,
- gut fühlen können,
- mich einbringen/mich zusammen mit anderen engagieren können?

Wie soll ich da

- frei meine Meinung äußern können,
- wie soll ich zu mir selber stehen können, also dazu wie ich z.B. bin oder wie ich lebe, dazu was ich fühle oder denke,
- wie soll ich da eine moralische Entscheidung treffen können, also entscheiden können, was gut oder schlecht ist und dementsprechend handeln können,
- wie steht es dann um meine Menschenwürde, mein Menschsein?

Und wie sollen mich andere eigentlich kennen lernen, wenn ich aus Angst vor Gewalt oder als Folge erlittener Demütigungen/Diskriminierung gar nicht sein kann wie ich bin oder keine Chance habe herauszufinden, wer ich eigentlich bin?

Ist das eine Ordnung in der die Menschenrechte für alle verwirklicht sind oder verhindert ein Klima der Gewalt und Diskriminierung die (angst)freie Entwicklung meiner Persönlichkeit?

4.1 Ziele der Befragung

- Mit Jugendlichen ins Gespräch über Menschenrechte zu kommen.
- Bei Jugendlichen das Bewusstsein und die Verantwortlichkeit für die Einhaltung von Menschenrechten in ihrem alltäglichen Umfeld zu schärfen (Menschenrechtsdimension in alltäglichen Lebenssituationen erkennen).
- Den Zusammenhang zwischen der Anwendung von Gewalt und der Verletzung von Menschenrechten zu verdeutlichen.
- Eine Grundlage für die Bewertung des Menschenrechtsklimas im Freizeittreff zu erarbeiten.
- Die Entwicklung eines Aktionsplans zur Verbesserung der Menschenrechtssituation (gelebte Menschenrechtskultur) im Freizeittreff zu ermöglichen.

4.2 Vorschläge und Hinweise zur Vorgehensweise

- Da im Vordergrund keine „wissenschaftliche“ Erhebung, sondern die persönliche Auseinandersetzung steht, hat es sich vor allem bei jüngeren und bildungsfernen Jugendlichen bewährt, die einzelnen Fragen vor der abschließenden Bewertung durch die Jugendlichen zu erklären und zu diskutieren. Gerade aus der Diskussion können sich positive Effekte ergeben. Mit der richtigen Bewertung von Fragen, die ursprünglich negativ formuliert waren – z.B. wird kein Jugendlicher gefolt – hatten viele Jugendliche Schwierigkeiten, so dass das Bewertungsschema in zwei Teile unterteilt wurde. Hohe Punktzahl steht jeweils für ein gutes Klima. Die Fragen 9 und 13, die auch das Thema Diskriminierung behandeln, wurden jeweils mit einem Zusatzhinweis versehen. Dies geschah deshalb, weil Jugendliche oft nur an ihre eigene Clique denken und nicht in Betracht ziehen, dass auch Jugendliche aus anderen kulturellen, sozialen oder lebensweltlichen Bezügen in den Freizeittreff kommen könnten oder zu andern Zeiten bzw. an anderen Tagen durchaus präsent sind.

- Die „Temperaturmessung“ kann sehr gut in reguläre Angebote des Freizeittreffs, etwa Jungen- oder Mädchenabend, eingesetzt werden. Es sollte jedoch auch die Möglichkeit bestehen, Jugendliche den „Temperaturbogen“ alleine ausfüllen zu lassen. Es ist auch interessant, die Temperaturmessung sowohl bei Jugendlichen als auch bei Pädagogen/Pädagoginnen durchzuführen und die Ergebnisse zu vergleichen.
- Bei der Durchführung der Aktion ist es wichtig, die Verbindung zwischen den einzelnen Fragen zu den Verhältnissen im Freizeittreff und universell gültigen Menschenrechten aufzuzeigen.
- Um die spätere Auswertung geschlechtsspezifischer Unterschiede zu erleichtern, ist es von Vorteil von vornherein mit zwei Fragebögen – einer für Jungen, einer für Mädchen (evtl. in unterschiedlicher Farbe) – zu arbeiten. Dabei sollte auch auf Unterschiede innerhalb der Bewertung der männlichen und weiblichen Jugendlichen geachtet werden.
- Anschließend an die Erhebung wird die Vorstellung der Ergebnisse im Freizeittreff vorbereitet. In Zusammenarbeit mit einer Pädagogin/einem Pädagogen werden die Ergebnisse zusammengetragen. Dabei ist es wichtig, nicht nur die Gesamttemperatur einzelner Fragen zu beachten, sondern auch auf die Bandbreite innerhalb der Ergebnisse zu achten. Wenn einzelne männliche oder weibliche Jugendliche das Klima sehr schlecht bewerten, dann ist dies ein Hinweis darauf, dass im Haus nicht alle die gleichen Rechte haben und respektiert werden.
- Die Ergebnisse werden als Unterlage kopiert (Visualisierung in Form eines Thermometers denkbar) und im Freizeittreff vorgestellt. Alle Teilnehmer/Teilnehmerinnen der „Hausversammlung“ werden aufgefordert, zu den einzelnen Ergebnissen Stellung zu nehmen. Gemeinsam werden konkrete Maßnahmen zur Verbesserung des Menschenrechtsklimas erarbeitet und beschlossen (etwa auch in der Form von Selbstverpflichtungen).

