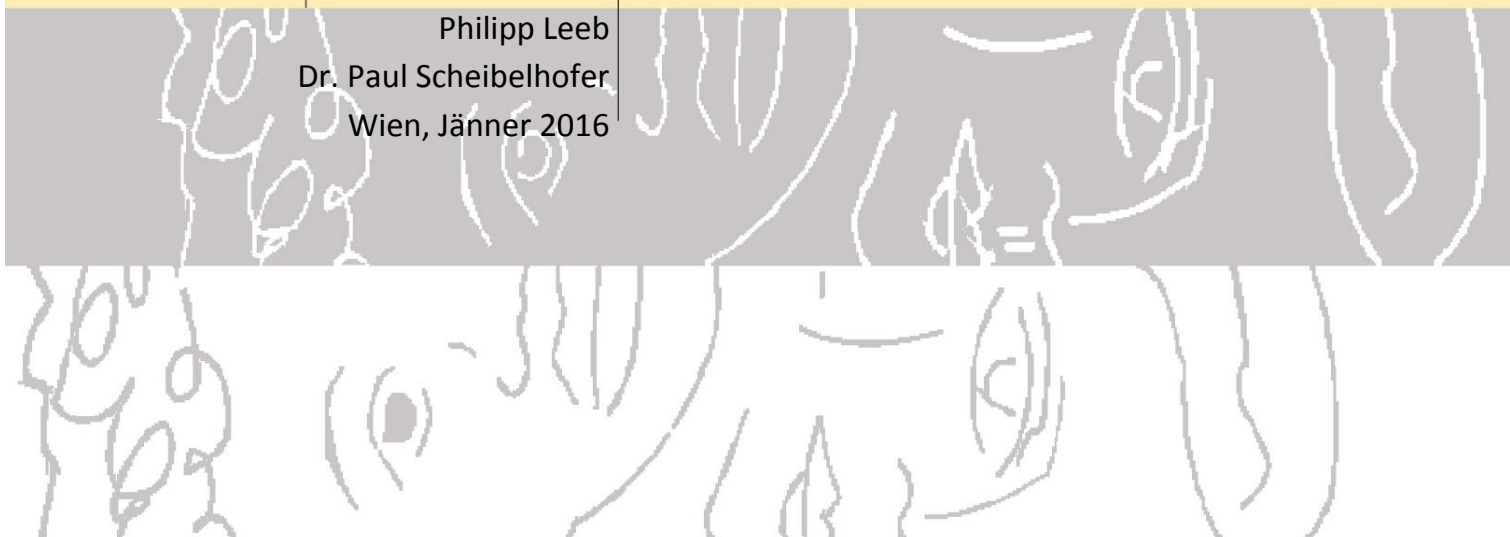


MÄNNLICHKEITEN ALS THEMA FÜR DIE
ENTWICKLUNGSZUSAMMENARBEIT

**INNOVATIVER
POOL**

Theorien, Zugänge und Zukunftsperspektiven

Philipp Leeb
Dr. Paul Scheibelhofer
Wien, Jänner 2016



Expertise

Männlichkeiten als Thema für die Entwicklungszusammenarbeit

Theorien, Zugänge und Zukunftsperspektiven

Autoren

Philipp Leeb, poika – Verein für gendersensible Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht
Dr. Paul Scheibelhofer, Institut für Erziehungswissenschaften Universität Innsbruck

Impressum

Herausgeber

Wiener Institut für Internationalen Dialog und Zusammenarbeit
Vienna Institute for International Dialogue and Cooperation (VIDC)

Adresse

Möllwaldplatz 5/3, 1040 Wien

Tel: +43/1/713 35 94

office@vidc.org

www.vidc.org

Redaktion/Layout

Mag.^a Magda Seewald

Copyright

Wiener Institut für Internationalen Dialog und Zusammenarbeit



Offenlegung nach Paragraph 25 Mediengesetz

Medieninhaber: Wiener Institut für Internationalen Dialog und Zusammenarbeit, Möllwaldplatz 5/3, 1040 Wien
Grundlegende Richtung: Diskussionsbeiträge zu den Themen Entwicklungspolitik, Entwicklungszusammenarbeit und Kulturaustausch Süd/Nord sowie Antirassismusaktivitäten.

Erstellt im Auftrag des VIDC. Die Aussagen im Papier sind alleine die der Autorin und spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung der Auftraggeber wider. Eigenvervielfältigung, Verlags- und Herstellungsort: Wien

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Zugänge der kritischen Männlichkeitsforschung	4
2.1 Hierarchien zwischen Männlichkeiten	5
2.2 Adoleszenz, Einarbeitungsprozesse und „ernste Spiele“	6
2.3 Konstruktion und Krisen von Männlichkeit	9
3. Männer als Akteure von Veränderungsprozessen	15
4. Praxis der Arbeit mit Buben und Männern.....	17
4.1 Ziele der Bubenarbeit	17
4.2 Der Verein poika als Beispiel für österreichische Bubenarbeit	18
4.3 Gendersensible Bubenarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit in Albanien	19
4.4 Methodenbeispiele	21
Methodenbeispiel 1 – Kennenlernen: Meine Namensherkunft (ab 6 Jahren)	22
Methodenbeispiel 2 – Wie weit würdest Du gehen? (ab 13 Jahren)	23
Methodenbeispiel 3 – Beobachten und Feedback geben (ab 10 Jahren)	26
Methodenbeispiel 4 – Hemmschwelle der Gewalt (ab 10 Jahren)	27
Methodenbeispiel 5 – Klaviermodell: Ressourcenübung (ab 10 Jahren)	28
Methodenbeispiel 6 – Mein Körper gehört mir! (ab 8 Jahren)	29
Methodenbeispiel 7 – Eigenschaften ein Geschlecht? (ab 10 Jahren)	30
Methodenbeispiel 8 – Superheld_innen (ab 6 Jahren)	32
5. Fazit	33
6. Zitierte Literatur	36
7. Anhang.....	39
7.1 Methoden-Literatur.....	39
7.2 Ausgewählte Einrichtungen der Buben- und Männerarbeit national.....	39
7.3 Ausgewählte Einrichtungen der Buben- und Männerarbeit international	40

1. Einleitung

Das Thema *Gender and Development* ist in den letzten Jahrzehnten zu einem integralen Bestandteil der Entwicklungszusammenarbeit geworden (vgl. etwa Staudt, 1990). In diesem Zusammenhang rücken auch Männer zunehmend in den Fokus von Maßnahmen und Projekten (vgl. Cleaver, 2002). Ausgehend von der Einsicht, dass sich Geschlechterverhältnisse nicht einseitig ändern lassen, werden Männer als wichtige Verbündete in der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit erkannt und vermehrt als Zielgruppe angesprochen.

Welche theoretischen Zugänge können für diese Arbeit nutzbar gemacht werden? Welche Themen stellen sich für emanzipatorische Projekte mit Fokus auf Männer und Männlichkeiten? Wie kann konkret mit Jungen und Männern zum Thema Männlichkeit gearbeitet werden? Welche Methoden werden dabei angewandt und welche Ziele verfolgt?

Diese Fragen werden im Rahmen der vorliegenden Expertise behandelt. Damit soll die Reflexion und Weiterentwicklung von profeministischer, männerorientierter Entwicklungszusammenarbeit unterstützt werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Zugängen der kritischen Männlichkeitsforschung sowie der emanzipatorischen Jungen- und Männerarbeit.

Nach einem Überblick über Theorien der kritischen Männlichkeitsforschung in Kapitel 2, wird im Folgekapitel dargelegt, welche Konsequenzen sich für emanzipatorische Projekte mit Fokus auf Männer und Männlichkeit ergeben. Danach, in Kapitel 4, wird der Blick auf die praktische Umsetzung gelegt und auch konkrete Methoden der Buben- und Männerarbeit präsentiert. Abschließend werden die theoretischen und praktischen Überlegungen in einem Fazit zusammengeführt. Im Anhang finden sich weitere Quellen für konkrete Methoden in der Arbeit zum Thema Männlichkeit, sowie eine Aufstellung ausgewählter Einrichtungen der Buben- und Männerarbeit im, national sowie international.

2. Zugänge der kritischen Männlichkeitsforschung

Im Folgenden werden zentrale Aspekte der kritischen Männlichkeitsforschung präsentiert, die nachvollziehbar machen, welche sozialen Prozesse im Leben von Jungen und Männern für Geschlechterkonstruktionen relevant werden und welche Themen, Probleme und Möglichkeiten sich daraus für eine emanzipatorische Arbeit mit Fokus auf Männer und Männlichkeiten ergeben.

2.1 Hierarchien zwischen Männlichkeiten

Um zu verstehen, welche sozialen Prozesse bei der Konstruktion von Männlichkeiten am Werk sind und wie diese Prozesse mit Hierarchisierungen im Geschlechterverhältnis einhergehen, wird im Folgenden näher auf das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit*, das von der australischen Forscherin Raewyn Connell entwickelt wurde, eingegangen (Connell, 1987; 2006). Mit dem Konzept, das bis heute einen zentralen Stellenwert in der kritischen Männlichkeitsforschung innehat, verwies Connell auf die Einbettung von Männlichkeitskonstruktionen in gesellschaftliche Machtstrukturen: ausgegangen wird davon, dass in modernen Gesellschaften ein patriarchales Geschlechterverhältnis herrscht, das Männer *als Gruppe* privilegiert und die Gruppe der Frauen strukturell benachteiligt. Dieses ungleiche Geschlechterverhältnis wird durch hegemoniale Männlichkeit gestützt und legitimiert. Dabei greift Connell den Begriff der Hegemonie von Antonio Gramsci auf und argumentiert, dass männliche Herrschaft sowohl auf struktureller Ebene (z.B. Familienrecht, Arbeitsmarkt etc.) als auch auf symbolischer Ebene (Normen, Werte, Idealvorstellungen) verankert ist. Zentral für das Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* ist eine Verschiebung des Fokus von der ausschließlichen Analyse heterosozialer Machtverhältnisse (zwischen Mann und Frau) zur Einbeziehung homosozialer Machtverhältnisse zwischen Männern. Beide Machtverhältnisse sind mit einander verzahnt und verweisen aufeinander: die Vormacht der Männer über die Frauen geht einher mit Hierarchisierungsprozessen zwischen Männern. Demnach herrschen in patriarchalen Gesellschaften immer auch Machtgefälle zwischen Männern, bzw. zwischen normativen Männlichkeiten und jenen, die abgewertet werden. Die Norm hegemonialer Männlichkeit beschreibt Connell wie folgt:

Hegemoniale Männlichkeit kann man als jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis definieren, welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimationsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll). (Connell, 2006, S: 98)

Kaum jemand *erfüllt* das männliche Ideal, jedoch wirkt es auf Männer normativ und bewertet, welche Eigenschaften als männlich gelten. Die große Gruppe der Männer leben nach Connells Konzeption eine *komplizenhafte Männlichkeit*. Diese Männer orientieren sich an dem männlichen Ideal, nehmen jedoch nicht an Auseinandersetzung um Vorherrschaft an der „Front“ hegemonialer Männlichkeit teil. Als Partner und Familienväter respektieren sie ihre Mütter, Ehefrauen und Kinder und zeichnen sich oftmals nicht durch aggressiv zur Schau gestellte Männlichkeit aus. Doch sie setzen dem System männlicher Herrschaft nichts entgegen und stützen damit dessen Reproduktion. Als Gegenleistung erhalten sie leichteren Zugang zu Macht und Ressourcen als Frauen (was sich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene etwa im Lohnunterschied zwischen Männern und Frauen niederschlägt). Auch

komplizenhafte Männer profitieren also von Ungleichheiten im Geschlechterverhältnis und schlagen daraus, so Connell, eine „patriarchale Dividende“ (Connell, 2006, S: 100).

Hegemoniale Männlichkeit repräsentiert nicht nur die in einer Gesellschaft derzeit gültige Norm sondern definiert im Gegenzug auch, was aus dem Kreis des legitim Männlichen ausgeschlossen und abgewertet wird. Gesellschaftliche Machtverhältnisse oder *Achsen der Ungleichheit* (Klinger, Knapp und Sauer, 2007) wie Homophobie, Rassismus oder Klassenverhältnisse prägen die Hierarchisierung von Männlichkeiten und führen dazu, dass etwa Migranten, Homosexuelle oder von Armut betroffene Männer strukturell aus dem Kreis der normativen Männlichkeit ausgeschlossen werden (ein Punkt, auf den später noch näher eingegangen wird). Gesellschaftliche Bilder über „fehlerhafte“ Männlichkeit begleiten und legitimieren diese Marginalisierungsprozesse und führen dazu, dass den betroffenen Männern der Zugang zu männlichen Privilegien bzw. *patriarchaler Dividende* erschwert wird.

Für diese Hierarchisierungs- und Ausgrenzungsprozesse nimmt laut Connell die Homophobie eine zentrale Stellung ein: sie spricht homosexuellen Männer „Männlichkeit“ ab und platziert sie am unteren Ende der Hierarchie.

Alles, was die patriarchale Ideologie aus der hegemonialen Männlichkeit ausschließt, wird dem Schwulsein zugeordnet (...). Deshalb wird aus Sicht der hegemonialen Männlichkeit Schwulsein leicht mit Weiblichkeit gleichgesetzt. (Connell, 2006, S: 99)

Connells Konzept der *hegemonialen Männlichkeit* hat viel Aufmerksamkeit aber auch einiges an fachlicher Kritik erhalten (vgl. Connell und Messerschmidt, 2005). So wurde etwa die Unschärfe der Begrifflichkeiten kritisiert (Demetriou, 2001) und es wurde auch infrage gestellt, ob in heutigen Gesellschaften tatsächlich von *einer* hegemonialen Männlichkeitsnorm ausgegangen werden kann und ob es mittlerweile auch hegemoniale Weiblichkeit gäbe (Scholz, 2010). Dennoch stellt Connells Konzeption eine wichtige Basis für die kritische Erforschung von Männlichkeiten dar, die mit anderen theoretischen Zugängen sinnvoll kombiniert werden kann. So hilft etwa das theoretische Inventar des Anthropologen und Soziologen Pierre Bourdieu, Prozesse der Aneignung männlicher Identität zu analysieren.