4.3 Der Fragebogen

Anleitung: Menschenrechte gelten überall und für alle gleich. Miss die Menschenrechtstemperatur im Freizeittreff. Lies jede Aussage – also Teil I und Teil II – und überlege dir, inwiefern sie auf den Freizeittreff zutreffen. Schreibe deine Bewertung in die Kästchen neben der Frage und beachte dabei die für Teil I und II unterschiedliche Bewertungsskala. Die in Klammern angegebenen Ziffern verweisen auf die „Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte“, auf die sich die Fragen beziehen.

Teil I: Bewertungsskala

Hohe Punktzahl steht für ein gutes Klima! Die Menschenrechte werden respektiert.

0 – nein/nicht/niemals

1 – selten

2 – oft/meistens

3 – ja/immer/trifft immer zu

1. Der Freizeittreff ist ein Ort an dem sich alle Besucherinnen und Besucher sicher und geschützt fühlen. (*Art. 3 Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit & Art. 5 Verbot der Folter, grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Strafen und Miss-handlungen*)
2. Wenn es im Freizeittreff zu Konflikten kommt, versuchen wir sie gemeinsam auf gewaltlose Weise zu lösen. (*Art. 3 Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit & Art. 28 Anspruch auf eine soziale und internationale Ordnung, in welcher die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte genannten Rechte und Freiheiten verwirklicht werden können*)
3. Wenn jemand im Freizeittreff die Rechte anderer missachtet oder verletzt, wird demjenigen oder derjenigen dabei geholfen, zu lernen wie er oder sie sein/ihr Verhalten verändern kann. (*Art. 26 Recht auf Bildung ... die die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und die Stärkung der Achtung der Menschenrechte und Grundfreiheiten zum Ziel haben*)
4. Mädchen und Jungen haben im Freizeittreff dieselben Rechte und Freiheiten. (*Art. 2 Verbot der Diskriminierung & Art. 3 Jeder Mensch hat das Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit der Person*)
5. Im Freizeittreff werden die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen genauso berücksichtigt wie die von Jungen. (*Art. 2 & 3*)
6. Wenn jemandem ein Fehler, Verstoß oder Vergehen vorgeworfen wird, dann wird er/sie im Freizeittreff solange als unschuldig betrachtet, bis seine/ihre Schuld nachgewiesen ist. (*Art. 11 Jeder Mensch, dem eine strafbare Handlung vorgeworfen wird, ist so lange als unschuldig zu betrachten, bis seine Schuld in einem öffentlichen Verfahren, in dem alle für seine Verteidigung nötigen Voraussetzungen gewährleistet waren, gemäß dem Gesetz nachgewiesen ist.*)

7. Mein Privatleben und mein persönlicher Besitz werden im Freizeittreff respektiert.
(Art. 12 Freiheitssphäre des einzelnen & Art. 17 Gewährleistung des Eigentums)
8. Ich habe im Freizeittreff die Freiheit meine Meinungen und (politischen religiösen, weltanschaulichen etc.) Überzeugungen ohne Angst vor Diskriminierung zu äußern
(Art. 18 Gedankens-, Gewissens- und Religionsfreiheit & Art. 19 Meinungs- und Informationsfreiheit)
9. Jugendliche unterschiedlicher Hautfarbe, unterschiedlicher Nationalität, unterschiedlicher (Jugend-)Kulturen, unterschiedlicher sexueller Orientierung (hetero-, homo- oder bisexuell), unterschiedlicher sozialer Herkunft (z.B. aus ärmeren Familien) unterschiedlicher Religionen und Weltanschauungen sind im Freizeittreff willkommen und werden mit Respekt behandelt.
(Art. 2 Verbot der Diskriminierung, Art. 6 Anerkennung als Rechtsperson, Art. 13 Freizügigkeits- und Auswanderungsfreiheit, Art. 14 Asylrecht & Art 15 Recht auf Staatsangehörigkeit)

Wichtig: Lies dir die unterschiedlichen Punkte genau durch. Überlege wie unterschiedlich Jugendliche sein können. Denk dabei auch an Gruppen oder Jugendliche, die zur Zeit nicht unbedingt in den Freizeittreff kommen. Was würde passieren, wenn er oder sie plötzlich hierher kommt. Gib erst dann dein Gesamturteil ab.

Extrafrage: Hier hast du die Möglichkeit eine Gruppe von Jugendlichen anzugeben, für die im Freizeittreff ein besonders schlechtes Menschenrechtsklima herrscht – z.B. Skater, Schwarze, Schwule, Hauptschüler etc. Schreibe die Gruppe bitte auch für die Auswertung in die abschließende Bemerkung.

- 9a. _____ Jugendliche sind im Freizeittreff weniger willkommen und werden mit weniger Respekt behandelt.
10. Bei Disziplinarmaßnahmen (z.B. Hausverbot) wird allen ein faires und unparteiliches Verfahren garantiert.
(Art. 6 Anerkennung als Rechtsperson, Art. 7 Gleichheit vor dem Gesetz, Art 8 Anspruch auf Rechtsschutz, Art. 9 Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Ausweisung & Art. 10 Anspruch auf rechtliches Gehör)
11. Ich übernehme im Freizeittreff Verantwortung um sicher zu stellen, dass sich andere nicht diskriminierend verhalten oder die Rechte von Mädchen und Jungen auf Freiheit und Sicherheit verletzen.
(Art. 2 Verbot der Diskriminierung, Art. 3 Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit & Art 29 Grundpflichten jedes Menschen)

Teil II: Bewertungsskala

Damit nicht aus Versehen falsch bewertet wird, ändert sich hier die Bewertung. Hohe Punktezahl steht für ein gutes Klima, in dem die genannten Übergriffe nicht vorkommen.

3 – nein/nicht/niemals

2 – selten

1 – oft/meistens

0 – ja/immer/trifft immer zu

12. Im Freizeittreff werden Mädchen sexuell belästigt, angegrapscht oder gegen ihren Willen angefasst. (*Art. 1 Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren, Art. 2 Verbot der Diskriminierung & Art. 3 Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit*)

- 12a. Im Freizeittreff werden Jungen sexuell belästigt, angegrapscht oder gegen ihren Willen angefasst. (*Art. 1 Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren, Art. 2 Verbot der Diskriminierung & Art. 3 Recht auf Leben, Freiheit und Sicherheit*)

13. Männliche und weibliche Jugendliche werden im Freizeittreff wegen ihres Lebensstils (Art sich anzuziehen, musikalische/sportliche/kulturelle Vorlieben, schwuler/lesbischer, heterosexueller etc. Lebensstil, mit bestimmten Leuten unterwegs zu sein, bestimmten Vereinen oder Verbänden anzugehören, auf bestimmte Parties, Paraden, Demonstrationen zu gehen etc.) oder ihres Aussehens diskriminiert (ausgeschlossen, benachteiligt, ungleich behandelt, so behandelt als sei er/sie weniger wert, beleidigt, bedroht). (*Art. 2 Verbot der Diskriminierung, Jeder Mensch hat Anspruch auf die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte verkündeten Rechte und Freiheiten & Art. 20 Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit zu friedlichen Zwecken*)

Wichtig: Überlege genau, wie unterschiedlich Jugendliche in ihrem Lebensstil sein können. Denk dabei auch an Gruppen oder Jugendliche, die zur Zeit nicht unbedingt in den Freizeittreff kommen. Was würde passieren, wenn er oder sie plötzlich hierher kommt. Gib erst dann dein Gesamturteil ab.