2.2 Adoleszenz, Einarbeitungsprozesse und „ernste Spiele“

Einem Diktum der Feministin Simone de Beauvoir folgend, werden Frauen nicht als Frauen geboren, sondern dazu gemacht. Dies geschieht etwa durch gesellschaftliche Verhältnisse, die bestimmte Erwartungen über „richtige Weiblichkeit“ an sie richten, bestimmte Entwicklungsprozesse nahelegen und andere hindern. Auch wenn Männer aufgrund ihrer gesellschaftlichen Machtposition anders im Geschlechterverhältnis positioniert sind als Frauen, trifft diese sozialkonstruktivistische Erkenntnis auch auf Männlichkeit zu: Männer

werden nicht als Männer geboren, sondern dazu gemacht. Eine Auseinandersetzung mit diesem Prozess des „zum Mann gemacht Werdens“ (und den Praxen des „sich selbst zum Mann machen“) ist nicht nur für die Analyse von Männlichkeitskonstruktionen sondern auch für die geschlechterreflektierende Arbeit mit Jungen und mit Männern erhellend, da hier problematische Dynamiken sowie Ansatzpunkte für Veränderungen sichtbar werden.

Ein Fokus auf die Lebensphase der Adoleszenz ist dabei sinnvoll: Die Adoleszenz ist eine Phase, in der vielfältige Entwicklungsaufgaben am Weg zum Erwachsenwerden gemeistert werden müssen. Diese Entwicklungsaufgaben unterscheiden sich für junge Männer und Frauen, da geschlechtliche Normen jeweils unterschiedliche „Ziele“ vorgeben. Junge Männer sind mit der gesellschaftlichen Erwartung konfrontiert, am Ende der Adoleszenz eine erwachsene und selbstsichere Männlichkeit ausgebildet zu haben und empirische Forschung zeigt, dass viele Jungen dieses Ziel einer „normalen Männlichkeit“ klar vor Augen haben, wenn sie an ihre Zukunft denken (vgl. Jösting, 2007, S. 164). Doch zeigt sich auch, dass die Entwicklung einer der Norm entsprechenden Männlichkeit kein friktionsloser, einfacher Prozess ist. Und so ist die Adoleszenz für junge Männer auch geprägt von vielschichtigen „Einarbeitungsprozessen“ in die Männlichkeit, die sowohl auf sozialer, wie auch körperlicher und emotionaler Ebene stattfinden. Der Rahmen, in dem viele dieser Einarbeitungsprozesse stattfinden, ist die homosoziale Bubengruppe. Diese Gruppe ist für Jungen ein wichtiger Lernraum, in dem sie andere Jungen beobachten, Verhaltensweisen einüben und das Erlernte präsentieren können.

Dieser Einübungsprozess findet nicht auf bewusster Ebene, im Sinne eines regelgeleiteten Trainings statt, sondern geschieht in der alltäglichen Interaktion. Erlern wird dementsprechend auch kein Textbuchwissen über „richtige Männlichkeit“, sondern spezifische vergeschlechtlichte Verhaltens- und Sichtweisen, Interpretationsschemata, Vorlieben und Abneigungen. Das erlernte Wissen ist implizit und inkorporiert und wird im Handeln aktiviert – es ist *habitualisiertes* Wissen. Dieses habitualisierte Wissen ist vergeschlechtlicht und so spricht der Soziologe Michael Meuser (Meuser, 2006, S. 121) im Zusammenhang von Konstruktionen von Männlichkeit vom „männlichen Geschlechtshabitus“. Die Adoleszenz junger Männer kann somit auch als eine Phase beschrieben werden, in der eine Einübung in den männlichen Geschlechtshabitus stattfindet. Das, was später scheinbar selbstverständlich und unbeschwert gelebt wird, muss in dieser Phase geübt und angeeignet werden. Da dieser Habitualisierungsprozess jedoch gesellschaftlich nicht thematisiert und reflektiert wird, erscheint Männlichkeit (und analog dazu Weiblichkeit) nicht als etwas Erlerntes, sondern durch die Biologie determiniert. „Der geschlechtliche Habitus“ so Meuser „ist verkörperte und naturalisierte Praxis *par excellence*“ (ibid., S. 118).

Den Kern beziehungsweise das „Erzeugungsprinzip“ des männlichen Geschlechtshabitus bildet die *hegemoniale Männlichkeit*. Und so verleiht der Geschlechtshabitus Männern nicht nur Sicherheit und einen Orientierungsrahmen, sondern legitimiert auch den Anspruch auf Vormachtstellung und Dominanz im Geschlechterverhältnis. Doch mit dem Privileg, dem dominanten, starken und mächtigen Geschlecht anzugehören, geht auch die Aufgabe einher, die eigene Zugehörigkeit zu dieser auserwählten Gruppe unter Beweis stellen zu müssen.

Wie der Anthropologe und Soziologe Pierre Bourdieu (2005) im Kontext seiner Analyse von Männlichkeit und männlicher Herrschaft in der Kabylei herausarbeitete, sind es vor allem *andere Männer*, vor denen dieser Beweis immer wieder erbracht werden muss. Es ist die Anerkennung durch andere Männer, die Männlichkeit bestätigt und die Zugehörigkeit zur Gruppe der „wahren Männer“ beglaubigt (ibid., S. 94). Ein Ausschluss hätte weitreichende Folgen und so zeigt sich die Kehrseite des Privilegs der Männlichkeit „in der permanenten, bisweilen ins Absurde getriebene Spannung und Anspannung, in der die Pflicht, seine Männlichkeit unter allen Umständen zu bestätigen, jeden Mann hält“ (ibid., S. 92). Die Bestätigung von Männlichkeit findet dabei vor allem über die Abwehr dessen, was in der Logik hegemonialer Männlichkeit als *nicht-männlich* definiert wird, statt. Und so verdeutlicht Bourdieu: „Bestimmte Formen von ‚Mut‘ (...) haben paradoxer Weise ihren Grund in der *Angst*. Man fürchtet die Achtung oder die Bewunderung der Gruppe zu verlieren, vor den ‚Kumpeln‘, das Gesicht zu verlieren“ und in die typisch weibliche Kategorie der ‚Schwachen‘, der ‚Schwächlinge‘, der ‚Waschlappen‘, der ‚Schwulen‘ usf. eingeordnet zu werden“ (ibid., S. 96). Der männliche Geschlechtshabitus entsteht im Kontext ungleicher Machtverhältnisse zwischen Männern und Frauen und dient der Reproduktion männlicher Herrschaft. Als solches ist er für Männer sowohl Quelle für habituelle Sicherheit und Privilegien, als auch geprägt von Widersprüchen und Spannungen.

Bourdieu argumentiert, dass die männliche homosoziale Gruppe der zentrale Referenzpunkt des männlichen Habitus ist und jener Ort, an dem er ausgehandelt und eingeübt wird. Diese Aushandlungsprozesse haben eine spezifische Struktur und Dynamik, die Bourdieu als „ernste Spiele des Wettbewerbs“ bezeichnet (Bourdieu, 1997, S. 203). In diesen „ernsten Spielen“ treten Männer miteinander in Konkurrenz, ringen um Dominanz und bilden den männlichen Habitus aus. Die Auseinandersetzungen schaffen dabei nicht nur Differenz und Hierarchie sondern auch Verbundenheit und Solidarität unter den teilnehmenden Männern. Die „Spieler“ sind einander sowohl Gegner als auch Partner und so kommt es in der Konkurrenz auch zur Anerkennung des Gegenübers als legitimer Mitspieler. Was das Konzept der „ernsten Spiele“ verdeutlicht: mitunter ist das *Teilnehmen* an den „Spielen“ wichtiger als das Gewinnen. Wer aus dem Kreis der legitimen Partner-Gegner herausfällt, läuft Gefahr die Anerkennung als „richtiger Mann“ zu verlieren.

Für junge Männer stellt sich das Erwachsenwerden demnach als fortschreitender Eintritt in die „ernsten Spiele“ dar. Damit einher geht der Anspruch, in den Spielen zu bestehen und sich eine anerkannte Position im Gefüge der Männlichkeiten zu erarbeiten. Ein Herausfallen aus dem Kreis der „richtigen“ Männer gilt es, zu verhindern.

2.3 Konstruktion und Krisen von Männlichkeit

Was von jungen Männern noch eingeübt und mühsam angeeignet werden muss, scheint bei erwachsenen Männern ganz „natürlich“, denn der männliche Habitus gibt Sicherheit und Orientierung. Er vermittelt Männern ein Gefühl dafür, welche Eigenschaften und Handlungsformen als „richtig“ und für Männer erstrebenswert gelten. Die konkreten Ausformungen von Geschlechterbildern, Normen und Stereotypen sind historisch veränderlich und kontextspezifisch. Es zeigen sich jedoch Überschneidungen, was die Eigenschaften betrifft, die Männern als Vertretern des dominanten Geschlechts zugesprochen werden und die sie zu verkörpern haben. Zu den „typisch männlichen“ Eigenschaften zählen Aspekte wie Härte, Stärke, Rationalität, Entscheidungskraft und Autonomie. Was hingegen aus dem Repertoire von „richtiger Männlichkeit“ ausgeschlossen wird, sind Facetten wie Empathie oder Emotion – also Eigenschaften, die als weiblich definiert und abgewertet werden.

Die vergeschlechtlichte Trennung sozialer Sphären

Wie sich zeigt, ist auch die soziale Welt weitgehend entsprechend dieser vergeschlechtlichten Eigenschaften strukturiert und hierarchisiert: so sind jene gesellschaftlichen Bereiche, in denen Macht und Ressourcen zirkulieren, etwa Politik oder Ökonomie, *männliche* Bereiche: Sie waren historisch durch den Ausschluss von Frauen geprägt und noch heute finden sich mehr Männer an den Positionen der Macht und ist ein Großteil des Reichtums in der Hand von Männern. Doch diese Bereiche sind darüber hinaus auch *männlich codiert*: die dort herrschenden Umgangsformen, zu erreichenden Ziele und zu leistenden Opfer, entsprechen jenen Eigenschaften, die Männern zugesprochen werden und die sie sich im Zuge der Einarbeitung in die Männlichkeit aneignen. Gesellschaftlich relevante, mächtige und lukrative Bereiche scheinen dadurch „wie gemacht“ für Männer und umgekehrt erscheinen Männer „wie gemacht“, um in diesen Bereichen zu reüssieren. Frauen, die in männliche Bereiche vordringen und dort „mitspielen“ wollen, erfahren dann auch oft, dass sie sich männlichen Spielregeln anpassen müssen (vgl. bereits Fine, 1987). Parallel dazu zeigt sich, dass jene gesellschaftlichen Bereiche, die als „typisch weiblich“ gelten, zwar mitunter symbolische Anerkennung erfahren (z.B. die Mutterschaft), jedoch von ökonomischer und gesellschaftlicher Abwertung geprägt sind. Es sind Bereiche, in denen jene Eigenschaften benötigt werden, die nicht in das Konstrukt „richtiger Männlichkeit“ passen, wie etwa der Bereich der Pflege und Sorge. Frauen leisten dann auch einen Großteil der bezahlten und unbezahlten Care-Arbeit, was unter den herrschenden gesellschaftlichen

Bedingungen und Wertigkeiten für Frauen das Risiko von Abhängigkeit und Armut erhöht (vgl. Wetterer, 2012).

Widersprüchliche Konsequenzen für Männer

Diese Trennung der sozialen Welt in vergeschlechtlichte und unterschiedlich bewertete Bereiche, prägt das Leben von Frauen sowie Männern. Sie institutionalisiert ungleiche Machtverteilung und Lebenschancen, sie drängt Frauen und Männer in bestimmte gesellschaftliche Sphären, hält sie von der Teilhabe in anderen Sphären ab und sie trägt zur Reproduktion von Geschlechterstereotypen bei. Für Männer hat dies widersprüchliche Konsequenzen: so ist einerseits die vergeschlechtlichte Trennung gesellschaftlicher Bereiche eine zentrale Stütze für die Reproduktion männlicher Privilegien und männlicher Herrschaft. Dies hat etwa feministische Forschung zu den herrschafts-stabilisierenden Effekten der Trennung in eine feminisierte Privatsphäre vis à vis einer aufgewerteten, maskulinisierten Öffentlichkeit gezeigt (vgl. Haidinger und Knittler, 2014). Doch gleichzeitig geht diese Trennung und geschlechtliche Zuweisung der Sphären auch für Männer mit „Kosten“ einher.

So führen diese Trennung und die damit einhergehenden Konstruktionen von „richtiger“ Männlichkeit dazu, dass Männer strukturell davon abgehalten werden, „unmännliche“ Tätigkeiten wie familiäre Sorgearbeit zu leisten. Trotz Veränderungen, sind gesellschaftliche Institutionen wie der Arbeitsmarkt noch immer meist darauf ausgerichtet, dass familiäre Sorgearbeit in den Aufgabenbereich der Frauen fällt, während von Männern eine größtmögliche Verfügbarkeit für die Lohnarbeit erwartet wird. Mehrere Kräfte wirken durch diesen institutionalisierten Rahmen gegen eine stärkere Involvierung von Männern im Bereich von Sorge und Care: einerseits herrschen stereotype Bilder nach denen „richtige Männlichkeit“ für andere Tätigkeiten und Aufgaben „gemacht“ sei und wonach Care Arbeit „weibliche“ Eigenschaften benötige. Andererseits bedeutet die Abwertung von als weiblich codierten Tätigkeiten wie Care Arbeit, dass Männer, die sich in diesen Bereichen engagieren, mit Einbußen in der *patriarchale Dividende* (etwa in Form von Geld oder Prestige) rechnen müssen. In so einem Kontext ist es also für Männer *rational*, sich nicht gleichermaßen im Bereich der Care Arbeit zu beteiligen wie Frauen. Für die Frage, wie etwa Männer verstärkt in Care Tätigkeiten einbezogen werden können und die Etablierung einer *caring masculinity* vorangetrieben werden kann, ist dieser strukturelle Rahmen relevant, da er die Möglichkeiten für alternative Männlichkeitsentwürfe begrenzt (vgl. Bergmann, Scambor und Scambor, 2014).