14. Im Freizeittreff werden männliche und weibliche Jugendliche erniedrigend, grausam oder unmenschlich behandelt oder gequält. (*Art. 5 Verbot der Folter, grausamer, unmenschlicher oder erniedrigender Strafen und Misshandlungen*)

Auswertung:

Höchstmögliche Temperatur: 45 Grad

38 – 45 = sehr gutes Menschenrechtsklima

37 – 27 = gutes Menschenrechtsklima

13 – 16 = weniger gutes Menschenrechtsklima

0 – 12 = sehr schlechtes Menschenrechtsklima

Abschließende Bemerkung: Ergebnis Extrafrage 9a)

_____ Jugendliche sind im Freizeittreff weniger willkommen und werden mit weniger Respekt behandelt.

5. Wettbewerb: „Wir suchen den besten Zuhörer und die beste Zuhörerin im Freizeittreff“

(Anregungen entnommen und überarbeitet nach: Salisbury, Jonathan/Jackson, David 1996: Challenging Macho Values: Practical ways of working with adolescent boys. London; Claude, Richard Pierre: Methodologies for Human Rights Education. A Project of the Independent Commission on Human Rights Education, S. 20)

Ziel:

- Die Auswirkungen von „gutem“ und „schlechtem“ Zuhören für positive, nicht aggressive Beziehungen aufzuzeigen.
- Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen (insbesondere bei männlichen Jugendlichen)

Material: Set von Karten für Zuhörer/Zuhörerin und Sprecher/Sprecherin

Dauer: 30 Minuten für jeden „Wettbewerbsdurchlauf“ (Der beste Zuhörer, die beste Zuhörerin, Champion-Wettbewerb Mädchen – Jungen)

5.1 Anregungen für die Durchführung

Im ersten Wettbewerbsdurchlauf werden die männlichen und weiblichen Jugendlichen in geschlechtshomogenen Gruppen auf den Wettbewerb vorbereitet. Sie erleben den Unterschied zwischen einem kooperativen und einem unaufmerksamen Gesprächstil. Eine Gruppengröße von sechs bis acht Jugendlichen reicht völlig aus. Es muss aber immer eine gerade Zahl an Teilnehmern/Teilnehmerinnen sein. In der Jungen- bzw. Mädchengruppe werden die TeilnehmerInnen in Paare aufgeteilt. Das erste Paar beginnt, der Rest übernimmt Beobachterfunktion. Die Zuhörer- und Sprecherkarten „eins“ werden ausgeteilt. Nach zwei Minuten kommt ein neues Paar dran. Waren alle Paare dran, findet ein Austausch zwischen Sprecher/Sprecherin und Zuhörer/Zuhörerin statt. Was hätte der Sprecher/die Sprecherin, der bzw. die ignoriert worden ist, am liebsten mit den negativen Gefühlen getan?

Auch wenn die Sprecher/Sprecherinnen jetzt wissen, was sie erwartet, sollen alle Paare die Rolle tauschen. Daran anschließend werden die Sprecher und Zuhörerkarten „zwei“ verteilt. Am Ende der zwei Durchgänge wird die Abschlussdiskussion durchgeführt.

- Was zeichnet einen guten Zuhörer, eine gute Zuhörerin aus?
- Was macht Jungen bzw. Mädchen zu schlechten Zuhörern?
- Zu welchen Vorfällen oder Ausbrüchen ist es gekommen, weil nicht gut zugehört wurde?
- Wie kann gutes Zuhören dazu beitragen, Konflikte „abzukühlen“ oder zu lösen?

An der Champion-Runde können auch Jugendliche teilnehmen, die ohne vorheriges Training meinen gute Zuhörer/gute Zuhörerinnen zu sein. Die Jury besteht zu gleichen Teilen aus Pädagoginnen und Jugendlichen (männlich/weiblich), die an der Vorbereitungsrunde teilgenommen haben.

Für die Championrunde werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen in geschlechtsgemischte Paare aufgeteilt. Die Paare teilen sich in A und B auf. Zuerst soll A für zwei Minuten über ein festgelegtes Thema sprechen. Das Thema soll emotional „berühren“ wie etwa „Erinnerungen aus meiner Kindheit“ oder „als ich mich zum ersten Mal verliebt habe“. Die Aufgabe von B ist es, zuzuhören. Nach zwei Minuten soll B zusammenfassen, was A erzählt hat. Dann tauschen A und B die Rollen. Nun erzählt A für zwei Minuten etwas zum selben Thema. Die Jury beobachtet und macht sich Notizen (Grundlage: Anleitung „zwei“ für gute Zuhörer/ZuhörerInnen). Wenn alle Paare ihre Aufgabe erledigt haben, zieht sich die Jury zurück und wählt die besten Zuhörer und die besten Zuhörerinnen. Ziel ist es nicht „den Sieger“ oder „die Siegerin“ zu küren, sondern wenn möglich, Preise für unterschiedliche positive Ansätze zu verteilen. Jugendliche, die sprachliche Schwierigkeiten haben, können nach einer Übersetzung fragen (türkisch – deutsch etc.).

5.2 Materialien

5.2.1 Anleitung „eins“ für den Sprecher bzw. die Sprecherin

Erzähl deinem Gegenüber zwei Minuten lang etwas zum Thema: „Was mich am meisten daran stört, noch nicht 18 zu sein“ ist ...

5.2.2 Anleitung „eins“ für den Zuhörer bzw. die Zuhörerin

Zeige deinem Gesprächspartner bzw. deiner Gesprächspartnerin, dass du ihm/ihr nicht zuhörst:

Vorschläge:

- Schau weg!
- Dreh dich um!
- Schau auf deine Uhr, binde deine Schuhbänder.
- Spiel mit deinem Handy!
- Gähne, zapple herum (z.B. mit Finger auf Tischplatte klopfen, auf's Bein klopfen).
- Mache kurze unpassende Zwischenbemerkungen!
- Mache alles Mögliche, um zu zeigen, dass du nicht zuhörst.

5.2.3 Anleitung „zwei“ für den Sprecher bzw. die Sprecherin

Erzähl deinem Gegenüber etwa zwei Minuten etwas über eines der folgenden Themen oder suche dir ein Thema, worüber du sprechen möchtest:

- Über deine liebste Vorabendserie („Verbotene Liebe“, „Marienhof“, „gute Zeiten, schlechte Zeiten“ etc.),
- über deinen schönsten, lustigsten, schrecklichsten Urlaub,
- über deinen liebsten Star,
- über den Kinofilm, der dir am besten gefallen hat,
- was du an deinem besten Freund oder deiner besten Freundin besonders magst.

5.2.4 Anleitung „zwei“ für den Zuhörer bzw. die ZuhörerIn

Zeige deinem Gesprächspartner bzw. deiner Gesprächspartnerin, dass du ein guter Zuhörer bzw. eine gute ZuhörerIn bist.

Vorschläge:

- Halte Augenkontakt, aber starre dein Gegenüber nicht an.
- Nicke mit dem Kopf, mache ein zustimmendes Geräusch (z.B. mmm), wenn dein Gesprächspartner oder deine Gesprächspartnerin spricht.
- Wiederhole wichtige Aussagen, ohne ihn oder sie zu unterbrechen.
- Lehne dich etwas nach vorne (in Richtung deines Gesprächspartners).

5.2.5 Anleitung für die Zuhörer bzw. ZuhörerInnen, die das Gespräch beobachten

Versucht euch so ruhig wie möglich zu verhalten und beobachtet.

5.3 Vereinfachte Version: Zuhören

Ziel: Förderung einer kooperativeren Art des Zuhörens

Material: Anleitungskarten

Zeit: 15 Minuten

5.3.1 Anregungen für die Durchführung

Die Jungen bzw. Mädchen suchen sich einen Partner/eine Partnerin. Die Paare sollen sich jeweils in A und B aufteilen. A wird gebeten, etwa drei Minuten lang etwas zu einem bestimmten Thema zu erzählen. Bei der Wahl des Themas ist es wichtig, dass es eine emotionale Beteiligung erfordert wie etwa „als ich mich zum ersten Mal verliebt habe“, „das fand ich total ungerecht“. Die Aufgabe von B ist es, für drei Minuten ruhig zu sein und dann so genau wie möglich die wichtigsten Punkte der Erzählung von A wiederzugeben. A gibt anschließend ein Feedback, wie gut B die Aufgabe erfüllt hat. Danach tauschen A und B die Rollen. Wichtig ist es, dass die Paare sowohl geschlechtshomogen als auch geschlechtsgemischt arbeiten.

5.3.2 Anleitungskarte für den Erzähler/die ErzählerIn

Erzähle deinem Gesprächspartner/deiner Gesprächspartnerin etwa drei Minuten etwas zu einem der folgenden Themen „als ich mich zum ersten Mal verliebt habe“ oder „das fand ich total ungerecht“, „an was ich mich aus meiner Kindheit noch gut erinnern kann“. Die Aufgabe deines Gesprächspartners/deiner Gesprächspartnerin ist es, gut zuzuhören und dir dann so genau wie möglich die wichtigsten Punkte deiner Geschichte zu erzählen. Danach sagst du ihm, ob er ein guter Zuhörer oder sie eine gute ZuhörerIn war.

5.3.3 Anleitungskarte für den Zuhörer/die ZuhörerIn

Höre gut zu, was dir dein Gesprächspartner/deine Gesprächspartnerin erzählt. Wenn er oder sie ihre Geschichte erzählt hat, ist es deine Aufgabe so genau wie möglich zu sagen, was die wichtigsten Punkte der Geschichte waren.