Die widersprüchlichen Auswirkungen von dominanten Männlichkeitsbildern und damit einhergehender Zuweisung an gesellschaftliche Bereiche lässt sich auch mit Blick auf ein anderes Problemfeld erkennen: der Gewalt. Forschung zeigt wiederholt, dass Männer stärker in Gewaltdynamiken involviert sind, als Frauen (vgl. etwa die internationale Studie „Evolving Men“ des Men and Gender Equality Policy Project, Barker et al., 2011). Von ihnen

geht mehr physische Gewalt aus, als von Frauen. Sie erfahren jedoch auch mehr Gewalt als Frauen, vor allem ausgeübt durch andere Männer. Doch Gewalt ist nicht nur im Kontext von persönlichen Auseinandersetzungen *männlich* sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene. Die Institutionen staatlicher Gewalt – das Gefängnis, die Polizei, das Militär etc. – sind durchwegs männliche Institutionen (Sabo, Kupers und London, 2001; Nolan, 2009). Die Verbindung von Männlichkeit und Gewalt wird dadurch institutionalisiert und reproduziert. Begleitet wird diese Institutionalisierung männlicher Gewalt mit dominanten Bildern über die angeblich natürliche Gewaltbereitschaft von Männern, sowie Anrufungen an Männer, im Zweifelsfall Frauen und Kinder oder Nation und Vaterland in gewalttätigen Auseinandersetzungen zu verteidigen (Enloe, 2000; Richards, 2006; Schäfer, 2013). Diese Institutionalisierung der Verbindung von Gewalt und Männlichkeit prägt nicht nur das konkrete Leben von Männern und Frauen, sie schafft auch einen Kontext in dem Männer lernen, dass Gewaltausübung *männlich* ist und schließlich Gewalt selbst zu einer Ressource zur „Herstellung von Männlichkeit“ (Messerschmidt, 1994) wird.

Prekäre Männlichkeiten – wenn das Ideal nicht erreicht wird

Insbesondere dort, wo es Männern verwehrt wird, den Ansprüchen an „richtige Männlichkeit“ zu genügen, werden die Widersprüche männlicher Dominanz sichtbar. So hat Forschung zu Männern, die von Armut und Prekarität betroffen sind, gezeigt, dass diese Situation mitunter auf der Ebene von Männlichkeitskonstruktionen zu Krisenerfahrungen führt. Mit ökonomischer Prekarität wird es nicht nur schwer, für sich und die Familie zu sorgen, sondern geht für manche Männer auch eine Infragestellung des geschlechtlichen Selbstbildes und der damit verbundenen gesellschaftlichen und familiären Position einher (vgl. Heilmann, 2013). Forschung hat jedoch auch gezeigt, dass Männer in prekären sozialen Lagen mitunter erfolgreich herrschende Bilder von Männlichkeit aktivieren und etwa eine dominante Position in der Familie beanspruchen, obwohl die materielle Basis dafür nicht gegeben ist (vgl. Meuser, 2010). Wie Margret Silberschmidt (2011) in ihrer Arbeit zur Situation von Männern in Südafrika zeigte, kann dieser Versuch der „Remaskulinisierung“ problematische Dynamiken in Gang setzen. Silberschmidt beschreibt, wie krisenhafte ökonomische Restrukturierungen dort große Teile der männlichen Bevölkerung arbeitslos gemacht hat und es dadurch den Männern verunmöglicht, der Norm gerecht zu werden, wonach „echte Männer“ für das Auskommen der eigenen Familie und der Gemeinschaft sorgen. Silberschmidt argumentiert, dass dieser Widerspruch zwischen männlicher Norm und sozialer Realität dazu geführt hat, dass Männer zunehmend problematische Handlungen wie riskante sexuelle Praktiken und interpersonelle Gewalt setzen, um dadurch zumindest im sozialen Umfeld Dominanz auszuüben (zur Analyse der Situation von Prekarität betroffener junger Männer in Südamerika vgl. Barker, 2006). Die enge Verbindung von Männlichkeit und Arbeit und der damit einhergehende Anspruch auf Anerkennung und Dominanz, kann zu spezifischen Krisenerfahrungen für Männer führen, die keinen Zugang zu ökonomischen Ressourcen haben und das Versprechen der *patriarchalen Dividende* nicht

einlösen können. Die Strategien der Männer, diese Krisenerfahrungen zu bearbeiten, kann sowohl für die Männer selbst, als auch für ihr Umfeld problematische Konsequenzen haben.

Homophobie als Normierung von Männlichkeit

Wie bereits Connell argumentierte, basiert *hegemoniale Männlichkeit* auf einer heterosexuellen Norm und der Abwertung von Homosexualität. In der Logik hegemonialer Männlichkeit, gilt Homosexualität als unmännlich und wird in die niederen Gefilde des Weiblichen verwiesen. Diese Abwertung überträgt sich auf die Abwertung von homosexuellen Männern, denen weibliche Eigenschaften zugeschrieben werden, was wiederum als Indiz für „fehlerhafte“ Männlichkeit gesehen wird. In der Hierarchie der Männlichkeiten werden homosexuelle Männer darum abgewertet, was sich historisch und in unterschiedlicher Ausprägung auch heute in Entrechtung, gesellschaftlicher Marginalisierung und Gewalterfahrungen spiegelt (vgl. etwa Izugbara und Okal, 2011). Die kritische Analyse von Männlichkeitskonstruktionen zeigt dabei, dass sich Homophobie nicht nur gegen tatsächlich von der heterosexuellen Norm abweichende Männer richtet, sondern eine grundsätzliche Rolle für die Normierung von Männlichkeit spielt. So zeigen etwa internationale Jugendstudien wiederholt, dass homophobe Aussagen im Leben vieler männlicher Jugendlicher zum Alltag gehören (vgl. Chester, Callaghan & Cosma 2015). Ethnographische Analysen in Lebenswelten junger Männer haben verdeutlicht, wie schnell es passieren kann, dass Jungen mit dem Vorwurf konfrontiert werden „schwul“ zu sein, etwas „schwules“ getan zu haben oder sich „schwul“ zu kleiden (z.B. Pascoe, 2007). Offensichtlich steht die tatsächliche Sexualität des betroffenen Jungen in diesen Fällen gar nicht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Viel eher geht es dabei um die Sanktionierung von „unmännlichem“ Verhalten. Junge Männer reagieren darauf und passen ihr Verhalten an, mit der Hoffnung, nicht wiederholt zum Ziel von homophoben Abwertungen zu werden und dadurch Gefahr zu laufen, aus dem Kreis der „echten“ Männer verwiesen zu werden. Homophobie kann darum als machtvoll regulatives Normativ der Männlichkeit erkannt werden. Sie sanktioniert „unmännliches“ Verhalten und schreibt fest, dass „richtige“ Männlichkeit heterosexuell ist. Für Jungen und Männer, deren Sexualität tatsächlich von der heterosexuellen Norm abweicht, kann Homophobie konkrete negative Auswirkungen haben – von dem Druck, die eigene Sexualität zu verschweigen, über Stigmatisierung und Kriminalisierung bis hin zu Übergriffen und Gewalterfahrungen samt ihren psychischen und physischen Konsequenzen.

Die kritische Perspektive auf Männlichkeitskonstruktionen verdeutlicht dabei die widersprüchlichen Zusammenhänge zwischen der Abwertung von Homosexualität und hegemonialer Männlichkeit: das Bild von Männlichkeit als hegemoniales Zentrum der Gesellschaft, und dem darauf aufbauendem Anspruch auf Dominanz im Geschlechterverhältnis, ist ein spezifisch normiertes Bild von Männlichkeit, das auch den Bereich der Sexualität umfasst. Dabei zeigt sich, dass es falsch wäre, Homophobie lediglich

als Ausdruck einer *Angst vor Homosexualität*, oder einer *Abneigung gegenüber bestimmten sexuellen Praktiken* oder auch *Hass gegenüber einer bestimmten Bevölkerungsgruppe* zu verstehen. Solche Interpretationen verkennen, dass es bei Homophobie nicht nur um Sexualität geht, sondern zu einem großen Teil (und manchmal ausschließlich) um geschlechtliches Handeln. Darüber hinaus individualisieren diese Erklärungsmuster das Problem und schreiben es der persönlichen Meinung oder Abneigung der abwertenden Personen zu. Doch, auch wenn die betreffenden Personen ihre Abneigung noch so „tief“ und „echt“ verspüren mögen: so, wie die geschlechtliche Norm *habitualisiert* ist, ist auch die Abwertung von abweichendem Verhalten in Form von Homophobie *habitualisiert*. Und so kann mit Andreas Kraß sogar der „Ekel“, der in der Homophobie oft mitschwingt als „ein erlerntes, habituell gewordenes Regulativ“ verstanden werden (Kraß, 2007, S. 145). So „persönlich“ homophobe Meinungen oder Einstellungen erscheinen mögen, sind sie doch ein Ausdruck der gesellschaftlichen Dominanz von Männern und der Abwertung von Frauen und allem, was als „weiblich“ gilt. Und so ist es auch kein Wunder, dass Homophobie auch auf gesellschaftlicher Ebene anzutreffen ist, etwa im Kontext rechtlicher Diskriminierungen, und dass gerade nationalistische Politiken und Diskurse oftmals die Norm heterosexueller Männlichkeit propagieren und Homosexualität besonders virulent bekämpfen (für eine diesbezügliche Analyse zur Situation in Uganda vgl. Dolan, 2011).

Rassismus und die Konstruktion „fremder Männlichkeit“

Rassismus und ethnisierende Fremdkonstruktionen können schließlich als weitere zentrale Achse, die Hierarchien zwischen Männlichkeiten produziert, erkannt werden. Dabei haben insbesondere feministische postkoloniale Zugänge aufgezeigt, wie historische und aktuelle Prozesse von institutioneller Gewalt, Ausbeutung sowie darin eingebetteter vergeschlechtlichter Fremd- und Selbstbilder ineinandergreifen. Das Ineinandewirken dieser Prozesse fasst etwa Anne McClintock (McClintock, 1995, S. 40) in ihrer Forschung zur Geschichte des Kolonialismus mit dem Konzept des „anachronistic space“. Koloniale Expansion und gewalttätige ökonomische Ausbeutung, so zeigt McClintock, wurden begleitet und legitimiert von Erzählungen über die „Entdeckung“ und „Zivilisierung“ von fremden, geheimnisvollen Orten (spaces), wobei diesen Orten auch gleichzeitig eine Zeitlichkeit zugeschrieben wurde: Sie waren nicht nur fremd, sondern auch rückständig. Aufbauend auf einem Verständnis von Menschheitsgeschichte als linear ablaufender Modernisierungsprozess konnte sich Europa als fortgeschrittenster Ort und gleichzeitig als Zentrum der Welt positionieren (vgl. Bhabra, 2007).

Wie McClintock anhand von Reiseberichten und wissenschaftlichen Abhandlungen über unstillbare sexuelle Lüste oder monströse Sexualorgane der Kolonisierten zeigt, waren rassialisierende Kolonialdiskurse vergeschlechtlicht und sexualisiert. Und so wurden „Africa and the Americas (. . .) what can be called a porno-tropics for the European imagination – a fantastic magic lantern of the mind onto which Europe projected its forbidden sexual desires and fears“ (McClintock 1995, S. 22). Wie sich zeigt, wirken diese Konstruktionen „fremder

Männlichkeit“ noch heute nach und werden auch im Kontext von Migrationsdiskursen und –politiken aktiviert (vgl. Scheibelhofer, 2011). Dort werden Bilder von gefährlich-fremder Männlichkeit als Legitimation für Entrechtung und Disziplinierung herangezogen. Migrationspolitische Maßnahmen werden dabei zunehmend als emanzipatorische Hilfestellung für unterdrückte migrantische Frauen propagiert und damit ein Kolonialdiskurs aufgegriffen, den Gayatri Spivak mit dem bekannten Diktum „Weiße Männer retten braune Frauen vor braunen Männern“ (Spivak, 2008 [1988], S. 78) beschrieb. Es sind vor allem Bilder über patriarchale muslimische Traditionen, die diesem Diskurs eine neue Virulenz verliehen haben (vgl. Abu-Lughod, 2002; Razack, 2004).

In diesem Zusammenhang zeigt sich auch, dass das „post“ in postkolonial nicht im Sinne eines Markers für eine ferne, vergangene und abgeschlossene Epoche verstanden werden darf. Vielmehr betonen postkoloniale Autor_innen den unabgeschlossenen Charakter von widersprüchlichen, brüchigen und global „verwobenen“ (Conrad und Randeria, 2002) Geschichten, die sich in aktuellen Herrschaftsverhältnissen und Wissensbeständen niederschlagen (vgl. Reuter und Villa, 2010, S. 17). Für eine Entwicklungszusammenarbeit mit Fokus auf Männlichkeitskonstruktionen, ist es vor diesem Hintergrund nicht nur wichtig zu verstehen, welche Rolle Rassismus im Leben von Männern spielt, sondern gilt es auch eigene Annahmen zu reflektieren, um nicht etablierte Konstruktionen gefährlich fremder Männlichkeit in der Konzeption und Durchführung eigener Projekten zu reproduzieren.