Vierter Teil: Projektberichte

1. Kinder-/Menschenrechte in der Schule von Ulrike Möller

Ein Kooperationsprojekt des Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring mit der Städtischen Helen-Keller-Realschule München

„Kennst du jemanden, der oder die in der Schule schon mal gemobbt wurde?“ aber auch „Hast du schon einmal erlebt, dass jemand von einem/einer Mitschüler(in) gemobbt wurde, aber es Unterstützung von den anderen gab?“ Mit solchen und ähnlichen Fragen haben Schülerinnen und Schüler versucht, herauszufinden, wie es in ihrem Schulalltag mit dem Respekt vor Menschen und ihren Menschenrechten steht. Sind die Kinder- und Menschenrechte im Schulalltag ausreichend berücksichtigt? Die HauptakteurInnen des Projektes waren SchülerInnen aus den Ethikgruppen des 7. und 9. Jahrganges der beteiligten Schule, aber in Form einer Befragung waren alle Schülerinnen und Schüler der Schule mit einbezogen. Die Ergebnisse der Befragung wurde allen Klassen - und auch Eltern und VertreterInnen der Öffentlichkeit - an einem „Tag der Menschenrechte“ an der Schule zusammen mit anderen Projekten zum Thema „Menschenrechte in der Welt“ präsentiert.

1.1 Entstehungsgeschichte

Das Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring hat vor gut einem Jahr am Projekt „Männer, Machos, Memmen“ teilgenommen, das der Kreisjugendring München-Stadt mit Unterstützung der „Aktion Mensch“ durchgeführt hat, und hat auch bei diesem Projekt bereits mit der Helen-Keller-Realschule kooperiert. Von der wissenschaftlichen Mitarbeiterin des Projektes, Frau Dr. Ute Schad, kam nun die Anregung, mit dem Schwerpunkt Menschenrechte weiterzuarbeiten und auch die Idee zu der Methode bekamen wir von ihr: „Wir messen die Menschenrechtstemperatur an der Schule“. Als ich seitens des Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring mit dem Projektangebot an die Schule herantrat, fand ich gleich die Unterstützung des Rektorats für diese Kooperationsidee, und mit dessen Unterstützung auch in der Ethiklehrerin Frau Dr. Rosamaria Kronseder eine engagierte Verbündete bei der Umsetzung des Anliegens. Sie bot an, das Projekt mit ihrer Ethikgruppe der 7. Jahrgangsstufe durchzuführen und auch noch mit der 9. Jahrgangsstufe, falls diese sich dafür interessieren würde. So bestand der erste Schritt darin, noch vor den letzten Sommerferien, die 9. Klasse für das Projekt zu gewinnen. Nach einer Vorstellung der Projektidee im Unterricht und einer eingehenden Diskussion in der Klasse entschied sich die Gruppe mehrheitlich, sich auf das Projekt einzulassen. So war klar, dass wir das Projekt in den beiden Jahrgängen parallel durchführen konnten. In der 7. Klasse zum Thema Kinderrechte und in der 9. zu den Menschenrechten.

1.2 Rahmen und Ablauf

Der formale Rahmen bestand darin, dass ich ca. ein Schulhalbjahr lang mit Frau Dr. Kronseder den Unterricht gestaltet bzw. begleitet habe, dass heißt an zwei Vormittagen in der Woche für zwei Stunden an der Schule war. Das war alleine wegen der Rolle vor der Gruppe eine Herausforderung, die zu gestalten war: so haben wir von Anfang an klargestellt, dass ich als Freizeittreffpädagogin zwar die Regeln in der Schule/Klasse (sich melden, wenn man etwas sagen will; Mützen im Unterricht abnehmen etc.) im Rahmen des Projektes mit vertreten würde, aber trotzdem keine Lehrerin bin und mich z.B. bei der Notenvergabe komplett heraushalten würde. Neben dem Unterricht bestand das Angebot, spezielle Interessen in Form von Aktionen im Muspilli ergänzend zu vertiefen. Auf diese Weise entstand zum Beispiel außerhalb des Unterrichts ein Video zum Thema. Und während des Unterrichts verschaffte uns die ungewöhnliche „Doppelbesetzung“ mit den unterschiedlichen Hintergründen der beiden Pädagoginnen den nötigen Spielraum, um den Prozess gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern bis zur Projektpräsentation zu gestalten.