Eine intersektionelle Perspektive auf Männlichkeitskonstruktionen

Wie sich zeigte, sind Konstruktionen von Männlichkeit von vielfältigen Machtverhältnissen geprägt. Machtvolle Achsen der Ungleichheit führen dazu, dass spezifische Gruppen von Männern abgewertet und vom Zugang zu *patriarchaler Dividende* ferngehalten werden. Für ein kritisches Verständnis von Männlichkeitskonstruktionen ist darum ein *intersektioneller* Zugang (Crenshaw, 1991; McCall, 2005) notwendig. Intersektionelle Analysen gehen davon aus, dass Herrschaftsverhältnisse in der sozialen Realität stets als Zusammenspiel verschiedener Differenzachsen stattfinden und dementsprechend wahrgenommen werden müssen (Yuval-Davis, 2006; Davis, 2008; Degele und Winker, 2009; Hess, Langreiter und Timm, 2011). In dieser Expertise wurden beispielhaft Prozesse der Marginalisierungen von Männlichkeiten entlang ökonomischer, heteronormer sowie rassistischer Machtverhältnisse besprochen. Auch wenn davon ausgegangen werden kann, dass diese Achsen der Differenz von grundsätzlicher gesellschaftlicher Bedeutung sind, muss darüber hinaus im jeweiligen sozialen Kontext erhoben werden, welche Machtverhältnisse tatsächlich relevant sind für Konstruktionen von Männlichkeit.

3. Männer als Akteure von Veränderungsprozessen

So wie in anderen Kontexten kam es auch in der Entwicklungszusammenarbeit in den vergangenen Jahren zu einer stärkeren Einbeziehung von Männern in Maßnahmen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit (vgl. Cornwall, Edström und Greig, 2011). Wie die Analyse der widersprüchlichen Konstruktionsprozesse von Männlichkeiten zeigt, gibt es dafür gute Gründe.

Männer profitieren in herrschenden patriarchalen Gesellschaften *als Gruppe* und haben privilegierten Zugang zu Ressourcen und Macht. Insofern sie *strukturell* von herrschenden Verhältnissen profitieren, bedeutet eine Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit darum zunächst einen Machtverlust für Männer. Vergeschlechtlichte Selbstverständnisse und habitualisierte Routinen geraten unter Druck sich zu wandeln. Etablierte Strukturen der Arbeitsteilung sowie die ungleiche Bewertung von „männlichen“ und „weiblichen“ Tätigkeiten werden dabei ebenso delegitimiert wie die Regeln der *ernsten Spiele* männlicher Konkurrenz und der Anspruch nach Vormachtstellung im Geschlechterverhältnis, der damit einhergeht. Insofern Männer sowohl symbolisch als auch materiell von herrschenden Bedingungen profitieren, entwickeln sie, so Connell, ein Interesse am Erhalt dieser Verhältnisse:

Eine Geschlechterordnung, in der Männer über Frauen dominieren, kann nicht verhindern, dass die Männer eine Interessensgruppe formen, die Veränderungen entgegenwirkt, und dass Frauen eine Interessensgruppe bilden, die Veränderungen anstrebt. Das ist eine strukturbedingte Tatsache und völlig unabhängig davon, ob nun der einzelne Mann die Frauen liebt oder hasst, ob er an Gleichberechtigung glaubt oder an seine Überlegenheit, und auch unabhängig davon, ob Frauen gerade auf Veränderung drängen (Connell 2006: 103).

Dieses *strukturell bedingte* Interesse von Männern an der Reproduktion herrschender Verhältnisse gilt es im Kontext der Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit zu berücksichtigen und macht deutlich, wieso Maßnahmen wie etwa verpflichtende Frauenquoten ihre Berechtigung haben.

Doch wäre es falsch, Männer lediglich als Gegner der Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit wahrzunehmen. Einerseits gibt es zu jeder Zeit Männer, die sich aus ideologisch-weltanschaulichen Gründen für Gleichberechtigung, Demokratisierung und Emanzipation einsetzen und sich feministischen Anliegen anschließen (vgl. Kimmel, 1996). Andererseits zeigt die kritische Analyse von Männlichkeitskonstruktionen, dass das Leben vieler Männer nicht rein von Privilegierung geprägt ist. Macht- und Herrschaftsverhältnisse

führen dazu, dass Marginalisierungsphänomene im Leben vieler Männer eine Rolle spielen. Eine intersektionelle Perspektive kann dabei die Wahrnehmung schärfen für widersprüchliche Positionierungen und Erfahrungen von Männern, die sowohl Privilegien als auch Marginalisierung und Entfremdung erfahren. Wie die Darstellungen weiter oben verdeutlichten, erzeugt und verstärkt das System männlicher Herrschaft viele dieser Marginalisierungs- und Entfremdungserfahrungen. Insofern tragen Männer auch *Kosten* eines ungleichen Geschlechterverhältnisses und können vor diesem Hintergrund von einem Abbau dieser Ungleichheit profitieren.

Männer in Projekte und Maßnahmen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit einzubeziehen, kann also nicht nur ein Beitrag zur Verbesserung der Lebenssituation von Frauen und Kindern sein, sondern auch von Männern selbst. Maßnahmen und Projekte, die im Sinne der Förderung von Geschlechtergerechtigkeit auf Männer gerichtet sind, sollten dabei die vielschichtigen und teils widersprüchlichen Dynamiken von Männlichkeitskonstruktionen im Kontext intersektioneller Machtverhältnisse wahrnehmen und in der Umsetzung berücksichtigen. Andernfalls geraten solche Projekte in Gefahr, ihre Arbeit und die angestrebten Lösungen auf einseitigen Verständnissen von Männlichkeit zu basieren (von Bildern über *alle Männer als Profiteure des Patriarchats* bis zu der Idee von *Männern als die neuen Opfer* soziale Veränderungen). Um so eine Eindimensionalität zu verhindern und sicherzustellen, dass Projekte, die sich auf Männer beziehen, tatsächlich zur Stärkung von Geschlechtergerechtigkeit beitragen, müssen Projekte eine differenzierte Perspektive auf Männlichkeiten einnehmen. Diesbezüglich hat Michael Messner (1997) einen konzeptuellen Zugang entwickelt, der bei der Entwicklung und Durchführung von Gleichstellungsprojekten mit Männerfokus hilfreich ist. Mit Messner kann argumentiert werden, dass sich solche Projekte im Spannungsfeld von drei Polen positionieren müssen. Und zwar: (1.) einer Kritik an männlicher Dominanz und institutionalisierten Privilegien (2.) der Wahrnehmung der „Kosten“ hegemonialer Männlichkeit und (3.) der Wahrnehmung der Diversität von Männlichkeiten sowie von Hierarchien unter Männern. Projekte, Maßnahmen oder Politiken sollen in ausgewogener Weise alle drei Aspekte berücksichtigen, um auf die Komplexität von Männlichkeitskonstruktionen einzugehen und tatsächlich gleichstellungsförderliche Ziele erreichen zu können (vgl. Bergmann, Scambor und Scambor, 2014, S. 12).

Um zu zeigen, wie dies konkret aussehen kann, werden im Folgenden konkrete Projekte und Methoden vorgestellt, die sich an Buben und Männer richten und sie als Akteure von Veränderungsprozessen im Geschlechterverhältnis ansprechen.

4. Praxis der Arbeit mit Buben und Männern

Die Bubenarbeit ist eine im Vergleich zur Mädchenarbeit junge Disziplin. Die ersten europäischen Konzepte für gendersensible Arbeit entstanden in der Jugendarbeit, hier war die Jugendarbeiterinnen aufgrund der 2. Frauenbewegung schon in den 1970ern tätig und entwickelten die *parteiliche Mädchenarbeit*. Gegen Ende des Jahrtausends tauchten erste pädagogische Konzepte und Leitlinien für Bubenarbeit vor allem in Deutschland auf. Die Themen der Bubenarbeit können sehr breit gestreut sein. Hier zunächst ein Überblick über mögliche Themen, die sinnvoll in der geschlechterreflektierten Bubenarbeit bearbeitet werden können (Könnecke/Hakert 2011, S: 16):

- Auseinandersetzung mit gesellschaftlich vorgegebenen und eigenen Männer- und Frauenbildern
- Liebe, Partnerschaft, Beziehungsgestaltung
- Freundschaft, Peergroup, Anpassung vs. eigene Bedürfnisse
- Auseinandersetzung mit Schule, Bildung, Ausbildungsplatzsuche
- Zukunftswerkstatt zu Partnerschaft, Freundschaft, Vaterschaft, Beruf
- Sexualität, sexuelle Orientierung, Coming-Out, Sexualpraktiken, „das erste Mal“, Selbstbefriedigung, Verhütungswissen und Anwendungskompetenz
- sexualisierte Gewalt, Grenzüberschreitungen und Grenzsetzungen
- Konflikte, Aggression, Gewalt
- Diskriminierung, Mobbing
- Soziale Kompetenzen, Verantwortung für sich selbst und andere, Kooperation
- Über sich selbst sprechen, Ich-Botschaften senden, andere hören
- Sorgeselbstständigkeit, Fürsorglichkeit
- Sport und Bewegung, Körperspaß, Körperarbeit
- Auseinandersetzung mit Medien: Musik, Chatrooms, Computerspiele

Der primär gewaltpräventive Ansatz aus der Männerarbeit wird hier um zahlreiche Felder erweitert und spiegelt sich de facto in der Bildungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen. In der Bubenarbeit wird jedoch eine reine „Bubenperspektive“ eingenommen, um Lebenswirklichkeiten von männlich sozialisierten Menschen besser wahrzunehmen. Gleichzeitig ist ein Wissen über weibliche Sozialisierungsprozesse erforderlich, um sämtliche Privilegien- und Benachteiligungsprozesse von Geschlechtern im Blick zu haben.

4.1 Ziele der Bubenarbeit

In der 2013 erschienen Studie „Burschenarbeit in der Steiermark“ werden außerdem folgende Ziele der Bubenarbeit formuliert (gekürzt):

- Buben entwickeln eine eigenständige Geschlechtsidentität und ihre eigene sexuelle Orientierung sowie Toleranz gegenüber den Orientierungen anderer.

- Buben entwickeln ein Selbstbewusstsein, ein Selbstbild und ein Selbstwertgefühl, das nicht auf die Abwertung anderer angewiesen ist.
- Buben erweitern ihre Kommunikationsfähigkeit, insbesondere ihre Wahrnehmungs- und Kooperationsfähigkeit.
- Buben übernehmen Verantwortung für ihr eigenes Handeln in jeder Hinsicht (insbesondere in Bezug auf ihre natürliche und soziale Umgebung).
- Buben nehmen eigene und fremde Grenzen wahr und achten sie.
- Buben finden gewaltfreie Problemlösungen.
- Buben entwickeln ein selbstkritisches Reflexionsvermögen und erweitern ihre Handlungskompetenz.
- Buben lernen, sich mit Mädchen(-welten) auseinander zu setzen und entwickeln Verständigungsmöglichkeiten.
- Buben setzen sich reflektiert mit patriarchalischen Strukturen auseinander.
- Buben entwickeln Einfühlsamkeit und sensibilisieren ihre Sinne.

Eine grundlegende Frage ist die nach dem Geschlecht der die Bubenarbeit durchführenden Person. Diese bleibt hier unbeantwortet, da faktisch der Großteil der erzieherischen und bildenden Arbeit von Frauen durchgeführt wird. Trotzdem ist die Forderung nach mehr Männern in diesen Bereichen sehr wichtig, um Role Models sichtbar zu haben. In allen Fällen ist die reflektierte Grundhaltung der pädagogisch tätigen Person relevant.

Die Jungenarbeit Hamburg hat in ihren „Leitlinien für eine geschlechtsbewusste Jungenarbeit und eine geschlechterbewusste Jungenpädagogik“ (2010, <http://bit.ly/1mpiRUO>) folgende Grundlagen von Haltungen festgemacht:

- eine ganzheitliche Wahrnehmung der psychosozialen Entwicklung von Jungen
- Vertrauen in die vorhandenen und zu entwickelnden persönlichen Ressourcen
- das Verstehen von Verhaltensweisen auch als Ausdruck von inneren Konflikten und Problemen
- die unterstützende Begleitung bei der Entwicklung einer selbstbewussten Geschlechtsidentität

Erweiternd ist hier festzustellen, dass ein kompetentes Wissen über Geschlechterverhältnisse und -politiken sehr wichtig ist, um innerhalb der Gruppe Hierarchien und Konflikte innerhalb und zwischen den Geschlechtern besprechbar zu machen.

4.2 Der Verein poika als Beispiel für österreichische Bubenarbeit

Die NGO poika (Verein für gendersensible Bubenarbeit in Erziehung und Unterricht) ist ein österreichisches Beispiel für die praktische und gleichstellungsorientierte Arbeit mit Buben

und Männern. Der Verein bietet seit 2008 Workshops mit Burschen ab dem Alter von 6 Jahren an, daneben schulen die erfahrenen Trainer_innen zahlreiche Multiplikator_innen in Seminaren zu den Themen Gender, Arbeit, Gewalt(prävention), Beziehung.

Außerdem bekommen Menschen und Einrichtungen, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, telefonische und mündliche Beratung. Die poikaistas* sind national und international sehr gut vernetzt und finden sich in Arbeitskreisen, u.a. Mobbing, Queer, Antifeminismus, kritische Männlichkeit, soziale Medien. Es findet vor allem durch Zusammenarbeit bei Workshops und Projekten ein regelmäßiger Austausch mit Einrichtungen der Mädchen*Frauenarbeit statt, ebenso mit anderen Organisationen aus den Feldern der Kinder- und Jugend- sowie der Buben*Männerarbeit.

Seit 2011 organisiert poika in Kooperation mit der FH Campus Wien Tagungen und Vorträge, bei denen nationale und internationale Perspektiven zur gendersensiblen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen beleuchtet werden. Dabei wurden internationale Vortragende wie Raewyn Connell (Universität Sydney, AUS), Jens van Tricht (EIGE, NL), Miguel Diaz (Neue Wege für Jungs, D), Jens Malmström (Män för Jämställdhet, S) sowie Claudia Wallner und Michael Drogand-Strud (BAG Mädchen*Jungenarbeit, D) nach Wien eingeladen. In praxisbezogenen Publikationen ergründen die Mitarbeiter_innen von poika neue Felder, wie beispielsweise gendersensible Berufsorientierung in der Grundschule oder die schulische Arbeit mit Buben. Auch die Verknüpfung von Forschung und Praxis ist poika ein großes Anliegen, in interdisziplinären Projekten mit Universitäten und Hochschulen werden Chancen und Möglichkeiten einer gleichstellungsorientierten Politik aus Männerperspektive analysiert und diskutiert. In Kooperation mit dem St. Josef Krankenhaus, der Männerberatung Wien und dem Männergesundheitszentrum MEN bietet poika Geburtsvorbereitungskurse für Väter an. Dort werden Männer auf ihre zukünftige Rolle vorbereitet und in Fragen und Sorgen unterstützt und beraten. Weiterführend gibt es für Väter die Möglichkeit sich online auf der eigens dafür erstellten Website www.papainfo.at zu informieren.