Dabei haben wir auf verschiedenen Wegen mit den Jahrganggruppen jeweils die Kinderrechte bzw. Menschenrechte erarbeitet. Danach haben sie sich überlegt, in was für Situationen im Schulalltag ihre Beachtung oder Nichtbeachtung sich zeigt. Das alleine war Stoff für viele Diskussionen: Ist Nachsitzen Freiheitsberaubung? Wenn Beleidigungen als Witz gemeint waren, greifen sie dann die persönliche Ehre nicht an? - und viele ähnliche Fragen.

Aus den Beispielen haben die Ethikgruppen dann einen Fragenkatalog entworfen, mit dem sie ihre Mitschülerinnen befragt haben. Dazu haben sie in kleinen Gruppen alle anderen Klassen aufgesucht und sich dort von den SchülerInnen während des Unterrichts den Fragebogen ausfüllen lassen. Die Fragebogen wurden dann ausgewertet und in „Temperaturtabellen“ übertragen, so dass für jede Klasse gezeigt werden konnte, ob in ihr die „Temperatur“ zu den verschiedenen Themen jeweils angenehm warm, eher lau oder gar kalt bis eisig kalt ist. Auf diese Weise wurden Bereiche sichtbar gemacht, in denen in der Klasse bzw. Schule ein die Rechte wahrer Umgang miteinander gut klappt, aber auch Bereiche, an denen Diskussions- und Verbesserungsbedarf besteht.

1.3 Das Ergebnis

Dem Engagement der gesamten Schule zum Thema Menschenrechte in vielfältigen Formen ist zu verdanken, dass die Auswertung unseres gemeinsamen Projektes - in einem großen Tag der Menschenrechte eingebettet - allen SchülerInnen, Eltern und der Öffentlichkeit (Vertreterinnen aus dem Stadtrat, Schulreferat, Kreisjugendring, Bezirksausschuss und vielen anderen) präsentiert werden konnte. Die Schule plant, die Ergebnisse der Befragung zu nutzen, um allgemeine Regeln für das Miteinander zu entwickeln.

Und die Schüler(innen) der Ethikgruppen? Alle sind sehr zufrieden mit ihrem gerade abgeschlossenen Projekt. Die SchülerInnen der 7. Jahrgangsstufe machen jetzt erst mal mit etwas anderem weiter, aber die der 9. Jahrgangsstufe überlegen zur Zeit, wie sie das Thema weiterverfolgen können, und manche denken über weitere „Extraprojekte“ wie z.B. einen richtigen Film zum Thema nach.

Ulrike Moeller

Projektleiterin seitens des

Muspilli – Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhring

2. „Wir messen die Menschenrechtstemperatur an unserer Schule“

von Dr. Rosa Maria Kronseder, Städtische Helen-Keller-Realschule München

In der ersten Hälfte des Schuljahres 2005/2006 wurde an der Helen-Keller-Realschule im Ethikunterricht der 7. und 9. Jahrgangsstufen das Projekt „Wir messen die Menschenrechtstemperatur an unserer Schule“ durchgeführt. Frau Ulrike Moeller vom Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhrung trat mit diesem Projektangebot an die Schule heran und gewann die Schulleitung sowie die zuständige Ethiklehrerin Dr. Rosa Maria Kronseder für die Projektidee und für die Kooperation zur Realisierung der Projektidee.

2.1 Umsetzung der Projektidee

2.1.1 Formaler Rahmen

Die Projektidee „Wir messen die Menschenrechts- (bzw. Kinderrechts-)temperatur an unserer Schule“ wurde im Rahmen des Ethikunterrichts in der 7. und 9. Jahrgangsstufe realisiert. Die beiden Lerngruppen arbeiteten parallel aber voneinander unabhängig an dem Projekt. Die Ethiklehrerin dieser Gruppen, Frau Dr. Kronseder, und Frau Moeller leiteten gleichberechtigt – unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Rollen von Frau Dr. Kronseder als Lehrerin und Frau Moeller als Sozialpädagogin – den Unterricht. Zusätzlich zum Unterricht gab es das Angebot für die Schülerinnen und Schüler, besondere Interessen in Form von Aktionen im Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhrung zu vertiefen. So entstand zum Beispiel außerhalb des Unterrichts ein Videofilm zum Thema. Zum Abschluss wurden wichtige Arbeitsschritte des Projektes in einer zentralen Schulveranstaltung präsentiert.