4.3 Gendersensible Bubenarbeit in der Entwicklungszusammenarbeit in Albanien

Von 2009 bis 2012 fand über die Vermittlung von Kulturkontakt Austria das Entwicklungszusammenarbeitsprojekt „Gender Mainstreaming in der albanischen Mittelschul-Ausbildung“ statt. Das Projektteam bestand aus Mitgliedern der Universität Tirana (Marjani Sinani und Milika Dhamo), fünf Schulen (Tirana, Peshkopi, Shkodra und Durrës) sowie den Mitarbeiter_innen österreichischer NGOs Renate Tanzberger (Verein EfEU), Claudia Frick (Verein Sprungbrett für Mädchen) und Philipp Leeb (Verein poika). Albanien hat als UNO-Mitgliedsstaat den Aktionsplan zu Gender Mainstreaming ratifiziert und sich zur Umsetzung verpflichtet. Seither gab es zahlreiche Verbesserungen und Amendements, angefangen von Familienrecht bis zum Zivilrecht, Arbeitsrecht und Strafrecht. In diesem Projekt sollten Interventionen im Erziehungs- und Bildungsbereich

erreicht werden, um Gender-Stereotypen aufzuweichen und damit die (häusliche) Gewalt im Land abnimmt. Im Projekt wurden theoretische Grundlagen aus den Gender Studies und aktuelle (Schul-)Forschungsergebnisse vermittelt. Es wurden Lehrinhalte und Unterrichtsprinzipien beider Staaten (AL, Ö) verglichen. Durch Schulbesuche und Laborsituationen wurden didaktische Vorgänge analysiert und neu entwickelt. Weiters wurden lokale Strategien erarbeitet, wo die Schulgemeinschaft und die schulische Umgebung einbezogen werden kann.

In Arbeitsgruppen wurden gendersensible Curricula aufgezeichnet, diskutiert und überarbeitet. Dabei wurde ein großer Fokus auf die eigene (Lehr-)Haltung und Einstellung zum Thema Gender Mainstreaming gelegt. Die Teilnehmer_innen analysierten Texte und Bilder auf Abbildungen, Botschaften, Personen, soziale Rollen, Berufe für Frauen und Männer, Mädchen und Buben in den Texten. Der innovative Ansatz der gendersensiblen Bubenarbeit wurde von den albanischen Lehrkräften vermehrt aufgegriffen und für das eigene Land modifiziert. Die Anwendung der „zufälligen Situationen“ und die Reflexion darüber zeigten sich als sehr effektiv. Die persönliche Reflexion der eigenen Biografie und Lebenssituation sowie ausgewählte Texte aus der wissenschaftlichen und didaktische Literatur stellten die persönliche Bildung den allgemeinen Erfahrungen gegenüber. So konnten Barrieren gegenüber dem Thema abgebaut und persönliche Strategien in der Weitervermittlung entwickelt werden.

Fragestellungen waren u.a.: Wer bin ich als Frau/Mann? Wie entwickle ich meine Verhaltensweise als Frau/Mann? Habe ich als Pädagog_in Vorurteile gegenüber den Mädchen und Buben? Verwende ich als Pädagog_in einen abwertenden Wortschatz mit den Buben und Mädchen? Schenke ich als Lehrer_in den Genderfragen im Schulalltag genügend Aufmerksamkeit? Ausgangspunkte aller Begleitprozesse in den jeweiligen Schulen waren die einzelnen Themen und Prozesse, welche die Teilnehmer_innen im Training erlebt und erarbeitet haben.

Es wurden an jedem Schulstandort in drei Phasen kleine Projekte umgesetzt. Jede Phase enthielt ihre eigenen Schwerpunkte in Übereinstimmung zu den spezifischen Inhalten des gesamten Programms. In der ersten Phase wurden mittels Fragebögen das Wissen und die Einstellung zu Gender Mainstreaming abgefragt und evaluiert. In der zweiten Phase wurden im Schüler_innenparlament Peers (Multiplikator_innen) ausgebildet, die die Grundkonzepte von Gender Mainstreaming erlernten, dadurch konnten sie Teil weiterer Projekte werden.

In der letzten Phase wurde die Genderperspektive Teil des jeweiligen Unterrichts und gemeinsam mit den Schüler_innen ihr gemeinsamer Umgang und das didaktische Material analysiert und neu gestaltet. In einer Schlussveranstaltung wurden die erarbeiteten Inhalte präsentiert. Es wurden dabei in allen fünf Schulen etwa 500 Jugendliche einbezogen. Nach

der Durchführung an den Schulen wurden im Projekt Lehrpersonen ausgewählt und zu Multiplikator_innen weitergebildet, die das Projekt an weiteren Schulen in Albanien fortführen sollen.

4.4 Methodenbeispiele

Im Folgenden bekommen die Leser_innen Einblick in die Methoden der praktischen Arbeit mit Buben und Männern. Alle Beispiele wurden praktisch erprobt und kommen laufend in der Arbeit von poika zum Einsatz. Viele können mit entsprechender sprachlicher Adaptierung selbstverständlich auch mit anderen Gruppen verwendet werden.

Mit einer prinzipiell offenen Haltung erreichen wir in der Bubenarbeit wesentlich mehr, als mit der Erwartung, dass Menschen sich sofort ändern. Wer beurteilt, kann auch sehr schnell verurteilen und verunmöglicht dadurch konstruktive Diskussionen und Transformationsmöglichkeiten.

Der Workshop muss in angenehmer Atmosphäre stattfinden können. Also möglichst bequeme Stühle, Sofas, Pölster, o.ä.. Außerdem sollte ausreichend Zeit vorhanden sein und Prozesse innerhalb der vereinbarten Zeit beendet werden können, lieber etwas weglassen als durch ein fertiges Programm durchzuhetzen. Am Ende kann dies in Form einer Feedbackrunde passieren („Was nehme ich mit? Was lasse ich hier?“).

Es muss auch auf ausreichend Bewegungsmomente geachtet werden, denn Bewegung bewegt. Die Anleitungsperson kann beobachtend aber auch teilnehmend sein. Persönliche Gedanken schaffen ein vertrautes Gespräch, jedoch sollte klar sein, wieviel man von sich erzählen möchte. Die Übungen sollten immer unter dem Aspekt der gegenseitigen Unterstützung passieren, Konkurrenz kann thematisiert, soll jedoch nicht gefördert werden, auch nicht spielerisch. Jeder Teilnehmer soll ausreichend Raum für seine Gedanken haben. Es sollten auch Belehrungen vermieden werden, jeder Beteiligte sollte Raum für seine Meinung bekommen. Ein freundlicher und bestimmter Ton wird eher positiv wahrgenommen, als ein strenger oder abwertender Klangfall. Das Ziel eines gendersensiblen Workshops mit Buben ist der unterstützende Prozess und der Raum für Diskussionen an sich. Es gilt das demokratische Prinzip, jeder entscheidet für sich und bekommt hier die Möglichkeit, seine Gedanken mit anderen auszutauschen.

Methodenbeispiel 1 – Kennenlernen: Meine Namensherkunft (ab 6 Jahren)

Quelle: Elisha Koppensteiner, Clownin

Zu Beginn eines Workshops stellt sich nacheinander jeder vor. Zuerst beginnt die Anleitungsperson, um sichtbar zu machen, wie die Übung geht. Z.B. „Mein Name ist Philipp, das kommt aus dem Griechischen und bedeutet der Pferdefreund. Der Vater von Alexander dem Großen hieß auch Philipp und es gab auch einige spanische Könige mit dem Namen. Den Namen bekam ich von meinen Eltern. In der Schule nannten sie mich ..."

Jeder nennt seinen Vor- und Nachnamen und erklärt, was seine Namen bedeuten, wo sie herkommen und von wem sie den Namen bekommen haben. Falls ein Teilnehmer es nicht weiß, kann er ermutigt werden, nachzuforschen.

Je nach Alter wissen die Buben mehr oder weniger aus ihrer Familiengeschichte. Es können auch Spitznamen erfragt werden oder wie jeder angesprochen werden möchte. Mit dieser Einstiegsmethode können die Teilnehmer_innen einiges von sich herzeigen und entscheiden selbst, was sie den anderen erzählen möchten.

Methodenbeispiel 2 – Wie weit würdest Du gehen? (ab 13 Jahren)

Leicht adaptiert aus: Heartbeat – Herzklopfen. Beziehungen ohne Gewalt. Ein Arbeitspaket zur schulischen und außerschulischen Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen. S.30ff

Copyright: 2010 Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Baden-Württemberg

<http://bit.ly/1IRqRYu>

Ziele

Anzeichen, Merkmale und Hintergründe von Gewalt in Beziehungen und Gewaltdynamiken erkennen, Geschlechterrollen hinterfragen

Materialien

Beschreibung einer Teenager-Beziehungs-Geschichte, laminierte Füße aus Pappe

Anleitung

„Bei dieser Übung geht es darum, eure eigene Grenze zu finden. Wir lesen euch eine kurze Geschichte vor über zwei Jugendliche, die sich kennen lernen. Die Geschichte ist in 18 Abschnitte geteilt und nach jedem Teil sollt ihr euch entscheiden, ob ihr einen Schritt weiter gehen wollt oder lieber stehen bleiben. Dazu geben wir jedem von euch jetzt einen dieser Papp-Füße. Ihr stellt euch hier im Zimmer nebeneinander auf. Wir lesen die Geschichte vor und bei jedem Schritt entscheidet ihr, ob ihr weitergehen oder stehen bleiben wollt. Wenn ihr nicht mehr weitergehen wollt, legt ihr die Papp-Füße an die Stelle, an der ihr stehen geblieben seid. Dann könnt ihr euch wieder setzen.

Wir lesen auf jeden Fall die Geschichte zu Ende, ihr müsst also nicht weitergehen, nur um zu erfahren, was als Nächstes kommt. Nach der Geschichte werden wir dann über die Übung sprechen und euch fragen, warum ihr an welcher Stelle stehen geblieben seid.“

Eine Teenager-Beziehungsgeschichte für Jungen (Anmerkung: es gibt im Handbuch auch eine Geschichte für Mädchen):

- Du bist auf der Party eines Freundes und siehst ein Mädchen, das dir gut gefällt. Sie schaut öfters mal zu dir rüber und lächelt dich an. Du lächelst zurück.
- Zwei Wochen später triffst du sie im Bus. Ihr unterhaltet euch und du findest sie auf Anhieb sehr nett - richtig sympathisch. Du erfährst, dass sie neu in der Klasse deines Freundes ist und schon ein paar Mal mit seiner Clique unterwegs war.
- Sie fragt dich nach deiner Handy-Nummer.
- Am nächsten Tag bekommst du eine SMS. Sie fragt dich, ob du am Samstagabend mit ihr und den anderen aus der Clique in die Stadt kommst.

- Der Abend ist sehr schön und ihr habt viel Spaß zusammen. Sie ist lustig, sieht gut aus und du hast das Gefühl, dass die anderen Jungs dich beneiden, weil sie sich für dich interessiert.
- Ihr verabredet euch jetzt öfter und lernt euch näher kennen und du merkst, dass du dich in sie verliebt hast – und sie sich wohl auch in dich. Ihr seht euch fast jeden Tag. Nach der Schule wartet sie meistens auf dich und ihr redet dann auf dem Heimweg miteinander.
- Sie ruft dich ganz oft an und interessiert sich dafür, wo du gerade bist, was du machst und wer dabei ist.
- Du merkst, dass sie es nicht mag, wenn du abends etwas ohne sie unternehmen willst, z.B. mit deinen Kumpels. Sie bekommt dann schlechte Laune und motzt dich wegen Kleinigkeiten an. Manchmal macht sie blöde Bemerkungen über deine Freunde.
- Deshalb gibt es öfters Streit zwischen euch. Einmal willst du mit deinen Kumpels ins Freibad gehen. Sie heult und sagt, dass sie das nicht möchte. Nach diesem Streit entschuldigt sie sich bei dir und erklärt dir, dass sie denkt, dass du dort anderen Mädchen hinterher guckst.
- Danach ist es eine Weile richtig schön mit ihr. Sie ist zärtlich und zuvorkommend und du merkst, wie sehr sie dich liebt. Dann gibt es aber wieder Streit, weil du ohne sie mit deinen Freunden abends weggehen willst. Sie behauptet, dass du dich mit einem anderen Mädchen triffst und deshalb nicht willst, dass sie dabei ist. Sie droht damit, Schluss zu machen, wenn du dennoch gehst.
- Hinterher fragt sie dich aus, was du ganz genau gemacht hast und wer dabei war. Du erzählst es ihr, aber sie glaubt dir nicht.
- Sie redet schlecht über deine Freunde und sagt, dass sie nicht möchte, dass du mit ihnen zusammen bist, weil sie doof sind. Besonders deinen Freund Nik mag sie offensichtlich gar nicht. Er hängt viel mit dir rum und macht oft das, was du tust. Sie bezeichnet ihn als „Schwächling“ und „Weichei“. Du sagst ihr, dass es deine Sache ist, mit wem du dich triffst. Trotzdem hältst du ein bisschen Abstand von Nik, um sie nicht zu verärgern.
- Sie tut in den nächsten Tagen so, als sei nichts gewesen und ist ganz süß zu dir, und macht dir sogar ein kleines Geschenk. Sie liest dir jeden Wunsch von den Augen ab. Du fühlst dich richtig gut.
- Sie wird sehr leicht eifersüchtig, z.B. wenn du dich mit Mädchen aus deiner Klasse unterhältst. Sie beschimpft dich jetzt auch öfters mit verletzenden Ausdrücken. Einmal schreit sie dich aus heiterem Himmel laut an und macht dich runter, so dass es die Leute mitbekommen, die drum herum stehen. Du fühlst dich mies. Was die anderen jetzt wohl von dir denken?

- Am Nachmittag entschuldigt sie sich wieder. Sie sagt, sie hätte die Kontrolle verloren und dass du ihr halt so wichtig bist und sie es nicht aushält, dass du anderen Mädchen auch gefällst.
- Sie sagt, dass ihr zusammengehört und du deshalb nicht mehr ohne sie ausgehen sollst, auch nicht wenn nur Jungen dabei sind. Sie sagt, dass sie sich etwas antut, falls du es doch tust.
- Nach dem Schulfest, zu dem du aber doch ohne sie gegangen bist, wartet sie auf dich, macht dir Vorwürfe. Sie wird immer wütender und tritt dich gegen dein Knie.
- Später bekommst du eine SMS, in der sie sich entschuldigt und schwört, dass sie es nicht so gemeint hat und dass es nie wieder vorkommt.

Auswertung

„So, nun haben wir 18 Stufen dieser Beziehung durchgemacht. Einige sind schon früh ausgestiegen, andere sind weiter gegangen. Wann ist eurer Meinung nach eine Beziehung nicht mehr in Ordnung, wann wäre es für euch Zeit, aus einer Beziehung auszusteigen? Bitte schaut euch in Ruhe an, wer wie weit mitgegangen ist.“

- Bei welcher Stufe bist du „ausgestiegen“? Warum? Was hat dir nicht gefallen? Was hattest du dabei für Gefühle?
- Du bist weiter gegangen? Was hat dich dazu bewogen weiter zu gehen?
- Wie fühlst du dich, wenn dir jemand so begegnet?
- Was bräuchtest du, um aussteigen zu können? Wie machst du das ganz konkret?
- Wer kann dir dabei helfen, wer unterstützt dich?

Hinweise für die Trainer_innen

Während dieser Übung denken viele Jugendliche über ihre eigenen Beziehungserfahrungen nach. Darum ist es wichtig, eine Atmosphäre zu schaffen, in der die Einzelnen sich auch trauen können, über ihre Erlebnisse zu sprechen, wenn sie es wollen, jedoch ohne Druck. Es ist auch hilfreich, den Jugendlichen zu sagen, dass manches in der Geschichte sie möglicherweise an eigene Erfahrungen erinnert und sie sich überlegen können, ob und was sie davon hier erzählen möchten. Falls Sie sich als Trainer_innen dazu in der Lage fühlen, können Sie anbieten, dass Einzelne auf Sie zugehen können, wenn sie Gesprächsbedarf haben. Wir haben die seltene Erfahrung gemacht, dass Jugendliche schon zu Beginn der Geschichte aussteigen. Das kann verschiedene Gründe haben, die wir im Workshop nicht erfragen. Das kann unter anderem an Ängsten liegen, verletzt zu werden oder mit einer homosexuellen Orientierung zu tun haben. In homosexuellen Beziehungen unter Jugendlichen kann Gewalt und Kontrolle genauso ein Thema sein. Das kann auch so benannt werden, um deutlich zu machen, dass wir Heterosexualität nicht als Norm setzen.

Methodenbeispiel 3 – Beobachten und Feedback geben (ab 10 Jahren)

Aus: Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. BMUKK, Wien 2011. Autoren: Mag. Romeo Bisutti und Georg Wölfl (White Ribbon Österreich Kampagne) 2. überarbeitete Auflage, S.47f

<http://bit.ly/Wh1BnZ>

Durchführung

Alle sitzen in einem Sesselkreis. Erklären Sie kurz, dass es bei der Übung um das Beobachten geht. Bei der Übung werden die Dinge, die man beim Beobachten blitzschnell in Bruchteilen von Sekunden tut, in einzelne Schritte zerlegt – quasi „Beobachten in Zeitlupe“. Bitten Sie um zwei Freiwillige, die bereit sind sich für eine Demonstration zur Verfügung zu stellen. Die beiden Jungen stellen sich gegenüber auf und entscheiden, wer mit dem Beobachten beginnt. Bitten Sie die Jungen die folgenden Anweisungen möglichst genau zu befolgen.

- Der Beobachter bekommt die Anweisung: „Schau dir dein Gegenüber gut an!“
- Nach einer Minute folgt die Anweisung: „Beschreibe, was du siehst!“
- Nach der Beschreibung: „Wenn du dein Gegenüber anschaust, welche Gedanken machst du dir und was spürst du dabei?“
- Danach: „Welche innere Haltung nimmst du dem anderen gegenüber ein und was möchtest du am liebsten als nächstes tun?“

Anleitung (Beispiel für eine Beschreibung)

„Wenn ich dich anschau, sehe ich Folgendes: Du trägst ein weißes T-Shirt, eine dunkelgraue Hose, schwarze Schuhe und eine Uhr mit dunkelblauem Armband. Du hältst deinen Kopf gerade und schaust links an mir vorbei. Deine rechte Hand steckt in der rechten Hosentasche und dein linker Arm hängt gerade herunter. Die Füße sind schulterbreit geöffnet und schräg nach vorne auswärts gerichtet. Dein rechtes Knie ist mehr gebeugt als das linke Knie.“

Und weiter: „Wenn ich dich so sehe, kommen mir folgende Gedanken: Du magst weiß und dunkle Farben. Du schaust an mir vorbei, weil es dir unangenehm ist, von mir so genau betrachtet zu werden. Ich will diese Übung möglichst gut machen, aber nichts sagen womit ich dich kränken könnte. Einerseits geht es mir gut mit dir, weil ich selbst gerne dunkle Hosen trage – die werden nicht so schnell schmutzig. Andererseits frage ich mich, ob du andere Farben auch gerne hast. Das würde ich dich auch als Nächstes fragen.“

Hinweise für die Trainer_innen

Achten Sie stets darauf, dass die Jungen Ihre Anweisungen einhalten. Nach dieser Demonstration bilden alle Jungen Paare und stellen sich gegenüber auf. Dann geben Sie die gleichen Direktiven wie vorher. Wenn die Jungen wollen, können sie mehrere Durchgänge mit veränderten Paaren und Rollen machen.

Methodenbeispiel 4 – Hemmschwelle der Gewalt (ab 10 Jahren)

Aus: Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention. BMUKK, Wien 2011. Autoren: Mag. Romeo Bisutti und Georg Wölfl (White Ribbon Österreich Kampagne) 2. überarbeitete Auflage, S.85

<http://bit.ly/Wh1BnZ>

Durchführung

Die Jungen bekommen zu Beginn der Übung jeweils ein weißes Blatt Papier und einen Stift und in etwa folgende

Anleitung

„Ich möchte mich heute mit euch zum Thema „Hemmschwelle der Gewalt“ arbeiten. Jeder von uns hat eine solche Hemmschwelle, die uns daran hindert sofort und in jeder Situation zuzuschlagen. Aber es kann auch Gründe und Situationen geben, wo diese Hemmschwelle überschritten wird und wir bereit sind körperliche Gewalt einzusetzen.

Ich habe euch ein Blatt Papier ausgeteilt und bitte euch es hochkant zu legen. Jetzt bitte ich euch eure ganz persönliche „Hemmschwelle der Gewalt“ als Querlinie auf dem Blatt einzuzeichnen. Je höher du diese Linie zeichnest desto höher liegt deine Hemmschwelle, also umso schwieriger ist es, dass du in Situationen kommst in denen du körperliche Gewalt ernsthaft androhnst oder anwendest. Je niedriger desto eher seid ihr dazu bereit. Bitte zeichnet diese Linie nun jeder für sich selbst auf dem Blatt ein.“

Nun werden die Jungen gebeten unter die Linie jene Gründe und Motive zu schreiben weshalb sie nicht zuschlagen bzw. dies auch nicht ernsthaft androhen. Über die Linie jene Gründe, Situationen oder Rechtfertigungen dies doch zu tun. Jeder Junge soll das für sich festhalten.

Anschließend sollen sich die Jungen in 3er-Gruppen zusammensetzen und ihre Zeichnungen und Begründungen vergleichen. Die Jungen haben etwa 10–15 Minuten Zeit zum Austausch. Anschließend befragt die Gruppenleitung die Gruppen der Reihe nach und notiert gemeinsame oder wichtige Begriffe auf der Tafel/dem Flipchart, auf dem ebenfalls eine Hemmschwelle eingezeichnet wurde.

Anschließend ist eine Auswertungsdiskussion etwa rund um folgende Fragen möglich:

„Was war überraschend? Sind die Gründe Gewalt anzuwenden wirklich ausreichende Rechtfertigungen? Gibt es Aspekte die sowohl über als auch unter der Hemmschwelle vorkommen? Wie könnte man noch dazu beitragen die Hemmschwelle möglichst zu heben? U. v. m.“

Methodenbeispiel 5 – Klaviermodell: Ressourcenübung (ab 10 Jahren)

Leicht abgewandelt aus Quelle: Bernd Kühbauer (Männerberatung Wien), Stefanie Vasold (Verein Selbstlaut)

Durchführung

Die Jugendlichen sollen einen schlechten Tag visualisieren. Was kann alles schiefgehen?

- Beim Aufstehen merkt man, dass man verschlafen hat.
- Die Kleidung sitzt total schlecht.
- Man hat wegen dummen Kleinigkeiten Streit mit der Partner/in, den Eltern.
- In der Schule, in der Arbeit, im Jugendzentrum wird man blöd angemacht.
- ...

Dabei sollen möglichst viele unterschiedliche, negative Gefühlsqualitäten angesprochen werden (z.B. Frust, Trauer, Ärger, Angst, ...)

Aufgabenstellung

„Der Tag geht so weiter. Abends kommst du endlich nach Hause. Was tust du jetzt damit es dir besser geht? Was tust du dir Gutes?“

Nun soll jeder für sich seine „Ressourcen“ (z.B. mit einem Freund sprechen, Laufen gehen, Musik hören) auf den weißen Klaviertasten sammeln. Dies kann auch in Gruppen stattfinden.

Reflexion

Impulssätze-/fragen:

Es geht um Vielfalt, viele Möglichkeiten schaffen eine bunte Lebensmelodie.

Einzelne „schräge“ Tasten sind kein Problem, wenn es auch genug andere gibt.

Wenn nur noch eine Taste gespielt wird, muss von Sucht gesprochen werden.

Wie können Tasten vermehrt werden?

Es ist wichtig, immer mindestens mehr als drei Tasten zu haben, die abgewechselt werden können.

Wo gibt es in der Gruppe Gemeinsamkeiten? Wo Unterschiede?

Welche Ressourcen stehen mir zur Verfügung?



Methodenbeispiel 6 – Mein Körper gehört mir! (ab 8 Jahren)

Aus: Stachl-Astleithner, Andrea; Henschl, Martin: Startpaket – Geschlechtssensible Pädagogik, Mädchen- und Bubenarbeit, Gender Mainstreaming in der Klasse (Stadtschulrat für Wien, 2006), S.35

<http://bit.ly/1pHqnak>

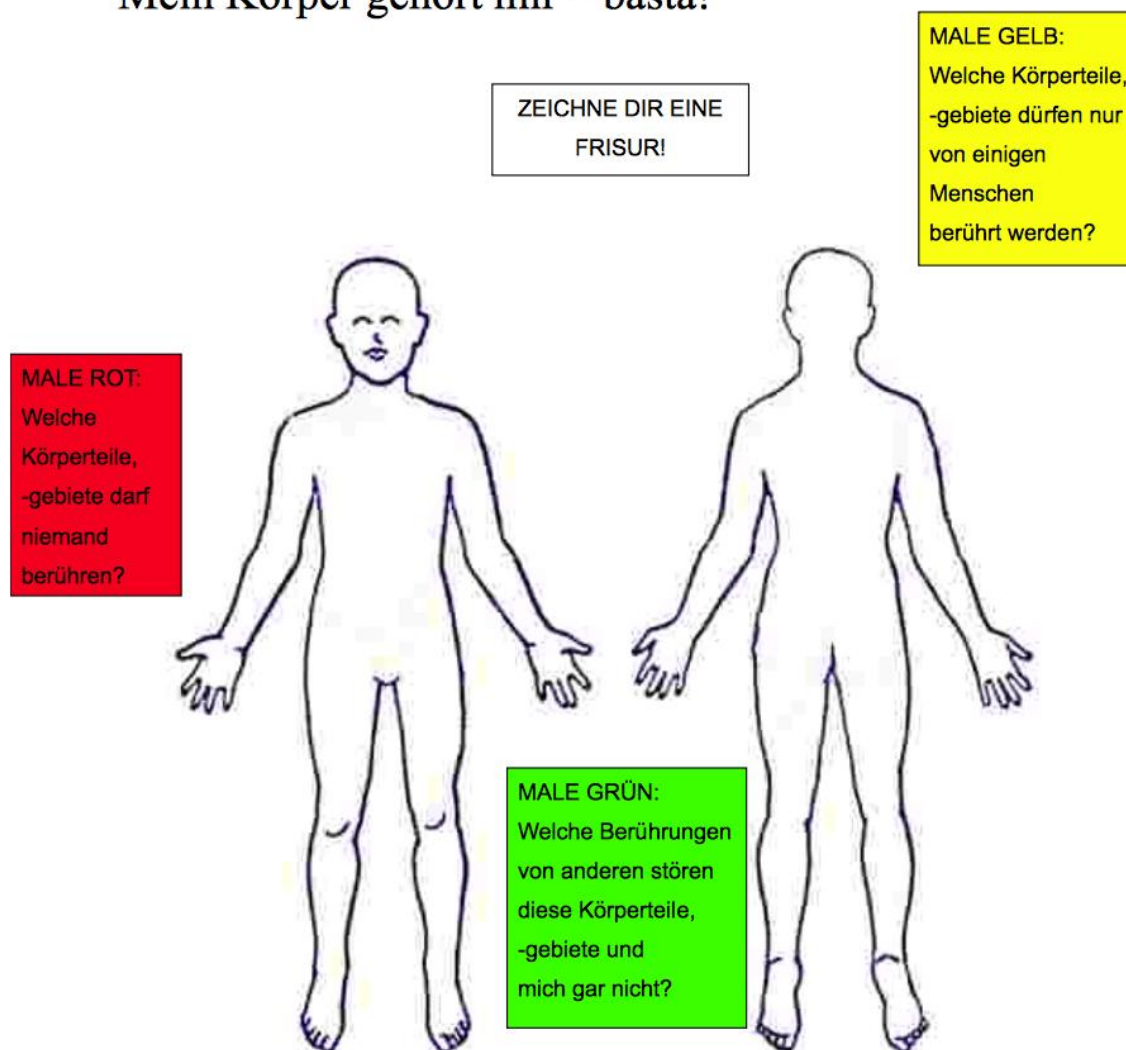
Anleitung

Die Buben bekommen nach einer möglichst spielerischen Einstiegsrunde das Arbeitsblatt zum Ausmalen. Jeder soll es nach Möglichkeit für sich machen. Danach zeigen die Buben reihum (nur freiwillig) ihre Blätter und es wird gemeinsam besprochen. Vielleicht finden sich Gemeinsamkeiten oder Unterschiede.

Hinweis für die TrainerInnen:

Diese Übung dient vor allem der Selbstwahrnehmung. Nehmen Sie keine Interpretationen vor, damit könnten Sie die Integrität der betroffenen Person verletzen.

Mein Körper gehört mir – basta!



Methodenbeispiel 7 – Eigenschaften ein Geschlecht? (ab 10 Jahren)

Aus: Gender – Gleichstellung – Geschlechtergerechtigkeit. Philipp Leeb, Renate Tanzberger, Bärbel Traunsteiner. Wien: Edition polis, 2014. Seite 27ff

<http://bit.ly/1YhcONC>

Durchführung

Die Jugendlichen bekommen einen Fragebogen mit Eigenschaften und kreuzen an, welche der Eigenschaften gesellschaftlich eher als „weiblich“ oder „männlich“ gelten bzw. neutral sind. Dann kreuzen sie an, welche Eigenschaften sie sich zuordnen würden.

Wenn alle fertig sind, sollen die gesellschaftlichen Zuordnungen verglichen werden. Dazu können die einzelnen Eigenschaften auf großen Kärtchen vorbereitet sein, und die SchülerInnen sollen jene, bei denen sie sich einig sind, auf ein Plakat „gesellschaftlich eher Frauen zugeordnet“ bzw. „gesellschaftlich eher Männern zugeordnet“ hängen. Im Anschluss kann herausgestrichen werden, dass Eigenschaften an sich weder weiblich noch männlich sind, sondern diese sowohl Frauen als auch Männer innehaben (und abhängig vom Beruf, vom sozialen Umfeld, der Situation stärker oder weniger stark entwickeln/einsetzen).

Fragen Sie die Jugendlichen, ob sie Eigenschaften bei sich angekreuzt haben, die gesellschaftlich eher Männern zugeordnet werden, und die Schüler, ob sie Eigenschaften bei sich angekreuzt haben, die eher Frauen zugeordnet werden.

Dann kann noch diskutiert werden, welche Folgen es hat, wenn bestimmte Eigenschaften einer Personengruppe zugeordnet und einer anderen aberkannt werden.

Ziel dieser Übung ist, dass sich Jugendliche mit gesellschaftlichen Geschlechtsrollenzuschreibungen auseinandersetzen.

Fragebogen

Eigenschaft	eher "männlich"	eher "weiblich"	neutral	ich
abenteuerlustig				
angepasst				
aggressiv				
bescheiden				
cool				
dominierend				
draufgängerisch				
einfühlsam				
emotional				
entgegenkommend				
friedliebend				
gewalttätig				
leidenschaftlich				
hübsch				
kampflustig				
kooperativ				
logisch				
neugierig				
mitteilsam				
risikofreudig				
ruhig				
sportlich				
technisch begabt				
überlegen				
vertrauensvoll				
verträumt				
wohlwollend				
zickig				
zurückhaltend				
zynisch				

Methodenbeispiel 8 – Superheld_innen (ab 6 Jahren)

Abgewandelt aus: Mädchen in die Technik – Jungen in die Pädagogik. Handreichung für geschlechterreflektiertes Arbeiten mit Grundschulkindern. (Teresa Schweiger, Philipp Leeb im Auftrag der Johannes Kepler Universität Linz (JKU) - Abteilung Gleichstellungspolitik und der Universität Passau – Frauenbüro. 2014. <http://bit.ly/1RJ Dz3>

Ablauf

Superheld_innen sind charakterisiert durch Superkräfte, die sie von anderen unterscheiden. Dadurch können sie anderen helfen, aber auch schaden. Da sie anders sind, werden Superheld_innen auch manchmal ausgeschlossen. Alle Superheld_innen haben eine eigene Geschichte, die oftmals von Hindernissen geprägt ist, die überwunden werden müssen. Iron Man z.B. wird schwer verletzt und gefangengenommen und es gelingt ihm erst nach seiner Verletzung, seine Eisen-Uniform zu bauen, die ihm seine Kampfkraft gibt. Natürlich schafft er dies nicht allein! Es gibt keine Superheld_innen, die alleine so stark sind. Alle brauchen Hilfe und sind auf andere angewiesen.

Zuerst werden in der Runde Fragen an die Buben gestellt:

- Was sollen deine Superkräfte sein?
- Was würdest du damit machen?
- Wie würdest du aussehen?
- Wie können sich eure Superkräfte ergänzen?
- Wofür möchtet ihr euch einsetzen?
- Wodurch unterscheidest du dich durch deine Superkraft von anderen?

Es ist wichtig, in der Runde zu erarbeiten, dass der Einsatz der Superkräfte für andere im Vordergrund steht. In einem zweiten Schritt werden die Buben in Vierer-Gruppen eingeteilt. In der Kleingruppe wird eine Superfigur erarbeitet. Jede Gruppe erhält ein Blatt Papier, das groß genug ist, dass ein Bub sich darauf legen kann. Ein Bub legt sich auf das Papier und die anderen zeichnen seinen Grundriss. In einem nächsten Schritt wird der Grundriss zur Superfigur gestaltet (ca. 20 Minuten). Zuletzt präsentiert jede Gruppe ihre Superfigur.

Anmerkung

Die Übung ist gut geeignet für geschlechtshomogene Gruppen. Dadurch können geschlechter(un)typische Superkräfte besser thematisiert werden. Eine Auswahl von Superheldinnen finden Sie in der feministischen Zeitschrift *die.anschlüge*, Ausgabe 03/2014. (Link: <http://bit.ly/1obHj5p>)

5. Fazit

Männlichkeitskonstruktionen sind von widersprüchlichen Hierarchisierungs- und Marginalisierungsprozessen geprägt und es wäre falsch, von „den Männern“ als homogener Gruppe zu sprechen. Diese Widersprüchlichkeit und Diversität gilt es sowohl in Analysen als auch in Projekten und Maßnahmen zu Männern und Männlichkeiten zu reflektieren und aufzugreifen. Wie der Überblick über theoretische Zugänge verdeutlicht hat, prägen soziale Differenzen entlang der Achsen Klasse, Rassismus oder Heterosexismus das Leben von Männern und führen zu Hierarchien unter Männlichkeiten. Eine intersektionelle Perspektive ist darum in der Forschung sowie in der konkreten Arbeit mit Männern notwendig, um komplexe Lebensrealitäten wahrnehmen zu können.

So differenziert und diversitätssensibel die Perspektive auf Männer und Männlichkeiten zu sein hat, gilt es, dabei die Realität männlicher Herrschaft und die Dominanz der Männer *als Gruppe* im Blick zu halten. Es braucht also eine Perspektive, die Marginalisierungs- und Diskriminierungserfahrungen von Männern *im Kontext von* und *als Teil von* ungleichen Geschlechterverhältnissen und männlicher Dominanz erkennt. Dadurch ist gewährleistet, dass männerfokussierte Politiken, Maßnahmen und Projekte tatsächlich zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit beitragen.

Die Widersprüchlichkeiten, die dominanten Konstruktionen von Männlichkeit eingelagert sind, können auch ein Schlüssel für die Involvierung von Männern in Maßnahmen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit sein. Auch wenn die weitere Durchsetzung von Geschlechtergerechtigkeit für viele Männer vor allem kurzfristig auch Verluste an Macht und Privilegien bedeutet, wurde deutlich, dass diesen „Kosten“ auch mittel- und langfristige Gewinne gegenüberstehen. Durch eine Überwindung einer einseitigen Orientierung auf Lohnarbeit, begleitet von einer Reduktion von Arbeitszeit, können Männer etwa Zugewinne an selbstbestimmter Zeit und damit einhergehend Raum für Selbstsorge sowie Sorge für andere erreichen. Damit einhergehend kann ein neues Verständnis von Partnerschaft und Vaterschaft etabliert und in den gelebten Alltag integriert werden. Im Sinne einer *caring masculinity* gilt es etwa, das traditionelle Bild des Vaters als *Ernährer der Familie* zu überwinden und neue Formen der aktiven, involvierten Vaterschaft zu etablieren. In diesem Sinne können neue, auf Geschlechtergerechtigkeit ausgerichtete Männlichkeitskonstruktionen sowohl Gewinne für Männer selbst als auch für Frauen und Kinder in ihrem sozialen Umfeld bedeuten. Ähnliches gilt auch für andere widersprüchliche Facetten hegemonialer Männlichkeitskonstruktionen, wie etwa der Frage der Gewalt. Auch die Überwindung der engen Verbindung von Gewalt und Männlichkeit verbessert nicht nur die Lebensbedingungen von Frauen und Kindern sondern auch von Männern selbst.

Um solche Veränderungen in der Konstruktion von Männlichkeiten zu erreichen, sind Änderungen auf unterschiedlichen Ebenen notwendig. Insofern als Männlichkeitskonstruktionen sowohl auf individueller, diskursiver als auch institutioneller Ebene verankert sind, gilt es, auf all diesen Ebenen Veränderungsprozesse zu erwirken.

Die Erfahrungen aus der Bubenarbeit zeigen, dass Männer wichtige Akteure in Gleichstellungsprozessen sein können. Aufgrund der eigenen Sozialisationserfahrungen und dem Bewusstsein von gesellschaftlichen Privilegien können Männer als *change agents* unter männlichen Heranwachsenden ein positives Bewusstsein für Geschlechterfragen schaffen. Ein bewusstes gendersensibles Arbeiten unterstützt pädagogische Prozesse mit einem hohen Maß an demokratischer Qualität. Historisches Bewusstsein und Wissen über wichtige demokratische Entwicklungen auf Seiten der Frauenbewegungen können durch kritische und gendersensible Buben- und Männerarbeit weitergedacht werden. Gendersensible Lernprozesse verringern das Ausmaß von Gewalt an Schulen und motivieren Schüler_innen zu besseren Leistungen. Ebenso können mit einer Genderperspektive Berufsausbildungsprozesse sensibler gestaltet werden und Jugendliche erhalten dadurch ein größeres Berufswahlspektrum.

Um nachhaltig wirksam zu sein, muss die konkrete Arbeit mit Buben und Männern von Maßnahmen auf struktureller Ebene begleitet sein. So gilt es, dominante Normen und Stereotype „richtiger Männlichkeit“ infrage zu stellen und auszuweiten, um neue Denk- und Handlungsräume zu fördern. Diese Normen „richtiger Männlichkeit“ finden sich in unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen und sind je Kontext spezifisch zu bearbeiten. So vermitteln bereits Spielsachen oder auch Schulbücher bestimmte Männlichkeitsbilder, die Kinder und Jugendliche prägen und einengen. Stereotype Annahmen über „richtige Männlichkeit“ finden sich aber auch in medialen Bildern, politischen Ideologien und anderen gesellschaftlichen Diskursen. Diesen gilt es andere, emanzipatorische Konstruktionen von Männlichkeit entgegenzustellen.

Neben der individuellen und der diskursiven Ebene müssen schließlich institutionelle Arrangements, die das System hegemonialer Männlichkeit reproduzieren, aufgezeigt und überwunden werden. Hier hat die intersektionelle Perspektive auf das komplexe Zusammenwirken verschiedener gesellschaftlicher Machtverhältnisse hingewiesen, die es in den Blick zu nehmen gilt. Um einen Raum für emanzipatorische Männlichkeiten zu schaffen, gilt es etwa, politischer, rechtlicher und institutioneller Diskriminierung von homosexuellen Männern (und anderen LGBT-Personen) entgegenzutreten. Auch vergeschlechtlichte Fremdkonstruktionen „fremder Männlichkeit“ stützen das hierarchisierte System hegemonialer Männlichkeit und sind im Sinne der Überwindung männlicher Dominanz in Angriff zu nehmen. Und schließlich verweisen etwa Erkenntnisse zum Zusammenhang zwischen sozialer Prekarität und problematischen Männlichkeitspraktiken auf die wichtige

Rolle ökonomischer Verhältnisse. Die Beschäftigung mit Männlichkeitskonstruktionen ist darum mit Fragen der Überwindung von Armut und der Durchsetzung sozialer Gerechtigkeit verbunden. Dies zeigt sich etwa auch im Zusammenhang mit Bemühungen, Männer für aktive Vaterschaft und stärkere Teilhabe an reproduktiven Tätigkeiten zuhause zu gewinnen. Um dies zu ermöglichen, müssen nicht nur Arbeitsbedingungen für Männer geschaffen werden, die Care-Arbeit möglich machen, sondern auch ökonomische Bedingungen geschaffen werden, in denen Familien sich so eine geteilte Verantwortung für familiäre Care-Arbeit *leisten* können. Eine wichtige Voraussetzung dafür, ist die Überwindung der Abwertung „weiblicher“ Arbeitsbereiche und die Verbesserung der ökonomischen Situation von Frauen. Und so zeigt sich schließlich auf sehr konkreter Ebene, was auch auf theoretischer Ebene gilt: Geschlecht ist relational, das Geschlechterverhältnis ist tatsächlich ein *Verhältnis* und Veränderungen müssen auf allen Ebenen dieses Verhältnisses stattfinden. Für die Entwicklungszusammenarbeit kann eine Auseinandersetzung mit den widersprüchlichen Konsequenzen hegemonialer Männlichkeit in unterschiedlichen sozialen und geographischen Kontexten, sowie die kritische Reflexion über Männlichkeitskonstruktionen, die der Entwicklungszusammenarbeit selbst eingelagert sind, wichtige Impulse für Maßnahmen zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit auf lokaler, nationaler und transnationaler Ebene geben.

6. Zitierte Literatur

- Abu-Lughod, Lila (2002) *Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others*. In: American Anthropologist 104 (3): 783-790.
- Barker, Gary et al. (2011) *Evolving Men: Initial Results from the International Men and Gender Equality Survey (IMAGES)*. Washington, D.C.: International Center for Research on Women (ICRW) and Rio de Janeiro: Instituto Promundo.
- Barker, Gary (2006) *Growing up Poor and Male in the Americas. Reflections from Research and Practice with Young Men in Low-Income Communities in Rio de Janeiro*. In: Ian Bannon und Maria Correia (Hg.) *The Other Half of Gender. Men's Issues in Development*. Washington, DC: The World Bank, S: 111-135.
- Bergmann, Nadja, Scambor, Christian und Scambor, Elli (2014) *Bewegung im Geschlechterverhältnis? Zur Rolle der Männer in Österreich im europäischen Vergleich*. Wien, Berlin: Lit Verlag.
- Bhabra, Gurinder K. (2007) *Rethinking Modernity. Postcolonialism and the Sociological Imagination*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Bourdieu, Pierre (1997) *Die Männliche Herrschaft*. In: Irene Dölling und Beate Kraus (Hg.) *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S: 153-217.
- Bourdieu, Pierre (2005) *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chester, Kayleigh, Callaghan, Mary und Cosma, Alina (2015) *Cross-national time trends in bullying victimization in 33 countries among children aged 11,13 and 15 from 2002 to 2010*. In: Journal of Public Health, 25 (2): 61-64.
- Cleaver, Frances (2002) *Masculinities Matter! Men, Gender and Development*. London: Zed.
- Connell, Raewyn W. (1987) *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Cambridge: Polity Press.
- Connell, Raewyn W. und Messerschmidt, James W. (2005) *Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept*. In: Gender & Society 19 (6): 829-859.
- Connell, Raewyn W. (2006) *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*. Opladen: Leske + Budrich.
- Conrad, Sebastian und Randeria, Shalini, Hg. (2002) *Jenseits des Eurozentrismus. Postkoloniale Perspektiven in den Geschichts- und Kulturwissenschaften*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Cornwall, Andrea, Edström, Jerker und Greig, Alan Hg. (2011) *Men and Development. Politicising Masculinities*. London & New York: Zed Books.
- Crenshaw, Kimberlé (1991) *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color*. In: Stanford Law Review 43 (6): 1241-1299.

- Davis, Kathy (2008) Intersectionality as buzzword. A sociology of science perspective on what makes a feminist theory successful. In: *Feminist Theory* 9 (1): 67-85.
- Degele, Nina und Winker, Gabriele (2009) *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: Transcript.
- Demetriou, Demetrakis (2001) Connell's Concept of Hegemonic Masculinity: A Critique. In: *Theory and Society* 30: 337-361.
- Dolan, Chris (2011) Militarized, Religious and Neo-Colonial. The Triple Bond Confronting Men in Contemporary Uganda. In: Andrea Cornwall, Jerker Edström und Alan Greig (Hg.) *Men and Development. Politicising Masculinities*. London & New York: Zed Books, S: 126-138.
- Enloe, Cynthia (2000) *Maneuvers. The international politics of militarizing women's lives*. Berkeley: University of California Press.
- Fine, Gary (1987) One of the Boys. Women in Male-Dominated Settings. In: Michael Kimmel (Hg.) *Changing Men. New Directions in Research on Men and Masculinity*. Newbury Park, Calif.: Sage, S: 131-147.
- Haidinger, Bettina und Knittler, Käthe (2014) *Feministische Ökonomie*. Wien: Mandelbaum Verlag.
- Heilmann, Andreas (2013) Die Reproduktionskrise - (auch) eine Krise der Männlichkeit? In: Hildegard Nickel und Andreas Heilmann (Hg.) *Krise, Kritik, Allianzen. Arbeits- und Geschlechtersoziologische Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S: 101-115.
- Hess, Sabine, Langreiter, Nikola und Timm, Elisabeth (2011) *Intersectionality Revisited: Empirische, theoretische und methodische Erkundungen*. Bielefeld: Transcript.
- Izugbara, Chimamoke und Okal, Jerry (2011) Performing Heterosexuality. Male Youth, Vulnerability and HIV in Malawi. In: Andrea Cornwall, Jerker Edström und Alan Greig (Hg.) *Men and Development. Politicising Masculinities*. London & New York: Zed Books, S: 21-32.
- Jösting, Sabine (2007) Einarbeitungsprozesse männlicher Jugendliche in die heterosexuelle Ordnung. In: Jutta Hartmann und Christian Klesse (Hg.) *Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S: 151-169.
- Kimmel, Michael S. (1996) *Manhood in America. A cultural history*. New York: Free Press.
- Klinger, Cornelia, Knapp, Gudrun-Axeli und Sauer, Birgit, Hg. (2007) *Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Könnecke, Bernard und Hackert, Michael, Hg. (2011) *Die vielen Seiten der Männlichkeiten – Grundlagen geschlechterreflektierter Jungenarbeit*. Berlin: Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (SFBB).
- Kraß, Andreas (2007) Der heteronormative Mythos. Homosexualität, Homophobie und homosoziales Begehren. In: Mechthild Bereswill, Michael Meuser und Sylka Scholz (Hg.) *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S: 136-151.
- McCall, Leslie (2005) The Complexity of Intersectionality. In: *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 30 (3): 1771-1800.

- McClintock, Anne (1995) *Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest*. New York: Routledge.
- Messerschmidt, James W. (1994) *Masculinities and Crime: Critique and reconceptualisations of theory*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Messner, Michael A. (1997) *Politics of masculinities. Men in movements*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Meuser, Michael (2006) *Geschlecht und Männlichkeit. Soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster*. Opladen: Leske + Budrich.
- Meuser, Michael (2010) *Geschlecht, Macht, Männlichkeit – Strukturwandel von Erwerbsarbeit und hegemoniale Männlichkeit*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 21 (3): 325-336.
- Nolan, Thomas (2009) *Behind the Blue Wall of Silence*. In: *Men and Masculinities* 12 (2): 250-257.
- Pascoe, Cheri Jo (2007) *Dude, You're a Fag. Masculinity and Sexuality in High School*. Berkeley: University of California Press.
- Razack, Sherene (2004) *Imperiled Muslim Women, Dangerous Muslim Men and Civilized Europeans: Legal and Social Responses to Forced Marriages*. In: *Feminist Legal Studies* 12: 129-174.
- Reuter, Julia und Villa, Paula-Irene, Hg. (2010) *Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention*. Bielefeld: Transcript.
- Richards, Paul (2006) *Young Men and Gender in War and Postwar Reconstruction. Some Comparative Findings from Liberia and Sierra Leone*. In: Ian Bannon und Maria Correia (Hg.) *The Other Half of Gender. Men's Issues in Development*. Washington, DC: The World Bank, S: 159-194.
- Sabo, Don, Kupers, Terry A. und London, Willie (2001) *Prison Masculinities. Gender and the Politics of Punishment*. Philadelphia: Temple University Press.
- Schäfer, Rita (2013) *Men as Perpetrators and Victims of Armed Conflicts. Innovative Projects Aimed at Overcoming Male Violence*. Wien: VIDC.
- Scheibelhofer, Paul (2011) *Von Gesundheitschecks zu Muslimtests. Migrationspolitik und "fremde" Männlichkeit*. In: *Juridikum - Zeitschrift für Kritik, Recht und Gesellschaft* (3/2011): 326-337.
- Scholz, Sylka (2010) *„Hegemoniale Weiblichkeit? Hegemoniale Weiblichkeit!“*. In: *Erwägen Wissen Ethik* 3/2010: 396-398.
- Schroffenegger, Gabriela, Schweighofer-Brauer, Annemarie und Gnaiger, Andrea (2013) *Burschenarbeit in der Steiermark*. Graz: Studie im Auftrag des Referats Jugend, Abteilung Bildung und Gesellschaft; Gesellschaft und Diversität des Amtes der Steiermärkischen Landesregierung.
- Silberschmidt, Margaret (2011) *What Would Make Men Interested in Gender Equality? Reflections from East Africa*. In: Andrea Cornwall, Jerker Edström und Alan Greig (Hg.) *Men and Development. Politicising Masculinities*. London & New York: Zed Books, S: 98-110.
- Spivak, Gayatri C. (2008 [1988]) *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Vienna: Turia + Kant.

Staudt, Kathleen, Hg. (1990) Women, International Development, and Politics. The Bureaucratic Mire. Philadelphia: Temple University Press.

Wetterer, Angelika (2012) Arbeitsteilung & Geschlechterkonstruktion - Eine theoriegeschichtliche Rekonstruktion. In: Brigitte Aulenbacher und Angelika Wetterer (Hg.) Arbeit. Perspektiven und Diagnosen der Geschlechterforschung. Münster: Westfälisches Dampfboot, S: 42-63.

Yuval-Davis, Nira (2006) Intersectionality and Feminist Politics. In: European Journal of Women's Studies 13 (3): 193-209.

7. Anhang

7.1 Methoden-Literatur

Ganz schön intim - Sexualerziehung für 6-12-Jährige. Erstellt von Verein Selbstlaut im Auftrag des BMBF. Juli 2013

<http://bit.ly/1UDgXLQ>

polis aktuell 2014/08: Schulische Bubenarbeit

Dieses Heft ist ein Beitrag zum Nationalen Aktionsplan zum Schutz der Frauen vor Gewalt.

<http://bit.ly/1rWhuhr>

Toolbox: Handbuch zur Förderung von Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit.

Österreichische Kinder- und Jugendvertretung. Wien 2014 (PDF)

<http://bit.ly/1Gtvqa9>

Vielfalt, Integration, Zusammen- leben. Unterrichtsmaterialien für die 7. und 8. Schulstufe

Impressum / Herausgegeben von: Missing Link (Asyl & Integration NÖ, Caritas Wien). Februar 2013

<http://bit.ly/1OxQhHs>

Auf **Webportal Gender und Schule des BMBF** finden sich zahlreiche Texte und Materialien zur gendersensiblen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

www.gender.schule.at

7.2 Ausgewählte Einrichtungen der Buben- und Männerarbeit national

Männerberatung Kärnten

www.caritas-kaernten.at/maennerberatung

Männerberatung Niederösterreich

Caritas (Rat und Hilfe) bietet Männerberatungen in St. Pölten, Amstetten, Gmünd, Horn, Krems, Melk, Scheibbs, Tulln, Waidhofen/Ybbs, Waidhofen/Thaya und Zwettl an, weiters Burschenarbeit und Gewaltberatung.

<http://bit.ly/1yfUjw0>

Männerberatung Oberösterreich

<http://bit.ly/V69vzi>

Männer|Welten – Männerberatung und Gewaltprävention in Salzburg

www.maennerwelten.at

Schulworkshops: <http://bit.ly/1oylgFB>

Verein für Männer- und Geschlechterthemen Steiermark – Fachstelle für Burschenarbeit

Der Verein (ehemals Verein Männerberatung Graz) betreibt Einrichtungen in Graz, Bruck/Mur und Feldbach.

Die dazugehörige Fachstelle für Burschenarbeit hat Workshops zu Sexualität, Gesundheit, Gewalt & Intersektionalität und Arbeit (BOYS' DAY) im Programm.

www.vmg-steiermark.at, Fachstelle: <http://bit.ly/1t2opCg>

Mannsbilder – Männerberatung Tirol

www.mannsbilder.at

Burschenarbeit: <http://bit.ly/1oiTPW5>

Männerberatung Wien

www.maenner.at

Jugendarbeit: <http://bit.ly/1srjF8l>

Männergesundheitszentrum Wien – M.E.N.

Das Männergesundheitszentrum bietet u.a. persönliche Beratung (ab dem 13. Lebensjahr), Fortbildungen, Workshops für Schulklassen sowie gesundheitsfördernde Projekte in mehreren Sprachen (insbesondere für sozial benachteiligte Männer) an.

Geschlechtssensible Berufsorientierung findet im Rahmen des BOYS' DAY (www.boysday.at) statt.

Broschüre „Ich kenn mich aus“ zu Gesundheit, Lifestyle und Jugendfragen.

www.men-center.at

poika - Verein für gendersensible Bubenarbeit in Erziehung und Praxis

www.poika.at

White Ribbon Österreich - Männer gegen Gewalt an Frauen und Kindern

<http://whiteribbon.at>

7.3 Ausgewählte Einrichtungen der Buben- und Männerarbeit international

Asocijacija XY - Bosnien-Herzegovina

<http://www.xy.com.ba>

Centar E8 - Serbia

<http://www.e8.org.rs>

Dissens -Deutschland

<http://www.dissens.de/de/forschung/>

Jungenarbeit Hamburg - Deutschland

<http://www.jungenarbeit.info>

Män för Jämställdhet - Men for Gender Equality Sweden

<http://www.mfj.se>

Teilprojekte:

Killfragor - Chatroom für Buben - <http://www.killfragor.se>

Machofabriken: <http://www.machofabriken.se>

MenEngage - Netzwerk

Afrika: <http://menengage.org/regions/africa/>

Asien: <http://menengage.org/regions/asia/>

Europa: <http://menengage.org/regions/europe/>

Karibik: <http://menengage.org/regions/caribbean/>

Lateinamerika: <http://menengage.org/regions/latin-america/>

Nordamerika: <http://menengage.org/regions/north-america/>

Rio Declaration (2009): <http://menengage.org/rio-declaration/>

Neue Wege für Jungs - Deutschland

<http://www.neue-wege-fuer-jungs.de>

Sonke Gender Justice - South Africa

<http://www.genderjustice.org.za>