2.1.2 Die einzelnen Schritte

Die Thematik, den Schulalltag an dem Anspruch der Kinder- und Menschenrechte zu messen, wurde in den folgenden Schritten erarbeitet:

- Menschen- und Kinderrechte im allgemeinen: die Idee der Menschen- und Kinderrechte, ihre Verankerung der UN-Charta und wichtige Beispiele von Menschen- und Kinderrechten.
- Menschen- und Kinderrechte im Schulalltag: In welchen Situationen verhalten sich die Schülerinnen und Schüler (evtl. auch die Lehrerinnen und Lehrer) im Einklang oder im Widerspruch zu den Menschen- und Kinderrechten?
- Fragebogen „Menschen- und Kinderrechte an unserer Schule“: Aufbauend auf den Arbeitsergebnissen des vorherigen Schrittes wurde ein Fragebogen erarbeitet, der eine Erhebung dazu ermöglicht, wie es an der Schule mit der Einhaltung der Menschen- und Kinderrechte steht.

- Durchführung und Auswertung der Befragung: Alle Schülerinnen und Schüler der Helen-Keller-Realschule wurden gebeten, den Fragebogen auszufüllen. Die Darstellung erfolgte in dem Bild der Temperaturmessung. Für jede Frage des Fragebogen wurde ein Durchschnittswert ermitteln, der den Bereichen „eisig kalt“, „kalt“, „warm“ und „mollig warm“ zugeordnet wurde. Diese „Temperaturskalen“ wurden für jede Klasse sowie für die gesamte Schule erstellt.

2.1.3 Einbettung in das Gesamtprojekt „Menschen- und Kinderrechte“ an der Helen-Keller-Realschule

Die Projekte der Ethikgruppen der 7. und 9. Jahrgangsstufen „Wir messen die Menschenrechtstemperatur an unserer Schule“ waren zwei Bausteine des aus vielfältigen Bausteinen bestehenden Projektes „Menschen- und Kinderrechte“, das an der Helen-Keller-Realschule im 1. Halbjahr des Schuljahres 2005/2006 durchgeführt wurde.

Die große Bedeutung der Menschenrechte im alltäglichen Umgang miteinander, in der Gesellschaft und in der nationalen und internationalen Politik bildeten den Hintergrund für dieses Projekt. Insbesondere sollte das Projekt Menschen- und Kinderrechte dazu beitragen, die Erziehungsziele des achtungsvollen und gewaltfreien Umgangs miteinander in der Schule zu verankern und andere schulische Initiativen der Helen-Keller-Realschule wie die Mediation und die Unterrichtseinheiten „Benimm-Regeln“ zu vertiefen. Die Bündelung aller Bausteine zu einen attraktiven Höhepunkt und Abschluss erfolgte am 10. Februar 2006.

2.2 Auswertung des Projektes

Die Bilanz der intensiven halbjährlichen Arbeit mit den beiden Ethikgruppen ist durchweg positiv. Dies betrifft die Kooperation der Helen-Keller-Realschule mit dem Muspilli - Mädchen- und Jungentreff & Jugendberatung Oberföhrung.

Die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtsstunden ergab eine intensive gemeinsame Arbeit von Frau Moeller und Frau Dr. Kronseder. Die Tatsache, dass beide aus unterschiedlichen pädagogischen Feldern stammen, hat sich für die Zusammenarbeit befruchtend ausgewirkt.

Die Projektidee hat sich überaus bewährt und bildete die Grundlage für eine interessante und ertragreiche Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern.

Kinder- und Menschenrechte gehören nicht nur in den Bereich der großen Politik. Es fängt – so erarbeiteten es die Schülerinnen und Schüler im Projekt - im Schulalltag an. Schon im alltäglichen Umgang miteinander im Klassenzimmer geht es um Kinder- und Menschenrechte. Die zentralen Themen hierfür sind – so sagen uns die Arbeitsergebnisse – ein achtungsvoller und gewaltfreier Umgang miteinander, Gleichbehandlung statt Diskriminierung und Integration statt Ausgrenzung.

2.3 Ausblick

Die städtische Helen-Keller-Realschule sieht die Ergebnisse der Befragung als eine große Chance, dass wir an der Schule das, was gut läuft, zu schätzen und es abzusichern; und gleichermaßen das, was einer Verbesserung bedarf, zu verändern.

Die städtische Helen-Keller-Realschule hat das Ziel, die Ergebnisse der Befragung zu nutzen, um die zentralen Themen – ein achtungsvoller und gewaltfreier Umgang miteinander, Gleichbehandlung statt Diskriminierung und Integration statt Ausgrenzung – als Richtschnur für den alltäglichen Umgang miteinander an der Schule noch stärker als bisher zur Geltung zu bringen.

Notizen: