

Waffenfaszination bei Jugendlichen

Günther Gugel, Amos Heuss, Robert Rymes, Werner Schulz

Waffenfaszination bei Jugendlichen

Hintergründe, Lernmodelle, Materialien

Ein Werkstattbericht

Türkische Gemeinde Baden-Württemberg (TGBW)

Impressum

Günther Gugel, Amos Heuss, Robert Rymes, Werner Schulz

Waffenfaszination bei Jugendlichen

Hintergründe, Lernmodelle, Materialien

Ein Werkstattbericht

© 2015, Türkische Gemeinde Baden-Württemberg (TGBW)

Schwabstr. 10a, 70000 Stuttgart

www.tgbw.de

Fotos: Jan Roeder, xxx

Gestaltung: Manuela Wilmsen, eyegensinn

Print on Demand

ISBN

Inhalt

Vorwort

- Waffen in der Gesellschaft, Günther Gugel
- Jugendliche und Waffen, Günther Gugel
- Die Faszination von Waffen verstehen, Günther Gugel
- Zum Verständnis von Sicherheit, Amos Heuss
- Männlichkeit und Gewalt, Günther Gugel
- Zur Funktion von Gewaltphantasien bei Jugendlichen, Günther Gugel
- Pädagogische Umgangsmöglichkeiten mit Waffenfaszination, Günther Gugel

Lernmodelle

- Waffenfaszination verstehen, Günther Gugel
- Spurensuche und Interviews, Günther Gugel, Anna Reinhardt, Maike Hans
- Medien analysieren, Lars Piechot / Robert Riemes
- Waffen in der Umgangssprache, Werner Schulz
- Gitarren statt Knarren, Werner Schulz
- Persönliche Sicherheit, Amos Heuss
- Dominante Männerbilder hinterfragen, Günther Gugel
- Peer-Dilemmata, Amos Heuss

Literatur

Vorwort

Die Kulturgeschichte der Menschheit ist auch eine Geschichte von Waffen und Gewalt, deren Spuren und aktuelle Ausformungen überall zu finden sind. Die Bilderwelten in den Medien berichten täglich darüber und die Unterhaltungsindustrie spielt mit ihrer Symbolik. Auch unsere Sprache kennt unzählige Begriffe aus dem Waffenreich. Waffen symbolisieren Freiheit, Macht und Überlegenheit ebenso wie Aggressivität, Kampfbereitschaft und Zerstörung. Sie fokussieren Aufmerksamkeit und Beachtung. Und sie üben auf viele eine eigenartige Anziehung aus.

Dieser Band beschäftigt sich mit der Faszination von Waffen für Jugendliche und betrachtet dabei nicht nur die real vorhandenen legalen oder illegalen Waffen, sondern bezieht auch die medialen Darstellungen und die allgegenwärtige Waffensymbolik mit ein, die in Musik und Mode eigene Ausdrucksformen gefunden hat. Waffenfaszination von Jugendlichen wird dabei u.a. im Kontext der Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Anerkennung und Sicherheit gesehen wobei vor allem sozialpsychologischen und pädagogischen Zusammenhänge diskutiert werden.

Die Darstellung konzentriert sich weitgehend auf den zivilen Bereich und klammert die militärische Welt bewusst weitgehend aus, wohl wissend, dass dies nur schwer möglich ist, da es viele Gemeinsamkeiten, Querverbindungen und Überschneidungen gibt.

Waffenfaszination darf nicht nur als individuelles (persönliches) Phänomen verstanden werden, sondern muss auch gruppen- und kulturspezifisch, also auch in seiner kollektiven Dimension Beachtung finden. Dabei ist in Erinnerung zu rufen, dass die Begeisterungsfähigkeit von Menschen auch für Missbrauch anfällig ist und bewusst instrumentalisiert werden kann. Dies geschieht insbesondere in Krisenzeiten etwa in Form kollektiver Inszenierungen. Deshalb ist sie auch besonders in extremistischen Gruppen zu finden.

Es gibt verschiedene Erzählweisen, wie man Waffen in einer zivilen Gesellschaft betrachten kann. Unter einer kulturwissenschaftlichen Sichtweise geht es z.B. um das Verstehen von Narrativen und den damit verbundenen Legitimationen, die oft mit der Konstruktion von Feinden und Bedrohungsszenarien verbunden sind. Unter einer sozialpsychologischen Perspektive sind Waffen oft Nachweis von Zugehörigkeit und legitimieren Teilhabe. Entwicklungspsychologisch ist Waffenfaszination stark mit Omnipotenzphantasien verbunden und stellt eine vorübergehende Phase im Kontext von erwachsen werden dar. Unter einem genderspezifischen Aspekt können Waffen als Teil der Inszenierung eines spezifischen Typs von Männlichkeit verstanden werden. Je nach Blickwinkel werden verschiedene Schwerpunkte sichtbar. Immer geht es dabei auch um Fragen von Identitätsentwicklung und Gruppenzugehörigkeit, von Anerkennung und Macht und nicht zuletzt auch darum, ob bzw. wie das Tragen von Waffen Menschen verändert.

Medien greifen diese Dimensionen auf und verbinden sie mit Geschichten und Botschaften, die oft an alten Mythen und Erzählungen (Narrativen) anknüpfen und häufig im Kern den Schutz des Überlebens spezifischer Gruppen beinhalten. Waffen werden in dieser Sichtweise in einer lebenserhaltende Bedeutung interpretiert, da sie menschengeschichtlich gesehen, die Lebensgrundlage für die Familie oder für den Stamm gesichert hätten. Daraus sei im Laufe der Zeit eine kultische Verehrung von Waffen entstanden, auf die letztlich letztlich ihre Faszination zurückginge.

Andere Erzählungen stellen die Beziehung von Waffen Macht in den Mittelpunkt, die oft

genug Angst, Unterdrückung, Verletzungen und Tod zur Folge hatte. „Die politische Macht kommt aus den Gewehrläufen“, meinte bereits Mao Zedong.

Die Auseinandersetzung mit der Faszination für Waffen trifft also auf uralte kollektive Bilder die die Suche nach Sicherheit und Freiheit und die Interpretationen von Männlichkeit eng mit dem Besitz von Waffen verknüpfen. Moderne Gesellschaften beruhen jedoch auf dem Gewaltmonopol des Staates, auf Rechtsstaatlichkeit, demokratischer Beteiligung und einem gewaltfreien Zusammenlebens.

Dies ist ein Werkstattbericht, der im Rahmen des Projektes „Integration durch Prävention“ entstanden ist. Er greift das Phänomen Waffenfaszination Jugendlicher unter pädagogischen Gesichtspunkten auf und versucht Verstehens- und Umgangsweisen mit diesem Phänomen zu finden. Der Themenbereich Waffenfaszination wird dabei im Kontext von Gewaltprävention gesehen und diskutiert. Dabei werden keine entgültigen Antworten auf alle Fragen, die das Phänomen Waffenfaszination aufwirft gegeben, wohl aber Thesen und Arbeitsergebnisse zur Diskussion gestellt, die der weiteren Auseinandersetzung und Beschäftigung bedürfen. Dies soll mit diesem Band unterstützt werden.

Günther Gugel

Das Thema Waffen ist gesellschaftlich und politisch äußerst kontrovers besetzt, da mit Waffen und deren Verwendung (Spiel, Sport, Jagd, Sicherheit, Militär usw.) nicht nur psychische und gesellschaftliche Funktionen sondern immer auch spezifische Interessen verbunden sind.

Das Verhältnis zu Waffen ist in unserer Gesellschaft ambivalent. Vor dem Hintergrund zweier Weltkriege gibt es einen Grundkonsens, dass die Bundesrepublik Deutschland eine „zivile“ Republik sein soll. Für Bürgerinnen und Bürger ist der Besitz und das Mitführen von Waffen gesetzlich geregelt. Millionen von jungen Männern wurden im Laufe der Jahre jedoch im Rahmen der Bundeswehr (und der Nationalen Volksarmee) an Waffen ausgebildet – Millionen haben den Kriegsdienst mit der Waffe verweigert. In der DDR gab es bis 1989 im Rahmen der vormilitärischen Erziehung für Schülerinnen und Schüler auch den Umgang mit Waffen. Jugendliche und Erwachsene mit Migrationshintergrund sowie Flüchtlinge aus Krisen- und Kriegsgebieten bringen darüber hinaus eigene Erfahrungen und Umgangsweisen mit Waffen und deren Folgen mit.

Waffen wurden im Laufe der Geschichte zu Symbolen für Status, Macht und Kampfkraft und hatten häufig auch rituellen und religiösen Charakter, der eng mit Allmacht und Entscheidungsmöglichkeiten über Leben und Tod zusammenhing. Nicht nur Staaten, sondern ganze Imperien beruhten (und beruhen) auf der Verfügbarkeit, Androhung und Anwendung von Waffengewalt. Demokratien gründen auf dem Gewaltmonopol des Staates, das rechtsstaatlich kontrolliert und demokratisch legitimiert sein muss.

Das Gewaltmonopol des Staates und die Durchsetzung der Interessen des Staates bringen es mit sich, dass Handlungen, die im zivilen Bereich der Gesellschaft verboten und unerwünscht sind, im militärischen Bereich auf Anordnung des Staates eingeübt und eingesetzt werden müssen. In diesem Kontext werden nicht Waffen als Problem gesehen, sondern die Legitimität oder Illegitimität ihres Besitzes und Einsatzes.

Die Bewaffnung der Bürger und das Tragen von Waffen wird in Demokratien unterschiedlich gehandhabt und bewertet. Während in Europa private Waffen prinzipiell verboten und Ausnahmen gesetzlich geregelt sind, besteht in den USA das prinzipielle Recht der Bürgerinnen und Bürger Waffen zum Selbstschutz zu tragen. In der Schweiz befinden sich sogar (obwohl heftig diskutiert) Kriegswaffen auch im privatem Zuhause der wehrfähigen Männer.

Unter kulturhistorischer Perspektive sieht Seewald (2007) das Gewehr als Prototyp für Waffen, als ambivalentes Symbol der Zivilisation, „als letztes Mittel, mit dem der Vater seine Familie schützt“.

Was sind Waffen?

Der Begriff Waffe (Wafen, Wafan, Wepma) bezeichnet ursprünglich ein Kampfgerät. Als Waffe werden in der Regel alle Mittel verstanden, die dazu geeignet sind, Lebewesen in einer Konfliktsituation in ihrer Handlungsfähigkeit zu beeinträchtigen oder handlungsunfähig zu machen, physisch oder psychisch zu verletzen oder zu töten. Zu den Waffen zählen

auch Sportgeräte, die den sportlichen Wettkampf (u.a. Sportschießen) zum Zweck haben, aber entweder aus Waffen entwickelt wurden oder das Gefährdungspotential einer Waffe tragen (vgl. Wikipedia.de).

Nach dem deutschen Waffengesetz (§ 1) sind Waffen „Schusswaffen oder ihnen gleichgestellte Gegenstände“ und tragbare Gegenstände, die ihrem Wesen nach dazu bestimmt sind, die Angriffs- oder Abwehrfähigkeit von Menschen zu beseitigen oder herabzusetzen, insbesondere Hieb- und Stoßwaffen“.

Neben dieser juristischen Definition können alle Gegenstände sowie der gesamte menschliche Körper als Waffe funktionalisiert werden – im Extrem bis zum Selbstmordattentat (Schmidbauer 2003).

Das Wortfeld Waffe

Waffenarsenal, ...besitz; Waffenbesitzkarte; Waffenbruder, ...brüderschaft, ...embargo; waffenfähig; Waffengang, ...gattung, ...gewalt, ...handel, ...händler, ...kunde, ...lager, ...lieferung; waffen-

los; Waffenplatz, ...ruhe, ...schein, ...schmied, ...schmiede; waffenstarrend; Waffenstillstand; Waffenstillstandsabkommen, ...linie; ...

Duden Rechtschreibung, 1996, S. 816.

Eine allgemein anerkannte Kategorisierung von Waffen gibt es nicht. Oft wird in Bezug auf die Distanz zwischen Nahkampfwaffen und Fernwaffen unterschieden, nach dem Prinzip der Größe zwischen Kleinwaffen (alles was tragbar ist) und Großwaffen (Panzer, Flugzeuge, Schiffe); nach ihrer Zweckbestimmung zwischen Spielzeug-, Sport-, Jagd-, und Kriegswaffen; nach der Berechtigung Waffen zu führen zwischen legalen und illegalen Waffen usw.

Die Zweckbestimmung einer Waffe ist auf die Verletzung und Tötung von Lebewesen oder die Beschädigung/Zerstörung von Gütern gerichtet. Hierin liegt ihre eigentliche (ursprüngliche) Funktion. Sofsky (1996, S. 30) sieht Waffen als Zeichen des Todes, da diese letztlich immer auf die Verletzung und Zerstörung des Körpers gerichtet seien.

Man kann zu Recht davon ausgehen, dass neben dieser ursprünglichen Funktion im Laufe der Jahrhunderte weitere gesellschaftliche und psychische Funktionen von Waffen hinzugekommen sind. Waffen dienen heute auch der Brauchtumspflege, der Ausübung von Sport, als Objekt von Sammlern, als Nachweis technologischer Leistungsfähigkeit, oder dazu, Macht und Stärke zu demonstrieren usw. Zu untersuchen wäre, ob in diesen abgeleiteten Funktionen im Kern noch immer ein Rest der ursprünglichen Bedeutung und Funktion erhalten geblieben ist und wie sich dieser äußert.

Im Kontext dieses Bandes soll unter Waffen neben „realen Waffen“ auch deren Nach- und Abbildungen sowie mediale Darstellungen verstanden und aufgegriffen werden. Dabei geht die Sichtweise von Gewaltspielzeug über „Alltagswaffen“ bis zu „Kriegswaffen“, da diesen, so die begründete Annahme, bei der Ästhetisierung und psychischen Funktionalisierung wichtige Bedeutungen zukommen.



Damit sollen jedoch Gewaltspielzeug, Sport- und Kriegswaffen in ihrer Funktion und Bedeutung nicht als identisch eingestuft werden, sondern es sollen vielmehr der Blick für die Breite des Themenfeldes geweitet und die gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Dimensionen (für verschiedene Bevölkerungs- und Altersgruppen) erfasst werden.

Die Verbreitung von Waffen

Niedermeier meint in einer „waffenlosen Demokratie“ wie der Bundesrepublik Deutschland sei der Besitz von und der Umgang mit Schusswaffen „außeralltäglich und begründungsbedürftig“ (2004, S. 11). Dies betrifft jedoch nur das Verbot des Mitführens realer (Schuss-) Waffen von Privatpersonen in der Öffentlichkeit. Ansonsten sind Waffen, insbesondere ihre Abbildung, mediale Darstellung und Symbolik, trotz der zivilen Ausrichtung unserer Gesellschaft alltäglich und überall präsent. Sie gehören in vielfältiger Form zu unserer Kultur und werden deshalb kaum mehr bewusst wahrgenommen.

In Deutschland sind rund 5,5 Millionen legale (Schuss)Waffen von ca. 1,4 Millionen Waffenbesitzern registriert (<http://www.zeit.de/2014/04/waffen-deutschland>). Hinzu kommen ca. 20 Millionen illegale Waffen (Expertenkreis Amok 2009: S. 40). Waffen werden vor allem von Jägern, Schützen und Sammlern legal gehalten.

Nach den Amokläufen in Erfurt (2002) und in Winnenden (2009) haben intensive gesellschaftliche Diskussionen um die Fragen der Bedürfnisprüfung für Waffenscheine, der Sicherung und Aufbewahrung von Schusswaffen sowie die Einrichtung eines Waffenregisters begonnen, das nun seit dem 1.1.2013 arbeitet. Das Statistische Bundesamt registriert

jährlich rund 70 Tote durch Schusswaffen in Deutschland bei Angriffen und Unfällen, dazu kommen etwa 750 Selbstmorde. Ob die Todesschüsse aus einer illegalen oder einer legalen Waffe kamen, wird aber seltsamerweise nicht erfasst (Die Zeit, 16.1.2014).

Waffenbesitz in Europa

Schusswaffen können im zivilen Bereich rechtmäßig und verantwortungsvoll verwendet werden, und Herstellung, Verkauf und Erwerb von Schusswaffen sind Teil des EU-Binnenmarkts. Geraten sie jedoch in falsche Hände, können sie verheerende Auswirkungen auf die Bürger und die Gesellschaft haben. In der EU gibt es nach wie vor viel zu viele Opfer von Gewalttaten, die mit Schusswaffen verübt werden. Im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts gab es in den 28 Mitgliedstaaten der EU über 10.000 Fälle von mit Schusswaffen begangenen Mord oder Totschlag, und jährlich nehmen sich mehr als 4.000 Menschen mit Schusswaffen das Leben. Pro 100.000 Einwohner gibt es in der EU jährlich 0,24 Tötungsdelikte und 0,9 Selbstmorde, die mit Schusswaffen begangen werden. Die Präsenz leistungsfähiger, häufig in illegalem Besitz befindlicher Schusswaffen insbesondere in benachteiligten städtischen Gebieten kann bei den Bürgern ein Gefühl der Unsicherheit auslösen. (...)

In unrechtmäßigem Besitz befindliche Schusswaffen werden inzwischen im Rahmen der organisierten Kriminalität häufig eingesetzt, um Opfer zu nötigen oder einzuschüchtern. Der illegale Import und Verkauf dieser Waffen sowie ihre Herstellung sind ein lukratives Geschäft für die schätzungsweise 3.600 organisierten kriminellen Gruppen in der EU. Terroristen und Extremisten haben mit Schusswaffen Angst verbreitet und Menschen getötet: Sieben Personen starben 2012 bei den Anschlägen in Toulouse und Montauban, zwei im Jahr 2011 bei dem Anschlag auf dem Frankfurter Flughafen.

In der EU gibt es schätzungsweise 80 Millionen Schusswaffen für den zivilen Gebrauch, die sich in

rechtmäßigem Besitz befinden. Zwar fehlen genaue Statistiken, doch sind die zahlreichen illegal kursierenden Schusswaffen häufig gestohlen oder aus ihrem rechtmäßigen Lebenszyklus umgelenkt, illegal aus Drittländern eingeführt und aus anderen Gegenständen in Schusswaffen umgebaut worden. Der Verbleib von nahezu einer halben Million Schusswaffen, die in der EU verlorenen gegangen sind oder gestohlen wurden, ist nach wie vor ungeklärt. Dem Schengener Informationssystem zufolge handelt es sich bei der überwältigenden Mehrheit dieser Waffen um Schusswaffen für den zivilen Gebrauch. Die Behörden eines Mitgliedstaats (Frankreich) meldeten einen Zuwachs von 40% bei den Beschlagnahmen von gestohlenen zivilen und militärischen Waffen zwischen 2010 und 2011. Große Mengen leistungsstarker militärischer Waffen sind seit Mitte der 1990er Jahre aus dem westlichen Balkan und den Ländern des ehemaligen Ostblocks in die EU gelangt, häufig in kleinen Mengen geschmuggelt und in Fahrzeugen wie Reisebusse versteckt. (...) Schusswaffen sowie ihre Teile und Komponenten werden in zunehmendem Maße auch im Internet gehandelt und über Versandfirmen sowie auf dem Wege der Post- oder Eilzustellung geliefert. Strafverfolgungsbehörden in der EU äußern ihre Besorgnis darüber, dass bereits deaktivierte Schusswaffen illegal reaktiviert und zu kriminellen Zwecken verkauft werden.

Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament: Schusswaffen und die innere Sicherheit der EU: Schutz der Bürger und Unterbindung des illegalen Handels.

Brüssel, den 21.10.2013, S. 4ff. COM(2013) 716 final

Neben Waffen im „zivilen“ Gesellschaftsbereich dürfen Kriegswaffen nicht außer Acht gelassen werden. Für Krisen und Kriegsgebiete gehen Fachleute davon aus, dass die leichte Verfügbarkeit von Waffen einen verstärkten Einsatz dieser mit sich bringt. Zumal bewaffnete Konflikte und Kriege kaum noch zwischenstaatlich stattfinden, sondern sich innerstaatlich (Bürgerkriege) ereignen und vor dem Hintergrund des Kampfes um Herrschaft und Ressourcen, der Auflösung von Staatsgewalt, mangelndem Rechtsbewusstsein sowie erodierenden zivilen Strukturen und moralischen Normen gesehen werden müssen. Wie brisant der Handel mit (Klein-)Waffen ist, zeigt das Beispiel Afghanistan, wo von den 10.000 Pistolen, die von der Bundesregierung Deutschland im Jahr 2006 für afghanische Sicherheitskräfte geliefert wurden, bereits drei Jahre später nur der Verbleib von knapp der Hälfte nachvollzogen werden konnte und der Rest auf dem Schwarzmarkt zum Kauf angeboten wurde (www.tagesschau.de/ausland/afghanistanwaffen100.html 14.10.2009).

Neben der legalen und illegalen Verbreitung von realen Waffen (incl. „Schreckschusswaffen“) werden jedoch unter dem Aspekt der Faszination auch die Verbreitung von Waffen(symbolen) in Gewaltdarstellungen von Medien (Computerspiele, TV, Video, DVD, Internet usw.) berücksichtigt. Ca. 80% der männlichen Jugendlichen gibt an, dass ihre Freunde gewalthaltige, brutalen Spiele nutzen würden. 53% spielt selbst mit solchen Spielen (Medienpädagogischer Forschungsverbund 2013). Gewalthaltige Medien sind allgegenwärtig und über das Internet (Tauschbörsen) leicht zu beschaffen oder online im Internet zu spielen. Solche Spiele gehören heute für einen Großteil der männlichen Jugendlichen zum Alltag.

Waffen in verschiedenen Altersgruppen

Spielzeugwaffen bei Kindern

Wissenschaftliche Studien haben gezeigt, dass ein weit verbreitetes Interesse von Jungen an Waffen schon sehr früh feststellbar ist und in deren sozialen Entwicklung durch den Wunsch nach „Gewalt-Spielzeug“ und Spielzeugwaffen zum Ausdruck kommt. Man kann das Spiel mit Gewalt- und Kriegsspielzeug von Kindern auf drei Ebenen verstehen (Gugel 2014):

- Die gesellschaftliche Realität von Waffen und insbesondere der (scheinbar) zum Manne gehörende Umgang mit Waffen: Waffen gehören zur Erwachsenenrealität. Sie sind auf der ganzen Welt anzutreffen. Über bewaffnete Auseinandersetzungen wird in jeder Nachrichtensendung ausführlich berichtet. Dabei wird auch das Bild vermittelt, dass Waffen zum Mann sein gehören. Kinder spielen zwar Krieg, Überfall, Raub und Mord, aber diese Spiele sind nicht ihre Erfindung, sondern ein Spiegel der Erwachsenenwelt. Die oft bedrohliche Welt der Erwachsenen wird dabei immer wieder im Spiel imitiert, um die Eindrücke, Bilder und Ängste zu verarbeiten.
- Waffen als psychische Stütze: Kinder mit einer schwach entwickelten Persönlichkeit erleben ihre Umwelt oft in hohem Maße als bedrohlich. Die Realisierung ihrer Bedürfnisse ist für sie mit „Kampf“ verbunden. Spielzeugwaffen erhalten für sie die Funktion einer psychischen Stütze, um das Gefühl der Unterlegenheit (wenigstens zeitweise) in phantasierte „Allmacht“ verwandeln zu können und durch diesen Kompensationsmechanismus mit der Realität besser zurecht zu kommen.

- Die Verarbeitung von psychisch belastenden Situationen und Erlebnissen: Gewalterlebnisse und Misshandlungen drücken sich im Spiel häufig in Form von Aggression aus. Solche Aggressionen wenden sich im Spiel dann gegen Dinge oder Figuren, mit denen sich Kinder identifizieren. Dabei kommen zwei Aspekte zum Vorschein: Zum einen der Opferaspekt, d. h. das Kind durchlebt im Spiel nochmals die Opferposition. Und als zweiter Aspekt den der Vergeltung (des Täters). Hier werden Rachegefühle ausgespielt und nachgespielt. Büttner (1974) hat darauf hingewiesen, dass mit Kriegs- und Gewaltspielzeug nicht der reale Krieg nachgespielt, sondern der erlebte Familienkrieg verarbeitet werde. Der Wunsch nach Waffen und der Umgang mit ihnen kann hier also spezifische psychische Bedürfnisse befriedigen.



Waffen bei Jugendlichen

Die Jugendphase ist zentral als Übergangsphase von „nicht mehr Kind sein“ und „noch nicht zur Erwachsenen-Welt gehören“ gekennzeichnet. Sie ist eine Phase der Unsicherheiten, der Suche nach Orientierung und der Entwicklung zu einer erwachsenen Persönlichkeit. Im biologischen Sinne findet die Entwicklung zur Geschlechtsreife und ein fundamentaler Umbau des gesamten Körpers aber auch spezifischer Hirnregionen statt. Zu dieser Phase gehören immanent das Ausloten (und Übertreten) von Grenzen und Erproben von (neuen) Handlungsmöglichkeiten, die oft mit der Erwachsenenwelt in Konflikt stehen. Insbesondere ist eine der Funktionen und Aufgaben der Jugendphase, eine eigene Geschlechtsidentität zu entwickeln. Die Frage, was zum Mann sein / Frau sein gehört, ist hierbei zentral (vgl. Haug-Schnabel/Schnabel 2008). Gewaltbereitschaft und Dominanz werden von vielen jungen Männern als ein zentraler Aspekt von Männlichkeit gesehen und oft genug durch von Medien propagierte (Vor-)Bilder verstärkt (Craig 1992; Rogge 2000; Aufenanger

2003). Gewaltausübung ist jedoch nicht Selbstzweck, sondern oft an bestimmte Funktionen und Erfahrungen gebunden, wie Zugehörigkeit (zu einer Clique oder spezifischen Männerbünden), die häufig auch mit „Respekt“, „Ehre“ und „Macht“ zu tun haben. Kommen eigene erlebte oder beobachtete Gewalt in der Herkunftsfamilie und deren Umfeld, sowie ein spezifischer exzessiver gewalthaltiger Medienkonsum hinzu, kann auf Gewalt als Handlungsoption und Handlungsmuster zum Erreichen bestimmter Ziele, bei spezifischen emotionalen Zuständen oder auch in sich eskalierenden Konfliktsituationen zurückgegriffen werden. Dabei muss beachtet werden, dass männliche Jugendliche nicht nur als Täter gesehen werden können, sondern zu der gesellschaftlichen Gruppe gehören, die am häufigsten Opfer von (häuslicher und öffentlicher) Gewalt wird.



Im Kontext einer „männlichen Gewaltkultur“ haben Waffen sowohl eine symbolische als auch eine praktische Bedeutung: sie sind mit Gefühlen von Macht, Durchsetzungskraft und Sicherheit verbunden und sie dienen der Demonstration der eigenen Stärke. Die Anwendung von Waffen von Jugendlichen wird hauptsächlich in Zusammenhang mit Jugendkriminalität diskutiert. Oft ist Waffenbesitz unter Jugendlichen auch verbunden mit Drogen, Gangs und (weniger häufig) bewaffnetem Raub.

Waffen bei Erwachsenen

Der legale Umgang mit Waffen ist für Erwachsene in Deutschland klar geregelt. Neben den Vertretern des staatlichen Gewaltmonopols (Polizei, Bundespolizei, Bundeswehr) und spezifischen privaten Sicherheitsdiensten sind Waffen nur in den Bereichen des Sports, des Sammelns, der Brauchtumpflege und der Jagd erlaubt.

Mit der Studie von Niederbacher (2004) liegt eine grundlegende Arbeit unter einem ethnologischen Aspekt über „Schießen im Verein“ vor, die die Perspektive der Schützen aufgreift. Schützenvereine und Sammlervereinigungen fungieren als soziale Räume, die dadurch gekennzeichnet sind, dass gerade der ansonsten verbotene Besitz von und der Umgang mit Schusswaffen veralltäglicht ist.

Waffen üben auf Schützen eine große Anziehungskraft (Faszination) aus, und sie verbinden damit vielfältige Bedeutungen, die nicht allein auf der rationalen Ebene erfasst werden können. Niederbacher (2004, S.111) klassifiziert vor dem Hintergrund seiner

Feldforschung sechs Bedeutungsdimensionen: (1) Technik (Beschäftigung mit der technischen Funktion); (2) Ästhetik (Schönheit und „Anmut“); (3) Geschichte (historische Aspekte, sammeln); (4) Schießen (Disziplin, Treffsicherheit); (5) Eigentum (Stolz, sicher aufbewahren); (6) Schutz (Umgang mit der Waffe, zur Verteidigung bereit sein). Die verschiedenen Motive, Einstellungen und Praktiken der Schützen lassen sich nach Niederbacher auf vier „Typen“ verdichten: (1) Hobbyschützen (Spaß, Ästhetik); (2) Waffennarren (Macht, Spaß, Ästhetik, Schießen); (3) Sportler (Schießen, Optimieren der Waffen); (4) Sammler (Geschichte, Forschen), wobei bei allen Typen die Bedeutungsdimensionen Sport, Technik und Eigentum wichtig seien.

Für das Selbstverständnis der Kultur der Schützen, so Niederbacher (2004, S. 148 ff.) seien drei „Überlieferungen“ zentral. Die erste handle von dem wehrhaften Schützen, dem die Waffe als Symbol für Freiheit und als Mittel zum (Selbst-)Schutz galt. Die zweite handelt von der De-Legitimation des wehrhaften Schützen durch das Verbot großkalibriger Waffen nach Ende des 1. und 2. Weltkriegs, der Verpflichtung zur Selbstauflösung der bestehenden Schützenverbände im Dritten Reich und dem Verbot des privaten Waffenbesitzes in der Deutschen Demokratischen Republik. Die Dritte handle von der Herausbildung der Figur des Sportschützen, welche ihren Anfang mit der Wiederbegründung des Deutschen Schützenbundes im Jahre 1951 genommen habe. Die Figur des Sportschützen stellt für Niederbacher einen Kompromiss dar, durch den das Schützenwesen nach dem 2. Weltkrieg überhaupt wiederbelebt werden konnte.

Schützen als privilegierte Gruppe

Von besonderem Interesse für die bundesdeutsche Debatte sind die Waffenrechte der Schützen. In Anbetracht eines generellen – nur in Ausnahmefällen aufgehobenen – Waffenverbots für Jedermann ist das Recht der Schützen, Waffen zu besitzen, ein Privileg. Grundlage ist die Bedingung,

dass die Schüsse der Schützen niemandem schaden und mit ihren Waffen kein Missbrauch getrieben wird. Wenn Schützenwaffen zum Tatwerkzeug werden, wird das Privileg der Schützen zwangsläufig überprüft und hinterfragt.

Ellerbrock 2014, S. 45 f.

In einem anderen Bereich, den man häufig in diesem Kontext von Waffenfaszination nicht im Blickfeld hat, obwohl er für eine Reihe von jungen Männern (und zunehmend auch Frauen) für ihr Verhältnis zu Waffen zentral ist, ist der Dienst bei der Bundeswehr (als Wehrpflichtiger, Zeit- oder Berufssoldat). In allen Armeen werden Soldaten an Kriegswaffen ausgebildet, lernen schießen und kämpfen. Durch die zunehmenden Auslandseinsätze der Bundeswehr kommen auch deutsche Soldaten (im Oktober 2014 ca. 3.400; der bislang höchste Stand war mit 10.024 im Jahr 2002 erreicht) mit Kriegshandlungen in Berührung oder sind, wie in Afghanistan von 2001-Ende 2014) selbst an der Kriegsführung beteiligt. Waffen bekommen hier eine völlig andere Funktion und Bedeutung als im zivilen Gesellschaftsbereich, da es hier im ursprünglichen und tiefen Sinn um Leben und Tod in einem „Dienst für das Vaterland“ geht.

Die symbolische Funktionen von Waffen

Die stets berichtete „eigenartige“ Faszination, die, vor allem für Männer, von Waffen ausgeht, muss vor dem Hintergrund der vielfältigen Funktionen von Waffen gesehen werden: Diese (waren und) sind auf der gesellschaftlichen Ebene u. a. Nahrungsbeschaffung (Jagd), Verteidigung (Sicherheit), Angriff (Machtausübung), Brauchtumpflege und Persönlichkeitsformung (Ausbildung an Waffen). Auf einer psychischen/psychologischen Ebene sind Waffen u. a. verbunden mit Omnipotenzgefühlen (Herr über Leben und Tod sein), Überwindung von Minderwertigkeitskomplexen, Ausdruck von „Freiheit“, Ausleben aggressiver Impulse, Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, Befriedigung ästhetischer Bedürfnisse. „Mit Waffen wird getötet, mit Waffen wird geprahlt. Sie verbreiten Respekt oder Schrecken, beeinflussen den Status ihres Trägers und wecken Emotionen. Sie werden verherrlicht, angebetet und verflucht. Mit Waffen wird symbolisch kommuniziert“ (Evert 2007, S. 145). Die realen und symbolischen Funktionen von Waffen sind voneinander nicht klar abzugrenzen, sondern vermischen sich. Besonders den symbolischen Bedeutungen von Waffen wurde bislang kaum nachgegangen.

Evert (2009: 61 ff.) unterscheidet in der historischen Betrachtung fünf symbolische Funktionsbereiche für soldatische Waffen (Kriegswaffen):

- Die Waffe als soziales Symbol: Das Tragen von (spezifischen) Waffen unterschied Soldaten von Zivilisten sowie innerhalb des Militärs einzelne Einheiten und Rangordnungen. Die Waffe symbolisierte den gesellschaftlichen Stand ihres Trägers.
- Die Waffe als religiöses Symbol, Natursymbol: Waffen wurden für die Verknüpfung von Krieg und christlicher Religion verwendet, mit denen eine gerechte (heilige) Sache verfolgt wurde. Waffen verliehen dabei ihren Trägern „göttliche“ Macht. Oft wurden Waffen auch gesegnet.
- Die Waffe als nationales Symbol: Waffen symbolisierten Patriotismus und das Einstehen für die eigene Nation, die immer als ehrenhafter und schlagkräftiger als die des Gegners dargestellt wurde. Der Tod im Kampf war und ist dabei ein ehrenvoller Tod.
- Die Waffen als Körpersymbol, Personifizierung und Animation der Waffe: Die Waffen wurde im Laufe der Zeit zum äußeren Zeichen menschlich-körperlicher Kraft und Macht. Dabei gab es immer Tendenzen, Waffen zu personifizieren bis hin zur Auflösung der Grenze zwischen Soldat und Waffe also zu einer „materialsymbolischen Vereinigung“.

Zu diesem Bereich der Körpersymbolik gehört auch die Waffe als Männlichkeitsymbol, als wesentlicher Aspekt von Mann und Männlichkeit. Dabei wurde, z. B. in der Bildsprache der Frühen Neuzeit, eine sichtbare Parallelisierung zwischen dem männlichen Geschlechtsteil und der Waffe vorgenommen sowie die Waffe als (offenes bzw. verstecktes) Sexuelsymbol verwendet.

Waffen werden in der kulturhistorischen Betrachtung eindeutig dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

Man könnte mit guten Gründen noch weitere symbolische Bedeutungsinhalte hinzufügen. So z. B. Waffen als Symbol für Freiheit. Die „Schützenkompanie Meran“ drückt diesen Aspekt auf ihrer Internetseite so aus: „Das Gewehr des Schützen ist für uns Symbol von Freiheit und Gerechtigkeit, die das Konzil und verschiedene Aussagen der Päpste als das Fundament des Friedens definieren. Es ist Symbol des Eintretens für die Würde des Menschen

und die Grundwerte menschlichen Seins, ihres Schutzes und ihrer Wahrung“ (www.schuetzen.com/skmeran-stadt/html/kompanie/waffen2.asp). In den USA wird dieser Aspekt besonders intensiv diskutiert und das Tragen von Waffen als legitimes demokratisches verfassungsgemäßes Recht jeden Bürgers gesehen und eingefordert. Richard Slotkin bringt dies auf die Kurzformel: „Gott mag die Menschen erschaffen haben, aber es war Samuel Colt, der sie gleich machte“ (Slotkin 2013, S. 61).

Richter (1984, S. 99 ff.) weist darauf hin, dass die ästhetische Verklärung der Waffen deshalb besonders gefährlich sei, weil sie mit der Rationalisierung und Verdrängung der wirklichen Bedeutungen und Zusammenhänge einhergehe, was u.a. durch Propaganda, gemeinsame „Vergewisserungen“, und der Schaffung einer eigenen „Bilder-“ und „Erlebniswelt“ im Kontext der Waffenkultur gefördert werde.

USA: Mit Pistole am Pult

Zwei Jahre nach dem Amoklauf an der Sandy-Hook-Grundschule erlauben immer mehr US-Staaten, dass Lehrer oder Erzieher Waffen bei sich tragen. Die Waffenlobby fordert Schießerziehung auch für Schüler.

Die von New Yorks früherem Bürgermeister Michael Bloomberg gegründete Initiative „Everytown for Gun Safety“ (EfGS) zählt jedes Jahr mehr als 31.000 Menschen, die in den USA durch eine Kugel getötet werden, im Schnitt etwa 86 am Tag. 76 Schulschießereien hat es nach Newtown gegeben. Laut EfGS ist die Wahrscheinlichkeit, als Kind in den USA durch eine Waffe getötet zu werden, „etwa 16 Mal so hoch wie für Kinder in anderen vergleichbar entwickelten Ländern“.

Im Bundesstaat Missouri wurde im August 2014 mit der Zweidrittelmehrheit der Republikaner im Senat ein Gesetz verabschiedet, das Lehrern an Schulen das verdeckte Tragen einer Waffe auch während des Unterrichts generell erlaubt. Die Schüler und auch die Eltern wissen dabei nicht, wer von den Erziehern bewaffnet ist und wer nicht.

South Dakota war dabei der erste Staat, der seinen Lehrern generell erlaubte, Waffen in der Schule zu tragen. Sie mussten allerdings einen Waffenschein haben und ein Training absolvieren. <http://www.welt.de/vermischtes/article132177608/Mit-Pistole-am-Pult-Lehrer-duerfen-aufruersten.html>

12.9.2014

Die Faszination von Waffen und das Verständnis von Mann sein

Obwohl inzwischen eine Vielzahl von Literatur zu den Bereichen „Gewalt an Schulen“, „Jugendgewalt“ und „Gewaltprävention“ verfügbar ist, und auch über den Bereich Männlichkeit und Gewalt Untersuchungen vorliegen, wird der Bereich „Waffen“ und deren Faszination in Teilen der Jugendkultur nur wenig aufgegriffen. Dieser Aspekt wird dabei nicht explizit behandelt, sondern in die allgemeine Diskussion über Männlichkeit und Gewalt oder männliche Sozialisation eingebettet. Der Schluss, dass Gewalt primär „männlich“ sei und somit die Faszination für Waffen dem Mann sein quasi immanent, erscheint jedoch zu kurz, da hierbei die kulturellen Tiefendimensionen nicht aufgegriffen werden.

Das Tragen und der Einsatz von Waffen war in der Geschichte der Menschheit stets Teil der

männlichen Kultur (Evert 2009, S. 50). Waffenbesitz und Umgang mit Waffen ist dabei (phantasiert und real) oft stark emotional besetzt und mit der eigenen Definition von Mann sein verbunden. Die selektive Anerkennung der Waffenfähigkeit diene (und dient) zur Abgrenzung der Männer von Frauen (Frevert 2001).

So ist es nicht verwunderlich, dass Frauen beim Besitz und der Anwendung von Waffen eine untergeordnete Rolle spielen. Zum Bild einer starken und emanzipierten Frau gehören weder Waffenbesitz noch Gewaltanwendung. Die Diskussion um Frauen in der Bundeswehr (bzw. in Armeen) hat schon vor 20 Jahren gezeigt, dass die Verfügbarkeit über Destruktionsmittel auch in der Frauenbewegung nicht als Emanzipation gesehen wird (Albrecht-Heide/Bujewski-Crawford 1991), während umgekehrt das in Frage stellen der ausschließlichen Männlichkeit des Militärs als direkter Angriff auf „kulturelle Geschlechterkonstruktionen, politische Geschlechterverhältnisse und individuelle Identitäten“ erlebt wird (Seifert 2000, S. 160).

Schmitz (2008, S. 22) betont den Aspekt, dass der Besitz und das Tragen von Waffen für viele Jugendliche mit der Suche nach Anerkennung und Selbstbewusstsein und der Möglichkeit, diese durch eine Waffe schnell zu gewinnen, verbunden sei. Allein der Besitz und nicht die Anwendung stehe dabei im Vordergrund und sei in einem jugendtypischen Kontext zu betrachten. Wenngleich das Mitführen von Waffen stets mit dem Motiv der Selbstverteidigung begründet wird.



Bereits durch diese knappe Skizze wird klar, dass keine individualistische (monadische) Betrachtungsweise möglich ist, sondern nur eine systemische und historische, die Individuen eingebettet in soziale Bezüge und Handlungen versteht. Die Faszination von Waffen ist so gesehen auch kein individuelles Selbstkonzept (obwohl es auf den ersten Blick so erscheinen mag), das Defizite auszugleichen sucht, sondern sie ist eingebettet in eine spezifische, historisch gewachsene Kultur in der Waffen ihren Platz und ihre Funktionen haben. Individuell problematisches (deviantes) Verhalten verweist so auch auf gesellschaftliche Zustände und Verhältnisse.

Waffenkultur in Deutschland

Spätestens seit dem Zweiten Weltkrieg ist das deutsche Selbstverständnis von einer wachsenden Fremdheit gegenüber privatem Waffenbesitz geprägt. Warum sollte man sich mit privaten Schusswaffen beschäftigen? Die Amokläufe der vergangenen Jahrzehnte haben erwiesen, dass selbst in einer Gesellschaft, in der privater Waffenbesitz öffentlich marginalisiert ist, private Schusswaffen eine Rolle spielen können. Die Überzeugung, dass die gun culture ein originär amerikanisches Phänomen sei, bekam nach Erfurt und Winnenden erste Risse.

Wer verstehen will, in welchen Kontexten privater Waffengebrauch sich vollzieht, was seine Faszination ausmacht und welchen Logiken er folgt, wer begreifen will, welche gesellschaftliche Bedeutung der private – legale und kriminelle – Gebrauch privater Waffen hat und welchen Veränderungen er unterliegt, tut gut daran, sich mit der Genese und den Traditionslinien dieser Waffenpraktiken zu beschäftigen. Mit einem solchen Verständnis lassen sich Formen privaten Waffengebrauchs kontextualisieren und erkennen, welche Argumente nur rhetorisch konstruiert und welche Darlegungen gehaltvoll sind.

Dafür gilt es zunächst, den Begriff der Waffenkultur idealtypisch zu bestimmen. Unter diesem werden nachfolgend alle Normen, Regeln und Gewohnheiten verstanden, die den Gebrauch und Besitz von Schusswaffen leiten. Eine solche Definition offenbart, dass jede Gesellschaft, egal wie liberal oder restriktiv ihr Waffenrecht verfasst ist, ihre eigene Waffenkultur besitzt. In diesem Sinne lässt sich die Distanz vieler Teile der deutschen Gesellschaft zu privaten Schusswaffen und die

klare Regulierung privaten Waffenbesitzes als Ausdruck einer spezifischen Facette bundesdeutscher Waffenkultur verstehen. (...) Bemerkenswert ist weniger die mehrheitlich distanzierte Haltung von Medien, Politik und Öffentlichkeit zu privaten Schusswaffen als die unreflektierte Mutmaßung, dies sei schon immer so gewesen – quasi zeitloser deutscher Normalzustand. Die Annahme, dass in deutschen Ländern private Waffen stets und streng reguliert worden seien, ist ein junges Phänomen. Die hohe politisch-moralische Aufladung zeigt, dass diese Einschätzung sich primär aus aktuellen politischen Identifikationen und weniger aus historisch-rechtlichen Fakten speist.

Die demonstrative öffentliche Abkehr vom privaten Waffenbesitz ist das Ergebnis zweier verlorener Weltkriege und einer politischen Kultur, die sich programmatisch seit 1945 der Demokratisierung verpflichtete. (...) Diese Entwicklung und mit ihr die Einschätzung, Deutschland sei ein Land ohne Waffenkultur, ist um den Preis erheblicher Verdrängung erkaufte. Nicht nur angesichts der jüngsten Amokläufe, auch in Anbetracht der bemerkenswerten Zahl privater Schusswaffen – je nach Schätzung zwischen fünf und zehn Millionen – ist evident, dass ein alle gesellschaftlichen Gruppen inkludierender politischer Diskurs über den gesellschaftlichen Umgang mit privaten Waffen längst überfällig ist. (...) Wer den Entwicklungspfad der deutschen Waffenkultur folgt, entdeckt sehr schnell, dass es sich um eine Pflanze mit tiefem Wurzelwerk und weitverzweigtem Geäst handelt.

Dagmar Ellerbrock: Waffenkultur in Deutschland. In: APuZ 35–37/2014, S. 40 f., Auszüge.

Über die Verbreitung von Waffen bei Jugendlichen gibt es nur wenige aktuelle Untersuchungen. Die wichtigsten werden im Folgenden zusammenfassend vorgestellt.

Analyse von Amokläufen

In ihrer Analyse von Amokläufen an Schulen geht die Kriminologin Britta Bannenberg auch auf die Bedeutung von Waffen für die Täter ein. Ihre Aussagen beziehen sich ausschließlich auf jugendliche Täter von Amokläufen (zum Folgenden: Bannenberg 2010, S. 85 ff.). Bei allen Tätern findet sich durchgängig eine enorme Faszination für Waffen aller Art. Sie kennen sich mit Schusswaffen, Kalibern, Voraussetzungen des Waffenbesitzes und anderen Hieb- und Stichwaffen bestens aus. Häufig sind Schusswaffen im Elternhaus oder in der Familie vorhanden. Der Zugang zu Schusswaffen und der Umgang mit den Waffen ist dann für die Jungen normal. Trotz Verschärfungen des Waffenrechts und der Pflicht für Waffenbesitzer, ihre Schusswaffen und getrennt davon die Munition im Privathaushalt sicher verschlossen zu verwahren, sind die Jungen in den Besitz von Schusswaffen und Munition gelangt. Zumindest der Umgang mit den Waffen und das Herumbasteln an Schusswaffen war eine gemeinsame zeitintensive Beschäftigung für Vater und Sohn.



Die Söhne schossen auch häufig mit Luftgewehren oder Soft-Air-Waffen, bei denen es Unterschiede gibt. Die Treffsicherheit oder die bevorzugten Zielregionen (Kopf, Oberkörper) dürfte sich bei einigen durch intensives Spielen mit Ego-Shootern erhöht haben. Die Verfügbarkeit von Schusswaffen stellt einen Risikofaktor, das heißt eine mitursächliche Bedingung für die Durchführung derartiger Tötungsdelikte, dar. Die Analyse der Amoktaten zeigt deutlich, dass fast alle bei den Taten verwendeten Schusswaffen aus den Täterhaushalten stammen (Elternhaus, über Großeltern u.ä.), wobei in der Regel Väter, Großväter, Onkel und andere Verwandte die Waffenbesitzer waren und sowohl Schusswaffen wie Munition unzulänglich gesichert hatten. Die späteren Täter wussten genau, wie sie an die Schusswaffen einschließlich der Munition gelangen konnten. Sind derartige Schusswaffen im Elternhaus oder Verwandtenkreis jedoch nicht verfügbar, gelingt es den Tätern in der Regel nicht, sich einer Schusswaffe auf illegalem Weg (schon gar nicht im kriminellen Milieu) zu beschaffen. Zudem zeigen die jungen Täter über Jahre eine ausgeprägte Affinität zu Waffen und Militärinhalten, teilweise dominierten bei im Zimmer vorhandenen Büchern Kriegsberichte und Bücher über Waffen und Panzer.

Schülerbefragung (2011)

Im Rahmen einer Befragung von Jugendlichen der neunten Jahrgangsstufe in Berlin im Zeitraum Juni 2010 April 2011 wurden 3.167 Jugendliche u.a. auch zu Waffen befragt (Dunkelfeldbefragung). Die Rücklaufquote lag bei 44,7%. Zentrale Aussagen der Studie (Baier/Pfeiffer 2011, S. 125 ff.): Um das Mitführen von Waffen zu erheben, wurden die Jugendlichen gefragt, wie häufig sie bestimmte Gegenstände bei sich tragen, wenn sie in die Schule gehen oder in der Freizeit nach draußen gehen würden. Die Antwortskala umfasste fünf Abstufungen von „1 – nie“ bis „5 – immer“. Die Abbildung zeigt den Anteil an Schülern, die zumindest selten einen Gegenstand bei sich tragen.

Tragen einer Waffe

(in % gewichtete Daten)

	Schule	Freizeit
Messer	7,8	18,1
Schlagring	4,4	9,7
Schlagstock	2,9	3,7
Tränengas/Pfefferspray	3,7	8,9
Soft-Air-Waffe	2,3	8,4

Baier/Pfeiffer 2011, Abb. 5.29

Erkennbar ist dabei erstens, dass die verschiedenen Gegenstände deutlich seltener in der Schule als in der Freizeit mit sich geführt werden. Zweitens ist das Messer die am häufigsten getragene Waffe. Immerhin 7,8% der Schüler bringen ein Messer zumindest selten mit in die Schule, 18,1% tragen es in der Freizeit bei sich. Andere Gegenstände finden sich seltener in der Hand der Jugendlichen.

Werden nur die Waffen betrachtet, die hauptsächlich als Angriffswaffen einzustufen sind (Messer, Schlagring, Schlagstock), so zeigt sich, dass die Jugendlichen mindestens eine dieser Waffen zumindest selten (9,4%) in die Schule mitbringen und zu 21,3% in der Freizeit dabei haben. Hierbei finden sich deutlich Unterschiede zwischen den Geschlechtern, den Schülern verschiedener Schulformen sowie den verschiedenen ethnischen Gruppen. Jungen tragen viel häufiger als Mädchen Waffen bei sich; immerhin jeder dritte männliche Neuntklässler führt in seiner Freizeit eine Angriffswaffe mit. Schüler aus Gymnasien tun dies seltener als Schüler anderer Schulformen; gleichwohl sind es noch immer 26,5% der männlichen Gymnasiasten, die in der Freizeit Messer, Schlagstöcke oder Schlagringe mitführen.

Tragen einer Waffe

(Messer, Schlagstock und/oder Schlagring) nach Geschlecht, Schulform und Migrationshintergrund (in % gewichtete Daten; * nur männliche Befragte)

	Schule	Freizeit
Männlich	15,3	33,4
Weiblich	3,8	9,5
Förd./H. *	20,0	40,6
IHR/Reals.*	19,5	38,0
Gesamts.*	14,0	36,1
Gymnasium*	11,7	26,5
Deutschland*	15,2	33,0
Türkei*	19,6	33,6
Libanon *	16,1	37,9
Andere islamische Länder*	12,0	22,4
Ehem. Jugoslawien*	11,5	28,1
Ehem. Sowjetunion*	12,5	37,5
Polen*	12,4	32,0
Nord- /Westeuropa*	16,2	50,0
Südeuropa*	3,6	28,6
Asien*	7,9	28,6
Andere*	12,2	29,8

Baier/Pfeiffer 2011, Abb. 5.30.

Der Vergleich der ethnischen Gruppen belegt, dass südeuropäische und asiatische Jugendliche eher selten über Waffen verfügen. Nord- /Westeuropäische Jugendliche, libanesische und türkische Jugendliche hingegen recht häufig. Deutsche männliche Jugendliche führen zu 15,2% eine Waffe mit sich, wenn sie in die Schule gehen, zu 33,0% wenn sie in der Freizeit draußen sind.

Das Tragen von Angriffswaffen steht in einer sehr engen Beziehung mit dem Gewaltverhalten: Männliche Jugendliche, die weder in Freizeit noch Schule Angriffswaffen mit sich führen, haben zu 7,3% in den zurückliegenden zwölf Monaten mindestens eine Gewalttat ausgeführt, Jugendliche, die dies selten oder manchmal tun (unabhängig davon, ob in der Schule oder in der Freizeit), bereits zu 26,2%, Jugendliche, die dies häufiger tun, zu 46,5% (ebd., S. 126 f.).

School Shooting und Verfügbarkeit von Waffen (2011)

In ihrer Studie über die Bedeutung und Hintergründe von School Shootings untersuchen Scheithauer und Bondü (2011, S. 106 f.) auch die Verfügbarkeit von Waffen. Sie beschäftigen sich dabei zunächst allgemein mit Amokläufen und im zweiten Schritt mit jugendlichen Amoktätern.

„Während in früheren Zeiten bei der Tatausführung traditionelle Klingenwaffen verwendet wurden, die jeder besaß, so werden heute unter anderem Schusswaffen, Handgranaten und auch Fahrzeuge eingesetzt. Verschiedene Autoren nennen als Grund für die zunehmend gefährlicher werdenden und tödlich endenden Amoktaten, dass die Täter in den letzten Jahren signifikant mehr Schusswaffen einsetzen, die dementsprechend eine höhere Opferzahl zur Folge haben, als Stich- und Hiebwaffen oder zweckentfremdete Gegenstände.

Die zunehmende Verwendung von Schusswaffen macht zudem deutlich, dass die Taten oftmals vorbereitet gewesen sein müssen oder die Täter einen Zugang zu Waffen gehabt haben müssen. Nach Adler (2000) verfügten in den 144 von ihm analysierten Fällen die Täter 20 Mal über ganze Waffenarsenale (mehr als zwei (Schuss-)Waffen), die in 80 Prozent der Fälle vorbereitet waren. Am häufigsten (in 98 Fällen) wurden jedoch einzelne Schusswaffen eingesetzt, die ebenfalls in über 50 Prozent der Fälle vorbereitet waren. 33 Täter setzten Waffen wie Messer, Schwerter oder Hammer ein, zudem wurden in weiteren Fällen Autos oder andere Fahrzeuge verwendet.

Ein Amokläufer, der leichten Zugang zu Waffen hat, da er etwa im Schützenverein oder als Berufssoldat tätig ist, wird sicher eher Schusswaffen verwenden als jemand, der im Alltag kaum an eine Waffe gelangen kann. Schmidtke u.a. (2002) stellen unter den von ihnen untersuchten Amoktätern einen überraschend hohen Anteil von Personen mit Verbindungen zu „waffentragenden“ Berufen fest, nämlich 26 Prozent Soldaten und 7 Prozent Polizisten. Diese Prozentsätze sind deutlich höher als der Gesamtanteil an der entsprechenden männlichen Bevölkerung an diesen Berufen. Darüber hinaus fanden sich weitere Personen mit besonderem Bezug zu Waffen (bis hin zu „Waffennarren“). Damit wird deutlich, dass weniger illegale Waffen, sondern vielmehr legale Waffen im Zusammenhang mit Amoktaten ein Problem darstellen. (...) Es verwundert nicht, dass auch jugendliche Amoktäter ihre Waffen nicht immer illegal oder legal selbst beschafft haben (z.B. über das Internet), sondern diese in den Haushalten ohnehin vorhanden und damit mehr oder weniger frei zugänglich

waren. Verschiedene Studien zeigen zudem, dass in Deutschland ein nicht zu unterschätzender Anteil an Schülern potenziell gefährliche Waffen (z.B. Messer) mit in die Schule bringt. Hayer, Rusch, Heubrock und Scheithauer (2006) fassen Befunde aus verschiedenen Studien zu Waffen an Schulen in Deutschland zusammen. Die Befunde belegen, dass deutsche Schulen keineswegs als waffenfreie Zonen angesehen werden können. Vor allem männliche Schüler bringen Waffen, insbesondere Messer, mit zur Schule, meist jedoch, ohne von ihnen Gebrauch im Sinne von Bedrohungen oder Verletzungen zu machen. Der Verbreitungsgrad von Waffen scheint in den oberen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe, sowie in Haupt- bzw. Sonderschulen besonders stark ausgeprägt zu sein.“



Schwere zielgerichtete Gewalt an Schulen (2012)

In ihrem rechtspsychologischen Gutachten über die Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen untersuchen Heubrock u.a. (2012) bisher entwickelte Präventionsansätze zur Verhinderung von Amoktaten und zumeist gemeinschaftlich begangenen Gewalttaten gegen einzelne Personen in der Schule. Dabei gehen sie auch auf die Rolle von Waffen ein (ebd., S. 7 f.).

Eine Detailanalyse von 512 gemeldeten Gewaltvorfällen (zum Teil mit Waffeneinsatz) an Berliner Schulen kommt zu der Feststellung, dass Waffen im Rahmen von Konflikten zwischen Schülern nur im Ausnahmefall aktiv eingesetzt werden (Schubert & Seiring, 2000). In erster Linie werden sie dazu benutzt, potenzielle Opfer einzuschüchtern, nicht jedoch



körperlich zu verletzen. Bezogen auf den innerschulischen Bereich stellt im Rahmen der „Waffengewalt“ das Hantieren mit Messern das Hauptproblem dar. Zusammenfassend stellen die Autoren fest, dass trotz heterogenen methodologischen Vorgehensweisen verschiedener Studien in Deutschland ein nicht zu unterschätzender Anteil an Schülern mit potenziell gefährlichen Waffen zur Schule gehe, gleichwohl ohne regelmäßig Gebrauch von ihnen zu machen und andere Personen anzugreifen. Das Tragen und das (eher seltene) Einsetzen von Waffen – zumeist handelt es sich hierbei um Messer – werde vornehmlich von männlichen Jugendlichen praktiziert, welche die oberen Jahrgangsstufen der Sekundarstufe 1 besuchen. Vor dem Hintergrund des Ausmaßes der Bewaffnung und der damit unmittelbar verknüpften Gefährdung der körperlichen Unversehrtheit sowie der Wirkung auf das subjektive Sicherheitsgefühl der Schüler und Lehrer seien Maßnahmen dringend erforderlich, die dem Ge- und Missbrauch von gefährlichen Waffen proaktiv entgegensteuern. Zudem stehe die Forschung vor der Herausforderung, diejenigen Begleitumstände zu extrahieren, die Schüler dazu veranlassen, eine Waffe nicht nur bei sich zu tragen, sondern auch aktiv zur Schädigung anderer Personen einzusetzen.

Schülerbefragung (2013)

In der deutschen Schülerbefragung von Taefi und Görger (2013, S. 54–77) wurden auf Basis des Befragungsinstruments der International Self-Reported-Delinquency Studie (ISRSD) 8- bis 10-Klässler in einer großstädtischen (Münster) und einer kleinstädtisch-ländlich geprägten Region (Landkreis Warendorf) in Deutschland befragt. Das Erhebungsinstrument basierte auf dem ISRSD-Fragebogen.

(http://www.youprev.eu/pdf/YouPrev_Instrument_SchoolSurvey_DE.pdf)

Insgesamt haben sich 19 der 34 kontaktierten Schulen zur Teilnahme entschlossen. Elf davon in der Stadt und acht im ländlichen Raum. Die Beteiligungsquote unter den Schülern dieser 19 Schulen lag bei 65,9% (Stadt = 54,1%, Land = 66,9%). Die Befragung wurde zwischen dem 12.12.2011 und dem 21.3.2012 durchgeführt.

Das Tragen einer Waffe oder eines waffenähnlichen Gegenstandes (Stadt = 11%, Land = 7,5%) kamen häufiger in Münster als im Landkreis Warendorf vor.

Die Autoren weisen darauf hin, dass das Tragen von Waffen oder waffenähnlichen Gegenständen nicht zwingend illegale Verhaltensweisen oder gar eine Straftat seien. Dennoch sollte beachtet werden, dass ein beträchtlicher Teil der Jungen und Mädchen angegeben hat, in den vergangenen zwölf Monaten bewaffnet gewesen zu sein (vgl. S. 65).

Selbstberichtete Delinquenz von Jungen und Mädchen

(in % gewichtete Daten)

	Jungen	Mädchen
Tragen einer Waffe (ohne Schusswaffe)	13,7	4,1
Sachbeschädigung	12,5	5,5
Ladendiebstahl	11,6	10,5
Teilnahme an Gruppenschlägerei	10,1	3,3
Fahrraddiebstahl	9,4	4,4
Diebstahl (aus dem Besitz einer Person)	8,2	4,2
Sprühen (Graffiti)	6,8	3,3
Handel mit Betäubungsmitteln	6,7	2,0
Tragen einer Schusswaffe	3,5	0,8
Körperverletzung	3,1	1,6
Gebäudeeinbruch	2,6	0,6
Diebstahl von/aus einem Auto	2,2	1,0
Raub	1,7	0,8
Gewalt gegen Minderheiten	1,7	0,3
Motorrad-/Autodiebstahl	1,3	0,5

*12-Monats-Prävalenz der selbstberichteten Delinquenz von Jungen und Mädchen.
Taefi/Görger 2013, Abb. 5.*

Migrationshintergrund

Ist ein Migrationshintergrund ein besonders starker Risikofaktor für gewalttätiges Handeln? Eine aktuelle Studie der Deutschen Hochschule für Polizei in Münster fasst den Forschungsstand zur Frage, inwiefern ein Migrationshintergrund als Risikofaktor bei Jugendlichen für potentielle Gewaltdelikte zu sehen ist so zusammen:

„Weder Hauptschule noch das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes sind für sich genommen Risikofaktoren, sondern sollten als Konstrukte betrachtet werden, die oft multiple Problemlagen umfassen: beide Charakteristika gehen in Deutschland überproportional oft mit sozialer Marginalisierung und Exklusion, schlechteren Sozialisationsbedingungen (bspw. durch gewalttätige Erziehungsstile), einen niedrigeren sozioökonomischen Status der Familie und einer höheren Wahrscheinlichkeit einer prekären Beschäfti-

gungssituation oder Arbeitslosigkeit einher; des Weiteren weisen beide Gruppen vergleichsweise schlechte Bildungs- und daraus resultierend Karrierechancen auf. Auch Devianz und der Konsum von Alkohol und Drogen treten in den beiden Gruppen von Tätern gehäuft auf; das Vorhandensein von devianten und gewalttätigen Freunden stellt einen der stärksten Prädikatoren für eigenes Gewalthandeln dar.

Auch biografische Viktimisierungserfahrungen können eine Ursache für eigenes Gewalthandeln sein, darüber hinaus ist bekannt, dass im Jugendalter Täter- und Opferrollen häufig wechseln. Aufgrund dessen kann geschlussfolgert werden, dass die Mehrfachgewalttäter höhere Anteile an Personen mit Opfererfahrungen aufweisen müssten als die ‚einfachen‘ Täter und die Nichttäter.“

Taefi/Görgen, 2013, S. 66.

Die Kernaussagen

Die Studien von Bannenberg, Scheithauer und Bondü und Heubrock u.a. beziehen sich auf schwere Gewalt an Schulen (Amokläufe) und lassen deshalb keine allgemeinen Erkenntnisse zu. Sie zeigen jedoch dass diese jugendlichen Täter eine große Affinität zu Waffen und vor allem Zugang zu Waffen im häuslichen Bereich hatten.

Die gemeinsamen Kernaussagen aller Studien sind: Ein beträchtlicher Teil der männlichen Jugendlichen führt Waffen mit sich. In der Freizeit mehr als in der Schule und Jungen mehr als Mädchen. Messer sind dabei die dominante Waffenart. Mit diesen Waffen wird jedoch nur selten gedroht und sie werden nur selten eingesetzt. Wenn Jugendliche die Waffen die sie bei sich tragen gar nicht einsetzen (wollen), welche Funktion erfüllen sie dann? Dennoch sind Jugendliche, die Waffen tragen erheblich öfter in Gewaltdelikte verwickelt als andere.

Faszination von Waffen

Menschen sind begeisterungsfähig. Sie lassen sich von den unterschiedlichsten Dingen faszinieren, so auch von Waffen, deren Nachbildungen und Symbolen. Doch der Faszination von Waffen kommt eine besondere Bedeutung zu, da Waffen immer auch mit der Verfügung über Macht oder konkreter, mit der Möglichkeit von Angriff und Verteidigung sowie dem Potenzial von Beherrschen, Verletzen, Zerstören und Töten verbunden sind. Diese allgemeine Aussage bedarf jedoch in Bezug auf unterschiedliche Gruppen und Waffen einer weiteren Differenzierung.

Etwas, das fasziniert, übt eine starke Anziehungskraft aus, die über ein „normales“ Interesse an einer Sache oder Person hinausgeht. Es nimmt in Beschlag und fokussiert die Aufmerksamkeit. Faszination wird oft als „Verzauberung“ beschrieben, da eine „unwiderstehliche Kraft“ zu wirken scheint. Diese Anziehung kann von Betroffenen kaum rational erklärt werden, wirkt sich jedoch auf Interessen, Stimmungen und die Gefühlswelt und auch auf konkrete Handlungen aus. Faszination kann als ein emotionaler Zustand verstanden werden, der auch körperlich als hohe Sensibilität, erhöhte Aufmerksamkeit und Hingezogenheit erlebt wird und nicht ohne Weiteres willentlich steuerbar ist.

Dennoch kommen solche starken Emotionen, wie sie auch für die Waffenfaszination feststellbar sind, nicht einfach aus dem Nichts. Sie haben „Quellen“, die sie speisen. Sie entspringen, so die hier vertretene These, sowohl der eigenen Psychodynamik, einer spezifischen Gruppendynamik sowie gesellschaftlichen Dynamiken. Diese umfassen narrative aber auch tiefenkulturelle Prozesse und Symboliken und wirken zusammen.

Waffenfaszination darf also nicht nur als individuelles (persönliches) Phänomen verstanden werden, obwohl es i.d.R. so erlebt wird, sondern muss auch gruppen- und kulturspezifisch, also auch in seiner kollektiven Dimension gesehen werden. Zum Erleben der Faszination gehört auch, dass Gleichgesinnte gesucht oder Möglichkeiten des gemeinsamen Erlebens oder Teilens (Zugehörigkeit) geschaffen werden. Das gemeinsame Erleben bis hin zum „Zelebrieren“ der Faszination kann in der Peer-Gruppe oder in speziellen Vereinen oder Zusammenschlüssen, aber auch anlässlich von Ausstellungen und Waffenmessen, historischen Inszenierungen usw. stattfinden. Dabei ist in Erinnerung zu rufen, dass die Begeisterungsfähigkeit von Menschen auch für Missbrauch anfällig ist und bewusst instrumentalisiert werden kann. Dies geschieht insbesondere in Krisenzeiten etwa in Form kollektiver Inszenierungen (nationale Überhöhung bei gleichzeitiger Feindbildproduktion).

Die häufig berichtete „eigenartige“ Faszination, die vor allem für Männer von Waffen ausgeht, muss vor dem Hintergrund der vielfältigen Funktionen von Waffen gesehen werden.

Auf der psychischen/psychologischen Ebene sind Waffen u.a. verbunden mit Omnipotenzgefühlen (Herr über Leben und Tod sein), Ausdruck von persönlicher „Freiheit“, Ausleben aggressiver Impulse, Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten, Befriedigung ästhetischer Bedürfnisse aber auch der Selbstdefinition von Männlichkeit.

Immer wieder wird auch darauf hingewiesen, dass Waffen und die damit verbundene Faszination auch kompensatorische Aspekte aufweisen können, indem sie (unbewusst) als Ausgleich für empfundene (Persönlichkeits-)Defizite oder Mängel im Sinne einer Stabilisierung der eigenen Person (des eigenen Ichs) benutzt werden.

Obwohl Waffenfaszination primär ein männliches Phänomen darstellt, ist in den letzten Jahren in verschiedenen Ländern und gesellschaftlichen Bereichen (etwa in den USA) auch ein zunehmendes Interesse von Frauen an Waffen feststellbar (vgl. Werner 2013).

Diese Faszination muss sich nicht notwendigerweise auf reale oder real verfügbare Waffen beziehen, sondern kann auch fiktionale, symbolische oder phantasierte Waffen und ihre medialen Darstellungen in allen Ausformungen umfassen.

Faszination von Waffen äußert sich oft auch im Anschauen, Sammeln, Besitzen wollen, Tragen, Zeigen, Prahlern, Manipulieren und eben auch im Anwenden von Waffen oder Waffensymbolen.



Die Diskussion um Waffenfaszination in Internetforen – ein phänomenologischer Zugang

Während in wissenschaftlichen Studien deutlich wird, dass bestimmte Personengruppen Begeisterung und Faszination für Waffen empfinden und auch ausdrücken (Niedermaier 2004), wird in Internetforen deren Vorhandensein von Jägern, Sammlern oder auch Sportschützen immer wieder bestritten. Diese Gruppen hätten vielmehr ein sehr nüchternes, pragmatisches Verhältnis zu ihren Waffen berichten die Protagonisten. Waffen seien für sie reine Arbeits- oder Sportgeräte. Die Verbindung von Waffen mit Macht, Omnipotenzgefühlen oder spezifischen Aspekten von Männlichkeit wird deshalb immer wieder als Trivialpsychologie abgetan oder ins Lächerliche gezogen.

Dem widersprechen andere Nutzer dieser Foren, die zwar nicht lokalisieren können, woher ihre Faszination komme, sie bei sich selbst jedoch als vorhanden erleben. In Internetforen wird die Frage der Faszination also kontrovers diskutiert. Grob lassen sich drei Gruppen unterscheiden, die deutlich überwiegend aus Männern bestehen:

1. Die Gruppe derer, die jede emotionale Verbindung von Waffe und Besitzer und damit auch jegliche Faszination verneint:
 - „Für mich als Jäger hat die Waffe selbst überhaupt keinen Reiz. Sie ist für mich schlicht und einfach ein Werkzeug, welches ich benötige um Wild zu erlegen. Mir persönlich ist es aber völlig egal, ob ich mit einem Gewehr, einem Bogen, Armbrust oder Speer auf die Jagd ziehe. (...) Mit Machtgefühlen hat das alles herzlich wenig zu tun.“
 - „Macht‘ im Zusammenhang mit den in diesem Forum thematisierten freien Waffen zu nennen ist meines Erachtens ziemlich absurd.“
 - „Das Macht- und Überlegenheitsgefasel kommt von Leuten, die noch nie eine Waffe in der Hand hatten ...“
2. Die Gruppe, die Waffen mit Entspannung und Konzentration in Verbindung bringt:
 - „Gleichzeitig habe ich festgestellt, dass mir das Schießen Entspannung und Ruhe bringt.“
 - „Ich beruhige mich nach einem harten Arbeitstag lieber mit ein paar Schuss als mit ein paar Flaschen.“
3. Die Gruppe, die offen über ihre Faszination schreibt und diese in verschiedenen Kontexten verankert:
 - Technik: „Das ist, denke ich die Faszination am Mechanismus. Wie auch bei den ‚Auto-Freaks‘ hat man eine gewisse Neugierde, wie z. B. komplexe mechanische Vorgänge zu nutzen.“
 - Macht: „Nimm einfach mal eine geladene Waffe in die Hand. Dann hast du ein Grundgefühl. Nun könntest du dir realistisch vorstellen, wie es wäre, wenn dich alle sehen und sie alle vor dir erzittern ...“
 - Männlichkeit: „Liegt vorzugsweise am männlichen Ego.“
 - „Das Bumm“: „Also bei mir ist es ganz klar das ‚Bumm‘, d. h. wenn ich mit einer Waffe auf ne Zielscheibe geschossen habe und auch treffe, oder auch die Mechanik dieser Waffe, die körperliche Anstrengung und Konzentration, die nötig ist.“
 - Fun-Faktor: „Erstmal sehe ich Waffen als Sportgeräte, die einen großen Fun-Faktor haben, wenn man damit richtig umgeht.“
 - Ganz normal: „Für mich ist das ein ganz normales Hobby, genauso wie meine Vorliebe fürs Autoschrauben.“
 - Keine Antwort: „Ich denke darauf kann man eigentlich gar keine Antwort finden.“

Waffenfaszination bei Sportschützen

Eine der wenigen Untersuchungen über Waffenfaszination stammt von Arne Niederbacher (2004), der für den Bereich der Sportschützen eine soziologische Feldstudie über die Anziehungskraft von Waffen vorgelegt hat.

Waffen üben, so Niederbacher, auf Schützen eine große Anziehungskraft (Faszination) aus und diese verbinden damit vielfältige Bedeutungen, die nicht allein auf der rationalen Ebene erfasst werden können. Er klassifiziert vor dem Hintergrund seiner Feldforschung sechs Bedeutungsdimensionen: (1) Technik (Beschäftigung mit der technischen Funktion); (2)

Ästhetik (Schönheit und „Anmut“); (3) Geschichte (historische Aspekte, Sammeln); (4) Schießen (Disziplin, Treffsicherheit); (5) Eigentum (Stolz, sicher aufbewahren); (6) Schutz (Umgang mit der Waffe, zur Verteidigung bereit sein).

Die verschiedenen Motive, Einstellungen und Praktiken der Schützen lassen sich nach Niederbacher auf vier „Typen“ verdichten: (1) Hobbyschützen (Spaß, Ästhetik); (2) Waffenarren (Macht, Spaß, Ästhetik, Schießen); (3) Sportler (Schießen, Optimieren der Waffen); (4) Sammler (Geschichte, Forschen), wobei bei allen Typen die Bedeutungsdimensionen Sport, Technik und Eigentum wichtig seien.



Waffenfaszination und ihre Kontexte

In Beschreibungen und Darstellungen von Waffen wird in der Regel ihre eigentlichen Zweckbestimmung, nämlich des körperlichen Angriffs und der Verteidigung, der „Abschreckung“ und der Ausübung von Gewalt und Kriegsführung verschwiegen oder gar geleugnet. Sie werden häufig quasi als „neutrale“ Werkzeuge präsentiert.

Im Kontext von Kriegs- und Gewaltspielzeug bei Kindern und Jugendlichen, kommen diese Bezüge jedoch wieder zum Vorschein. Denn Waffennachbildungen und Darstellungen in Medien sowie der Umgang mit Waffen und deren Faszination werden hier als mögliche Gefährdung für deren weitere Entwicklung gesehen. Wie kontextabhängig die Bewertung des gleichen Phänomens sein kann, zeigen folgende Beispiele:

- Einem erwachsenen Waffensammler, der z. B. 20 verschiedene Modellvarianten einer Pistole sein eigen nennt, billigt man wohl primär historisches Forschungsinteresse an diesem Waffentyp zu und wird nichts Unrichtiges an seinem Verhalten feststellen.
- Einen Heranwachsenden, der ein Dutzend verschiedene Kampfmesser sein eigen nennt, würde man unter verschärfte Beobachtung stellen.
- Einem Kriegsveteranen, der von einem Auslandseinsatz heimkehrt und mehrere Pistolen unter seiner Matratze aufbewahrt, würde man vermutlich eine posttraumatische Belastungsstörung diagnostizieren.
- Bei einem Kind, das eine Kiste mit Spielzeugrevolvern in seiner Spielzeugecke verwahrt, würden Eltern ihre Sorge über das übergroße Interesse an Waffen zum Ausdruck bringen.

Offensichtlich ist der Kontext, in dem sich eine Affinität zu Waffen oder gar eine Faszination zeigt für die Wahrnehmung, die Bewertung und den Umgang damit entscheidend, weil sie sich aus vielen Quellen speisen kann und nicht nur ästhetische, sportliche oder technische Aspekte umfasst.

Nicht der Sport alleine

Im Ergebnis stellt Niederbacher fest, dass Sport allein kein hinreichender Grund für Schützen ist, sich mit Waffen zu beschäftigen. Vielmehr sind sie von Waffen fasziniert. Um ihr Privileg des Waffenbesitzes nicht zu gefährden, versuchen sich die Schützen loyal und angepasst zu verhalten und zu geben. Dies ist umso wichtiger zu sehen, als dass der Gesetzgeber ja die Figur des „Sportschützen“ geschaffen hat, der man zu entsprechen versucht, um seriös zu wirken. Niederbacher charakterisiert sie einmal so: „In Vereinen organisierte Schützen verstehen sich als seriöse Waffenbesitzer. Ihrem

Selbstverständnis nach gehören sie einer exklusiven Gemeinschaft an und pflegen im Rahmen des Legalen den disziplinierten Umgang mit Waffen. [...] Aufgrund ihrer Faszination für Waffen sehen sich die Schützen in den unterschiedlichsten Kontexten mit Angriffen von Seiten der Nicht-Schützen konfrontiert, weswegen sie jedweden Interessierten (zunächst) mit Misstrauen begegnen“ (S. 196).

Peter Stegmaier, November 2005
<http://www.polizei-newsletter.de/books/Niederbacher.pdf>



Quellen der Faszination von Waffen bei Jugendlichen

Im Folgenden werden drei Quellen für Waffenfaszination beschrieben, die persönliche Psychodynamik, eine spezifische Gruppendynamik sowie gesellschaftliche Dynamiken, wobei diese auch tiefenkulturelle Prozesse und Symboliken umfassen.

Psychodynamische Aspekte

Waffen können verschiedene Bedeutungsebenen umfassen:

- Sie haben für manche Jugendliche eine instrumentelle Bedeutung, indem sich mit ihnen direkt oder indirekt Interessen durchsetzen lassen und sie ein Mittel sind um Ziele zu erreichen, wie z.B. Geld zu erpressen oder zu rauben.
- Sie haben eine symbolische Bedeutung, wenn sie der Selbstdarstellung und Selbstinszenierung dienen und als Mittel der (symbolischen) Kommunikation oder als Mittel des Ausdrucks von Zugehörigkeit zu einer Gruppe Verwendung finden. Auch die eigene bzw. gruppenspezifische Definition von Männlichkeit ist hier von Bedeutung.
- Sie erfüllen auch innerpsychische Funktion, indem sie „Lösungen“ für innere Konflikte und Probleme (z.B. Ohnmachtsgefühle, Unsicherheitsempfinden, labiles Selbstwertgefühl) anbieten. Sie können hier das Gefühle von Macht, von Sicherheit und Selbstaufwertung vermitteln und so der Demonstration der eigenen Stärke dienen.

Die psychodynamische Betrachtungsweise untersucht das Zusammenwirken innerseelischer Kräfte (z.B. Bedürfnisse, Ängste, Wünsche) mit äußeren Anforderungen aus verschiedenen Bereichen (Familie, Schule, Freundeskreis) und Reizen (z.B. Medien) und die daraus entstehenden „Lösungen“ im Sinne von beobachtbaren Verhaltensweisen. Diese Verhaltensweisen sind subjektiv sinnvoll, müssen aber nicht akzeptierten sozialen Normen entsprechen. Zentral erscheinen unter diesem Aspekt die persönlichkeitsstabilisierenden und -integrierenden Wirkungen der Waffenfaszination.

Die Labilität des Selbstwertgefühls verbunden mit der Abhängigkeit von äußerer Bestätigung und Befriedigung bezeichnet Schmidbauer (2013, S. 2) als häufigste seelische Störung in den Industriegesellschaften (narzisstische Störung). Das Grundgesetz des Narzissmus sei das Sicherheitsprinzip, so Schmidbauer.

Eine innerpsychische Bedeutung besitzen Waffen auch als sog. Übergangsobjekte (Winnicott 2006). Gegenstände, die in Phasen des Übergangs so enge Begleiter werden, dass sie an Stelle von bisherig wichtigen Personen treten, werden in der Psychologie als Übergangsobjekte bezeichnet. Während dies in der frühen Kindzeit in der es um die Ablösung von der Mutter geht häufig Puppen, Stofftiere oder Tücher sind, können dies in späteren Lebensphasen, etwa in der Adoleszenz, auch Autos oder Waffen sein. Das Übergangsobjekt tritt vorübergehend an die Stelle der realen Person (bei Kleinkindern die Mutter) um so die Trennung von dieser und damit die Autonomieentwicklung psychisch besser bewältigen zu können. Bei Jugendlichen taucht das Thema der Ablösung von der Familie (Vater und Mutter) erneut und unter anderen Vorzeichen wieder auf. Hier können Waffen, als Übergangsobjekte gesehen werden, die Sicherheit bieten, die im eigenen Selbst, in dem sich schnell verändernden Körper und verändernden Anforderungen an die Heranwachsenden und der damit verbundenen Ablösung aus der Familie nicht mehr gegeben ist.

Gesehen werden muss auch die enge Verbindung von Gewaltphantasien und Waffenfaszination. Solche Gewaltphantasien sind zunächst als normales Phänomen einzuschätzen. Sie

haben für Jugendliche durchaus nützliche Funktionen, indem sie Heranwachsenden bei der Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten und Frustrationen helfen können und nicht automatisch gewaltfördernd wirken müssen.

Gewaltphantasien sind oft Omnipotenzphantasien, die unsichere Jugendliche wenigstens in der Phantasie in eine machtvolle Position bringen, die ihnen Angst nimmt und ihr Selbstwertgefühl erhöht. Überlegene Waffen haben dabei die Funktion, dieses Gefühl zu ermöglichen und die Illusion der Allmacht aufrecht zu erhalten (Gugel 2013).

Waffenfaszination und Gewaltphantasien

SPIEGEL ONLINE: Wie genau wirken sich drastische Gewaltdarstellungen auf die jugendliche Psyche aus?

Schmidbauer: Wenn ein Jugendlicher, der normale Kontakte, Freunde, Erfolgserlebnisse hat, sich Killerspiele anschaut, ist das kein Problem. Wenn er aber massiv kontaktgestört ist, sich etwa in Beziehungen schnell unterlegen fühlt, ein Außenseiter ist, dann sind diese Spiele sehr gefährlich. Plakativ gesagt: Menschen, die nicht lieben können, wollen ihre Umwelt in hohem Maße kontrollieren, notfalls mit Gewalt.

SPIEGEL ONLINE: Computerspiele, die Töten mit Siegen gleichsetzen, vermitteln ein Gefühl von Allmacht. Wird dadurch ein schwaches Selbstwertgefühl kompensiert?

Schmidbauer: Gewalt ist faszinierend, erregend, letztlich für jeden Menschen. Es gibt Jugendliche, die ein riesiges Zuwendungsbedürfnis haben, denen es aber nicht gelingt, in einen liebevollen Austausch mit anderen zu kommen. Diese Entbehnung führt im Laufe der Zeit zu einem Maß an innerem Elend, das sich andere Leute nicht vorstellen können. Solche Menschen entwickeln eine narzisstische Beziehungslähmung und gleichzeitig einen intensiven Neid auf die Beziehungen anderer. Sie wünschen sich, deren harmonische Welt zu zerstören.

Wolfgang Schmidbauer in: <http://www.spiegel.de/panorama/interview-mit-psychoanalytiker-schmidbauer-gewalt-fasziniert-letztlich-jeden-a-195222.html>

Reinhard Lempp (2009, S. 36) sieht solche Phantasien in der unvermeidlichen Unsicherheit, die jeder Vorstellung der auf uns zukommenden Zeit stets innewohnt begründet. Denn stets bedeute ein Blick in die Zukunft auch eine Unsicherheit, eine Gefahr und Bedrohung, und damit auch eine unvermeidbare Angst. Zur Bewältigung solcher Ängste würden auch mediale Darstellungen von Macht und Gewalt genutzt: „Die filmischen Darstellungen von Liebesgeschichten, von Heldensagen und Erfolgsgeschichten erfüllen Nebenrealitäten, die in Form angenehmer Tagträume genutzt werden können. In ganz besonderem Maße dienen sie der Befriedigung von Machträumen, zu der auch solche gehören, welche eigene Macht, Stärke und Überlegenheit vermitteln, also die Identifikation mit Helden, die andere beherrschen, die sich und ihre Ideen durchsetzen und vor denen die Schwachen Angst haben. Diese Identifikation bietet vor allem den Selbstwertunsicheren, Ängstlichen und denjenigen, die sich unterdrückt und ungerecht behandelt fühlen, eine wichtige, wenn auch nur kurzzeitig wirksame Entlastung an“ (Lempp 2009, S. 96). Die Identifikation mit einem Angst erregenden Helden, diene bevorzugt zur Angstbewältigung. Sie würde daher besonders von denjenigen benutzt, die von den Nebenrealitäten der Zukunftsangst betroffen seien, so Lempp weiter.

Der Grund für diese Flucht in eine Nebenrealität seien meist anhaltende Kränkungen bei mangelhaftem Selbstwertgefühl, aber auch subjektiv unlösbare Probleme oder ausweglose Situationen, in die Jugendliche geraten (Lempp 2009, S. 126).

Problematisch werde die Tendenz, in virtuellen Wirklichkeiten aus der Realität zu entfliehen dann, wenn der Wechsel zum Alltag (Hauptrealität) beeinträchtigt werde – wenn also die Trennung zwischen Gewaltphantasien (Nebenrealität) und realer Alltagswelt (Hauptrealität) verschwimmen würde (ebd. S. 101).

Die Verklärung von Waffen(-symbolen) ist also auch deshalb gefährlich, weil sie mit der Verharmlosung und Nicht-Wahrnehmung der wirklichen Bedeutungen und Zusammenhänge von Waffen einhergeht.

Nebenrealität

Der Begriff Nebenrealität wurde von Reinhard Lempp geprägt und bezeichnet individuelle oder gemeinsame Emotionen, Phantasien, „Träume“ aber auch Wunschbilder und Gedankengebäude. Sie sind eine individuelle Weltbetrachtung die der psychischen Entlastung dienen können, indem sie

andere Welten öffnen und somit ermöglichen einem belastend empfundenen Alltag zu entfliehen oder neue Welten zu entdecken. Sie werden jedoch auch als Zeichen einer „Regression“, einer Rückkehr in kindliche, scheinbar überwundene Denkformen gesehen.

Vgl. Lempp 2009, S. 59.

Die Rolle von Peergroups

In der Jugendphase, die für viele heute bereits mit 12 Jahren beginnt und oft bis Mitte 20 geht, wird die Gleichaltrigengruppe zur vorrangigen Gesellungs- und Sozialisationsform. Die Familie verliert an Einfluss, die Zugehörigkeit und Akzeptanz in der Peergruppe wird zentral auch um eine Ablösung von der Familie zu erreichen. Diese Phase ist von vielfältigen Risiken und Unsicherheiten begleitet, die sich auch als Zukunftsängste beschreiben lassen.

Baier und Wetzels (2006, S. 74) sehen die Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer Peergroup in fünf Dimensionen:

- das Gefühl akzeptiert und verstanden zu werden und somit Anerkennung zu erhalten.
- Beziehungsinteressen in Bezug zur Freizeitbeschäftigung, die dazu dienen intime Beziehungen aufzubauen.
- die Gruppe als Erlebnisraum um z. B. Langeweile abzuwenden.
- die Gruppe als Interessensgemeinschaft um gemeinsam ein Ziel zu erreichen.
- die Gruppe als Schicksalsgemeinschaft um der Realität entgegenzutreten.

Die Suche nach einem Platz in der Gesellschaft mache vielen Jugendlichen Angst, meint Lempp (2009, S. 40). Insbesondere jenen Jugendlichen, die frühzeitig lernen würden, dass sie keine Chance hätten, an der allgemein angebotenen und angepriesenen Karriere teilzunehmen. Diese Jugendlichen würden verstärkt Anschluss an Peergruppen suchen, die gleichartige Erfahrungen gemacht hätten. Dies seien oft delinquente Gruppen, da deren Mitglieder offenbar als stark genug wahrgenommen würden, sich gegen die Erwachsenenwelt stellen und keine Angst zu zeigen. Achtung und Anerkennung würden sie durch Aggressivität finden (Lempp 2011, S. 49).

In dieser Dynamik kommen die aus der Kleingruppenforschung bekannten Wirkweisen von Gruppen zum tragen (vgl. Huber 2009, S. 61):

- die Annäherung von Meinungen und Verhaltensweisen
- die Ausbildung von Rangordnungen und Führungsrollen
- die Entwicklung von „Wir“- und „Die“-Gruppen, also Schaffung eines Binnenraumes und die Abgrenzung nach Außen.

Die spezifische Bedeutung der Peergroup für Jugendliche liegt also in der Gewährung von Zugehörigkeit und Anerkennung auch dann, wenn dies in anderen Bereichen nicht erreichbar scheint. Allerdings zum Preis der Übernahme gruppenspezifischer Sichtweisen und Normen.

Diese gruppenspezifischen Mechanismen bedingen, dass wenn in einer Peergroup die Faszination für Waffen vorhanden ist, diese von den Mitgliedern übernommen wird, und die Gruppe hier stabilisierend und unterstützend wirkt.

In der Kriminologie wird die Zugehörigkeit zu delinquenten Peerguppen als eines der höchsten Risiken in Bezug auf eigene Delinquenz und Gewaltanwendung gesehen. Die Faszination von realen oder medial dargestellten Waffen und deren Symbolen sei es in Video-spielen oder in der Realität spielt in diesen Gruppen oft eine besondere Rolle.



Tiefenkulturelle Bedeutung von Waffen und ihre Symbolik

Waffen wurden im Laufe der Geschichte zu Symbolen für Status, Macht und Kampfkraft und hatten häufig auch rituellen und religiösen Charakter, der eng mit Allmacht und Entscheidungsmöglichkeiten über Leben und Tod zusammenhing.

Unter kulturhistorischer Perspektive sieht Seewald (2007) das Gewehr (als Prototyp für Waffen) als ambivalentes Symbol der Zivilisation, „als letztes Mittel, mit dem der Vater seine Familie schützt“.

Symbole sind Sinnbilder und Bedeutungsträger, die mit Begriffen oder Bildern verbunden werden. Sie weisen also auf etwas Tieferliegendes hin oder aktivieren unbewusst spezifische Phantasien, Vorstellungen und Bedeutungen. Symbole dienen der Zuweisung von Sinn und Bedeutung und werden innerhalb kultureller Milieus ohne weitere Erklärungen intuitiv verstanden. Mit ihnen wird deshalb auch bewusst kommuniziert.

Evert (2009: 61 ff.) unterscheidet in der historischen Betrachtung fünf symbolische Funktionsbereiche für soldatische Waffen (Kriegswaffen): die Waffe als soziales Symbol, als religiöses Symbol, als nationales Symbol und als Körpersymbol. Zu diesem Bereich der Körpersymbolik gehört auch die Waffe als Männlichkeitssymbol, als wesentlicher Aspekt von Mann und Männlichkeit. Diese symbolischen Bedeutungen und Ebenen werden intuitiv erfasst und bedürfen keiner weiteren Erklärungen.

Zur tiefenkulturellen Bedeutungsebene hören auch Narrative, verstanden als biografische Erzählungen die Sinnzusammenhänge für das eigene Leben konstruieren. Diese können sich auch auf die Legitimation und Verherrlichung von Waffen beziehen, so z. B. das Narrativ von Waffen (häufig das Gewehr) als Symbol der Freiheit, das man weltweit findet.

Als kollektive Narrative dienen sie der gemeinsamen Vergewisserung und Bestätigung von spezifischen Überzeugungen, die oft auch auf „Mythen“ beruhen. Sie haben einigende/integrierende Funktion und können Faszination und Handeln begründen. So wird z. B. bei den Südtiroler Gebirgsschützen das Gewehr als Symbol der Freiheit verehrt und in den USA ist der Mythos, dass sich jeder mit einer Waffe selbst verteidigen können muss ungebrochen.

Das Schwert als Waffe und Symbol

Das Schwert war ein Kriegsinstrument und ein Zeichen für Herrschaft. Nicht jeder durfte es tragen. Mit ihm wurden Konflikte ausgetragen. Es war Kennzeichen der sozialen Hierarchie. Es war Ausdruck der Ästhetik von Gewalt. „Das Schwert ist worüber und gleichzeitig auch wodurch man spricht“. Zu den kulturellen Funktionen des Schwertes gehören:

- Kennzeichen der Macht. Dies lässt sich bis in die Vorgeschichte verfolgen.
- Die erste Waffe, die ausschließlich gegen Menschen konzipiert wurde. Ein hochentwickeltes technologisches Gut, das nur einem kleinen Teil der Bevölkerung zur Verfügung stand.

- Ritualinstrument auch in nicht-kriegerischen Kontexten: Bei der Lehensvergabe feudaler Gesellschaften im Krönungsritus europäischer Monarchen. In der standesgemäßen Hinrichtung von Verbrechern.
- Schwert als Symbol für legitime Gewalt, in der christlichen Bildsprache als Symbol für Gott. Das magische Schwert im europäischen Heldenepos strahlt seine Faszination bis in die Literatur der Gegenwart.
- Prestigeobjekt, Medien zur Legitimierung von Macht, Zeichen gerechter Gewalt.

<http://www.ufg.uni-freiburg.de/forsch/tagungen/schwerttagung>

Steven

Geschichten, wie die von Steven haben stets viele Seiten, niemals nur eine. Der junge Mann stammt aus Mexiko, er ist in Chicago zu Hause. Er lebt mit seiner Mutter, fünf Geschwistern, einer Tante und deren Kindern in den Back of the Yards, einem Viertel im Süden der Stadt. Stevens Cousin wurde vor vier Jahren erschossen, er war 14 Jahre alt.

Rache ist für Steven ein ehrenwertes Motiv. „Wenn jemand dich schlägt, schlägst du zurück. Immer.“ Familie, Respekt. Sich einen Namen machen, darum geht es für viele junge Leute in Chicago. Und womit kann man sich besser Respekt verschaffen als mit einer Waffe?

www.taz.de/!122325/

Waffenfaszination und Waffenbesitz bei Jugendlichen als Entwicklungshindernis

Das Mitführen von Waffen kann für den Träger und die anderen gefährlich sein. Obwohl Waffen bei Jugendlichen eher selten angewendet werden, kommen sie doch immer wieder zum Einsatz. Träger von Waffen sind häufiger in gewalttätige Auseinandersetzungen verwickelt und werden öfter verletzt als andere Jugendliche. Wer Waffen trägt hat das Gefühl, sich in einer unsicheren Umwelt zu bewegen, in der es notwendig ist, sich zu schützen. Oder will mit seinen Waffen andere beeindrucken bzw. ihnen imponieren, was dazu führen kann, dass gefordert wird, dieses „Angebot“ auch einzulösen, also zu zeigen, dass man fähig und willens ist, das „Versprochene“ auch zu tun.

Der Besitz und das Tragen von Waffen können sich also als ernsthaftes Entwicklungshindernis auswirken, und zwar dann, wenn

- zentrale Bereiche der Erziehung (Beziehung, emotionale Zuwendung, usw.) nicht befriedigt werden können und deshalb nach Kompensation und Ersatz in Peergroups aber auch durch Gegenstände und Symbole (Waffen), die Sicherheit versprechen, gesucht wird.
- Faszination und Phantasie stark die realen Lebenswelten beeinflussen.
- der Anreiz ein selbstständiges erwachsenes Ich zu entwickeln zugunsten der Stagnation und des Aufgehens in (delinquenten) Gruppenidentitäten vermieden wird.
- der Besitz von Waffen deren Einsatz mit sich bringt bzw. gewalttätige Konfliktlösungen statt gewaltfreie bevorzugt werden.
- so die Entwicklung sozial akzeptierter Verhaltensnormen behindert und delinquentes Verhalten gefördert wird.

Was ist Sicherheit?

Sicherheit ist ein zentraler Wert unserer Gesellschaft. Das Wort „Sicherheit“ geht auf das lateinische „securus“ (sicher) zurück, und bezeichnet einen Zustand ohne (se) Sorge (cura). Sicherheit ist jedoch keine feststehende Größe, sondern ein soziales Phänomen, welches im Zusammenleben der Mitglieder einer Gemeinschaft entsteht und historischen Wandlungsprozessen unterliegt. Das Verständnis von Sicherheit stellt sich daher zu verschiedenen Zeiten und in unterschiedlichen Kulturen (Nationalkultur, Organisationskultur, Subkultur usw.) verschieden dar. Darüber hinaus ist sie ein individuelles, von Mensch zu Mensch spezifisch ausgeprägtes Bedürfnis, das von Einflüssen wie früheren Erfahrungen, der aktuellen Lebenssituation, dem gesellschaftlichen Kontext usw. beeinflusst wird. Welches Maß an Sicherheit angestrebt bzw. wie viel Unsicherheit toleriert wird, ob bestimmte Situationen als bedrohlich oder herausfordernd wahrgenommen werden, kann deshalb individuell und kulturspezifisch verschieden sein.

Eine kriminologische Definition fasst unter Sicherheit „die geringe Wahrscheinlichkeit für das Auftreten bedrohlicher bzw. mit Schaden verbundener Ereignisse bzw. Bedingungen und /oder eine hohe Wahrscheinlichkeit dafür, dass schädigende Folgen solcher Ereignisse (Bedingungen) durch ein effektives Sicherheitsmanagement weitgehend vermieden oder kompensiert werden können und durch das Sicherheitsmanagement keine negativ bewerteten Nebenfolgen entstehen“ (Haverkamp 2012, S. 9).

Aus der subjektiven Perspektive kann Sicherheit folglich entweder als ein geschützter Zustand verstanden werden, in dem keine Bedrohung oder gravierende Beeinträchtigung für das Wohlbefinden des Einzelnen wahrgenommen wird; oder als ein Zustand in dem sich die /der Einzelne in der Lage fühlt, Bedrohungen aus eigener Kraft begegnen zu können bzw. darauf vertraut, dass er mit der Hilfe anderer Menschen rechnen kann.

Gründe für individuelle Unsicherheit

(Un-)Sicherheit und jugendliche Entwicklung

Gerade die Zeit der Adoleszenz ist für viele Jugendliche mit emotionaler Verunsicherung verbunden, da zahlreiche, häufig als widersprüchlich empfundene Prozesse und Tendenzen gleichzeitig auftreten, z.B.:

- das zunehmende Bedürfnis nach individueller Unabhängigkeit und Freiheit trifft auf das materielle und emotionale Angewiesen-Sein auf die Familie.
- während Freundschaften und die Anerkennung der eigenen Peers immer mehr zum Selbstverständnis beitragen, ist oft nicht klar, zu wem man eigentlich gehört.
- die körperliche Reifung verstärkt die Suche nach einer klaren Geschlechtsidentität. Diese gestaltet sich jedoch oft schwierig angesichts übersteigerter Erwartungen und unklarer gesellschaftlicher Rollenbilder.
- der Erwerb von Schulabschlüssen, die Entscheidung für eine berufliche Laufbahn usw. sind wichtige, jedoch häufig mit Unsicherheiten behaftete Schritte (schlechte Noten, Entwicklung des Arbeitsmarktes, vergebliche Bewerbungen ...).



Vor diesen, auch als Entwicklungsaufgaben bezeichneten, Lernschritten stehen alle Jugendlichen. Sie müssen „gesellschaftliche Erwartungen, physische Reifungsvorgänge und individuelle Zielsetzungen miteinander verbinden (...). Dabei geht es um die produktive Bewältigung vielfältiger Veränderungen und Aufgaben“ (Gugel 2010, S. 123). Obwohl diese Herausforderungen oft als schmerzlich und krisenhaft – mit anderen Worten als verunsichernd – empfunden werden, sind die meisten Jugendlichen durchaus in der Lage sie zu meistern. Ein Teil erlebt solche Situationen der Unsicherheit jedoch als überfordernd oder gar bedrohlich. Die Folge können unangemessene oder sogar gefährliche Lösungsversuche sein.

Im Zusammenhang mit der Waffenfaszination Jugendlicher gewinnt das Thema Sicherheit durch die, vor allem von jungen Männern geäußerte Meinung zusätzliche Relevanz, das Tragen einer Waffe diene dem eigenen Schutz. Die in diesem Text vertretene These lautet, dass das Mitführen von Waffen – aber auch die intensive Beschäftigung mit Waffen oder Waffenthemen – als Bewältigungshilfe für persönliche Verunsicherungen und Problemlagen dienen kann, ohne sich dieses Zusammenhangs bewusst zu sein. Aus entwicklungspsychologischer und gewaltpräventiver Sicht können solche Lösungsversuche jedoch unangemessen und sogar gefährlich sein, beispielsweise wenn die Entwicklung sozial akzeptierter Verhaltensnormen behindert oder sogar delinquentes Verhalten gefördert wird. Zu solchen Entwicklungen kann es beispielsweise kommen, wenn kritische Lebensereignisse zu den „normalen“ Anforderungen des Jugendalters hinzukommen. Solche Faktoren sind z. B.:

- Schwierigkeiten im familiären Umfeld (Trennung der Eltern, disharmonisches Familienleben, ein vernachlässigender oder autoritärer Erziehungsstil).
- eine problematische ökonomische Situation (Armut, elterliche oder eigene Arbeitslosigkeit, ökonomische Perspektivlosigkeit).

- Schwierigkeiten in Schule oder Ausbildung (Sitzenbleiben, Schulwechsel, Abbruch der Ausbildung oder keine Ausbildungsmöglichkeiten, Diskriminierung oder Mobbing).
- individuelle Schwierigkeiten und Verluste (Tod naher Menschen, Abbruch einer Freundschaft, ungewollter Umzug, eigene schwere Krankheit) (vgl. Schubert/Seiring 2000, S. 63; eigene Ergänzungen).

Wenn diffuse, als nicht beeinflussbar empfundene innere oder äußere Bedrohungen Jugendliche stark verunsichern, kann sich die Wahrnehmung auf Bereiche verschieben, die der eigenen Kontrolle scheinbar zugänglicher erscheinen bzw. Stärke symbolisieren. Ein solcher Bereich kann nach der hier vertretenen These die intensive Beschäftigung mit Waffen oder sogar das Tragen einer Waffe sein, die das Gefühl von Sicherheit und Stärke suggerieren. Die Bezugnahme auf Waffenfaszination macht besonders die Zugehörigkeit zu einer Bezugsgruppe männlicher Jugendlicher mit traditionellen Männlichkeitsnormen wahrscheinlicher, weil Waffen im diesem Verständnis von Männlichkeit als ein Symbol von Stärke und Unabhängigkeit gelten. Die Betonung von Eigenschaften wie Wehr- bzw. Verteidigungsbereitschaft, Respekt und Ehre und „seinen Mann zu stehen“ fokussiert die Wahrnehmung der Gruppenmitglieder auf scheinbare Bedrohungen der eigenen Sicherheit, denen – auch mit Waffen – begegnet werden muss.

Der Begriff der Sicherheit

Sicherheit (...) ist in der modernen Industriegesellschaft zu einem umfassenden gesellschaftlichen Wertsymbol geworden. Unter der Parole „Sicherheit in Freiheit“ werden Wahlkämpfe geführt, die Sicherheit des Arbeitsplatzes genießt gerade in Zeiten ökonomischer Krisen hohen Rang, Sicherheit dient der Industrie als verkaufsförderndes Argument, vom Sozialstaat erwartet der Bürger eine auf die Sicherheit seiner materiellen Lebensumstände zielende Politik der Daseinsvorsorge, Polizei und Justiz sollen die Sicherheit sei-

nes Eigentums und seiner Person garantieren – die Beispiele ließen sich nachgerade beliebig vermehren. Sicherheit scheint als Kürzel für ein elementares individuelles und gesellschaftliches Bedürfnis zu stehen: nämlich, erworbene Werte zu schützen und zu verteidigen, ihren Genuss oder Gebrauch gegen Störungen und Beeinträchtigungen durch Dritte abzusichern.

Reinhard Meyers: Begriff und Probleme des Friedens. Opladen 1994, S. 52–53, Auszüge.

Kriminalitätsfurcht

Aus einer weiteren Perspektive nähert sich die kriminologische Forschung dem sogenannten „subjektiven Sicherheitsempfinden“, auch als Kriminalitätsfurcht bezeichnet. Im Zentrum steht die Frage, welche Ursachen für eine erhöhte Furcht vor Kriminalität allgemein, bzw. davor ein Opfer solcher zu werden, ausgemacht werden können. Unterschieden werden zwei Formen der Kriminalitätsfurcht (Bornewasser/Köhn 2012a):

- Soziale Kriminalitätsfurcht bezieht sich auf wahrgenommene Bedrohungen der Gesellschaft insgesamt. Sie drückt sich in Sorgen hinsichtlich der Entwicklung der inneren Sicherheit und der Kriminalität generell aus.
- Personale Kriminalitätsfurcht „bezeichnet die individuellen Befürchtungen (...), selbst

Opfer einer Straftat zu werden“ (ebd.). Von Interesse ist hierbei, warum und wie stark sich Einzelne konkret bedroht fühlen.

Die Ursachen für eine erhöhte Kriminalitätsfurcht liegen auf verschiedenen Ebenen: Auf der individuellen Ebene verschlechtern z. B. eigene Erfahrungen als Opfer von Kriminalität (direkte Opferwerdung) oder die Opferschaft einer nahestehenden Person (indirekte Opferwerdung) das Sicherheitsgefühl unmittelbar. Unabhängig von konkreter Betroffenheit oder tatsächlicher Bedrohung (vgl. Bornwasser/Köhn 2012b; Feltes 2012) kann jedoch auch der Eindruck von Verletzlichkeit das Sicherheitsempfinden beeinträchtigen. Eine hohe Einschätzung der Verletzlichkeit geht nach Bornwasser und Köhn (2012a) z. B. „mit als gering wahrgenommenen körperlichen Abwehrfähigkeiten, vorhandenen Einschränkungen und Behinderungen sowie niedrigem Selbstvertrauen“ einher. Dabei sei zu beobachten, dass sich gerade Menschen mit statistisch geringem Risiko Opfer zu werden, z. B. alte Menschen und Frauen, besonders unsicher fühlten. Auch wenn Menschen sich als schlecht in ihrer sozialen Umwelt eingebunden wahrnehmen, z. B. wenige nachbarschaftliche Beziehungen pflegen, nehmen sie sich eher als bedroht wahr.

Auf der gemeinschaftlichen Ebene sinkt das subjektive Sicherheitsgefühl mit einem sich verschlechternden physischen Zustand der unmittelbaren Umwelt, z. B. des Stadtteils. Die sogenannte Broken-Windows-These besagt, dass wenn in der Wohnumgebung Anzeichen für Verwahrlosung (z. B. herumliegender Müll, zerbrochene Fensterscheiben) bestehen, diese sich in einer erhöhten Kriminalitätsfurcht niederschlagen können. Solche Zustände werden nach Steffen (2008) als Zeichen für den Verlust der sozialen und moralischen Ordnung und damit der sozialen Kontrolle in im Viertel wahrgenommen.

Zu den Einflüssen auf das subjektive Sicherheitsgefühl durch die gesellschaftliche Ebene zählen Bornwasser und Köhn (2012a) die Medienberichterstattung über Kriminalität. Insbesondere in überregionalen Medien käme es oft zu einer überproportionalen Berichterstattung über Gewaltdelikte, die tatsächlich nur einen Bruchteil der polizeilichen Kriminalstatistik ausmachten. Zwar weisen die Autoren darauf hin, dass bisher „eine direkte Auswirkung der medialen Berichterstattung auf die Kriminalitätsfurcht“ nicht abschließend bestätigt sei, „eine Verstärkerfunktion ist jedoch wahrscheinlich“ (ebd.).

Die häufigsten Ängste der Jugendlichen

	in % 2010		
Schlechte Wirtschaftslage, Armut	70	Schwere Krankheit (Krebs, AIDS)	53
Eigener Arbeitsplatzverlust, keinen Arbeitsplatz	62	Krieg in Europa	44
Terroranschläge	61	Ausländerfeindlichkeit in Deutschland	40
Umweltverschmutzung	60	Bedrohung/Gewalt	40
Der Klimawandel	57	Diebstahl	31
		Zuwanderung nach Deutschland	27

16. Shell Jugendstudie 2010, S. 119.



Soziale Sicherheit

Hummelsheim u.a. (2011) betonen, dass „Kriminalität als eine Chiffre für unterschiedliche soziale, ökonomische und existenzielle Unsicherheiten fungieren kann, die in der Transformation zeitgenössischer spätmoderner Gesellschaften verursacht liegen“ (ebd., S. 328; eigene Übersetzung). Es zeigt sich, dass es sich dabei nicht nur um Ängste handelt, die auf die jeweiligen Problembereiche beschränkt bleiben. Vielmehr wird auch die Wahrnehmung der Sicherheit in der unmittelbaren Lebensumwelt (z.B. auf der Straße) von sozialen, wirtschaftlichen und politischen Lebensbedingungen beeinflusst. Wie die 16. Shell Jugendstudie (2010) zeigt, gehört wirtschaftliche und soziale Unsicherheit zu den größten Ängsten Jugendlicher. An erster Stelle wird die schlechte Wirtschaftslage bzw. die Angst vor Armut genannt (70% der befragten Jugendlichen), gefolgt vom möglichen Arbeitsplatzverlust bzw. keinen Arbeits- oder Ausbildungsplatz zu finden (62%). Auch wenn die ökonomische Situation in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten vergleichsweise gut ist, zeigt sich, dass diese Ängste nicht unbegründet sind: So ist nach dem 14. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung von 2013 die Armutsquote der 11 bis 20 Jährigen in Deutschland zwischen 1996 und 2010 von 16 Prozent auf über 18 Prozent gestiegen (ebd., S. 138), die Jugendarbeitslosigkeit betrug Ende 2014 7,4 Prozent.

Nochmals verschärft werden solche Problemlagen für junge Menschen, die ohnehin von sozialen und ökonomischen Schief lagen öfter betroffen sind. Beispielsweise beträgt die Armutsquote bei Jugendlichen im Osten Deutschlands zwischen 2006 und 2010 29,6 Prozent, bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund im selben Zeitraum 25,7 Prozent, für Kinder von Alleinerziehenden 31 Prozent (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 138 f.). Auch ist der enge Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft, dem Bildungserfolg und den Aufstiegschancen von Jugendlichen bekannt,

ebenso wie die Tatsache, dass ein niedriger oder kein Bildungsabschluss große Risikofaktoren für Arbeitslosigkeit darstellen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012; OECD 2013).

Die Diskrepanz zwischen der sehr weiten Verbreitung der Ängste vor Armut, Ausbildungs- oder Arbeitslosigkeit und den für Deutschland recht moderaten Zahlen ist unter anderem im gesellschaftlichen Klima zu suchen. Butterwegge (2012) führt die Verunsicherung Jugendlicher auf den Systemwechsel des deutschen Sozialstaats zurück, der in den 2000er Jahren immer stärker nach marktwirtschaftlichen Gesichtspunkten ausgerichtet worden sei. So würden die sogenannten „Hartz“ Gesetze, die unter der rot-grünen Regierung Gerhard Schröders (1998–2005) verabschiedet wurden, als „soziale Drohkulisse und Druckmittel“ dienen (ebd., S. 27), was gerade Jugendliche betreffe. Auch wenn die von Jugendlichen in der 16. Shell Jugendstudie berichteten Ängste nicht nach Herkunft und Lebenslagen differenziert oder nach ihrer Intensität abgestuft werden, ist zu vermuten, dass Jugendliche mit schwachen ökonomischen, sozialen und Bildungsressourcen besonders betroffen sind.

Staatliche und menschliche Sicherheit

Sicherheit und Staat

Im traditionellen Staatsverständnis wurde Sicherheit mit militärischer Stärke anderen Staaten gegenüber gleichgesetzt: „Der Staat sollte die äußere Souveränität wahren und jegliche Bedrohungen von außen, insbesondere militärische Bedrohungen von anderen Staaten, abwehren.“ (Jäger 2013, S. 1) Unter Sicherheit wurde also die Verteidigungsfähigkeit gegenüber möglichen Angriffen von außen verstanden, insbesondere die Fähigkeit solche Angriffe durch eigene Aufrüstung bereits im Voraus abzuschrecken. Sieg oder Niederlage von Staaten waren die zentralen Kategorien dieser Perspektive. Die Entwicklungen nach dem Ende des zweiten Weltkrieges machten jedoch deutlich, dass ein solches Denken nicht mehr zur Lösung der globalen Probleme beitrug: Die Gefahr eines Atomkrieges, der Klimawandel und Umweltzerstörungen, Hunger, Unterdrückung und Terrorismus – um nur einige zu nennen – führten Politikern und Menschen in aller Welt vor Augen, dass es eines neuen Denkens in Bezug auf Sicherheit bedurfte (vgl. Jäger 2013; Meyers 1994, S. 52ff.).

Menschliche Sicherheit

Eine solcher Ansatz besteht mit dem Konzept der „Menschlichen Sicherheit“ (human security), welches in den vergangenen 20 Jahren unter Federführung der Vereinten Nationen entwickelt wurde. Der Fokus verschiebt sich hier von der militärischen Sicherheit und Unabhängigkeit von Staaten auf das Wohlergehen und die Entwicklungsmöglichkeiten des einzelnen Menschen. Bahnbrechend ist diese Entwicklung deshalb, weil sie ausdrücklich die zuvor unantastbare Souveränität von Staaten in Frage stellt, wenn diese nicht in der Lage oder Willens sind, die Menschenrechte und Freiheiten ihrer Bevölkerung zu gewährleisten: Staaten stehen demnach in der Verantwortung, primär für die Sicherheit ihrer Bürger Sorge zu tragen und zu unterlassen, was diese gefährdet. Das in diesem Zusammenhang diskutierte Konzept der Schutzverantwortung („responsibility to protect“) sieht deshalb sogar vor, einen Staat, der die Menschenrechte missachtet und von der

Internationalen Gemeinschaft nicht durch andere Maßnahmen (z.B. Sanktionen) gestoppt werden kann, in letzter Konsequenz mit militärischen Mitteln zu einer Verhaltensänderung zu zwingen (vgl. Berghof Foundation 2012, S. 118).

Die beiden erstmals im Jahresbericht des Umweltprogramms der Vereinten Nationen von 1994 formulierten Grundpfeiler menschlicher Sicherheit sind die Freiheit von Furcht („freedom from fear“) und die Freiheit von Not („freedom from want“) für alle Menschen. Bemerkenswert ist daran, dass nicht nur materielle bzw. körperliche Nöte und Bedrohungen in den Blick genommen werden, sondern auch die seelisch-emotionale Seite physischer Bedrohungen und unbefriedigter Grundbedürfnisse explizit einbezogen wird. Damit wird nicht nur anerkannt, dass auch die psychischen Beeinträchtigungen durch Bedrohungen Menschen Schaden zufügen können; darüber hinaus werden auch die Ängste und Sorgen, die aufgrund unzureichender (gesellschaftlicher) Lebensbedingungen bestehen, als Gefährdung für die individuelle Sicherheit begriffen. Die umfassenden Zielformulierungen des Konzepts der „Menschlichen Sicherheit“ zeigen daher ein grundlegendes Umdenken hinsichtlich des Sicherheitsverständnisses in der internationalen Politik. Allerdings kann trotz dieser hoffnungsvollen Entwicklung nicht übersehen werden, dass es auf der Welt noch immer Armut, Hunger, Gewalt, Krieg und Umweltzerstörung gibt. Von einer Verwirklichung der „Menschlichen Sicherheit“ im globalen Maßstab ist die Menschheit noch weit entfernt.

Dimensionen menschlicher Sicherheit

- **Wirtschaftliche Sicherheit:** Ein Gefühl von Sicherheit, das aus dem Zugang zu Arbeit oder einer relativ stabilen Beschäftigungssituation bzw. einem garantierten Mindesteinkommen entspringt, welches entweder durch diese Arbeit oder staatliche Wohlfahrt erzielt wird.
- **Ernährungssicherheit:** Ein Gefühl von Sicherheit, das auf der Möglichkeit basiert, Zugang zu einer bestimmten Menge und Auswahl an Nahrung zu haben, die ausreicht, um die menschlichen Grundbedürfnisse abzudecken.
- **Gesundheitliche Sicherheit:** Ein Gefühl von Sicherheit, das auf dem Schutz vor Infektionen und Krankheiten beruht sowie auf der Möglichkeit des Zugangs zu professioneller medizinischer Versorgung.
- **Umweltsicherheit:** Ein Gefühl von Sicherheit, das auf dem Schutz vor Gefahren basiert, die dem natürlichen Lebensumfeld entspringen. Dazu gehören plötzlich auftretende Gefahren wie Erdbeben, Wirbelstürme und Überschwemmungen ebenso wie sich über einen längeren Zeitraum entwickelnde Gefahren, z.B. Luftverschmutzung oder Wüstenbildung (Desertifikation).
- **Persönliche Sicherheit:** Ein Gefühl von Sicherheit, das auf dem Schutz der körperlichen und psychischen Integrität der Person beruht.
- **Sicherheit der Gemeinschaft:** Ein Gefühl von Sicherheit, das aus dem Bewusstsein hervorgeht, Teil einer größeren Gruppe von Menschen zu sein, die ähnliche Ansichten und Einstellungen haben.
- **Politische Sicherheit:** Ein Gefühl von Sicherheit, das damit einhergeht, Mitglied einer Gesellschaft zu sein, die nicht unterdrückt wird und in der die sie zusammenhaltenden Autoritäten die grundlegenden Menschenrechte wahren.

Nieberg 2012.



Sicherheit und Freiheit

Die Betonung der Verantwortung des Staates für die Sicherheit seiner Bürger rückt eine weitere Dimension ins Blickfeld: Die Spannung zwischen Sicherheit und Freiheit. Beide gehören zu den politischen Grundwerten moderner demokratischer Staaten (Frevel 2013). Christoph Gusy (2012) hält das Verhältnis von Sicherheit und Freiheit für ein „Ewigkeitsthema“ und betont, dass beide nicht als absolute sondern als relative Werte anzusehen seien: Keine Freiheit ohne Sicherheit. Keine Sicherheit ohne Freiheit. Dabei müsse beachtet werden, dass weder Sicherheit noch Freiheit ein Selbstzweck seien, vielmehr gesellschaftliche Konstrukte die individuelles und gesellschaftliches Verhalten beeinflussen und in ihrer konkreten Geltung und Verwirklichung ausbalanciert werden müssten: „Ohne ein Mindestmaß an Sicherheit ist Gesellschaftsbildung gar nicht möglich. Wer die Folgen seines Verhaltens bei anderen Menschen oder Gruppen überhaupt nicht voraussehen kann, kann mit ihnen nicht zusammenleben (...). Vertrauen schafft Sicherheit, und Sicherheit schafft Vertrauen. Aber auch ein Zuviel an Sicherheit macht Gesellschaftsbildung unmöglich: Wo alles kontrolliert, alles aufgezeichnet und alles gegen den Einzelnen verwendet werden kann, kann sich gleichfalls kein Vertrauen bilden. Gesellschaftsbildung setzt also immer das Vorhandensein von Freiräumen voraus.“ (ebd.) Weder könne es im Zusammenleben von Menschen grenzenlose Freiheit, noch grenzenlose Sicherheit geben.



Wie persönliche Sicherheit erlangen?

Um dem Phänomen eines geringen Sicherheitsgefühls zu begegnen, werden unterschiedliche Strategien vorgeschlagen. Es geht dabei um die Auseinandersetzung mit den Bedingungen für Sicherheit. Hervorzuheben sind im Zusammenhang mit dem Sicherheitsempfinden Jugendlicher drei Aspekte:

- **Reflektieren, vergleichen, informieren:** Sich sicher zu fühlen und für die eigene Sicherheit einzustehen fängt beim Nachdenken über die eigenen Vorstellungen, Bedürfnisse und Sorgen an. Sicherheit kann jedoch nicht vom Einzelnen allein definiert werden, denn sie ist ein soziales Phänomen, das im Zusammenleben in Gemeinschaft entsteht. Daher tritt zur individuellen Reflektion die Auseinandersetzung damit, was andere unter Sicherheit verstehen, wodurch sie Sicherheit erlangen wollen und was sie als bedrohlich empfinden. Schließlich bemisst sich Sicherheit nicht nur an der individuellen Sicht, sondern auch an den äußeren Gegebenheiten: Sind wahrgenommene Bedrohungen auch reale Gefahren? Werden Risiken richtig eingeschätzt? Wie stellen sich Sicherheit und Unsicherheit für Menschen in anderen Regionen dar?
- **Handeln können:** Das allgemeine Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten, schwierigen Lebenssituationen begegnen zu können, erhöht auch das eigene Sicherheitsgefühl. So betonen Hummelsheim u.a. (2011), dass die Erwartung aufgrund der eigenen Kompetenzen und durch eigenes Handeln eine herausfordernde Lebenslage beeinflussen zu können – die sogenannte Selbstwirksamkeitserwartung – das Niveau der Kriminalitätsfurcht senken kann.
- **Soziale Ressourcen:** Ebenfalls bedeutsam ist die soziale Einbettung in das eigene Lebensumfeld (Bornwasser/Köhn 2012b) bzw. das „soziale Kapital“ einer Gemeinschaft (Steffen 2008). Soziales Kapital ist „eine Ressource, die aus den Bindungen der Menschen entsteht. Es ist das Maß, in dem Bürger bereit sind, auf der Basis von gegenseitigem Vertrauen miteinander zu kooperieren“ (Steffen 2008, S. 52). Soziales Kapital reicht von Möglichkeiten für informelle Treffen mit nahestehenden Personen über spontane gemeinsame Aktivitäten in der Nachbarschaft (z.B. zusammen Fußball spielen) bis hin zu organisierten Gemeinschaftsformen wie Vereinen. Auf der individuellen Ebene ermöglicht soziales Kapital soziale Integration, hilft Selbstbewusstsein und Problembewältigungskapazitäten zu stärken.

Die drei Faktoren kognitive Kompetenzen, Selbstwirksamkeitserwartung und soziale Einbettung werden auch in der Resilienzforschung als wichtig erachtet. Diese beschäftigt sich mit der Frage, weshalb manche Menschen besser mit belastenden Situationen und Ereignissen umgehen können und an seelischen Belastungen nicht zerbrechen, sondern wachsen. Von der Resilienzforschung werden sogenannte Schutzfaktoren beschrieben, welche die negativen Folgen belastender Ereignisse abmildern und Entwicklungsmöglichkeiten eröffnen können (vgl. Frick 2009, S. 389; vgl. S. 84 f. in diesem Band).

Sich sicher fühlen oder sicher sein?

Die eine Sicherheit antwortet auf die Frage, „Wann fühle ich mich sicher?“ – die andere auf die Frage, „Wann bin ich sicher?“ Diese beiden Fragen, so ähnlich sie scheinen, visieren zwei gründlich verschiedene Haltungen gegenüber dem Sicherheitsdilemma an: Die Frage: „Wann fühle ich mich sicher?“ setzt voraus, dass ich über das Maß an Sicherheit, das ich brauche, nach eigenem Gutdünken und selbstgesetzten Maßstäben entscheide, so, als wäre ich fähig und willens, meine eigene von anderen ganz verschiedene Antwort darauf zu geben. Wann fühle ich mich sicher, diese Frage unterstellt, Sicherheit sei eine Sache des dem jeweiligen konkreten einzelnen Menschen möglichen Vertrauens zu sich selbst, zu den Anderen, zu den Lebensumständen.

Die Frage, „Wann bin ich sicher?“ lässt die Sicherheit als Eigenschaft der Lebensumstände erscheinen, als etwas, worauf ich kaum Einfluß habe und das sich an Maßstäben orientiert, die nicht von mir gesetzt, sondern von Experten dekretiert sind: an Sicherheitsstandards.

Im ersten Fall entscheidet sich meine Sicherheit daran, welchen Gefahren und Unsicherheiten ich gewachsen bin. Diese Sicherheit trage ich buchstäblich am eigenen Leibe. Sie beruht auf meinen

Fähigkeiten, meiner Erfahrung, meiner Geschicklichkeit, meinem Vertrauen, meiner Daseinsmächtigkeit im Kreis vertrauter oder vertrauenswürdiger Anderer.

Um sie zu erlangen, bin ich genötigt, mich mit mir selbst, mit anderen und mit meinen Lebensumständen zu befreunden.

Im zweiten Fall hängt die Sicherheit davon ab, gegen welche Gefahr ich gewappnet bin. (Die Wappnung und die Waffen sind gleichen Wortursprungs). Diese Sicherheit zwingt mich, mich einer grundsätzlich feindseligen Lebenswelt zu erwehren. Mein Blick wird auf Gefahrenerkennung spezialisiert. Misstrauen wird zur Tugend und Sorge zum Grundgefühl des Lebens.

Mein Leben hängt daran, dass ich gut gerüstet bin gegen die Fährnisse des Lebens: Sicherheit wird zur Obsession. Sie stimuliert verfeinerten Spürsinn und (...) Phantasie für immer neue Gefahren, führt zur Entdeckung immer weiterer Sicherheitslücken und treibt immer perfektere Gegenwehr hervor.

Marianne Gronemeyer: Bange machen gilt nicht. Sicherheitsbedürfnisse und Vertrauensschwund. Essen 2012, S. 5–6, Auszüge.

Die Grenzen des Sicherheitskonzeptes

Wie Haverkamp (2012, S. 49) anmerkt, ist subjektive „Sicherheit eine essentielle Dimension von Lebensqualität und Wirklichkeit.“ Deshalb ist sie ein hoher individueller und gesellschaftlicher Wert. Allerdings kann und wird es niemals völlige Sicherheit geben. Wird die Beseitigung von Risiken und die „Herstellung“ von Sicherheit zu stark betont, ergibt sich sogar der gegenteilige Effekt, denn Sicherheit impliziert das Vorhandensein von Gefahr. Dies kann so weit gehen, dass eine Gefahr, die vermieden werden soll, erst durch das eigene Denken und Handeln heraufbeschworen wird. So kann im alltäglichen Umgang das individuelle Sicherheitsstreben von einzelnen vom Gegenüber als Bedrohung wahrgenommen werden. Sicherheit ist auch ein gemeinsames Problem und kann in vielen Bereichen nur gemeinsam erreicht werden. Es ist deshalb wichtig, zu einer realistischen Wahrnehmung der eigenen und gesellschaftlichen Situation zu kommen, aber auch mit Risiken und Unsicherheit leben zu können, im Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten und die Hilfe von anderen Menschen.

Angst

Warum
sieht mich der da
so misstrauisch an?

Hat er Angst vor mir?

Warum
hat der da
wohl Angst vor mir?

Glaubt er, ich will ihm was tun?

Warum
glaubt der da,
ich will ihm was tun?
Ich tu doch keinem was!

Ich tu keinem was, außer,
es will einer mir was tun!

Wenn der also glaubt,
ich will ihm was tun,
dann nur, weil er weiß: Ich tu jedem was,
der mir was tut.

Also:
will der mir was tun!

Da geh ich wohl besser gleich hin und
hau ihm eins in die Fresse,
damit er mir nichts tun kann.

Autsch!
Seine Faust war schneller als meine.
Jetzt liege ich da.

Aber ich hab's ja gleich gewusst,
dass der mir was tun will!

Martin Auer
www.peaceculture.net/stories/2/4
© alle Rechte beim Autor.

Männer, Männerbilder und Gewalt

Gewalt und Waffen werden in Politik und Gesellschaft als „männlich“ betrachtet. Sie sind Teil einer als traditionell und machohaft beschriebenen Vorstellung von Männlichkeit, die dennoch (nicht nur) für eine Reihe von Jugendlichen auch heute noch attraktiv ist und geliebt wird. Die Auseinandersetzung mit gewaltförmigen Männlichkeitsbildern sowie mit der Frage, wie ein modernes, auf Gleichberechtigung beruhendes Verständnis von Mann sein heute aussehen kann, ist ein zentrales Thema der Gewaltprävention. Die Faszination von Waffen für Jugendliche kann ohne die Verbindung mit spezifischen Männlichkeitsbildern kaum verstanden werden.

In den jeweiligen Gesellschaften sind, je nach kulturellem Milieu und sozio-ökonomischem Status, vielfältige Rollenvorstellungen für Männlichkeit vorhanden. Diese bewegen sich zwischen traditionell-autoritär bis modern, ohne, dass sie immer klar beschrieben und abgrenzbar wären. In Teilen der Frauenbewegung und der Medienöffentlichkeit wird Mann sein heute oft per se mit Täterschaft, Macht und Gewalt verbunden (Hollstein 2010), während Ergebnisse der Männergesundheitsforschung die physischen und psychischen Kosten der Männerdominanz für Männer und Frauen verdeutlichen.

In der gender-orientierten Konfliktforschung werden die Rolle von Geschlechterkonstruktionen für gewaltförmige Konflikte erforscht. Dabei wird festgestellt, dass Nationalismen, insbesondere in ihrer militarisierten Form, häufig mit der Privilegierung vieler Männer und der Marginalisierung vieler Frauen einhergehen würden (Schroer-Hippel 2011).

Militärische Männlichkeit

Es gibt eine enge historische Verknüpfung von militärischer Männlichkeit und Waffengebrauch. „Der Gebrauch von Waffen und die damit verbundenen Möglichkeiten, über Leben und Tod zu entscheiden und Macht und Gewalt auszuüben, sind zentral für die Definition militärischer Männlichkeit und wurden immer auch als klar definiertes

Abgrenzungskriterium zwischen den Geschlechtern in ein waffentragendes männliches und ein nicht waffentragendes weibliches Geschlecht verwendet. (...) Traditionelle militärische Männlichkeit wird durch die Öffnung der Armeen für Frauen und die Veränderungen in den Waffentechnologien existenziell herausgefordert.“
Dittmer 2014, S. 35.

„Die Tatsache der Verbindung zwischen Gewalt/Kriminalität und Männlichkeit erklärt sich aus einem anhaltenden Männlichkeitsbild und einer männlichen Sozialisation, die kriminelles Verhalten ebenso wie körperliche und sexuelle Gewalt im Endeffekt als tolerierbar, ja als selbstverständlichen Teil von Männlichkeit vermitteln. Als legitimierbar erscheinen so Kampf um Dominanz, Leistung, Besitz und Erfolg. Prävention von Gewalt und Kriminalität erfordert vor allem, aus diesen Erkenntnissen Konsequenzen zu ziehen sowie die Vorstellungen und Praxis von Männlichkeit grundlegend zu verändern.“ (Heiliger 2006, S. 14.)

Wenn im Folgenden von Männlichkeit oder Mann sein bzw. Frau sein gesprochen wird, dann sind damit nicht biologische Faktoren gemeint, sondern die kulturspezifischen sozialen Geschlechtsrollen im Sinne der Genderforschung. Es geht also um die soziale Konstruktion von Geschlecht sowie die Beziehung zwischen den Geschlechtern. Dabei beziehen sich die Aussagen auf den deutschsprachigen Raum.

Männlichkeitsvorstellungen

Gilmore versucht einen allgemeinen überzeitlichen und überkulturellen Kern von Männlichkeit zu definieren und nennt dabei drei Bereiche: (1) Zeugungsfähigkeit, (2) die Fähigkeit, den Unterhalt von Familie und Verwandtschaft zu sichern, und (3) Abhängige – notfalls mit Gewalt – zu schützen (vgl. Dinges 2013, S. 30).

Dinges (2013, S. 32) steht solchen Versuchen, Männlichkeit allgemeingültig zu definieren ablehnend gegenüber. Er versteht Männlichkeit als sich langsam veränderndes Resultat mehrerer Einflussgrößen, die sich laufend wandeln: In diesem Prozess würden einerseits biologisch-hormonelle Prägungen eine Rolle spielen, die jedoch gesellschaftlich gerahmt seien (wie z.B. der Wunsch junger Männer, sich zu beweisen und dabei auch gegebene Grenzen zu überschreiten). Andererseits wären bei dieser Entwicklung die Interaktion zwischen Männern (Vätern und Söhnen oder Gleichaltrigen) sowie zwischen Männern und Frauen zentral. Die vier Bereiche, die Männlichkeit in verschiedenen Gesellschaften prägen würden, seien:

- Männlichkeitsleitbilder im Sozialisationsprozess, Körperverständnis und Sexualität. Die jeweils übernommenen Leitbilder hätten hier eine prägende Wirkung.
- Bildungsbeteiligung und Arbeitswelt. Bildungsbevorzugung oder -benachteiligung würden die Einstiegschancen in den ebenfalls geschlechterspezifisch geprägten Arbeitsmarkt bestimmen.
- Partnerschaft und Geschlechterarrangements, insbesondere Familien würden ein hohes Maß an Herausforderungspotenzial für die Ausgestaltung der Männlichkeitsvorstellungen enthalten.
- Gleichgeschlechtliche Geselligkeit. Die Geselligkeit unter Männern stelle eine Rückversicherung männlicher Identität dar (vgl. ebd. S. 33).

Allerdings unterschieden sich Männer und Männlichkeit stark nach sozialer Schicht, kulturellem Hintergrund, Lebensphase oder sexueller Orientierung, sodass man heute von einer Pluralisierung von Männlichkeit ausgehen müsse. Diese sei verbunden mit einer starken Verunsicherung darüber, was Mann sein heute eigentlich bedeutet. Diese Entwicklungen beruhe u.a. auf

- hohe Scheidungsraten, die 2012 36 % betragen.
- Anstieg der Einelternfamilien (85 % davon alleinerziehende Mütter).
- steigende Bedeutung von Konsum für die Konstruktion von Männlichkeit bei Schülern.
- Trend zu höheren Bildungsabschlüssen bei Mädchen (2013: ca. 55 %), sowie starke Bildungsbeteiligung (seit 1995 Abiturientinnen und Studienanfängerinnen über 50 %, seit 2006 mehr Universitätsabsolventinnen).
- starke Feminisierung der Fachkräfte und des Lehrpersonals im Vorschulbereich sowie in Grundschulen und zunehmend in den weiterführenden Schulen.



- Verbreitung eher traditioneller Männlichkeitsbilder in den (Neuen) Medien, häufig verbunden mit gewaltaffinen Problemlöseangeboten.
- Abbau industrieller Arbeitsplätze vor allem bei wenig qualifizierten Tätigkeitsbereichen.
- Konkurrenz auf dem Arbeitsmarkt durch gut ausgebildete Frauen.
- Zukunftsängste, auch von qualifizierten Jugendlichen, trotz guter Zeugnisse arbeitslos zu werden.
- überhöhte Erwartungen an Partnerschaften in Bezug auf emotionale Sicherheit und Stabilisierung.

Konzepte der Männlichkeit

Jungen stellt sich spätestens in der Pubertät die Frage, „Was bin ich für ein Mann?“, meint die Journalistin Ute Scheub (2010, S. 101). Für Jugendliche ergibt sich die Aufgabe, ihre eigene Geschlechtsrolle zu finden und ein eigenes Verständnis von Mann sein zu entwickeln. Häufig ohne sich an klaren Vorbildern, die Gleichberechtigung leben, orientieren oder auf positive Erfahrungen aus ihrer Familie zurückgreifen zu können.

Traditionelles und modernes Rollenverständnis

Männerbilder werden ebenso wie komplementäre Frauenbilder oft zwischen den Polen „traditionell“ und „modern“ angesiedelt.

Das traditionelle Rollenverständnis von Männlichkeit und Familie, das in vielen Abstufungen und Varianten vorkommt, ist von der Hegemonie und Dominanz des Mannes geprägt, die auch mit Gewalt durchsetzbar erscheint. Innerfamiliäre Gewalt gegenüber Frauen und Kinder wird dabei als legitim betrachtet. Männern kommt die Rolle des Familienoberhauptes zu, das auch Vorrechte gegenüber Frauen und Kindern besitzt. Der Mann wird als der Ernährer gesehen, die Frau führt den Haushalt und kümmert sich um die Kinder. Frauen sind i.d.R. nicht berufstätig. Wenn sie berufstätig sind, haben sie die Doppelbelastung von Familie und Beruf zu tragen. In der Kindererziehung herrscht ein autoritärer Stil vor, der auch Körperstrafen einschließt. Der Begriff der (Familien-)Ehre spielt eine große Rolle. Dieses Rollenbild ist in modernen Gesellschaften vielfach aufgeweicht und im Wandel begriffen, wenngleich es in Teilbereichen immer noch gelebt wird.

In modernen Gesellschaften setzt sich zunehmend ein Rollenverständnis durch, das (zumindest als Zielvorstellung) auf Gleichberechtigung, Aufteilung der häuslichen Aufgaben und der Berufstätigkeit der Frau beruht, wobei auch hier in der Praxis Kindererziehung und Haushalt eher als weibliche Aufgabenbereiche gesehen werden. Dabei sind Frauen in Führungspositionen in Wirtschaft und Politik immer noch unterrepräsentiert und werden in vielen Bereichen für die gleiche Arbeit geringer bezahlt.

Doch die Annäherung der Rollen stößt offenbar bei Männern an Grenzen. Eine 2013 durchgeführte repräsentative Untersuchung des Instituts für Demoskopie Allensbach (Bild der Frau 2013) kommt zu dem Ergebnis, dass 64 % der deutschen Männer sagen, „Es reicht mit der Gleichberechtigung“ und 2 % von ihnen klagen: „Was da passiert, ist übertrieben.“ Frauen sehen dies ganz anders.

Männlichkeit und Auseinandersetzung mit Gewalt

In streng patriarchalen Gesellschaften sei Männlichkeit durch scharfe Kontrolle der Frauen und ausgeprägtes Männlichkeitsgehabe definiert, so Ute Scheub (2010, S. 101). Männer würden sich dabei selbst gegenseitig zu Männern erklären, es also unter sich ausmachen, was Männlichkeit sei. Diese Männlichkeit würde sich in der Abgrenzung zu Frauen, zugespitzt in Frauenfeindlichkeit zeigen (ebd. S. 102 f.) „Frauen haben Macht über mich, deshalb will ich Macht über sie“, zitiert Scheub einen 23-jährigen US-Amerikaner (ebd. S. 104).

Männlichkeit würde sich daneben auch über Hass und Feindschaft zwischen Männern definieren: an die Spitze streben, Dominanz beweisen, die anderen unbedingt besiegen wollen, seien Zeichen hierfür. Männer seien Konkurrenten und hätten nur wenige Freunde. Auch das Verdrängen von Gefühlen sei Männersache. Mit Gewaltaktionen würden Männer sich gegenseitig zu beweisen suchen, dass sie echte Männer seien. Dies wird u.a. in der Gewalt gegen Frauen deutlich, die weltweit praktiziert wird, aber auch deutliche Unterschiede in verschiedenen Gesellschaften zeigt. Eine aktuelle Studie der Weltgesundheitsorganisation (vgl. Spiegel.de, 10.9.2013) „Gewalt gegen Frauen“ zeigt, dass in Asien jeder vierte Mann seine Partnerin und jeder zehnte eine fremde Frau vergewaltigt.



Krieg führen und Militäraktionen würden in vielen Kulturen dazu dienen, das Mann sein an sich zu definieren. Dies sei eine Art Initiation, um den Übergang vom Knaben zum Manne zu festigen. Bei Mädchen hingegen werde das Erwachsenwerden biologisch durch die einsetzende Menstruation markiert. Ein Initiationsritus sei deshalb nicht nötig (Scheub, 2010, S. 113).

Um junge Männer auf Heldentaten vorzubereiten würden sie geprügelt, gedrillt und gefoltert. Sie lernen Gewalt kennen um sie selbst anzuwenden. Schon in Homers Dichtung würde auffallen, dass Männer sich oft über ihr Verhältnis zur Gewalt definieren würden, Frauen durch ihr Verhältnis zur Sexualität und Enthaltbarkeit. Echte Männer erscheinen so als wehrhaft und triebhaft, wild; „echte“ Frauen als wehrlos und keusch (ebd. 119).

In keinem anderen Bereich der Gesellschaft ist das Bild der dominanten Männlichkeit so ausgeprägt, mit kämpfen können und Waffen verbunden, wie beim Militär (vgl. Seifert 1999). Militär werde heute als letzte Domäne der Männlichkeit in einer modernen Gesellschaft betrachtet. Der „Soldatenberuf“ sei eindeutig ein männlicher Beruf. Auch wenn Frauen in vielen Armeen inzwischen Zugang gefunden haben, ist der Bereich der kollektiven Gewaltausübung durch „Geschlechtertrennung“ gekennzeichnet. Hier wird noch gezeigt, was „richtige“ Männlichkeit ausmacht. Solche Bilder haben in unzähligen Filmen und Computerspielen Eingang gefunden.

Männerbild im radikalen Feminismus: Abwertung von Männlichkeit

Eine Abwertung von Männern und männlichem Verhalten sei in den letzten 20 Jahren in den Medien festzustellen, meint Walter Hollstein (2010a) und nennt dies „Männerbasching“ das auf einem radikalfeministischen Einfluss beruhe. Sei an Männern einst Mut, Leistungswille und Autonomie gepriesen worden, so würden diese Qualitäten heute als Aggressivität, Karrierismus und krankhafter Ehrgeiz denunziert.

In einer Reihe von Publikationen würden Männer heute als antiquierte Wesen beschrieben, die gesellschaftlich eigentlich überflüssig seien (z.B. bei Hanna Rosin). Als männergruppenspezifische Eigenschaften würden dabei genannt: Schlechter Schüler, mieser Absolvent, Loser im Job und in der Familie nicht zu gebrauchen, weder als Ernährer noch als Vater und schon gar nicht als autoritätsverwöhntes Oberhaupt (vgl. Bascha Mika 2013).

Männer würden als Gruppe des Weiteren als Gewalttäter, Kriegstreiber, Naturzerstörer, Kinderschänder oder auch als Trottel und Versager dargestellt. Ihnen werde die Schuld an der Finanzkrise, am Terrorismus und am Klimawandel zugeschrieben, so Hollstein (2010a).

Aber gleichzeitig dominieren Männer die Wirtschaft, die Gesellschaft, das Politische und das Private, und zwar „drastisch, effektiv und weltweit“ meint Mischka (2013). Dennoch würden Frauen sich heute durch bessere Bildung, höhere Flexibilität und einen grandiosen Rollenwandel zunehmend die Welt erobern. Doch Männer würden die Signale des Wandels nicht erkennen und in alten Verhaltensweisen und Rollenbildern verharren.

Das Männerbild in der neueren Männer(gesundheits-)forschung

Die aktuelle Männergesundheitsforschung rückt die physischen und psychischen Kosten, die Männer für ihre gesellschaftlichen Rollen und Funktionen bezahlen, in den Blick. Dies wird durch aktuelle empirische Studiengestützt (u.a. Bienek/Stoklossa 2007, Bönt 2013, Weißbach/Stiehler 2013, Weißbach 2013, Baumeister 2013, Hollstein 2010b):

- Im Vergleich zu Frauen haben Männer einen deutlich schlechteren Gesundheitszustand und ein höheres Gesundheitsrisiko, was sich u. a. an einer um ca. fünf Jahre verringerten Lebenserwartung zeigt. Dies werde in Gesellschaft und Politik nicht zur Kenntnis genommen.
- Der häufigsten Grund, dass männliche Jugendliche sterben sind Umstände wie Unfälle und Suizide. Dies hänge mit Männlichkeitserwartungen wie riskantes Verhalten und nicht erreichbaren Männlichkeitsidealen mit Folgen wie z. B. Depressionen zusammen.
- Vollendete Suizide sind ein männliches Phänomen: Zwei Drittel bis drei Viertel aller Suizidopfer sind Männer.
- Verdrängung von Krankheit und Leiden: Männer gelten nur als krank, wenn sie körperlich krank sind. Psychische Leiden (Ängste, Depression) würden bei Männern nicht akzeptiert (Weißbach/Stiehler 2013).
- Männer zeigen keine Gefühle, schon gar nicht in der Öffentlichkeit: „Sie werden niemals weinende Männer auf dem Männerklo sehen. Unvorstellbar, diese Männer würden auf der Stelle den Respekt ihrer Kollegen verlieren“, meint Baumeister (2013).
- Männer erleiden mehr Gewalt als Frauen: Untersuchungen zeigen, dass physische und psychische Gewalt sich vor allem gegen Männer richtet (Schlack u.a. 2013, S. 789 f.) Männer in der Altersgruppe 18–21 Jahre sind sowohl als Täter aber auch als Opfer in ihrer Gesundheit durch gewalttätige Handlungen besonders gefährdet (Weißbach 2013, S. 16.). Eine Ausnahme stellt die sexuelle Gewalt gegen Frauen dar.
- In den Gefängnissen sind weltweit bis zu 90% Männer inhaftiert.
- Todesfälle am Arbeitsplatz betreffen zu 90% Männer. Berufe, die größere Gefahren mit sich bringen, sind fast ausschließlich von Männern besetzt.

Diese Beispiele zeigen, dass unter der Definition und Realisation von Männlichkeit (Männerdominanz) nicht nur Frauen leiden, sondern auch die Männer selbst einen hohen Preis bezahlen müssen. Das Leitbild der männlichen Vorherrschaft schadet Männern wie Frauen. Es produziert Gewalt, Verletzungen und Tote. Dies wird am deutlichsten an der geringeren Lebenszeit der Männer. Die Ursachen für dieses kürzere Leben der Männer sei ihr stressiger Lebensstil: Statusstreben und Alkohol, Unfälle aufgrund riskanten Verhaltens, Gefühlsunterdrückung und Gewalt gegen den eigenen Körper. Dieselben Praktiken, mit denen die Männer Frauen niederhielten zerstörten sie selbst, so Ute Scheub (2011, S. 317).

„Es gibt zwei zentrale Mechanismen, die die Gewalt gegen Männer verbergen und ihrer Erforschung im Wege stehen: Zum einen der Mechanismus der Normalität. Diese Gewalthandlungen werden als ‚normaler‘ Bestandteil der männlichen Biographie gesehen, zum andern der Mechanismus der Scham und der Nicht-Männlichkeit: Er ist umso stärker, je mehr die Gewalthandlung den Intimbereich verletzt“ (Jungnit/Lenz 2007, S. 15 f.).

Sozialisation zum Mann und männliche Identität

Jungen werden von Geburt an auf Erfolg getrimmt. Liebe und Anerkennung wird oft von Erfolg abhängig gemacht. Körperstrafen bis hin zur Misshandlung sind bei Jungen häufiger verbreitet als bei Mädchen. Jungen erfahren mehr körperliche Gewalt als Mädchen (Ausnahme: sexuelle Gewalt).

Dabei ist männliche Sozialisation, zumindest in den ersten 10 Lebensjahren vor allem Sozialisation durch Frauen. Über 90% der Fachkräfte im Elementar- und Primarbereich sind Frauen. Unter entwicklungspsychologischen Aspekten wäre zu diskutieren welche Folgen das weitgehende Fehlen männlicher Identifikationsfiguren für die Entwicklung der Geschlechteridentität (von Mädchen und Jungen) sowie des geschlechtsspezifischen Ausdrucksverhaltens haben kann.



Die Entwicklung einer eigenen männlichen Identität gehört zu den Hauptaufgaben eines jeden Jungen, der zu einem Mann heranwächst. Dabei geht es nicht nur um die Annahme des biologischen Geschlechts, sondern wesentlich um die Selbstannahme als Mann. Es geht um Fragen der eigenen Identität: „Wer bin ich? Wie sehe ich mich selbst? Wie sehen mich andere?“ Und: „Wie möchte ich von anderen gesehen werden?“ (vgl. Ballnik/Martinetz/Ballnik 2005, S. 17). Damit verbunden ist die Notwendigkeit der Klärung von Lebenszielen und Sinnfragen.

„Männliche Identität“ kann als ein verinnerlichtes, nicht nur bewusstes Ergebnis der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Wertvorstellungen, mit sozialen Rollenerwartungen an den Mann und nicht zuletzt mit subjektiven Bildern von Männlichkeit gesehen werden.

Die Rolle der Väter

Beide Elternteile sind unverzichtbar. Aber sie setzen unterschiedliche Schwerpunkte. Väter sind besonders stark an der Entwicklung des Selbstkonzepts des Kindes beteiligt. Väterliche Merkmale sind prognostisch bedeutsam, wenn man die schulische Laufbahn des Kindes vorhersagen möchte, und Väter tragen dazu bei, dass Kinder später als Erwachsene keine Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Darüber hinaus vermitteln sie dem Kind Informationen über Gesellschaft und Berufsleben. Und sie haben eine zentrale Rolle, wenn es

um die Entwicklung der Autonomie geht, ebenso bei der Ausprägung des geschlechtsrollenspezifischen Verhaltens, besonders bei Mädchen. Die Mütter dagegen tragen zur Regulierung sozialer Kontakte und sozialer Beziehungen bei. Und beide Eltern sind in gleicher Weise für die Lebenszufriedenheit ihrer Kinder wichtig.

*Wassilios E. Fthenakis: Kinder in der Pubertät.
In: Süddeutsche Zeitung 3.1.2014.
<http://www.sueddeutsche.de/leben/kinder-in-der-pubertaet-welche-rolle-die-vaeter-haben-1.1836442>*

Gewaltakzeptierende Männlichkeitsnormen als Teil männliche Identität

Der Prozess der Aneignung von Männlichkeit und Sexualität zeige auf, dass Jungen die Botschaften der Geschlechterhierarchie im Sinne systematischer Abwertungen von Mädchen und Frauen bereits sehr früh aufnehmen, ferner einen männlichen Dominanzanspruch einüben und durch eine Orientierung an gewaltträchtiger Männlichkeit umsetzen würden, stellt Heiliger (2006, S. 14) fest. Insbesondere würden sich aus unrealistischen Vorstellungen von Männlichkeit eine hohe Gefahr der Entwicklung von Täterschaft ergeben.

Bei der Frage der Akzeptanz und Anwendung von Gewalt bei männlichen Jugendlichen spielt das Konstrukt der gewaltakzeptierenden Männlichkeitsnormen eine wichtige Rolle (Neuhaus 2010, S. 33). Bei diesem Wertesystem zur Legitimierung des eigenen Gewalthandelns geht es aus Sicht der Täter um die Demonstration von Macht und Stärke und Anwendung von Gewalt zur Verteidigung der eigenen und familiären Ehre sowie den Schutz der eigenen Familie. Dieses Verhalten wird insbesondere bei Jugendlichen mit einem geringen sozialen Status und Zugehörigkeit zu delinquenten sowie rechtsextremen Cliquen beobachtet.

Dinges (2013, S. 50) weist darauf hin, dass die Auseinandersetzung mit Männlichkeit nicht immer zu einer Übernahme und Akzeptanz von partnerschaftlichen Verhaltensmodellen führen müsse, sondern auch die Identifikation mit traditionellen Rollenbildern als Ergebnis haben könne. Dies sei insbesondere dann der Fall, wenn Arbeit knapp werde und Frauen als Konkurrenten auf dem Arbeitsmarkt stärker auftreten, was besonders die gering qualifizierten Männer treffe. „Für derart Benachteiligte ist eine der tatsächlich mobilisierten Ressourcen, zu einem traditionellen Männlichkeitsbild zurückzukehren, eine andere, kompensatorische ‚Hypermaskulinität‘ zu inszenieren, indem man etwa in der Öffentlichkeit oder im eigenen Haushalt gewalttätig wird oder sich, zumeist bei Deutschen, rechtsradikal orientiert. Daneben bleibt immer der Drogenkonsum und die Sucht.“ (Dinges 2013, S. 50) Die eigene Männlichkeit bekommt für die Identität von männlichen Jugendlichen dann zunehmend Bedeutung, wenn die Anerkennung über gesellschaftlich akzeptierte Leistung, z.B. ein erfolgreicher Schulabschluss oder eine Berufskarriere, nicht zu erlangen ist (vgl. Toprak 2007, 172; Uslucan u.a. 2011, S.13).

Mangelnde Unterstützung und Ressourcen zur Erreichung der gesellschaftlich akzeptierten Männlichkeit können so als Gegenreaktionen zur Überbetonung von Maskulinität und zu deviantem Verhalten führen (Uslucan u.a. 2011, S.9), um auf diesem Wege Zugehörigkeit, Anerkennung, Selbstwirksamkeit zu erreichen. Dies ist zwar nicht der gesellschaftlich akzeptierte Weg, aber in der Peergruppe oder im eigenen Umfeld häufig anerkannt (oder sogar gefordert). In diesem Kontext sind der Umgang mit und der Besitz von Waffen ein wichtiger Aspekt des eigenen Verständnisses von Männlichkeit. Diese Phänomene können nicht nur als gruppenspezifische, subkulturelle Phänomene gesehen werden, sondern vor allem als Reaktion auf Anerkennungsdefizite, Ausgrenzung und Marginalisierung. Sie dienen primär der Definition und Erlangung von Ich-Identität und Zugehörigkeit und berühren deshalb auch zentral die Frage der Integration in die Gesellschaft.

In der Gewaltpräventionsforschung ist es eine empirisch gesicherte Erkenntnis, dass gewaltakzeptierende Männlichkeitsnormen ein hoher Risikofaktor für eigenes Gewalthandeln darstellen (Baier/Pfeiffer 2007). Solche Normen sind stark mit Vorstellungen, was von Männern erwartet wird und wie sie sich verhalten sollen, verbunden und oft auch mit einem spezifischen Verständnis von Ehre und Respekt verknüpft. Sie werden in der Erziehung weitergegeben, korrespondieren oft mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status und stellen in spezifischen Milieus (sub-)kulturell geteilte Werte dar.

Männliche Selbstinszenierung

Die jungen Leute hatten seit jeher ihr erstes Monatsgehalt in ein besonders verziertes Messer oder eine Pistole investiert. Was sich jedoch (Ende des 19. Jds – d.V.) veränderte, war die Treffsicherheit und die Durchschlagkraft, die die jungen Burschen mit ihren Brownings, Mausers, Colts und Walther-Pistolen erreichten. Traditionell hatten Polizei und Gerichte dieser Praxis der männlichen-adoleszenten Identitätsfindung jovial tolerant gegenüber gestanden. Seitdem die Knaben

sich jedoch seit ca. 1880 weit feuergefährlicher zu armen vermochten als frühere Generationen, verschliss sich die hoheitliche Duldsamkeit allmählich.

Heutzutage gehören Schusswaffen hierzulande schon lange nicht mehr zur notwendigen und alltäglichen Ausstattung weder für den gestandenen Mann noch für die elegante Dame – und das ist gut so.

Ellerbrock 2009, S. 8.

Männlichkeitskonstruktion und Waffensymbolik

Von einem anfangs eher unmännlichen Beigeschmack der Feuerwaffe im 17. Jahrhundert zeigte sie eine zunehmende Aufladung bis hin zur nachgeraden Verschmelzung von Mann und Waffe in der NS-Ästhetik. Grund dafür sei der Zwang, Tötungsmaschinen zu zähmen und in irgendeiner Weise

positiv aufzuladen, um sie überhaupt nutzbar zu machen.

Ralf Raths: Review of, Die Waffe als militärisches Instrument und Symbol. H-Soz-u-Kult, H-Net Reviews. February, 2008, S. 2.

Gewalt als Initiation zur Männlichkeit

Der Kriminologe Joachim Kersten sieht erwachsen werden von Jungen im Kontext von „sich bewähren“ (Kersten 2002). Bewährung angesichts von Gefahr und Rausch, ob durch Alkohol oder andere Drogen, sei über moderne oder vormoderne Kulturen hinweg häufig ein entscheidender Bestandteil der Initiation junger Männer in die Welt erwachsener Maskulinität. Obgleich die Anlässe für die physische Bewährung in Fabrikhallen, auf Kriegs- oder Katastrophenschauplätzen schwinden würden, blieben die „Beweise“ zählebig mit geschlechtsspezifischen Haltungen der vormodernen oder frühindustriellen menschlichen Gemeinschaften verknüpft (ebd.):

- Betonung und Zurschaustellung von Kampfbereitschaft, Todesverachtung, Hinnahme von Verletzungen, Schlägen und Narben;
- Betonung und Zurschaustellung von Fertigkeiten im Umgang mit Motorfahrzeugen (auch bei deren Diebstahl) und bei gefährlichem Fahren, Waffenverehrung und -sammeln;
- „Ehre“, „Respekt“, „echte Kameradschaft“, „Zusammenhalt“ (sie bilden ein Wertesystem, aus dem sich normative Haltungen zwangsläufig ableiten);
- Betonung heterosexueller Potenz, Verachtung des „Weiblichen“, Schwulen- und Fremdenhass, Pflege eines körperbetonten männlichen Erotizismus.



Positive Geschlechteridentität entwickeln

Neueste Studien zur Entwicklung von Geschlechteridentität stellen nach wie vor einen engen Zusammenhang zwischen nicht zeitgemäßen Vorstellungen von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit und destruktivem Verhalten fest. Sowohl Mädchen als auch Jungen würden unter rigiden Verhaltenszuschreibungen leiden: „The belief that men have to be dominant over women makes boys feel constantly anxious and under pressure to prove their power – namely by fighting, drinking, sexually harassing, refusing to ask for help, and repressing their emotions. Girls feel they must downplay their own abilities, pretending to be less intelligent than they actually are, not speaking out against harassment, and withdrawing from hobbies, sports and activities that might seem ‚unfeminin‘“ (vgl. Pereira 2012).

Der Versuch, solchen Verhaltenserwartungen gerecht zu werden, würde zu einer Reihe von Problemen führen: geringes Selbstvertrauen, Mobbing, körperliche und verbale Gewalt, Gesundheitsprobleme und ein tragischer Verlust von Möglichkeiten junger Menschen. Deshalb sei es wichtig zu erkennen, dass es viele Wege gibt, Mann sein bzw. Frau sein zu leben.

Für die Erziehung und Bildung stellt sich also die Frage, wie positive Geschlechteridentitäten entwickelt und gelebt werden können? Zumal gerade das traditionelle Männerbild für eine Reihe von Jugendlichen mit fehlenden Bildungsabschlüssen und mangelnden gesellschaftlichen Perspektiven nach wie vor hoch attraktiv ist, da es Rollensicherheit vermittelt.



Die traditionelle Männerrolle, die von Härte, Durchsetzungswillen, Kampf, Ellbogenfreiheit oder Einzelkämpfertum geprägt sei, stimme heute nicht mehr mit den gesellschaftlichen Erwartungen an Männer (Flexibilität, Liebe, Verantwortung und Kooperation) als Partner und Väter überein, stellt Hollstein (2010b) fest. Aber was tritt an dessen Stelle?

In der Gender- und Konfliktforschung wird gefordert, dass ausgehend von den Kerngedanken des Konzeptes hegemonialer Männlichkeit männlichkeitsorientierte Friedensarbeit darauf abzielen sollte, Hierarchien zwischen Männern und Frauen nicht zu verstärken, Männlichkeitskonstruktionen zu demilitarisieren und sozial akzeptierte Männlichkeitsvorstellungen zu vervielfältigen. Gewaltfördernde Männlichkeitsideale sollten zugunsten alternativer Männlichkeitsvorstellungen verändert werden.

Dabei kann an gewaltfreie Modelle angeknüpft werden. Es sei davon auszugehen, dass Männlichkeit historisch entstanden ist und deshalb auch (potenziell) veränderbar sei (Schroer-Hippel 2011, S. 60).

Heiliger (2006, S. 14) spricht von der Dringlichkeit der Entkoppelung von Männlichkeit, Macht und Sexualität um dem „Bedürfnis“ nach sexuellem Missbrauch als Macht und Verfügung über unterlegene, abhängige Menschen vorzubeugen.

Die Kategorie Geschlecht kann dabei auf der Ebene der Geschlechtersymbolik, der Geschlechtsidentität (individuellen Handelns) und der Geschlechterstruktur einer Gesellschaft angesprochen werden (Reimann 2002).

Die Reduktion und Kontrolle von Waffen allein reiche nicht aus, vielmehr müssten militarierte, gewalthaltige Männlichkeitskonzepte demobilisiert werden, die den Verlust der Waffen als Entmännlichung definieren. „Für zivilgesellschaftliche Projekte bedeutet dies, dass sich bei dem Versuch nicht-militärische Männlichkeitsvorstellungen zu stärken, tragfähige Alternativen zur Aufwertung von Männlichkeit durch Waffenbesitz entwickeln müssen (Schroer-Hippel 2011, S. 64). Es müssten also nicht-militärische Alternativen zur Gewinnung von Ansehen und Prestige für Männer geschaffen werden.

Die Ansatzpunkte können jedoch nicht nur auf der Ebene individueller Einstellungen gesucht werden. Sie sind auch bei gesellschaftlichen Wertvorstellungen und Strukturen zu suchen, die traditionelle Vorstellungen der Geschlechterhierarchie und Bilder der Männlichkeit (und Weiblichkeit) selbst bei professionellen Fachkräften bedingen (Heiliger 2006, S. 15).

Die Kriminologen Baier und Pfeiffer (2007) fordern schon lange, dass ein Schwerpunkt zukünftiger Präventionsarbeit auf die Auseinandersetzung mit den Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen gelegt werden sollte. Wer sich mit Gewalt und Faszination von Waffen beschäftigt, muss sich also auch mit Männerbildern und Möglichkeiten der Auseinandersetzung damit befassen.

Mediale Phantasiewelten

Phantasien erfüllen vielfältige und nützliche Funktionen in der Entwicklung und Identitätsfindung von Jugendlichen. Sie können groß und stark machen, Wünsche erfüllen und und Allmachtsgefühle in der inneren Welt wenigstens für kurze Zeit Wirklichkeit werden lassen.

Phantasien und Phantasiewelten gehören zum Menschsein. Viele sind in Urbildern und Mythen überliefert, in Märchen und Geschichten und in Kunst und Literatur festgehalten. In (Tag-)Träumen begegnen wir ihnen ständig und in Filmen und Computerspielen haben sie eigene Ausdrucksformen gefunden.

„Bunte Welt im grauen Alltag“ ist der Titel eines 1993 erschienen Buches über Computerspiele (Frehr/Fritz 1993). Es benennt damit zentrale Motive, sich der Phantasiewelt der Spiele hinzugeben und dem eigenen Alltag zu entfliehen. Solche Medien bieten Unterhaltung, fordern Geschicklichkeit heraus und ermöglichen in andere Rollen zu schlüpfen. Sie sind auch eine Möglichkeit in Gewaltphantasien einzutauchen und diese auf einer innerpsychischen Ebene zu durchleben. Denn viele dieser Gewaltszenarien sind auf einer fiktiven Ebene angesiedelt. „Gewalt fasziniert letztlich jeden“, meint der Psychoanalytiker Wolfgang Schmidbauer (2002).

Immer geht es in solchen Gewaltspielen um die Bewältigung von Aufgaben, um Bewährung angesichts bedrohlicher Gefahren, um Rettung und Überleben. Oftmals liegt der Reiz eines Spiels einfach darin, eine bereits vorhandene Frustration zu kompensieren. In allen Spielen, die Gewalt, Aggression und Krieg zum Thema haben, muss der Spieler kämpfen, muss sich in einer feindlichen Umwelt selbst behaupten. Um zu überleben muss er „Feinde“ bekämpfen und ausschalten. Geschicklichkeit, Waffen und Verbündete helfen ihm dabei. Es geht dabei um die Themen Macht und Ohnmacht, Freund und Feind, Sieg und Niederlage, die oft stellvertretend für die Themen des eigenen Lebens verstanden werden können.

Vor allem für Jungen spielen Gewaltspiele, in denen vielfältige überlegene Waffen Verwendung finden, eine wichtige Rolle. Nicht jeder, der von Waffen fasziniert ist, verbindet damit auch Gewaltphantasien. Aber Gewaltphantasien beinhalten doch häufig als überlegen imaginierte Waffen.

Medien bieten nicht nur Unterhaltung, sondern sie erzeugen auch Spannung in einem ansonsten tristen Alltag und wirken so auch der Langeweile entgegen, denn Spannung zu erleben ist eines der wichtigsten Motive für Medienkonsum. Sie ermöglichen aber auch Entspannung durch das Versinken in neue Welten und das Eintauchen in andere Sinnzusammenhänge. Sie bieten Anschauungsmaterial, wie andere mit Fragen und Problemen umgehen und vermitteln so Verhaltensangebote. Sie zeigen, wie Lebenskonflikte und Krisen bewältigt werden können und was geschieht, wenn dies nicht möglich ist. Medien bieten oft Geschichten und Bilder auf die die innere Phantasiewelt Jugendlicher projiziert werden kann.

Kinder und Jugendliche werden heute über und mit Medien sozialisiert. Sie helfen bei der Entwicklung und Reflexion ihres Selbstbildes und bieten Möglichkeiten, verschiedene Rollen kennen zu lernen und eigene Interessen zu artikulieren.

Motive

Die Motive jugendlicher Vielseher für Gewalt- und Horrorfilme spiegeln diese Erkenntnisse wider, gehen aber auch darüber hinaus:

- **Langeweile:** Solche Medien sind ein Mittel, mit der oft quälenden Langeweile fertig zu werden.
- **Reiz des Verbotenen:** Diese Medien vermitteln einen Zugang zur Welt der Erwachsenen.
- **Dabei sein:** Man will mitreden können. Viele Jugendliche schauen sich diese Filme gemeinsam an. Sie werden zu einem Gruppenerlebnis, bei dem auch Gruppendruck entstehen kann.
- **Mutproben:** Das eigene Selbst- und Fremdbild entwickeln. Wer Brutalität gelassen konsumieren kann, gilt als besonders stark.
- **Angstlust:** Die Angst, die durch den Film vermittelt wird, kann gleichzeitig mit Geborgenheit in der Gruppe erlebt werden (sog. Angst-Lust-Erlebnisse). Dies vermittelt besondere Körperreize, die sonst kaum mehr erlebbar sind.
- **Machtphantasien ausleben:** Die Identifikation mit den „Helden“ erlaubt es, für einige Stunden die vielfältigen Schwierigkeiten zu vergessen und sich „allmächtig“ (omnipotent) zu fühlen.
- **Die Welt durchschauen:** Solche Videos bieten im Gegensatz zur als komplex und undurchschaubar erlebten Realität klare und eindeutige Orientierungsmöglichkeiten.
- **Unterhaltung und Spaß:** Solche Filme werden oft als Unterhaltungsmedium eingesetzt bei dem man (in der Gruppe) auch Spaß haben kann.
- **Neugier:** Wie werden Gewaltakte inszeniert, bzw. in den Medien dargestellt, was wird gezeigt?



Mediale und reale Gewalt

Das Verhältnis von medialer und realer Gewalt ist nicht einfach zu bestimmen. Medien bilden die Wirklichkeit nicht einfach ab, sondern schaffen neue (Medien-)Wirklichkeiten (vgl. Kladzinski 2006):

- **Mediengewalt als fiktive Gewalt:** Gerade im fiktionalen Bereich, der sich in vielfältigen konstruierten medialen Phantasiewelten ausdrückt, spielen Gewalthandlungen eine wichtige Rolle. Diese sind zwar (wie z.B. in Zeichentrickserien) als nicht real erkennbar, werden jedoch dennoch als klare Gewalthandlungen erlebt.

- **Mediengewalt als inszenierte Gewalt:** Auch dann, wenn Gewalt in Medien als Nachricht oder Dokumentation erscheint, unterliegt sie der dramaturgischen Gestaltung (Schnitt, Kommentar, Musik usw.). Diese Medienrealität darf auch in den Formaten, die sich als „Reality-TV“ bezeichnen nicht mit der vorfindbaren eigentlichen Wirklichkeit verwechselt werden. Dennoch werden gerade bei Kindern und Jugendlichen (aber auch bei vielen Erwachsenen) z.B. die Muster und Häufigkeit dieser Gewaltdarstellung auf den Alltag übertragen. Während in den Medien (TV) jede zweite Straftat ein Gewaltverbrechen darstellt, kommen diese in Wirklichkeit nur in 0,1% aller Straftaten vor.
- **Verschmelzung von medialer und realer Gewaltdarstellung:** Medien verschmelzen verschiedene Darstellungsformen und Wirklichkeiten, nicht nur bei Kriegereignissen. Die gleichen Bilder (Videos), die in Nachrichtensendungen gezeigt werden (z.B. Fadenkreuz und Einschlag eines ferngesteuerten Sprengkopfes) sind in Video- und Computerspielen zu finden. Auch für kritische Zuschauer ist nicht nachvollziehbar, ob diese Bilder „authentisch“ oder zur Illustration im Computer erzeugt sind. Aber auch Videos brutaler Gewalt, wie z.B. Hinrichtungen fallen darunter. Solche Videos können gerade bei Jugendlichen extrem verstörend wirken, da sie eben nicht eindeutig dem virtuellen Bereich zuordenbar sind.
- **Medien als Instrument zur Ausübung von Gewalt:** Medien werden als Instrument zur Ausübung fiktiver (Spiele) und von realer Gewalt (Cybermobbing, Happy Slapping) verwendet.
- **Mediengewalt als Ablenkung von realer Gewalt:** Mit der Fixierung der öffentlichen Diskussion auf Mediengewalt darf nicht davon abgelenkt werden, dass zur Bekämpfung der realen Gewalt und den tatsächlichen Ursachen von Gewalt (u.a. Armut, Arbeitslosigkeit, mangelnde Zukunftsperspektiven) womöglich nicht genügend getan worden ist bzw. mehr getan werden könnte. Die Auseinandersetzung mit Gewalt darf deshalb nicht auf Medien reduziert werden. Kinder und Jugendliche sind eben nicht nur mit Gewalt in den Medien konfrontiert, sondern in einem erheblichen Umfang auch mit realer, selbst erlebter, beobachteter oder ausgeübter Gewalt.
- **Mediengewalt als Verstärkung realer Gewalt:** Medien können durch ihre Darstellungsformen Konflikte anheizen oder Modelle für den gewalttätigen Konfliktaustrag anbieten. Kinder und Jugendliche, die selbst Gewalt erlebt haben, neigen häufig dazu verstärkt Mediengewalt zu konsumieren. Die Medienwelt bestätigt dabei ihre realen Erfahrungen.

Haben Gewaltdarstellungen in den Medien Einfluss auf reales Gewaltverhalten?

In Form einer Metastudie liefern Michael Kunczik und Astrid Zipfel einen Überblick über theoretische Konzepte sowie (in der Regel auf ihnen beruhende) bisherige Untersuchungsergebnisse (vgl. Kunczik/ Zipfel 2005, 2011). Auf der Grundlage dieser Literaturbasis können folgende Punkte festgehalten werden: Einfache Ursache-Wirkungszusammenhänge sind empirisch nicht haltbar, obwohl diese in der Regel dem verbreiteten Bedürfnis nach eindeutigen Antworten auf die Frage nach der Gefährlichkeit von Mediengewalt entsprechen. Mediengewalt stellt nur einen Faktor innerhalb eines komplexen Bündels von Ursachen für die Entstehung gewalttätigen Verhaltens dar. Dabei ist davon auszugehen, dass nicht alle Medieninhalte gleich wirken und nicht jeder Medienkonsument von den potenziellen Gefahren der Mediengewalt betroffen ist. Den bisherigen Befunden zufolge kann angenommen werden, dass die Auswirkungen von Mediengewalt auf Aggressionsverhalten am ehesten bei jüngeren, männlichen Vielsehern zu erwarten sind,

- die in Familien mit hohem Fernseh(gewalt)konsum aufwachsen.
- die in ihrem unmittelbaren sozialen Umfeld, (d.h. Familie, Schule und Peergruppen) viel Gewalt erleben (sodass sie hierin einen „normalen“ Problemlösungsmechanismus sehen).
- die bereits eine violente Persönlichkeit besitzen.

Negative Effekte im Sinne einer Herabsetzung der eigenen Gewaltschwelle sind vor allem bei Medieninhalten zu erwarten, in denen Gewalt

- auf realistische Weise und/oder in humorvollem Kontext gezeigt wird.
- gerechtfertigt erscheint.
- von attraktiven, dem Rezipienten möglicherweise ähnlichen Protagonisten mit hohem Identifikationspotenzial ausgeht.
- erfolgreich ist und belohnt bzw. zumindest nicht bestraft wird.
- dem Opfer keinen sichtbaren Schaden zufügt („saubere Gewalt“).

Bei der Wirkung von Gewaltdarstellung in Medien spielen also personenbezogene Faktoren, das soziale Umfeld sowie die Art der Darstellung der Gewalt in den Medien zusammen und verstärken sich gegenseitig. Für Kinder, die im realen Leben Gewalt beobachten oder ihr ausgesetzt sind, besitzen gewalthaltige Medieninhalte eine besondere Anziehungskraft, da diese „durch die erlebte Realität als ‚normal‘ und angemessen eingeschätzt“ werden (vgl. Kunczik/Zipfel 2006, S. 11, 162).

Wolfgang Schmidbauer (2002) weist darauf hin, dass es kein Problem sei, wenn ein Jugendlicher, der normale Kontakte, Freunde, Erfolgserlebnisse habe, sich Killerspiele anschau. Diese Spiele aber gefährlich werden könnten, wenn Jugendliche massiv kontaktgestört seien, sich z. B. in Beziehungen schnell unterlegen fühlen würden oder ein Außenseiter seien. Denn: „Menschen, die nicht lieben können, wollen ihre Umwelt in hohem Maße kontrollieren, notfalls mit Gewalt“.

Die Wirkung von gewalthaltigen Medieninhalten ist also zum einen vermutlich sehr individuell und zum anderen sind Gewalttätigkeiten von sehr vielen verschiedenen Einflußfaktoren abhängig und zum dritten ist die Forschungslage alles andere als einheitlich.

Viele Ursachen

Hinter Gewalttätigkeit steckt zumeist ein Bündel an Ursachen. Erst die je individuelle Konstellation von mehreren Ursachen löst reale Gewalt aus. Oft spielen familiäre Faktoren eine Rolle: Man war selbst Opfer von Gewalt; man hat Eltern als Gewaltvorbilder erlebt; man hat einen extrem autoritären oder nachlässigen oder verwöhnenden Erziehungsstil erfahren; man hat mangels konstruktiver Vorbilder nie gelernt, Konflikte verbal zu lösen; man hat nie erfahren, was Empathie ist. Schulische und andere soziale Faktoren können

mit hineinspielen: Man ist in der Schule überfordert und frustriert oder unterfordert und frustriert; man geht ohne Schulabschluss ab und hat keine berufliche Perspektive; man findet Aufnahme in einer Gruppe Gleichaltriger, in der Gewaltbereitschaft und gewalttätige Mutproben Kriterien für die Akzeptanz sind; es mangelt an Herausforderungen und aus Langeweile heraus sucht man den Kitzel der Gewalttätigkeit.

Josef Kraus.

www.bpb.de/themen/FNM3J7,0,Gewalt_wird_als_normal_erlebt.html

Gewaltphantasien

Auch im Kontext von Gewaltprävention spielen Gewaltphantasien eine wichtige Rolle. Sie werden hier häufig als Vorstufe von Gewaltakzeptanz und der Möglichkeit zu eigenem Gewalt Handeln gesehen und deshalb als gefährlich eingestuft. Dem wird jedoch entgegengehalten, dass dies eine zu einfache Vorstellung der menschlichen Psyche und ihrer Wirkweise sei (vgl. Jones 2011, S. 70). „Nur in einem sehr vereinfachten Verständnis des Menschseins ist die Phantasie immer eine Vorbereitung der Tat“, meint auch Schmidbauer (1986, S. 41). Sie könne auch ihr Gegenteil sein, eine Abfuhr von Wünschen, die eben nicht verwirklicht werden sollen, wie es gerade bei sadistischen und masochistischen Phantasien sehr oft der Fall sei.

Während positive (oder neutrale) Phantasien als konstruktiver, ästhetischer und künstlerischer Ausdruck von Lebensenergie eingestuft werden, werden destruktive und gewalthaltige Phantasien als gefährlich und zu vermeiden (verbieten) angesehen, da sie die Gefahr beinhalten würden, direkte destruktive Auswirkungen auf das reale Verhalten zu haben. Dabei ist gerade das Zulassen und die Auseinandersetzung mit den eigenen destruktiven Phantasien (Schattenseiten) für die psychische Stabilität äußerst wichtig, damit diese nicht abgewehrt und projektiv bei anderen bekämpft werden müssen.

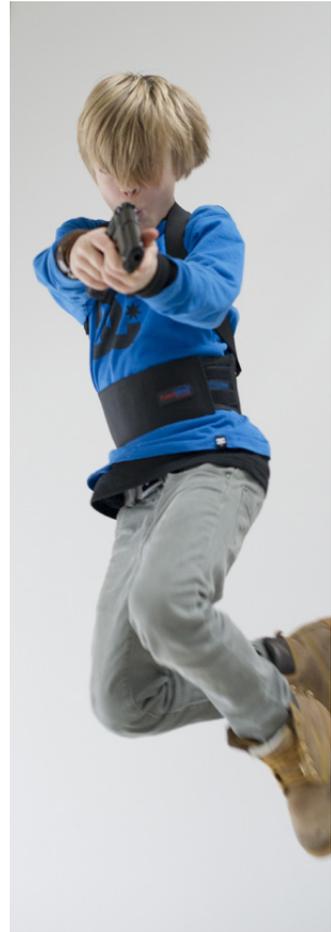
Menschsein beinhaltet immer beide Seiten und Verhaltensoptionen, konstruktive als auch destruktive Gedanken, Phantasien und Verhaltensweisen und dies kommt in Phantasien ebenso wie im realen Verhalten zum Ausdruck. Die Schattenseiten des Menschseins können weder unterdrückt, noch durch Verbote ausgeschaltet werden. Sie müssen in ihren innerpsychischen Funktionen erkannt und bearbeitet werden.

Negative Emotionen (wie z. B. Hass) oder auch gewalthaltige Phantasien sind eben nicht mit realen Handlungen gleichzusetzen oder immer als deren Vorboten zu betrachten. Sie spiegeln vielmehr häufig eigene traumatische Erfahrungen spiegeln und sind eher als Versuche, diese zu bewältigen und damit umzugehen zu begreifen, denn reale Gewalt Handlungen haben vor allem mit eigenen realen Gewalterfahrungen zu tun.

Die positive Rolle der Phantasie und der Phantasiewelten

Die Phantasiewelt des Menschen ist wichtig um mit der Realität besser zurecht kommen zu können oder diese zu verarbeiten. Sie kann all' das, was in der realen Welt nicht möglich ist, „möglich machen“. Sie kann auf später vertrösten, Ohnmacht in Macht verwandeln, in andere Zeiten (Vergangenheit wie Zukunft) versetzen, Großes klein und Kleines groß, Schwaches stark und Starkes schwach erscheinen lassen. Und sie kann so auch dazu beitragen, Unerträgliches auszuhalten, nach Lösungen zu suchen oder Probleme zu bewältigen. Kinder und Jugendliche können sich so in andere Situationen „begeben“ oder in andere Personen, z. B. Superhelden verwandeln um Problemen (zumindest kurzfristig) zu entkommen oder belastende Situationen zumindest in der Phantasie zu beenden.

Phantasie ist dabei keine Flucht vor der Realität, sie schafft (vorübergehend) neue innerpsychische Realitäten indem sie Lösungsmöglichkeiten durchspielt und von Alltagsproblemen entlastet. Sie wirkt in einem eigenen innerpsychischen Bereich, der anderen nicht zugänglich ist und der von anderen auch nicht kontrolliert werden kann und ermöglicht so immer auch das Gefühl der (teilweisen) Autonomie in einer ansonsten reglementierten Welt.



Diese Phantasiewelt ist oft auch eine Quelle von Kreativität und Problemlösung und findet vielfältige Ausdrucksformen in der gegenständlichen Welt. Sie drückt sich dabei eher mit Hilfe von Symbolen und Bildern als durch Begriffe und Sprache aus.

Kunstwerke und künstlerische Tätigkeiten (Gestalten, Malen, Dichten, Komponieren, Singen, Tanzen usw.) zeigen die Fülle dieser Formen. Auch große Epen, kollektive Erzählungen ganzer Menschengruppen gehören dazu.

„Die Fähigkeit zur inneren Visualisierung gehört zu den wichtigsten natürlichen Ressourcen die wir besitzen. Sie erzeugt Kreativität in Kunst und Musik. Entdeckungen jeglicher Art wären nahezu unmöglich, wenn wir nicht komplexe Bilder in unserem Kopf imaginieren könnten um sie gleichzeitig aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.“ (Carlisle 2011, S. 91)

Phantasien haben also mit (eigenen oder kollektiven) inneren Bildern zu tun, die reale Erfahrungen in der eigenen Welt widerspiegeln und sich nicht der bewussten kausalen Logik bedienen. Dies können universelle archetypische Bilder (Mythen, Narrative) oder auch eigene subjektive Bilderwelten sein.

Phantasien sind vorsprachlich und den Traumbildern eng verwandt und deshalb auch nahe an der Medienwelt mit ihren „Traumfabriken“, die diese Phantasien aufgreifen und in Bilder und Erzählungen bringen. Video- und Computerspiele knüpfen hier an.

„Die wesentliche Bedeutung populärer Phantasien liegt in ihrer Fähigkeit begründet, Kinder und Jugendliche in imaginäre Welten zu führen und ihnen dort emotionale Erfahrungen



zu ermöglichen, die Schulen, Eltern und Freunde nicht erfüllen können. Es sind Darstellungen von Heldentum, von Überwindung der Gefahren, von persönlichem Wachstum und von Liebe, welche die sich entwickelnde Psyche von Kindern und Jugendlichen zutiefst anregen.“ (Jones 2011, S. 72)

Ursachen und Funktionen von Gewaltphantasien

Eigene Gewalterlebnisse

Gewalt, Gewaltdarstellungen und Gewaltphantasien begleiten sowohl die Geschichte der Menschheit als auch die Lebensgeschichte einzelner Menschen und sind deshalb auch in allen großen Erzählungen der Menschheit wiederzufinden. Sie erfüllen offensichtlich nützliche Funktionen für die reale Lebensbewältigung und Verarbeitung und spiegeln oft reale traumatisierende Gewalterfahrungen wider.

„Wenn so viele Menschen lieber einen Western oder Krimi sehen als eine Sendung, in der differenziertere Mittel der Konfliktlösung vorgestellt werden, dann heißt das doch, dass diese Entlastung ihnen den kontrollierten, emotionslosen Alltag leichter erträglich macht. Es geht gar nicht um Vorbilder, sondern um eine Ersatzbefriedigung“, meint Wolfgang Schmidbauer (1986, S. 40).

Der sonntägliche „Tatort“ in der ARD gehöre zu den meistgesehenen Sendungen überhaupt und sei ähnlich populär wie Fußballübertragungen, berichtet „Der Spiegel“ (Nr. 23/2014, S. 59 ff) und erklärt „Warum Deutschland jeden Sonntag einen Mord braucht“. Der Philosoph Wolfram Eilenberger (ebd.) nennt dabei die sonntägliche Leichenschau ein „gesellschaftsdeckendes Reinigungs- und Reflexionsritual“. Der „Tatort“ sei „Aufklärung par excellence“.

Er inszeniere den absehbaren Siegeszug einer moralischen Vernunftforderung gegen die triebhaften Kräfte der Unvernunft. Der Sonntagabend sei zur Verschnaufpause geworden, bevor sich der Wahnsinn einer immer komplexeren Welt am Montagmorgen von Neuem Bahn breche. Medien, Gewaltbilder und Gewaltphantasien können also innerpsychische Prozesse der Auseinandersetzung mit der realen Welt unterstützen.

Jones stellt mit einem Blick auf die Forschungslage fest, dass es beschämend wenig Forschungsarbeiten gebe, die untersuchten, warum Menschen gewalttätige Formen der Unterhaltung mögen. Ebenso werde kaum erforscht, warum so viele Menschen trotz einer Vorliebe für gewalttätige Unterhaltungsformen gänzlich gewaltlos seien (Jones 2011, S. 77).

Gerade gewalthaltige Phantasien sind eng mit (negativen) Emotionen verknüpft und speisen sich aus innerpsychischen Spannungen und Konflikten. In ihnen kann dies ausgedrückt werden, was in sprachlicher Form bzw. im realen Leben nicht möglich wäre und auch (zu-)recht) nicht geduldet wird: z. B. Rachegefühle, Demütigungen, Verletzungen oder gar Misshandlungen anderer um so wenigstens in der Phantasie das eigene Opferdasein zu überwinden.

Die Phantasie macht uns großartig, stark und erfolgreich, nährt also unseren Narzissmus. Phantasien orientieren sich nicht an moralischen Vorstellungen. Sie ermöglichen auch „Handlungen“ die im „normalen“ Leben nicht in Betracht gezogen werden dürfen und erlauben so, im Innern Dinge zu erleben die in der Realität nicht akzeptabel wären. Angst und Grauen verlieren dabei oft ihre Gefährlichkeit, da es in dieser Welt überlegene Mächte und Möglichkeiten gibt, sie in Schach zu halten oder gar zu bewältigen. Die Phantasie erlaubt hier eine ansonsten verbotene Wunschbefriedigung. Doch nicht immer funktioniert diese Art des Umgangs. Im Alptraum reißt uns die Angst aus einer verbotenen und gefährlichen Wunschvorstellung heraus (vgl. <http://www.psychology48.com>).

Gewaltphantasien und die Auseinandersetzung mit Gewaltdarstellungen und -Handlungen dienen also der Auseinandersetzung mit innerpsychischen Verletzungen (Traumatisierungen), die durch Gewalterlebnisse (Misshandlungen, Trennungen usw.) verursacht sein können. Damit können Ängste externalisiert (projiziert) werden und so als äußere Objekte bekämpft und bearbeitet werden.

Inhalt und Struktur der Phantasien hängen stark von Erfahrungen in Kindheit und Jugend ab, hierzu gehören insbesondere das eigene Erleben oder auch direkte Beobachten von Gewalt im häuslichen Bereich aber auch die Erfahrung von Missachtung und Verlassen werden. Dies ist immer mit schweren Ängsten verbunden. Wer durch Kindheitstraumata geprägt ist, neigt stärker zu gewalthaltigen Fantasien. Medien spielen beim Wahrnehmen und Umgang mit diesen Phantasien eine wichtige Rolle, da sie diesen Gestalt geben können. Carlisle (2011, S. 102) nennt noch weitere Erfahrungen für mögliche Gewaltphantasien: Das Kind ...

- fühlt sich ausgeschlossen und glaubt, nicht dazuzugehören
- empfindet keine Möglichkeiten, Anerkennung unter Gleichaltrigen zu erringen
- hat kein aktives erfüllendes Familienleben
- verspürt kein aktives Interesse an schulischen Dingen
- erlebt eine starke physische oder psychische Misshandlung durch die Eltern
- entwickelt ein übermäßiges Interesse an Gewalt und Tod in der frühen Kindheit.

Innerpsychische Funktionen von Gewaltphantasien

- Kompensationsmöglichkeit für erlebte Gewalt
- Umgang mit eigenen Ängsten
- Befriedigung von Machtbedürfnissen / Überwindung von Ohnmachtserlebnissen
- Flucht aus dem Alltag / Gegenmittel für einen tristen Alltag
- Erleben von eigener Stärke und Omnipotenzphantasien
- Identifikation mit starken Vorbildern
- Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten
- Sicherheit vor einer bedrohlichen Welt
- Ausleben unterdrückter Emotionen
- Bindung durch gemeinsam erlebte (kollektive) Phantasien in Peergruppen
- Ausbruch aus der täglich geforderten emotionalen Selbstkontrolle

Wenn nun ein Kind durch seine wichtigen Bezugspersonen keine Wertschätzung verspürt, wird es versuchen, dieses Gefühl unabhängig von anderen Menschen zu erfahren. Das kann in seiner Phantasie geschehen und durch die Fokussierung auf ein Gebiet, in dem es Machtgefühle erfährt, intensiviert werden (ebd.).

Dabei ist, wie bereits erwähnt, immer zu beachten, dass Gewaltphantasien und negative Emotionen keine realen Handlungen sind. Aber sie sind wichtige Erlebnis- und Ausdrucksformen, die zur Bewältigung und psychischen Entlastung beitragen können. Doch sie können, wenn sie übermächtig werden Spuren hinterlassen. Beim Umgang mit diesen Phantasien ist die eigentliche Aufgabe, die Grenzen zwischen Phantasie und Realität zu kennen und zu sehen, wo sich diese Grenzen zu verwischen beginnen.

Gewaltphantasien spielen auch bei selbstbezogener Gewalt eine Rolle. Sie können, wenn Jugendliche sich in ausweglosen Situationen sehen, ihr Selbstbewusstsein schwach entwickelt ist und sie von außen keine Hilfe mobilisieren können, Gewalt in unterschiedlichen Formen auch gegen sich selbst wenden. Im Extremfall kann dies bis zum versuchten oder vollendeten Suizid gehen (Gugel 2010, S. 121 ff.). Bei einer repräsentativen Schülerbefragung des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (2007/2008) beantworteten 9% der Jugendlichen die Frage, „Hast du schon einmal ernsthaft versucht, dich umzubringen?“, mit „Ja“ (Baier/Pfeiffer 2013, S. 133).

Identitätsfindung und Sicherheit

Sicherheit zu erlangen bedeutet immer auch Ängste zu bewältigen. Menschen projizieren viele ihrer Vorstellungen in die Zukunft, führt Lempp (2009, S. 35 ff.) aus. Diese Vorstellungen seien – noch – keine Realitäten, es seien Tagträume, aber sie hätten Wirkungen in Gestalt von emotionalen Veränderungen. Wegen der unvermeidlichen Unsicherheit, die jeder Vorstellung der auf uns zukommenden Zeit stets innewohnt, bedeutet aber ein Blick in die Zukunft auch eine Unsicherheit, eine Gefahr und Bedrohung, und damit auch eine unvermeidbare Angst. Es seien vor allem die eigenen individuellen Ängste vor der eigenen Zukunft, die Suche nach einem Platz in der Gesellschaft, welche Jugendlichen mit Blick auf ihren Bildungsabschluss und den damit verbundenen Chancen Angst machen würden.

Magdalena Klazinski (2006) betont, dass mediale Inhalte wie Abenteuer, Kameradschaft, Heldentum, Machtvorstellungen und Kampf vor allem für Jugendliche im Adoleszenzalter

von großem Interesse seien. Denn aus entwicklungspsychologischer Sicht sei die Adoleszenz eine Lebensphase, in der Jugendliche nach eigener Identität suchen. Dies sei nicht selten mit dem Kampf um Anerkennung und Auseinandersetzung mit Autorität und Erfolg verbunden – also all den Themen und Inhalten, mit denen die meisten Protagonisten medialer (Kriegs-)Produkte zu tun haben. Aber nicht nur die Identitätsfrage, sondern auch das Bedürfnis nach Sicherheit sei für Jugendliche und Kinder von zentraler Bedeutung. In der Familie ist der Vater die Person, die Schutz gewähren soll und somit die wichtigste Identifikationsfigur für den männlichen Jugendlichen. Erfüllt der Vater seine Rolle nicht, ist der Jugendliche auf sich allein (seine Kräfte und Phantasien) gestellt. Hier kommt den Gruppen (Jugendbande, Gruppe von Soldaten einer militärischen Einheit usw.) eine wichtige Funktion zu, denn der Zusammenhalt verspricht jedem einzelnen Mitglied Schutz. Und Waffen oder geheime Kräfte können dabei (in der Phantasie, wie in den Medien) die Überlegenheit und Omnipotenz herstellen.

Deshalb ist es auch nicht verwunderlich, dass nahezu vom ersten Moment an z.B. Superman die Phantasien von Kindern und Jugendlichen an fesselte (Jones 2011, S. 74). Fast jeder Junge und fast jedes Mädchen würden einen Entwicklungsprozess durchlaufen, in dem sich Phantasien von Stärke, Unbesiegbarkeit, Ruhm und Befreiung zu den Grenzen der Normalität vermischen und Superhelden zu verlockenden Identifikationsfiguren würden. Die Identifikation mit einem Angst erregenden Helden, diene bevorzugt zur Angstbewältigung führt Lempp (2009, S. 97) aus.



Die Kompensationsmöglichkeit für die Selbstunsicheren und Ängstlichen, von denen es gerade in der Pubertät besonders viele gebe, würden vor allem Bildmedien, besonders Computerspiele bieten, so Lempp (ebd., S. 99). Jugendliche und Heranwachsende erleben mit

Hilfe dieser Spiele, dass sie z.B. über Leben und Tod anderer (virtueller) Personen entscheiden können. Sie können im Spiel jemanden sein, vor dem alle anderen Angst haben müssen. Geschichten über kämpferische Auseinandersetzungen zwischen Helden und Bösewichten helfen Kindern, moralische Richtlinien zu entwickeln, und stärken ihre Selbstwahrnehmung. Solche Geschichten helfen also Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten und Frustrationen (vgl. Jones 2011, S. 84 f.).



Wolfgang Schmidbauer macht dabei auch auf die problematische Aspekte der Identifikation aufmerksam. In der Identifizierung mit einem Helden, der alles zerstört, könne man seine Wut und Kränkung ganz gut loswerden. Solche Filme und Spiele geben scheinbar die Erlaubnis, gewalttätig zu sein (<http://www.spiegel.de/panorama/interview-mit-psychoanalytiker-schmidbauer-gewalt-fasziniert-letztlich-jeden-a-195222.html>).

Aggressive Phantasien seien dagegen ein notwendiges Gegenmittel zu der aufreibenden Aufgabe der Selbstbeherrschung. Wenn die Erwachsenenwelt ihnen jedoch mitteile, dass ihre Gefühle gefährlich seien, könnten Kinder über ihre eigenen Empfindungen erschrecken. Immer wieder mache ihnen ihre eigene Unfähigkeit zur Aufrechterhaltung der inneren Kontrolle Angst (Jones 2011, S. 80 f.).

Dies erklärt u.a. auch die große Faszination, die Gewaltfilme und Gewaltspiele auf Jugendliche ausüben. Wobei ein Teil der Faszination auch gerade darin liegt, dass diese Medien von Erwachsenen abgelehnt und bekämpft würden. Jones (2011, S. 72) weist weiter darauf hin, dass in einer Gesellschaft, die Gewalt zunehmend pathologisiert und ihren Jugendlichen immer wieder mitteile, dass deren Phantasien von Konflikt und Chaos soziale Ängste hervorrufen, würden Formen der gewalthaltigen Unterhaltung bei eben diesen jungen Menschen eine besonders ungestüme Loyalität erzeugen. Solche Videospiele, Filme und

Musik tragen auch zu Bildung einer gemeinsamen Identität im Jugendalter in der Abgrenzung zur Kinder- und Erwachsenenwelt bei und sind oft auch Ausdruck und Teil einer Jugendkultur.

Doch dies muss Erwachsene noch nicht beunruhigen: Wer fasziniert zuschaut, wie sich Menschen schlagen, wird dennoch erst dann selbst eine Waffe benützen oder Schläge austeilen, wenn weitere Bedingungen hinzukommen, meint Wolfgang Schmidbauer (1986, S. 40). Dazu muss die Grenze zwischen Phantasie und Wirklichkeit überschritten werden. Je deutlicher das Phantasieren und Träumen erlaubt und anerkannt wird, desto weniger besteht die Gefahr, dass Kinder oder Erwachsene blind in Wirklichkeit umsetzen, was sie an gewalttätigen Bildern gesehen haben.



Der Prozess der Zivilisierung und seine psychischen Kosten.

Verstehbar wird diese Suche nach starken emotionalen Reizen Jugendlicher auch und gerade in Gewaltmedien und Gewaltphantasien, wenn man den Prozess der Zivilisierung betrachtet.

Norbert Elias (1976) beschreibt in seinen Studien über die Entwicklung moderner Gesellschaften, welche Faktoren zusammenspielen müssen, damit sich über Jahrhunderte hinweg zivile Gesellschaften entwickeln. Die Entwicklung moderner Gesellschaften war nicht nur mit technischen Erfindungen und der Veränderung der Sozialstrukturen verbunden, sondern bedeutete vor allem auch einen langfristigen Wandel der Persönlichkeitsstrukturen. Elias bezeichnet dies als Prozess der „Zivilisierung“. Die Differenzierung der Gesellschaften und die Herausbildung des Gewaltmonopols des Staates ließ die gegenseitigen Abhängigkeiten wachsen (Interdependenzketten) und erzwang eine immer stärkere Selbstkontrolle (Affektkontrolle, Selbstdisziplin). Emotionale Impulse (z. B. Ärger) können

nicht mehr sofort in Handlungen (z.B. zuschlagen) umgesetzt werden. Dies wird gesellschaftlich nicht mehr geduldet. Eigene Handlungen unterliegen einer stärkeren inneren und äußeren Kontrolle und werden durch ein stärkeres Über-Ich angstbesetzter. Zudem wird die Wirkung des Handelns auf andere mehr einbezogen (vgl. Wikipedia). Dies schlägt sich im realen Verhalten nieder, in dem die Gewaltbereitschaft der Individuen zurückgeht. Das Leben wird so berechenbarer aber auch affektärmer. Kinder und Jugendliche müssen diese emotionale Selbstkontrolle, die Zurückhaltung ihrer Affekte durch Gewohnheiten und Regeln lernen und überschreiten dabei immer wieder gesellschaftliche Erwartungen und Konventionen.

Doch diese erzwungene Zurückhaltung im Umgang mit den eigenen Emotionen hat auch seinen psychischen Preis. Zum einen kostet die Zurückhaltung destruktiv aggressiver Impulse seelische Energie und gelingt nicht immer und zum andern suchen sich solche Impulse andere Wege und Möglichkeiten des innerpsychischen Auslebens, die in Bereich von Gewaltphantasien, dem Konsum von Medien oder Computerspielen liegen können, und hier entlastende Funktionen haben können.

Im Kontext des gesellschaftlichen Umgangs mit Jugendgewalt und der Diskussion der Rolle von Gewalt in Medien wird immer stärker gefordert auch diese imaginierten bzw. symbolischen Gewaltbereiche zu kontrollieren bzw. zu verbieten. Damit werden Möglichkeiten der innerpsychischen Auseinandersetzung mit schwierigen Emotionen und damit die Emotionen selbst zunehmend tabuisiert. Jones (2011, S. 78) weist auf diese Problematik eindrücklich hin: „Wir finden uns dabei wieder, die Kosten eines sozialen Exorzismus von Gewalt zu bestimmen, der natürlich dazu führt, dass wir Gewalt dämonisieren. Wir sehen die Erscheinungsformen unserer gemeinsamen aggressiven Impulse im Wesentlichen als identisch und grundsätzlich alarmierend an. So kann es passieren, dass wir das Phänomen imaginierter Gewalt nicht mehr von tatsächlich ausgeübter Gewalt unterscheiden. Wir sind insbesondere dann gewillt, diese Phantasien zu dämonisieren, wenn sie kodiert und von Massenmedien, der Spielzeugindustrie oder einer anderen Ausformung des Konsumkapitalismus vermarktet werden. Und wenn wir mit zunehmender Aufregung über Gewalt in all ihren Formen sprechen, verstärken wir zwangsläufig ihre psychologische Macht. Wir machen sie zu einer weiteren Grundangst, die wir alle niederkämpfen müssen. Wir machen sie zu einem umso größeren Tabu (was somit natürlich auch umso mehr die Heranwachsenden fasziniert) und zu einer weiteren von Erwachsenen geschaffenen Sorge, die Kinder verstehen lernen müssen.“

Ein Grund, warum gewalttätige Phantasien so machtvoll und wichtig werden konnten, sei jedoch gerade die Tatsache, dass wir als Gesellschaft so angestrengt daran arbeiten würden, weniger gewalttätig zu werden, schreibt Jones (2011, S. 78). Über Jahrhunderte hätten wir alle an dem mitgewirkt, was Norbert Elias „Prozess der Zivilisation“ nennt. „Über Generationen hinweg haben wir unsere gewalttätigen und unsozialen Impulse gezügelt und uns in Sublimierung und Beherrschung trainiert. (...) Das Ausmaß, in dem heute von



Kindern verlangt wird, ihre physischen Impulse zu kontrollieren, ihre heißesten Gefühle zu regulieren und ihre Worte statt ihrer Fäuste zu benutzen, ist in unserer Geschichte beispiellos.“ (Ebd.)

Umgang mit Gewaltphantasien

Der Prozess der Zivilisation und die damit verbundene Affektkontrolle benötigt auch Räume und Möglichkeiten einer gelockerten Kontrolle der Emotionen, ja sogar eine gewisse Kontrollfreiheit. Dies könnte die wesentlichste Funktion von Gewaltphantasien, gewalthaltigen Spielen und gewalthaltiger Unterhaltung sein: einen sicheren Raum zu erzeugen, um diese Lust am Konflikt auszuloten und zu kontrollieren. Stattdessen verbietet unsere Gesellschaft diese Phantasien jedoch, glorifiziert sie in gleichem Atemzug und diskutiert sie bis hin zur Obsession, meint Jones provokativ (2011, S. 78).

Ziel des Umgangs mit Gewaltphantasien sei es, so Weilenmann u.a. (2011, S. 222), dass die Jugendlichen lernen, mit ihrer Phantasie und gleichzeitig auch mit den gewalttätigen Anteilen ihrer Phantasie kreativ und nicht destruktiv umzugehen. Dabei müssen die Pädagoginnen und Pädagogen den Unterschied zwischen Phantasien und Realität anerkennen. Benötigt werden Räume, in denen junge Menschen in der Lage sind, sich Masken der Aggression und der bewussten Überschreitung von Grenzen überzuziehen und sich als mächtige Individuen zu erleben, in dem sie große Risiken eingehen und kolossale Taten vollbringen, die in der Erwachsenenwelt als viel zu riskant oder gar als unmöglich abgetan werden – und von dem sie dann mit etwas weniger Frustration und etwas mehr Selbstbewusstsein in den von Sachzwängen bestimmten Alltag zurückkehren (Jones 2011, S. 80 f.).

Dies entspricht den klassischen Anforderungen an den (ritualisierten) Übergang von Jugendlichen zum Erwachsenen, wie er auch in unzähligen Mythen beschrieben und in archaischen Gesellschaften immer noch praktiziert wird (vgl. Campbell 1994). Solche Möglichkeiten der Auseinandersetzung müssen also im Kontext der Jugendphase und den damit verbundenen neuen Lernaufgaben gesehen werden. Für den zu Erziehenden, für das Kind und den Jugendlichen gehe es um die Möglichkeit sich mit jemandem zu identifizieren, mit einem möglichst positiven Vorbild, und es geht um eine ebenfalls positive enge und zuverlässige Beziehung zu einer bestimmten Person, welche diese Liebe erwidert, meint Lempp (2009, S. 134).

Problematisch werde die Tendenz, in virtuellen Wirklichkeiten aus der Realität zu entfliehen allerdings dann, wenn die „Übersteigerungsfähigkeit“ beeinträchtigt werde – wenn also die Trennung zwischen Nebenrealität und Hauptrealität verschwimme, so Lempp weiter (2009, S. 101).

Gewaltphantasien und Gewaltmedien beinhalten oft eine eigene (abstoßende) Ästhetik, wenn man etwa an Horrorfilme oder exzessive und voyeuristische Gewaltdarstellungen denkt. Gerade diese Darstellungsformen, die sich oft auch in Bildern und Kleidung wieder spiegeln (z.B. bei Heavy Metal oder der Gothic-Culture) werden von Erwachsenen besonders abgelehnt. Büttner und Kladzinski weisen darauf hin, dass gerade dort, wo Eltern besonders besorgt um die gute Erziehung ihrer Kinder sind, Hässlichkeit, Wertlosigkeit und Destruktivität weniger Platz eingeräumt werde. Unästhetische und destruktiv erscheinende Spiele und Spielwaren dürfen – so besonders in friedliebenden Elternhäusern – bei

solchen Kindern nicht vorhanden sein oder werden zumindest innerlich geächtet. Ihr Spiel soll in schönen, harmonischen und ästhetischen Bahnen verlaufen. Dabei sollen pädagogisch wertvolle Lernziele realisiert werden, anstatt dass ihnen die Möglichkeit gegeben wird, die destruktive Seite ihrer Existenz zu präsentieren – und zwar nicht als ein gewaltsames Handeln, sondern als die Eröffnung von Darstellungsmöglichkeiten in ungefährlichen Formen und in geschützten Räumen (z. B. durch Zeichnungen, Spielhandlungen oder andere Formen symbolischer Repräsentation).

Es gehe dabei nicht um ein ungehindertes Ausagieren militärischer Spielphantasien, so Büttner und Kladzinski weiter, vielmehr gehe es um den Beginn eines Beziehungsprozesses, in dem die Heranwachsenden zunächst einmal so angenommen werden wie sie sind und mit dem, was an schrecklichen Phantasien in ihnen steckt. Dieses Annehmen könne nicht der Endzustand sein, vielmehr müsste Pädagogik ermöglichen, dass die Kinder an den Kern ihrer „inneren Feindseligkeit“ gelangen können an die realen Erlebnisse mit den „schrecklichen“ Erwachsenen, von denen sie abhängig waren und sind. Erst der Abschied von diesen inneren Bildern – also auch und gerade die Trauer – und der Beginn einer vertrauensvollen neuen Beziehung ermöglichen auch einen Abschied von den inneren Kriegsbildern (Büttner, Kladzinski, 2005, S. 138–140).

Coolness als Mittel der Affektkontrolle

Coolness ist eine emotionale Qualität, die sich heute in Verhaltensformen und Mode einer globalisierten Jugendkultur manifestiert, die ihren ästhetischen Ausdruck aber auch in spezifischen

Formen der Kunst, Musik und Literatur findet. Coolness kann auch als Markierung eines Stils der Affektkontrolle verstanden werden.

<http://www.loe.fu-berlin.de/zentrum/forschung/abgeschlossen/coolness/index.html>

Die Auseinandersetzung wagen

Der amerikanische Sozialpsychologe Christopher Ferguson (2014) stellt in seinen Untersuchungen in Bezug auf die USA fest, dass je mehr brutale Computerspiele genutzt würden, desto weniger Gewaltdelikte bei jugendlichen Tätern zu registrieren sei. Obwohl er betont, dass dies nichts über eine Kausalität der beiden Bereiche Aussage, ist sie doch bemerkenswert.

Gewalt, Gewaltdarstellung und Gewaltphantasien sind heute nicht nur im Bereich der Delinquenz und von Gewaltprävention angesiedelt, sondern sind Teil der Jugendkultur geworden und drücken sich in Texten, Liedern, Videos und Spielen usw. aus.

Umso erstaunlicher ist, dass die Auseinandersetzung mit und die Diskussion dieses Bereiches in der Pädagogik bislang weitgehend fehlt. Die Diskussion um Gewaltphantasien im Kontext von Gewaltprävention wird vor allem in Bezug auf schwere Kriminalität (Psychopaten) und der Früherkennung von Amokläufern geführt (vgl. Paulus 2001). Die Auseinandersetzung mit dem Phänomen Gewaltphantasien müsste jedoch mit der Komplexität und Widersprüchlichkeit der psychischen Ausstattung des Menschen und der Anerkennung von



Licht und Schattenseiten in jedem Menschen beginnen. Das humanistische Credo weist darauf hin, dass jeder Mensch sowohl die Fähigkeit zum Guten wie zum Bösen in sich trägt. Seine Psychodynamik und die Funktionen des Erinnerns und Auslebens dieser Schattenseiten in der Phantasie zu kennen sind wichtige Schritte zum Verständnis der Gewaltdynamik, die die Erkenntnis einschließt, dass es fundamentale Unterschiede zwischen Phantasie, Spiel und Wirklichkeit gibt, die nicht verwischt werden dürfen.

Ein weitgehend gewaltfreies, gesellschaftliches Zusammenleben macht es notwendig, dass Menschen ihre Affekte kontrollieren lernen. Die äußere Kontrolle durch die Gemeinschaft ist dabei zu einer inneren Kontrolle geworden. Die verlangt insbesondere Kinder und Jugendlichen große psychische Leistungen ab. Die Problembereiche von Gewaltphantasien liegen darin, wenn sie übermächtig werden, und die psychische Realität dominieren.

Die Konsequenz dieser weitgehenden Verbannung der Gewalt aus dem normalen Lebensalltag könnte die Verlagerung von Gewalt in Medien- und Phantasiewelten sein. Zu untersuchen wäre, wie wichtig es für die Entwicklung von Jugendlichen ist, diesen Bereich als psychischen Freiraum zu gewähren und nach Wegen des Umgangs damit zu suchen. Denn Gewaltphantasien, so Jones (2011, S.87), seien ein elementarer Bestandteil menschlicher Vorstellung und Kultur und als solche sollten wir sie begreifen. Wir müssten das Paradoxon annehmen, das Gewaltphantasien uns helfen können, eine weniger gewalttätige Realität zu erschaffen.

Viele Menschen müssten gewalttätig sein

Angesichts der Vielzahl von Gewaltdarstellungen, die die meisten Menschen bereits in Kindheit und Jugend rezipiert haben, muss grundsätzlich von einer entweder sehr geringen oder einem sehr speziellen Wirkeffekt ausgegangen werden, da andernfalls ein hoher Prozentsatz der Bevölkerung gewalttätig sein müsste und sich auch statistisch starke Zusammenhänge zwischen entsprechender Mediennutzung und Gewaltaffinität finden lassen

müssten. Mit dem Aufkommen neuer (Gewalt-) Medien müssten zeitversetzt auch entsprechende Gewaltwellen gemessen werden können. All dies ist jedoch nicht der Fall, weil dieselben Gewaltdarstellungen auf unterschiedliche Menschen in unterschiedlichen Situationen offenbar unterschiedlich wirken.

Vollbrecht 2015, S. 72.

Grundlagen der Gewaltprävention

Das Credo der Gewaltprävention ist die Überzeugung, dass durch frühzeitige Maßnahmen spätere Gewalt verhindert oder zumindest begrenzt werden kann. Um dies zu erreichen werden vielfältige Programme und Projekte angeboten und durchgeführt.

In der Gewaltpräventionsforschung herrscht weitgehend Einigkeit, dass Jugendgewalt primär ein vorübergehendes (episodenhaftes) altersspezifisches Phänomen ist, dass in allen Gesellschaften im Kontext der Pubertät auftaucht. Ebenso hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass Jugendgewalt durch pädagogische und nicht durch strafrechtliche (punitive) und ordnungspolitische Mittel bearbeitet werden muss (vgl. ZJJ 2012; Melzer 2015).

Jugendliche dürfen nicht nur unter dem Aspekt der Täterschaft gesehen werden. Sie sind sehr häufig zugleich Täter und Opfer von Gewalt. Denn Gewalt, die von Jugendlichen ausgeübt wird, wendet sich vor allem wieder gegen Jugendliche (Görgen u.a. 2013, S. 7).

Die Einteilung in universelle, selektive und indizierte Prävention berücksichtigt, an welcher Stelle das entsprechende Programm in der Kette der Risikofaktoren von „lange bevor Gewalt auftritt“ bis zu „lange nachdem Gewalt aufgetreten ist“ angesiedelt ist.

- **Universelle Prävention** richtet sich unspezifisch an alle Jugendliche und versucht, u.a. durch die Stärkung sozialer Kompetenzen Gefährdung zu verhindern. Ein typischer Slogan hierfür ist: „Kinder stark machen“.
- **Selektive Prävention** wendet sich an konkrete, identifizierbare, gefährdete Personen und Gruppen. Mit speziellen Programmen erhalten diese Unterstützung und Förderung.
- **Indizierte Prävention** wendet sich an diejenigen, die bereits auffällig, gewalttätig oder straffällig geworden sind. Ziel ist es, eine erneute Gewalthandlung oder Straffälligkeit zu verhindern.

Gewaltprävention beinhaltet in diesem Verständnis also Prävention im Sinne langfristiger vorbeugender Arbeit, Interventionsstrategien zum Verhalten in akuten Gewalt- und Konfliktsituationen sowie Maßnahmen zur Konfliktregelung und Nachbearbeitung von Gewaltsituationen.

Risiko- und Schutzfaktoren

Gewaltprävention geht heute vom Modell der Risiko- und Schutzfaktoren aus. Diese lassen sich immer besser identifizieren und verstehen, wobei deutlich ist, dass nicht einzelne Faktoren für sich alleine wirken, sondern diese sich jeweils kumulieren und gegenseitig beeinflussen und immer auch in ihrem sozioökonomischen Kontext zu sehen sind.

Untersuchungen zeigen, dass verschiedene deviante Verhaltensweisen häufig als Cluster gemeinsam auftreten und sich gegenseitig stützen oder gar bedingen, so z.B. gewalttätiges Handeln, Alkohol- und Drogenkonsum, Schulschwänzen und einfacher Diebstahl. Deshalb gehen Forscher heute davon aus, dass abweichendes Verhalten Jugendlicher, ebenso wie Viktimisierungsverhalten auch stark mit Aspekten des Lebensstils verbunden sind. Auch Waffenfaszination ist verbunden mit einer Reihe von Wertentscheidungen, die diese stützen. Lebensstilzentrierte Ansätze weisen sowohl auf Risikofaktoren als auch auf Ansatzpunkte für Prävention und Intervention hin (Görgens 2013, S. 6).

Diese Ansätze sind eingebunden in „entwicklungsbezogene Gewaltprävention“, die entsprechend den Entwicklungsaufgaben und -risiken in den verschiedenen Altersstufen (Lebensphasen) unterschiedliche Zugänge und Handlungsweisen bedingen.



Risikofaktoren

Verschiedene Studien kommen zu gleichen Ergebnisse, was die Risikofaktoren betrifft (vgl. Taefi/Görgen 2013, S. 65 f.). Das männliche Geschlecht ist einer der wichtigsten Prädiktoren für Gewaltkriminalität, ein weiterer zentraler Risikofaktor stellt selbst erlebte und beobachtete Gewalt in der Familie dar, verbunden mit einem autoritären, versagenden Erziehungsstil. Das Vorhandensein von devianten und gewalttätigen Freunden stellt ebenfalls einen der stärksten Risikofaktoren für eigenes Gewalthandeln dar. Der Konsum von Alkohol und Drogen treten in Gruppe von Tätern (und Mehrfachtätern) verstärkt auf.

Der Besuch der Hauptschule sowie das Vorhandensein eines Migrationshintergrundes sind für sich genommen keine Risikofaktoren sondern sollten als Konstrukte betrachtet werden, die oft multiple Problemlagen umfassen. Auch eine niedrige Normakzeptanz, eine niedrige Selbstkontrolle sowie die Akzeptanz gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen gehören zu den Risikofaktoren.

Schutzfaktoren – das Resilienzkonzept

Schutzfaktoren sind mehr als die Abwesenheit von Risikofaktoren. Dies kann zwar eine wichtige Voraussetzung für Gewaltprävention sein, reicht jedoch als Handlungskonzept nicht aus. Kein Missbrauch und keine Misshandlung zu erleben bedeutet eben noch nicht, dass eine gute elterliche Beziehung zum Kind vorhanden ist. Der Blick auf Schutzfaktoren bedeutet ein entwicklungsförderndes, ressourcenorientiertes Vorgehen.

Resilienzforschung wendet den Blick weg von der Frage nach den Ursachen für Aggression und dissozialem Verhalten hin zu der Frage, warum Kinder und Jugendliche trotz widriger Bedingungen relativ unbeschadet aufwachsen können.

Resiliente Kinder und Jugendliche verfügen über Schutzfaktoren, welche die negativen Auswirkungen widriger Umstände abmildern:

- Sie finden Halt in einer stabilen emotionalen Beziehung zu Vertrauenspersonen außerhalb der zerrütteten Familie. Großeltern, ein Nachbar, ein Lieblingslehrer, der Pfarrer oder auch Geschwister bieten vernachlässigten oder misshandelten Kindern einen Zufluchtsort und geben ihnen die Bestätigung, etwas wert zu sein. Diese Menschen fungieren als soziale Modelle, die dem Kind zeigen, wie es Probleme konstruktiv lösen kann.
- Weiterhin ist wichtig, dass einem Kind, das im Elternhaus Vernachlässigung und Gewalt erlebt, früh Leistungsanforderungen gestellt werden und es Verantwortung übernehmen kann. Zum Beispiel indem es für kleine Geschwister sorgt oder ein Amt in der Schule übernimmt.
- Auch individuelle Eigenschaften spielen eine Rolle: Resiliente Kinder verfügen meist über ein „ruhiges“ Temperament, sie sind also nicht so leicht erregbar. Zudem haben sie die Fähigkeit, offen auf andere zuzugehen und sich damit Quellen der Unterstützung selbst zu erschließen. Und sie besitzen oft ein spezielles Talent, für das sie die Anerkennung von Gleichaltrigen bekommen.

Bereichsübergreifende Good-Practice-Kriterien

Prosoziale Werte entwickeln und leben

Wertvorstellungen, welche keine Gewalt akzeptieren und eine wertschätzende und prosoziale Haltung gegenüber anderen Menschen und entsprechendes Verhalten betonen, sind wirkungsvolle Grundvoraussetzungen, um Gewalt zu verhindern oder zu verringern. Dazu gehören Vertrauen in andere Menschen und Akzeptanz von Selbstbestimmung resp. Autonomie sowie eine positive Kommunikation untereinander. Eine solche gemeinsam entwickelte und möglichst weitgehend gemeinsam getragene Haltung ist dabei von großer Bedeutung.

Partizipation der Betroffenen sicherstellen

Partizipation bedeutet, dass aus Betroffenen Beteiligte werden, konkret, dass sie bei Projekten mitwirken, mitentscheiden und mitgestalten können. Grundannahme dafür ist, dass Projekte wirkungsvoller und nachhaltiger sind, wenn die angesprochenen Menschen aktiv in den Veränderungsprozess einbezogen werden. Gelingende Partizipation bedingt eine gute Führung sowie eine gelingende Gesprächskultur.

Beziehungsarbeit als zentrales Element definieren

Eine Beziehung, die auf Vertrauen basiert, ermöglicht einen Zugang zu den Jugendlichen, zu den Eltern oder auch zu anderen Beteiligten oder Betroffenen. Gerade die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen – sei es in der Familie durch die Eltern, in der Schule durch die Lehrpersonen und die Schulsozialarbeit oder im Sozialraum durch Jugendarbeitende und die Polizei – braucht Zeit, Geduld und stellt eine grosse Herausforderung für

alle dar. Dennoch ist eine gute Beziehung eine Voraussetzung für gelingende Prävention von Jugendgewalt.

Professionalität in der Gewaltprävention gewährleisten

Um gute Präventionsarbeit leisten zu können, sollten die involvierten Akteure über klare Werte und Haltungen sowie die notwendigen Fach-, Selbst-, Sozial-, Reflexions- und Führungs- resp. Prozessgestaltungskompetenzen verfügen. Ein professionelles Handeln lässt sich durch Aus- und Weiterbildung, Erfahrungen sowie Reflexion (z. B. Super- oder Intervention) und durch den Einbezug verschiedener Akteure erlangen.

Sozialraumorientierung und Kooperation der Akteure fördern

Sozialraumorientierte Präventionsangebote beziehen die Lebenswelt der Anspruchsgruppen ein und verfolgen eine Kombination von verhaltensorientierten und strukturbezogenen Maßnahmen. Sozialraumorientierung heißt, die vernetzte Kooperation der verschiedenen Akteure zu fördern und zu fordern. Gemeinsame, koordinierte Ziele und Maßnahmen erhöhen die Wirkungschancen. Sozialraumorientierte Präventionsangebote sollten sich immer auch mit den Lebenswelten der Kinder und Jugendlichen befassen und auf Veränderungen in der räumlichen Umwelt hinwirken, da viele Risikofaktoren struktureller Art sind.

Fabian, Carlo u.a. (2014): Leitfaden Good-Practice-Kriterien Prävention von Jugendgewalt in Familie, Schule und Sozialraum. Bern 2014, S. 29 ff.

Resilienz ist nicht Schicksal und auch nicht angeboren und sie entwickelt sich nicht ohne das Zutun anderer. Das Resilienzkonzept bietet für Gewaltprävention vielfältige erfolgversprechende Handlungsmöglichkeiten.

Ressourcen

Personale Ressourcen

Zu den zentralen personalen Ressourcen gehören Persönlichkeitsmerkmale bzw. individuelle Sinnstrukturen, die eine positive Wahrnehmung von sich selbst und der Umwelt umfassen. Wichtige Konzepte hierzu sind:

- ein hohes und zugleich realistisches, stabiles Selbstwertgefühl
- internale Kontrollüberzeugungen
- positive Selbstwirksamkeitserwartungen
- ein hohes Ausmaß an Kohärenzgefühl
- eine optimistische Lebenseinstellung
- kognitive und soziale Fähigkeiten sowie
- Temperamentsmerkmale, die den Umgang mit anderen erleichtern, z.B. psychische Flexibilität
- Fähigkeiten zur Selbstregulation

Innerfamiliäre Ressourcen

- enge Beziehungen zu fürsorglichen Erwachsenen
- ein konsistent wohlwollender, autoritätsgetragener Erziehungsstil, der durch ein hohes Maß an Wärme, Strukturiertheit und Aufsicht einerseits, sowie durch hohe Erwartungen an den Heranwachsenden andererseits charakterisiert ist

- Eltern, die an der Erziehung ihrer Kinder interessiert und engagiert sind
- eine organisierte häusliche Umgebung
- ein gutes Familienklima mit wenigen Konflikten der Eltern miteinander
- Merkmale bzw. Qualitäten der Eltern, die den personalen Ressourcen des Kindes entsprechen
- sozio-ökonomische Vorteile

Ressourcen innerhalb der Gemeinde

- Effektive Schulen
- Verbindungen zu prosozialen Organisationen, die auch Schulen oder Clubs umfassen
- ein gutes Gesundheitssystem und verfügbare Leistungen der Gesundheitsförderung
- verfügbare soziale Hilfen bei Bedarf,
- ein hohes Ausmaß öffentlicher Sicherheit sowie
- Nachbarschaften, die durch einen hohen sozialen Zusammenhalt gekennzeichnet sind

Zu den bedeutsamsten sozialen Ressourcen für die Bewältigung von Störungen gehören die Qualität der sozialen Beziehungen und die soziale Unterstützung.

Kneise 2008, S. 99, 117f.

Wie auf Waffen und ihre Faszination reagieren?

Reaktion auf und der Umgang mit Waffen (faszination) kann Verschiedenes heißen: Im Sinne von Intervention Antworten auf die Fragen finden, wie in Situationen zu reagieren ist, in denen Jugendliche Waffen mit sich tragen, oder diese gar einsetzen (wollen). Hier geht es um Handeln in (potenziellen) Gewaltsituationen. Oder: Im Sinne der Prävention (pädagogische) Möglichkeiten zu finden, wie mit dem Phänomen Waffen (faszination) von Jugendlichen jenseits von Tabuisierungen und Verboten im Sinne einer langfristigen Gewaltprävention umgegangen werden kann. Um sinnvolle Handlungsweisen entwickeln zu können ist es notwendig, sich über Sinnzusammenhänge und Motive für das beschriebene Phänomen zu verstehen.

Alle Handlungsweisen müssen darauf zielen, den Einsatz von Waffen zu verhindern und die psychischen und sozialen Funktionen von Waffenfaszination anderweitig zu befriedigen.

Die Leitfrage ist letztlich, was brauchen Jugendliche, damit sie keine Waffen mehr brauchen? Die Möglichen Ansatzpunkte um dies zu erreichen sind in drei Bereichen zu finden:

- Im Bereich pädagogischer und psychologischer Handlungsstrategien u.a. Stärkung der Selbstkompetenzen und Ermöglichung von Selbstwirksamkeit, Reflexion und Diskussion eigener Werte.
- In umweltbezogenen Ansätzen, die die Familie und das Gemeinwesen stark einbeziehen und auf die Reduzierung von Risikofaktoren in diesem Bereich ausgerichtet sind u.a. Stärkung der Erziehungskompetenz der Familien, Unterstützung von Bildungsabschlüssen, Verhinderung des Zugangs zu realen Waffen.
- In kultur- und gesellschaftsbezogenen Ansätzen die gesellschaftliche Problemlagen bearbeiten. Sie beziehen u.a. auf Bereiche wie: Armut, Zusammenhang von Bildung und sozio-ökonomischer Lage, Männer- und Frauenbilder, Medienangebote, aber auch auf die Auseinandersetzung mit der massenhaften Darstellung von Waffen und deren Symbolen in der medialen Welt.

Waffen zur Selbstverteidigung?

Alle Waffen und Gegenstände, selbst einige erlaubnisfreie Gegenstände, können bei ihrem Einsatz oder unsachgemäßem Gebrauch zum Teil erhebliche bis lebensbedrohliche Verletzungen hervorrufen.

Waffen und Gegenstände, die eigentlich zur Selbstverteidigung mitgeführt werden, haben oftmals zur Folge, dass diese gegen das Opfer selbst eingesetzt werden.

Die Polizei empfiehlt deshalb, grundsätzlich keine Waffen und ähnliche Gegenstände zu tragen.

Wo keine Waffen in eine Konfliktsituation eingebracht werden, kann auch keine Gewalteskalation und Schadensvergrößerung durch Waffen ausgelöst werden.

Landeskriminalamt Baden-Württemberg (Hrsg.): Jugendtypische Waffen und Gegenstände. Stuttgart 2011, S. 3.

Weshalb sind Waffen so gefährlich?

Die Polizei rät grundsätzlich davon ab, Kinder und Jugendliche Waffen zur Selbstverteidigung mitführen zu lassen! Das Risiko, das sie damit eingehen, ist weitaus größer als der im Einzelfall mögliche Erfolg bzw. der suggerierte Schutz. Eine Bewaffnung erhöht eher die Gefahr der Eskalation. Täter greifen ihrerseits zu Waffen oder wenden ihren Opfern die Bewaffnung, um sie damit zu attackieren. (...)

Außerdem verzichten Zeugen erfahrungsgemäß häufig auf aktive Hilfe, wenn eine Waffe benutzt wird.

Kinder und Jugendliche fühlen sich durch ihre Bewaffnung oft stärker und sind risikobereiter. Dabei werden meist sicherere und effektivere Methoden der Gewaltvermeidung (wie andere auf sich und den Täter aufmerksam zu machen oder der Rückzug) außer Acht gelassen. Damit bringen sie sich in Gefahr, selbst schwere Verletzungen zu erleiden. Die Gewaltbereitschaft der Täter wird entsprechend der Bewaffnung erhöht.

Der Polizeipräsident in Berlin (Hrsg.): Informationen zum Waffenrecht. Merkblatt für Eltern und Lehrer. Berlin o.J.



Ordnungspolitische Ansätze

Ordnungspolitische Ansätze sind direkt auf das Besitzen und Tragen von Waffen, sowie auf die Verhinderung ihres Einsatzes durch Aufklärung und Abschreckung durch Verdeutlichung der rechtlichen Konsequenzen bis hin zur Strafandrohung gerichtet. Motive und psychische Funktionen sind hier nicht im Vordergrund. Solche ordnungspolitischen Ansätze werden i.d.R. von der Polizei in Schulen oder Jugendeinrichtungen durchgeführt. Sie bestehen weitgehend aus Instruktionen über das Waffengesetz. Sie sollen dadurch normbildend wirken, dass sie verdeutlichen, welche Waffen verboten sind und welche Konsequenzen es hat, diese Verbote zu übertreten, sowie, welche Folgen die Anwendung haben kann. Doch dies wissen die Jugendlichen i.d.R. selbst. Waffenfaszination ist kein Wissens-, sondern ein Handlungsproblem. Das Unterlassen von Handlungen beruht nicht auf mangelnden Kenntnissen über negative Folgen oder Verbote, das zeigen deutlich die Ergebnisse aus der Evaluation von Präventionsprojekten im Suchtmittelbereich.

Ein weiterer Bereich ordnungspolitischer Ansätze sind Sicherheitskontrollen an Schulen (z.B. Kontrollen von Taschen) die z.T. von privaten Sicherheitsdiensten durchgeführt werden (vgl. Schmitz 2008).

Daneben werden immer wieder Umtauschaktionen von Waffen gegen Sportgeräte (z.B. Bälle) durchgeführt. In Bezug auf die Zahl der eingesammelten Waffen werden diese oft als „erfolgreich“ eingestuft. Dies ändert jedoch nichts an der Einstellung Jugendlicher zu diesen Phänomenen.

Ordnungspolitische Maßnahmen sind wichtig, reichen aber nicht aus.

Pädagogische Umgangsformen

Pädagogische Zugänge zum beschriebenen Themenbereich sind im Kontext von Maßnahmen der Gewaltprävention angesiedelt, und leisten einen Beitrag, bislang vernachlässigte Aspekte aufzugreifen und zu bearbeiten. Sozialpädagogik begreift Delinquenz und dissoziales Handeln als nicht gelingende Bewältigungsversuche von schwierigen Lebenslagen und Hinweis auf mangelnde soziale Entwicklung und Unterstützung (vgl. Thiersch 2007). Waffenfaszination und der Umgang damit werden so zu Botschaften, die auf Entwicklungsdefizite und Problemlagen hinweisen. Diese können auch darin bestehen, dass keine alternativen, gewaltfreien Denk- und Handlungsweisen zur Verfügung stehen. Ausgangspunkt des pädagogischen Handelns ist deshalb die Absicht, das Geschehen in seiner Sinnhaftigkeit zu verstehen. Dies kann nur mit einem „systemischen Blick“ gelingen, der die verschiedenen Lebensbereiche, Ebenen und deren Logiken erfasst und bewertet.

Motive für Waffenbesitz und Waffenfaszination kennen

Pädagogischen Ansätze setzen also beim Verstehen und Nachvollziehen der psychischen Bedürfnisse von Jugendlichen und der Funktion von Waffen in diesem Kontext an. Die Faszination wird dabei zunächst als Gegebenheit akzeptiert, aber nach ihren Ursprüngen und Funktionen hinterfragt. Als zentrale Motive für Waffenbesitz und Waffenfaszination können zusammenfassend gesehen werden:

- **Erlangung von Sicherheit:** Jugendliche, die Waffen bei sich tragen geben an, sich unsicher zu fühlen. Selbst erlebte oder beobachtete Gewalt trägt maßgeblich dazu bei. Aus dem subjektiven Gefühl möglicher Bedrohung resultiert das Bemühen, solchen Bedrohungen nicht ohnmächtig ausgeliefert zu sein und sich zur Wehr setzen zu können, dabei kommen auch Waffen ins Spiel. Waffen, aggressive Phantasien und die Bereitschaft gegen andere aggressiv vorzugehen sind so Hilfsmittel um subjektiv Sicherheit herzustellen. Diese sind zunächst oft reaktiv ausgerichtet. Waffen kommt dabei die (phantasierte oder reale) Funktion zu, andere notfalls an Übergriffen hindern zu können, oder sie vor Übergriffen abzuschrecken (vgl. Schubert/Seiring 2000, S. 53–69; Schubert 1997, S. 20 f.). Damit verbunden ist die Wahrnehmung und Einschätzung von unsicheren Orten und Milieus (z. B. U- und S-Bahnen oder spezielle Straßenzüge). Die eigene Bewaffnung kann dabei die Wahrnehmung und das Verhalten im Sinne einer Self-fulfilling prophecy verändern.

Frage: Welche Möglichkeiten, Sicherheit zu erlangen gibt es für die betreffenden Jugendlichen?

- **Aufwertung des eigenen Selbstwertgefühls:** Mit Hilfe von Waffen kann das eigene Selbstwertgefühl stabilisiert oder gar aufgewertet werden. Waffen sind so ein Mittel, sich selbst als machtvoll zu inszenieren und darzustellen. Dies geschieht häufig vor dem Hintergrund eines eher labilen Selbstwertgefühls. Insbesondere in Peergruppen, die diese Werte teilen findet solches Verhalten hohe Anerkennung. Damit verbunden sind auch Omnipotenzphantasien und der Wunsch von niemandem abhängig zu sein.

Frage: Wie kann ein gesundes Selbstbewusstsein aufgebaut und stabilisiert werden?

- **Zugehörigkeit:** Waffen sind in verschiedenen Gruppen ein Mittel, Zugehörigkeit und damit auch Anerkennung zu erlangen, die in anderen Bereichen nur schwer zu erreichen sind, oder versagt werden.

Frage: Wie kann Zugehörigkeit jenseits von Gewaltakzeptanz und Waffenfaszination erreicht werden?

- **Männlichkeit und Geschlechterrollen:** Der Besitz, das Tragen und Zeigen von Waffen ist eine Möglichkeit, eine spezifische dominante Form von Männlichkeit zu inszenieren.

Frage: Wie kann ein Verständnis von Mann sein entwickelt werden, das auf Gewalt und Dominanz verzichtet und Gleichberechtigung anerkennt und lebt?

- **Problematische Verarbeitung von Lebenskrisen:** Ein destruktiver Umgang mit Lebenskrisen bzw. deren Nichtverarbeitung kann zum Rückgriff auf aggressive oder selbstzerstörerische Verhaltensweisen führen (vgl. Gugel 2012; Merkens u.a. 1998, S. 82). Krisensituationen sind existenzielle Erlebnisse und Konflikte, die subjektiv äußerst belastend sind. Stehen keine Bewältigungsstrategien und Unterstützungssysteme zu Verfügung, werden sie als Überforderung, verbunden mit dem Gefühl der Ausweglosigkeit erlebt und das Risiko auf destruktive Bewältigungsstrategien zurückzugreifen steigt.
Frage: Wie kann die Entwicklung von Ressourcen unterstützt werden, die zur produktiven Verarbeitung von Krisensituationen führen?

- **Gewaltphantasien:** Gewaltphantasien sind oft Omnipotenzphantasien, die Jugendliche wenigsten in der Phantasie in eine machtvolle Position bringen, die ihnen Angst nimmt und ihr Selbstwertgefühl erhöht. Überlegene Waffen haben dabei die Funktion dieses Gefühl zu ermöglichen und die Illusion der Allmacht aufrecht zu erhalten. „Phantasien von Macht, Kampf und Zerstörung helfen Heranwachsenden in der Auseinandersetzung mit eigenen Ängsten und Frustrationen.“ (Jones, 2011S. 85)

Frage: Wie kann verhindert werden, dass Gewaltphantasien sich im realen Lebensalltag negativ auswirken oder gar in reale Gewalt münden?

- **Emotionale Erregung/Spannung:** Viele Jugendliche suchen nach emotionaler Erregung, körperlicher Spannung und Stimulation (Sensation Seeker). Der Besitz oder der Umgang mit Waffen kann hierzu beitragen, da er vielfältige emotionale Bereiche gleichzeitig aktivieren kann, z.B. der Reiz des Verbotenen, Sicherheit und Gefährdung, Gefühl von Omnipotenz und der Fähigkeit zu verletzen, aggressive Wünsche und Phantasien zuzulassen.

Frage: Wo und wie können andere Bereiche emotionaler Spannung erlebt werden?

- **Scham und Schamabwehr:** Beschämung bedeutet Bloßstellung, Missachtung oder Zurückweisung durch andere und zwar wegen der eigenen Person (Bastian 2007, S. 35). Diese Bloßstellung gefährdet das eigene Selbstwertgefühl im Kern. Die Hirnforschung bestätigt, dass Scham von der beschämten Person genauso stark als Schädigung erlebt wird wie ein körperlicher Schmerz und die gleichen Gegenreaktionen mobilisiert. Auf Scham kann mit Rückzug und Abschottung oder auch mit Angriff und Gegenwehr bis hin zu brutaler Gewalt reagiert werden. Dieser Vorgang wird aktive Gewaltanwendung zur „Stressabfuhr“ genannt.

Frage: Wie können Situationen, die bloßstellen und beschämen vermieden werden?

- **Waffenfaszination:** Die Faszination von Waffen geht häufig einher mit dem Wunsch, selbst bestimmte Waffen zu besitzen und sich diese zu beschaffen. In der Faszination können verschiedene der o.g. Faktoren zusammenkommen und sich gegenseitig ergänzen, z.B. Sicherheit, Männlichkeit, sich Geltung verschaffen können usw.

Frage: Wie kann verhindert werden, dass die Faszination von Waffen sich zu einer Akzeptanz von Waffengewalt entwickelt.

Erleben von ...

- Schwäche, labile Persönlichkeit
- eigener Ohnmacht
- mangelnden Zukunftschancen
- schwache Bindung an gesellschaftliche Werte
- Umfeld als bedrohlich
- Peergruppe als Stütze
- spezifischen Narrativen als sinnstiftend
- Gewalt als alleinige Handlungsmöglichkeit
- Waffen als Möglichkeit der Selbstwertsteigerung/Omnipotenz/Macht
- Waffen als subjektive Möglichkeit eigenverantwortliche „Sicherheit“ zu schaffen

Suche nach ...

- Sicherheit/Orientierung
- eigener (männlicher) Identität
- Zugehörigkeit
- Mutproben/Sensationen
- Möglichkeiten innere Spannungen auszugleichen
- Möglichkeiten sich selbst als machtvoll zu erleben
- Selbstwirksamkeit
- schnellen Lösungen für komplexe Probleme
- Legitimation für eigenes Handeln

Vor diesem Hintergrund sind Möglichkeiten der Auseinandersetzung zu entwickeln. Als übergreifende methodisch-didaktische Prinzipien dieser Lernmodelle werden Handlungsorientierung und Multimedialität systematisch angewendet. Dabei findet auch eine starke visuelle Ausrichtung statt und kommen vielfältige sport- und kunstorientierte Ansätze zum Tragen. Die Lernkonzepte basieren also nicht auf Instruktion und Belehrung, sondern auf dem Angebot von attraktiven Lernsettings, in denen Aufgaben selbst erarbeitet, diskutiert, Standpunkte und Meinungen begründet und bewertet werden. Dabei wird bei aller Offenheit eine prinzipielle Werteorientierung sichtbar, die die Deklaration der Menschenrechte als zentralen Maßstab hat.

Die Jugendlichen finden so Zugang zu den verschiedenen Bedeutungsebenen und Funktionen von Waffen und werden sich dabei auch über ihre eigene Nähe oder Ambivalenzen in Bezug auf Waffen klar, bzw. werden zur Reflektion darüber angeregt.

Dabei werden sowohl die eigenen Selbstkonzepte von Mann sein / Frau sein aufgegriffen als auch Wege und Angebote erarbeitet wie zentrale (psychische) Funktionen des Waffenbesitzes und des Waffengebrauchs anderweitig erfüllt werden können (vgl. die Lernmodelle in diesem Band).

Handeln in konkreten Gewaltvorfällen

Wie kann man in konkreten Gewaltvorfällen mit Waffenbeteiligung reagieren? Leitgedanke muss sein, zu verhindern, dass Waffen im Schulbereich ebenso wie in der außerschulischen Jugendarbeit getragen werden und vor allem dass sie eingesetzt werden. Dies bedeutet auch, (potenzielle) Opfer zu schützen und Situationen zu deeskalieren. Waffen haben in Bildungseinrichtungen, in Verbänden und Organisationen ebensowenig zu suchen, wie in der Öffentlichkeit. Schulen können nur wirksam handeln, wenn sie auch die Eltern und das Gemeinwesen einbeziehen und vernetzt zusammen arbeiten.

Waffen in der Schule

Die grundlegende Überlegung im schulischen Bereich ist, „Die Bewaffnung von Jugendlichen wird maßgeblich aus Angst geboren. In Schulen – im Gegensatz zum öffentlichen Raum – besteht die Chance, in der Kooperation aller an Schule beteiligten Gruppen ein Klima des Miteinanders zu gestalten.“

- Es besteht ein Konsens, dass Schule und pädagogische Einrichtungen prinzipiell waffenfreie Zonen sind. Auch Polizisten tragen, wenn sie bei pädagogischen Veranstaltungen an der Schule teilnehmen, keine Waffen.
- Pädagogische Umgangsweisen bedürfen der Unterstützung aller, auch der Eltern.
- Ohne Waffen leben zu lernen bedeutet Ressourcen zu aktivieren.

Schubert/Seiring 2000, S. 68.

Lernmodelle

Die Faszination von Waffen ist bei Jugendlichen weit verbreitet. Sie sollte deshalb auch ein Thema in der Bildungsarbeit sein. Dieses Lernmodell soll Multiplikatorinnen und Multiplikatoren einen Zugang zu diesem Phänomen bieten, grundlegende Informationen dazu vermitteln und ihnen Möglichkeiten aufzeigen, wie pädagogisches Handeln aussehen kann. Das Lernmodell bietet einen Einstieg in dieses Themenfeld.

Der Ansatz greift nicht die Frage der Intervention bei aktuellen Problemen mit Waffen auf, sondern orientiert sich an Gesichtspunkten für einen präventiven Umgang im Sinn von wahrnehmen, verstehen und bearbeiten sowie dem Angebot von alternativen Handlungsweisen.

Lernziele

Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen erkennen, welche symbolischen und realen Funktionen mit der Darstellung, dem Besitz und dem Umgang mit Waffen, Waffendarstellungen und Waffensymbolen verbunden sind und welche Dimensionen dabei für sie persönlich relevant sind.

Die ästhetische Verklärung und funktionale Einbindung von Waffen in kulturelle Prozesse soll durchschaubar gemacht und ihr Beitrag zur Idealisierung und Symbolisierung der eigentlichen Grundfunktionen von Waffen erkannt werden.

Vor diesem Hintergrund sollen die Materialien eine Klärung der eigenen Einstellungen und Zugangsweisen zum Thema ermöglichen und dabei auch beitragen zu erkennen, welche Aspekte des Themas bislang ignoriert oder verdrängt werden und welche wie aufzugreifen sind.

Insgesamt geht es um eine wertebasierte Auseinandersetzung mit dem Themenbereich, bei der zwar rechtliche Aspekte, wie Gesetze und Verbote aufgegriffen werden, aber diese, so wichtig sie auch sind, nicht alleine stehen bleiben. Vielmehr wird der Aspekt der Verantwortung für das eigene Handeln betont.

Didaktische Überlegungen

Das Lernmodell wendet sich an Lehrkräfte und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren im außerschulischen Bereich, die zum Thema Waffenfaszination arbeiten wollen.

Die pädagogischen Ansätze setzen also beim Verstehen und Nachvollziehen der psychischen und gruppenspezifischen Bedürfnisse von Jugendlichen und der Funktion von Waffen in diesem Kontext an. Die Faszination wird dabei zunächst als Gegebenheit akzeptiert, aber nach ihren Ursprüngen und Funktionen hinterfragt.

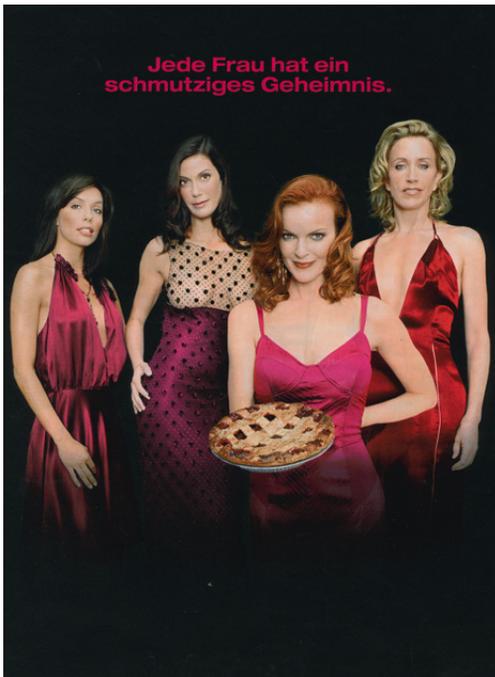
Die Teilnehmenden finden so Zugang zu den verschiedenen Bedeutungsebenen und Funktion von Waffen und werden sich dabei auch über ihre eigene Nähe oder Ambivalenzen in Bezug auf Waffen bewusst, bzw. werden zur Reflektion darüber angeregt. Folgende Themenbereiche und Zusammenhänge werden aufgegriffen: (1) Waffenfaszination und deren Motive und Bedeutungen, (2) Sicherheit, (3) Verständnis von Männlichkeit, (4) Zugehörigkeit

und Peergroup, (5) gesellschaftliche und mediale Darstellungen von Gewalt und Waffen. Dabei geht es immer auch um die Dimension der Bedeutung von Waffen für die Erlangung und Ausübung von Macht und Kontrolle über Menschen und Gruppen.

Bei der konkreten methodisch didaktischen Umsetzung geht es darum Möglichkeiten für Gespräche und Reflexion zu schaffen. Dabei ist immer auch die gesamte Kultur der Gewalt im Auge zu behalten.

Als wichtige Rahmenbedingungen sind die grundsätzlichen zentralen Leitlinien der Gewaltpräventionsforschung zu berücksichtigen (vgl. S. 85):

- Prosoziale Werte entwickeln und leben
- Partizipation der Betroffenen
- Beziehungsarbeit als zentrales Element definieren
- Professionalität in der Gewaltprävention gewährleisten
- Sozialraumorientierung und Kooperation der Akteure fördern.



Männer und Frauen

Das Thema und die Auseinandersetzung damit ist nicht geschlechterneutral zu verstehen. Frauen sind von der Thematik anders betroffen als Männer. Weibliche Lehrkräfte und Seminarleitungen haben i.d.R. weniger eigene Erfahrungen mit dem Thema als Männer und so entsteht der Eindruck, sie könnten die Faszination auch weniger verstehen. Frauen können einen andere Blickwinkel und andere Betrachtungsweisen in diese Auseinandersetzung

einbringen. Man sollte sich also bewusst sein, dass die Genderthematik in vielfacher Weise berührt wird:

- Männer sind mit Ausnahme der sexuellen Gewalt häufiger Täter und Opfer von Gewalt.
- Männlichkeit definiert sich nicht unabhängig von weiblicher Resonanz.
- Sicherheit ist nicht individuell und autark zu erreichen, sondern immer im Verbund mit Bezugsgruppen, Gemeinschaften und Gesellschaften zu sehen.
- Auch Frauen konsumieren Gewaltmedien, sind in Schützenvereinen oder als Jägerinnen aktiv und als Soldatinnen in Armeen zu finden.
- Weibliche Popstars inszenieren sich bei Bühnenauftritten und in Videoclips bewusst mit „männlicher“ Symbolik. Sie nutzen Waffen, Gewalt und Motorräder oder eine militärische Szenerie zur Selbstinszenierung (u.a. Madonna, Rihanna, Lady Gaga).
- Die Waffen der Frauen sind andere, als die der Männer, aber auch Frauen wenden Gewalt an und tragen Waffen.
- Frauen dulden, ermöglichen oder unterstützen den Umgang und die Faszination von Waffen bei Männern.
- Im Kontext der Diskussion um Gleichberechtigung ist der Umgang mit Waffen für einen Reihe von Frauen auch ein Mittel um diese auszudrücken.

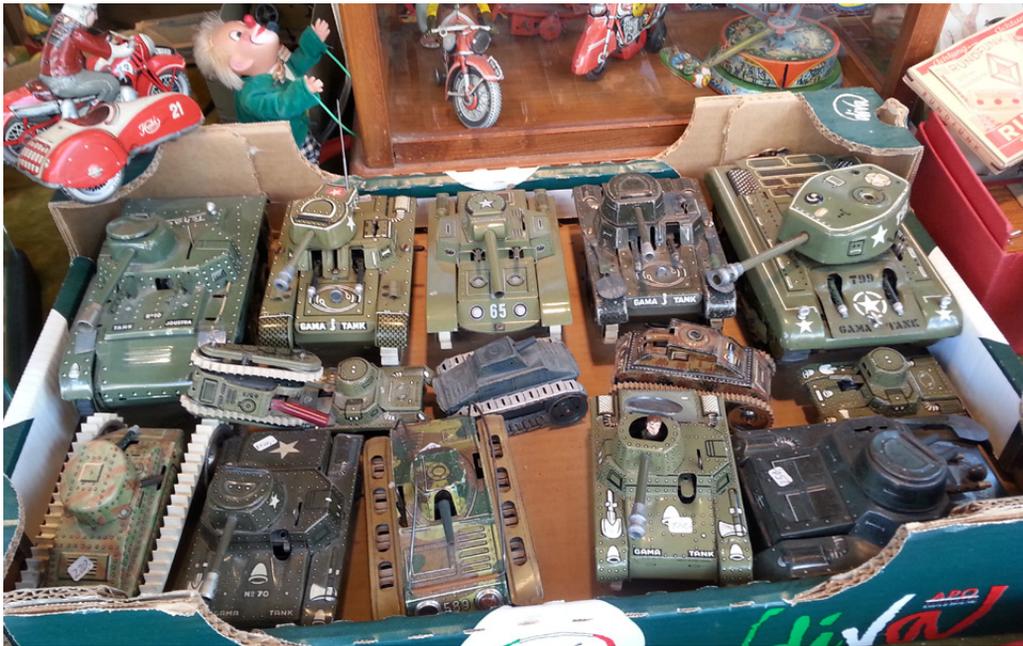
Jugendliche aus Kriegs- und Krisengebieten

Nach dem zweiten Weltkrieg gab es in Deutschland (wie in den meisten anderen europäischen Ländern) keine Familie, die nicht Tote oder Verletzte zu beklagen hatte. Heute leben viele Menschen (auch Kinder und Jugendliche) aus Kriegsgebieten in Deutschland, die selbst Waffengewalt erfahren haben und oft traumatisiert sind. Auch zahlreiche Bundeswehrsoldatinnen und Soldaten waren oder sind in Kriegsgebieten weltweit im Einsatz und haben die Schrecken kriegerischer Gewalt erlebt. Obwohl die Auseinandersetzung um die Faszination von Waffen sich hier auf den „zivilen“ Bereich bezieht, vermischen sich die Erlebnisse und Erfahrungen in diesem Kontext stark mit dem militärischen Bereich.

Das Thema kann deshalb auch direkt (traumatische) Erlebnisse aktivieren, an Situationen und Bilder erinnern, die noch nicht verarbeitet sind und auch enge Angehörige oder Freunde betreffen können. Dieser Aspekt der möglichen Aktivierung eigener Gewalterfahrungen macht einen sehr sensiblen Umgang mit dem Thema notwendig.

Aspekte der Auseinandersetzung mit dem Thema

- **Sensibilisierung:** Die Sensibilisierung für das Thema sowie eine bewusste Problemwahrnehmung stehen am Anfang einer Auseinandersetzung (sei es auf individueller oder auf gesellschaftlicher Ebene). Dabei ist auf mögliche eigene Betroffenheiten zu achten.
- **Omnipräsenz:** Wo und wie taucht das Thema auf?
- **Medienanalyse:** Wahrnehmung und Analyse der Darstellung von Waffen(symbolen) in den Medien.
- **Motive und Funktionen:** Wissen über die verschiedenen Motive und Funktionen von Waffen(symbolen) können helfen, Ansatzpunkte für den Umfang damit zu identifizieren.



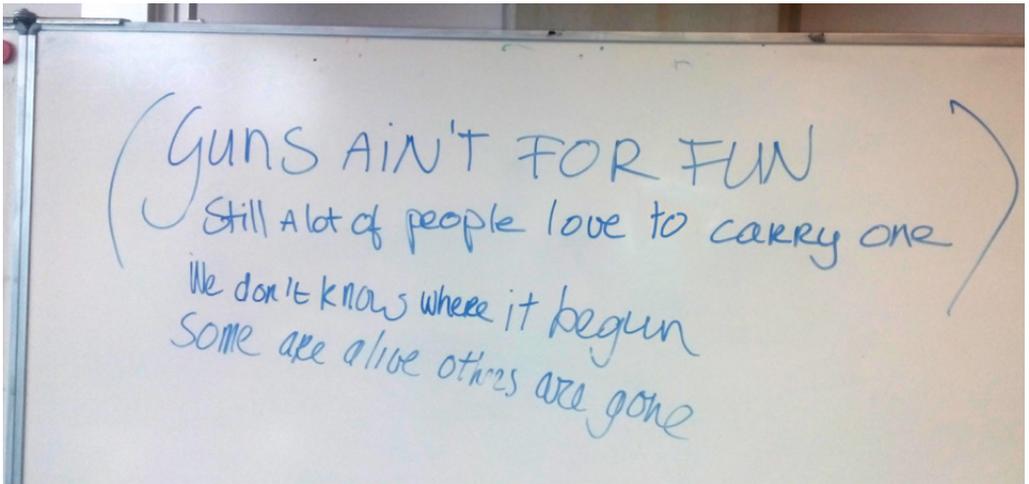
- **Sicherheit:** Der Sicherheitsaspekt spielt zur Legitimation von Waffen eine besondere Rolle: Deshalb sollten die Sicherheitsbedürfnisse von Jugendlichen und Erwachsenen ernst genommen werden.
- **Entwicklungshemmende Auswirkungen:** Das Tragen von Waffen und die Faszination von Waffen können entwicklungshemmende Auswirkungen auf die Persönlichkeiten der Jugendlichen haben, indem sie Bedrohungswahrnehmungen und damit verbundene Handlungsweisen einseitig fördern können.
- **Handlungsalternativen anbieten:** Die Auseinandersetzung mit gewaltfreien Sicherheitskonzepten sowie ein konstruktiver Umgang mit Konflikten und die Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit für die Selbstwertstabilisierung durch Persönlichkeitsentwicklung spielen eine wichtige Rolle.
- **Die Handlungsebenen kennen:** Neben dem pädagogischen Bereich (u.a. Stärkung der Selbstkompetenzen und Ermöglichung von Selbstwirksamkeit) auch umfeldbezogenen Ansätzen kennen (Einbeziehung der Familie und des Gemeinwesens) und kultur- und gesellschaftsbezogenen Ansätzen (u.a. Geschlechterstereotypen, Medienangebote, gesellschaftliche Relevanz von Waffen) einbeziehen.

Ablauf eines Tagesseminars

Der hier dargestellte Ablauf bezieht sich auf ein Tagesseminar, das aber durch Steichungen in der Zeitstruktur verändert werden kann. In dem Ablauf werden nicht alle aufgeführten Materialien verwendet. Diese können für alternative Vorgehensweisen aufgegriffen werden (z. B. M10 Sprache, M12 Folgen).

1 Einstieg Fragen	<p>Waffen im zivilen Leben</p> <ul style="list-style-type: none">– Was sind Waffen?– Warum faszinieren Waffen?– Was haben Waffen mit Männlichkeit zu tun?– Welches sind die Waffen der Frauen?– Wo begegnen uns Waffen im Alltag?– Was macht Waffen attraktiv?– Warum tragen Jugendliche Waffen?– Sind Waffen ein Problem?– Welche Probleme/Folgen schaffen Waffen?– Sollte man Waffen verbieten? Welche?	<p>Die Fragen werden auf Zettel geschrieben (M1). Dabei kann bei großen Gruppen die gleiche Frage mehrmals verwendet werden, sodass alle Teilnehmenden eine Zettel mit einer Frage erhalten. Die Fragen werden reihum vorgelesen und spontan beantwortet.</p>
2 Meine Erinnerungen, meine Erfahrungen	<p>Meine Erfahrungen mit Waffen, als Kind, als Jugendlicher als Erwachsener (Spielzeugwaffen, reale Waffen, Bilder, Medien, ...)</p> <p>M2 zeigt die Verbreitung realer Waffen bei Jugendlichen</p>	<p>Rundgespräch im Plenum oder Arbeitsgruppen, die Ergebnisse auf einer Wandzeitung festhalten.</p> <ul style="list-style-type: none">• M2 als Kopie oder Projektion
3 Das Thema im Überblick	<p>Beispiele für Werbeanzeigen und Videoclips</p> <ul style="list-style-type: none">• Madonna: Secret Project official trailer: www.youtube.com/watch?v=bN4ti7ELHrw	<p>Medienpräsentation</p> <ul style="list-style-type: none">• Madonna Trailer• Bilder von Werbeanzeigen, M11
4 Motive für Waffenbesitz	<p>Video Interviews mit Jugendlichen</p> <ul style="list-style-type: none">• Wie erzählen die Jugendlichen?• Welche Erfahrungen mit Waffen werden benannt?• Welche Motive für Waffenbesitz werden sichtbar? <p>Variation: Arbeitsgruppen mit den Materialien M3, M4, M5</p> <p>Ergänzend: Video Straßenumfrage</p>	<ul style="list-style-type: none">• Videointerview auf DVD• Kopien von M3, M4, M5• Rundgespräch

5 Waffenfaszination verstehen	Schaubild „Faszination“ (M6) Als Hintergrund M7	Kopie von M6 oder Projektion
6 „Das Problem“	M15 „Nicht Waffen sind das Problem ...“ in Kleingruppen ausfüllen und besprechen, M16 einführen	Kopien von M15 und M16
7 Ansätze für den Umgang finden	<p>Wo sind Ansätze für den Umgang mit Waffenfaszination zu finden? Die Aussagen von M17 bilden den Ausgangspunkt. Wichtige Ansätze sollen ausgewählt und bewertet werden.</p> <p>Die ausgewählten Ansätze werden mit den Ansatzpunkten auf M22 verglichen</p>	<p>Aussagen von M17 auf Zettel übertragen. Kleingruppen bewerten die Aussagen. Fünf Aussagen auswählen und in eine Rangfolge bringen. Oder: Im Plenum werden die Aussagen verteilt und dem Spektrum „gut geeignet“ – „nicht geeignet“ zugeordnet und diskutiert</p>
8 Wie beginnen?	M13 verdeutlicht, wo und wie begonnen werden kann, z. B. durch Spurensuche, Umfragen, Interviews, Medienanalysen	M13 als Kopie
9 Beispiele: Rap, Musikclips	<ul style="list-style-type: none"> • Musikclip Haftbefehl: Videos analysieren (www.youtube.com/watch?v=416RuMUXwys) • Umfrage unter Konzertbesucher (www.youtube.com/watch?v=iD5j2gBgOE8) • eigenen Musikclip erstellen weekend college 	<p>Videoclips auf DVD und Text: www.songlyrics.com/haftbefehl/generation-azzlack-lyrics/#0-PrsQQtaP1u8IBOo.99 M14</p>
10 Handlungsempfehlungen	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung und Diskussion der Handlungsempfehlungen (M23) • Weiterentwicklung der Punkte • Was bedeuten diese Punkte konkret? 	M23 Kopien



Arbeitsmaterialien

- M1 Zehn Fragen
- M2 Waffenbesitz bei Jugendlichen
- M3 „Man fühlt sich sicherer ...“
- M4 Timo und seine Gewehre
- M5 „Die Knallerei hat mir richtig Spaß gemacht“
- M6 Waffenfaszination
- M7 Waffenfaszination in Internetforen
- M8 Symbolische Bedeutung von Waffen
- M9 Waffen als Machtmittel und Machtsymbol
- M10 Waffen und Sprache
- M11 Werbung und Waffensymbolik
- M12 Die Folgen von Waffenanwendungen
- M13 Zugänge und Ansatzpunkte
- M14 Guns ain't for fun – Ein Rap-Projekt
- M15 Nicht Waffen sind das Problem – Meine Meinung
- M16 Nicht Waffen sind das Problem – Die Begründungen
- M17 Wie mit Waffen und ihrer Faszination umgehen?
- M18 Brief von Eltern
- M19 Die Ausstellung
- M20 Waffen in der offenen Jugendarbeit
- M21 Mitbringen von Waffen im Verein
- M22 Ansatzpunkte für den Umgang
- M23 Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Waffenfaszination bei Jugendlichen

M1 Zehn Fragen

Waffen im zivilen Leben

1 Was sind Waffen? _____

2 Warum faszinieren Waffen? _____

3 Was haben Waffen mit Männlichkeit zu tun? _____

4 Welches sind die Waffen der Frauen? _____

5 Wo begegnen uns Waffen im Alltag? _____

6 Was macht Waffen so attraktiv? _____

7 Warum tragen Jugendliche Waffen? _____

8 Sind Waffen ein Problem? _____

9 Welche Probleme/Folgen schaffen Waffen? _____

10 Sollte man Waffen verbieten? Welche? _____

M2 Waffenbesitz bei Jugendlichen

Die gemeinsamen Kernaussagen verschiedener empirischer Studien sind:

- Ein beträchtlicher Teil der männlichen Jugendlichen führt Waffen mit sich. In der Freizeit mehr als in der Schule.
- Messer sind dabei die dominante Waffenart.
- Mit diesen Waffen wird jedoch nur selten gedroht und sie werden nur selten eingesetzt.
- Über Migrantenjugendliche lassen sich keine Aussagen machen, da diese in Bezug auf Waffen nicht gesondert erfasst wurden.



■ Wenn Jugendliche die Waffen die sie bei sich tragen gar nicht einsetzen wollen, welche Funktion erfüllen sie dann?

Tragen einer Waffe

(in% gewichtete Daten)

	Schule	Freizeit
Messer	7,8	18,1
Schlagring	4,4	9,7
Schlagstock	2,9	3,7
Tränengas/Pfefferspray	3,7	8,9
Soft-Air-Waffe	2,3	8,4

Baier/Pfeiffer 2011, Abb. 5.29

Tragen einer Waffe

(Messer, Schlagstock und/oder Schlagring) nach Geschlecht, Schulform und Migrationshintergrund (in% gewichtete Daten; * nur männliche Befragte)

	Schule	Freizeit
Männlich	15,3	33,4
Weiblich	3,8	9,5
Förd./H. *	20,0	40,6
IHR/Reals. *	19,5	38,0
Gesamts. *	14,0	36,1
Gymnasium*	11,7	26,5
Deutschland*	15,2	33,0
Türkei*	19,6	33,6
Libanon*	16,1	37,9
Andere Islamische Länder*	12,0	22,4
Ehem. Jugoslawien*	11,5	28,1
Ehem. Sowjetunion*	12,5	37,5
Polen*	12,4	32,0
Nord- /Westeuropa*	16,2	50,0
Südeuropa*	3,6	28,6
Asien*	7,9	28,6
Andere*	12,2	29,8

Baier/Pfeiffer 2011, Abb. 5.30.

M3 „Man fühlt sich sicherer ...“

Interview mit einem jungen Mann im alternativen Strafvollzug „Projekt Chance“ in Creglingen.

Frage: Viele Pädagogen, Lehrer, Eltern sagen, dass Jugendliche Waffen faszinierend finden. Siehst Du das genauso?

Jugendlicher: Ganz ehrlich? Ja. Ich kann nicht genau sagen was mich an Waffen fasziniert. Dass man sie nicht besitzen darf ist vielleicht für manche ein Ansporn. Aber für mich ist es einfach der Schutz vor anderen Menschen, weil ich denk', dass viele Jugendliche sowas in den Taschen haben! Das müssen jetzt nicht unbedingt Schusswaffen sein, das fängt beim Messer an bis zum Schlagring – und wenn man eine Waffe besitzt, fühlt man sich sicherer.

F: Das heißt, Du kennst Jugendliche, die Waffen besitzen und mit sich tragen?

J: Klar.

F: Was sind das für Waffen?

J: Wie ich schon gesagt habe: Butterflys, normale Messer, Klappmesser, Schlagringe, Pfefferspray, wobei ich Pfefferspray nicht unbedingt als Waffe zähle. Eine Schusswaffe direkt hab ich zwar gesehen, hatte ich auch schon in der Hand, aber hab damit noch nie jemand rumlaufen gesehen oder jemand damit bedroht.

F: Hast Du irgendwann einmal etwas erlebt, wo Waffen eine große Rolle gespielt haben? Etwas, das Dir lange nicht aus dem Kopf ging?

J: Die Straftat, die ich begangen habe, war im Zusammenhang mit Drogen. Ich hatte viel mit Drogen zu tun, und da wurde ich auch schon einmal mit einer Waffe bedroht, einem Messer. In diesem Moment hat man persönlich natürlich Panik und Angst, dass man angestochen wird oder sogar stirbt. Aber bei mir war das nicht der Fall, weil mehrere Leute dabei waren und die Sache sich schnell klären ließ.

F: Manche sagen, Waffen seien männlich. Siehst Du das genauso?

J: Nicht unbedingt. Nein. Ich denke, dass Frauen sich bestimmt auch wohler fühlen, wenn sie eine Waffe haben. Es muss nicht unbedingt eine illegale Waffe sein, aber ich denke, dass eine Waffe auch bei Frauen

etwas ausstrahlt. Ich bin also nicht der Meinung, dass Waffen männlich sind.

F: Bist Du der Meinung, dass Waffen einem persönlich Sicherheit bringen?

J: Ja! Das sehe ich so. Wie gesagt, man fühlt sich immer sicherer mit einer Waffe. Man weiß nie was passiert.

F: Die Gefahr, dass man, wenn man eine Waffe besitzt, sie auch benutzt, siehst Du nicht so groß?

J: Das kommt immer darauf an. Ich würde eine Waffe nie einfach so oder aus Wut einsetzen, sie ist für mich wirklich nur zur Selbstverteidigung. Würde jemand eine Waffe ziehen oder etwas anderes damit machen oder mir stark überlegen sein, dann würde ich vielleicht darüber nachdenken, meine Waffe zu benutzen, allerdings nur, wenn die Situation eskaliert. Ich denke jeder ist so menschlich, dass er nicht einfach so eine Waffe benutzt.

F: Es ist außerdem ja so, dass Waffenbesitz verboten ist. Hältst Du es für richtig, dass Waffenbesitz verboten ist?

J: Klar. Vor allem Schusswaffen sollten sicher verboten sein. Wobei es andere nicht hindert, Waffen zu besitzen.

Videointerview auf Projekt-DVD.



- Wie wird die Notwendigkeit für Waffen begründet?
- Welche Art von Waffen werden selbst benutzt?
- Was bewirkt der Waffenbesitz?
- Was würden sie in Bezug auf Waffen raten?

M4 Timo und seine Gewehre

Timon war anders als die anderen Kinder. Er war hochbegabt. Mit drei begann er zu lesen. In der Schule langweilte er sich, die anderen Kinder fanden ihn bald doof, die Lehrer wussten nicht wie reagieren, nahmen ihn nicht mehr dran, strafte ihn. Timo fühlte sich zunehmend fremd und begann aus der Schule wegzulaufen. Er saß dann alleine im Garten.

Aber dann kam der ältere Junge aus der Nachbarschaft. Er trug eine Armeejacke und fragte, „willst Du mitspielen“. Zu ihnen gesellten sich noch der zehnjährige Mirco mit einem Schnellfeuer-Karabiner bewaffnet und die sechsjährige Lidianne. In der Garage sammelte sich langsam eine Waffenarsenal: ein Scharfschützengewehr, ein vollautomatischer Schnellfeuerkarabiner, ein Maschinengewehr, eine Browning, eine Thompson, insgesamt 26 Waffen, alles selbst gebastelt, dazu Panzerfaust, Handgranaten, Wüstenkleidung, Helme, Gasmasken, ein Defibrillator. Was man eben so braucht im Krieg. Der Auftrag heute: dem Feind die Flagge entreißen.

Timons Eltern fanden das Kriegsspiel nicht so gut, sie kauften ihm auch keine Waffe. Wenn schon, sollte Timon sich die selbst bauen, aus Holz. Das tat er in einer Kunst die alle staunen ließ. Und fortan kleidete er sich grün und stürzte sich ins Kriegsspiel, es passte zu seinem leicht autistischen Zwang, Befehl und Gehorsam, feste Regeln, und er betrieb das Spiel in einer Perfektion, dass den Eltern ganz bang wurde.

Die Mutter musste an das Massaker von Columbine denken, die vielen Schießereien an Schulen. Und was sollten die Nachbarn denken? Aber es tat ihrem Timon so gut. Tag für Tag spielte er draußen. Seine Wangen nahmen Farbe an, er lachte und redete mehr, er schuf eine Holzwaffe nach der anderen, so viele, er konnte sie gar nicht alle tragen, und so, ein Wunder, ließ er die Nachbarkinder damit spielen, die neugierig sein Treiben verfolgten, auf einmal hatte er Gefährten, das ganze Viertel mit seinen Gärten und Hecken wurde zum Kriegsgebiet.

Timon ist dort der General. Und er bemüht sich mehr als früher, nett zu den Kindern zu sein, er braucht sie ja für sein Spiel, viel schöner ist es, zu fünft als allein zu spielen. „Seit er draußen Krieg führt, haben wir drinnen Frieden“, sagen die Eltern.

Lorenz Wagner: Unbedingt abwehrbereit.

In: Süddeutsche Zeitung, Magazin, Heft 25/2014, S. 15 ff., Auszüge.



- Wie wird das Verhalten der Kinder beschrieben?
- Welche Motive und Ursachen für dieses Verhalten werden benannt?
- Wie reagieren die Erwachsenen/Eltern?
- Was würde vermutlich geschehen, wenn den Kindern das Spiel mit den Waffen verboten würde?

M5 „Die Knallerei hat richtig Spaß gemacht“

Es war ein langer Prozess der Selbsterfahrung, in dessen Verlauf sich ein gewisser Gerhard Lindemann aus dem sauerländischen Welschen Ennest in den Abt von Jerusalem verwandelte. Als Abiturient richtet er sich in den ortsüblichen Plänen für ein kleines Leben ein – Wehrdienst leisten, Lehrer werden, Frau heiraten, Haus erben. Doch schon an der ersten Station bricht die Biographie. Beim Schießen auf Attrappen mit menschlichen Umrissen gerät er förmlich in einen Rausch: „Bumm, getroffen, nochmal, mitten rein. Die Knallerei hat mir richtig Spaß gemacht.“ Erst nach der Übung dämmert ihm, „es geht nicht um Scheiben, es geht um Menschen. Die bringen dir das Töten bei.“ Den zweiten Schießbefehl beschließt er zu verweigern.

Er muss vor einer Prüfungskammer erscheinen. Zur Vorbereitung liest er in der Bibel. „Zum ersten Mal ahnte ich, dass es in Gott einen tieferen Frieden als den weltlichen gibt.“

Nachdem er als Kriegsdienstverweigerer anerkannt wurde, erzählt er, „wollte ich richtig beten lernen, wollte mich ganz und gar in Meditation versenken können“. Ein Benediktiner-Kloster schien ihm dafür der richtige Ort. Der ruhige Rhythmus von beten und arbeiten, die Balance zwischen Klausur und Weltzugewandtheit. Sein Abt ermöglicht ihm, in Barcelona Tai Chi zu üben, er beschäftigt sich mit indischen Meditationstechniken.

Eine Zeitlang bringt er ziemlich viele Leute um – in seinen Träumen. „Das waren regelrechte Massaker, mit Leichenteilen überall.“ Unter Anleitung betreibt er neun Jahre lang Traumdeutung. Kindheitsängste begegnen ihm wieder, elterliche Entmutigung: Das schaffst du nie!

Mit den Komplexen, die er ablegt, strafft sich seine Gestalt, er wirkt größer, so als sei er, lange nach der Pubertät, um einen Kopf gewachsen. 1995 wird er von den Brüdern der Hagia Maria Sion zum Abt gewählt und damit einer der ganz jungen Würdenträger in Jerusalem.

Seine eigentliche Karriere besteht in der Klarheit, die er in langen Perioden der Meditation gewonnen hat. Er strahlt Kraft und Sensibilität gleichzeitig aus,

vereinigt Witz und Würde widerspruchsfrei. Mal ist er der Diener der anderen, der im Refektorium die Schüsseln und Teller aufträgt, mal ihr Oberhaupt, das mit dem Papst parliert. Er ist sich einig geworden mit seinem Gott und der Welt, und vor allem mit sich selbst.

Michael Gleich. Gott wohnt zwischen den Fronten.

In: Petra Gerster / Michael Gleich: Die Friedensmacher.

München 2005, S. 18 ff., Auszug.



- Welche Gewaltphantasien tauchen auf?
- Welche Funktion haben solche Phantasien?
- Welche Einfluss haben solche Phantasien auf das reale Verhalten?
- Lassen sich solche Phantasien unterbinden?

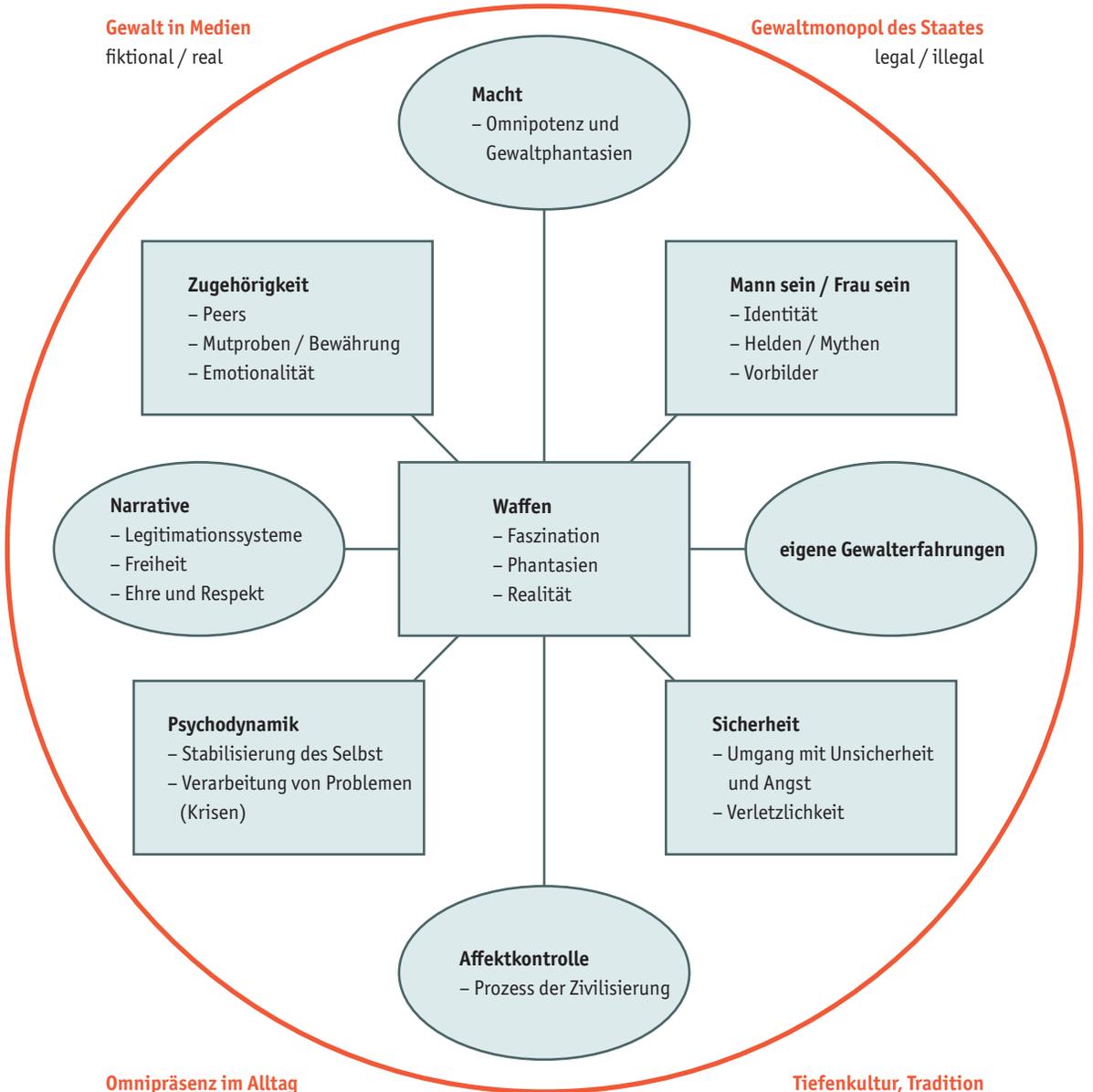
M6 Waffenfaszination

Gewalt in Medien

fiktional / real

Gewaltmonopol des Staates

legal / illegal



Omnipräsenz im Alltag

Symbolik, Mythen

Tiefenkultur, Tradition

Narrative, Sprache

Bereiche: Innerpsychisch, Gruppen, Gesellschaft, Kultur, Medien

Betroffenheiten: Opfer, Täter, Zuschauer

Lebenslauf: Kind, Jugendliche, Erwachsene

Folgen von Waffenanwendungen

M7 Waffenfaszination in Internetforen

In Internetforen wird die Frage der Faszination kontrovers diskutiert. Grob lassen sich drei Gruppen unterscheiden, die deutlich überwiegend aus Männern bestehen:

1 Die Gruppe derer, die jede emotionale Verbindung von Waffe und Besitzer und damit auch jegliche Faszination verneint:

- „Für mich als Jäger hat die Waffe selbst überhaupt keinen Reiz. Sie ist für mich schlicht und einfach ein Werkzeug, welches ich benötige um Wild zu erlegen. Mir persönlich ist es aber völlig egal, ob ich mit einem Gewehr, einem Bogen, Armbrust oder Speer auf die Jagd ziehe. (...) Mit Machtgefühlen hat das alles herzlich wenig zu tun.“
- „Macht im Zusammenhang mit den in diesem Forum thematisierten freien Waffen zu nennen ist meines Erachtens ziemlich absurd.“
- „Das Macht- und Überlegenheitsgefasel kommt von Leuten, die noch nie eine Waffe in der Hand hatten ...“

2 Die Gruppe, die Waffen mit Entspannung und Konzentration in Verbindung bringt:

- „Gleichzeitig habe ich festgestellt, dass mir das Schiessen Entspannung und Ruhe bringt.“
- „Ich beruhige mich nach einem harten Arbeitstag lieber mit ein paar Schuss als mit ein paar Flaschen.“

3 Die Gruppe, die offen über ihre Faszination schreibt und diese in verschiedenen Kontexten verankert:

- Technik: „Das ist, denke ich die Faszination am Mechanismus. Wie auch bei den ‚Auto-Freaks‘ hat man eine gewisse Neugierde, wie z.B. komplexe mechanische Vorgänge zu nutzen.“
- Macht: „Nimm einfach mal eine geladene Waffe in die Hand. Dann hast du ein Grundgefühl. Nun könntest du dir realistisch vorstellen, wie es wäre, wenn dich alle sehen und sie alle vor dir erzittern ...“
- Männlichkeit: „Liegt vorzugsweise am männlichen Ego.“
- „Das Bumm“: „Also bei mir ist es ganz klar das ‚Bumm‘, d.h. wenn ich mit einer Waffe auf ne Zielscheibe geschossen habe und auch treffe, oder auch die Mechanik dieser Waffe, die körperliche Anstrengung und Konzentration, die nötig ist.“
- Fun-Faktor: „Erstmal sehe ich Waffen als Sportgeräte, die einen großen Fun-Faktor haben, wenn man damit richtig umgeht.“
- Ganz normal: „Für mich ist das ein ganz normales Hobby, genauso wie meine Vorliebe fürs Autoschrauben.“
- Keine Antwort: „Ich denke darauf kann man eigentlich gar keine Antwort finden.“

M8 Symbolische Bedeutung von Waffen

Urte Evert unterscheidet in der historischen Betrachtung fünf symbolische Funktionsbereiche für soldatische Waffen (Kriegswaffen):

Die Waffe als soziales Symbol

Das Tragen von (spezifischen) Waffen unterscheidet Soldaten von Zivilisten sowie innerhalb des Militärs einzelne Einheiten und Rangordnungen. Die Waffe symbolisierte den gesellschaftlichen Stand ihres Trägers.

Die Waffe als religiöses Symbol

Waffen wurden für die Verknüpfung von Krieg und christlicher Religion verwendet, mit denen eine gerechte (heilige) Sache verfolgt wurde. Waffen verliehen dabei ihren Trägern „göttliche“ Macht. Oft wurden Waffen auch gesegnet.

Die Waffe als nationales Symbol

Waffen symbolisierten Patriotismus und das Entstehen für die eigene Nation, die immer als ehrenhafter und schlagkräftiger als die des Gegners dargestellt wurde. Der Tod im Kampf war und ist dabei ein ehrenvoller Tod.

Die Waffen als Körpersymbol, Personifizierung und Animation der Waffe

Die Waffe wurde im Laufe der Zeit zum äußeren Zeichen menschlich-körperlicher Kraft und Macht. Dabei gab es immer Tendenzen Waffen zu personifizieren bis hin zur Auflösung der Grenze zwischen Soldat und Waffe also zu einer „materialsymbolischen Vereinigung“.

Waffen als Ausdruck von Männlichkeit

Zu diesem Bereich der Körpersymbolik gehört auch die Waffe als Männlichkeitssymbol, als wesentlicher Aspekt von Mann und Männlichkeit. Dabei wurde, z.B. in der Bildsprache der Frühen Neuzeit, eine sichtbare Parallelisierung zwischen dem männlichen Geschlechtsteil und der Waffe vorgenommen sowie die Waffe als (offenes bzw. verstecktes) Sexualsymbol verwendet. Waffen werden in der kulturhistorischen Betrachtung eindeutig dem männlichen Geschlecht zugeordnet.

Evert, Urte: „Gute Sach stärkt den Mann.“ Sachkundliche Überlegungen zu symbolischen Funktionen der frühen neuzeitlichen Militärwaffen. In: Militär und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit. Heft 1/2009. Potsdam 2009, S. 61 ff.

M9 Waffen als Machtmittel und Machtsymbol

Macht spielt im alltäglichen menschlichen Miteinander, in Gesellschaft und Politik eine zentrale Rolle. Politik wird oft als „Kampf um die Macht“ verstanden. Wer über Macht verfügt, kann auch gegen den Willen anderer etwas durchsetzen. Macht kann viele Quellen haben. Die Psychologen John French und Bertram Raven haben bereits 1959 Begründungen von Macht beschrieben:

- Macht durch Zwang
- Macht durch Belohnung
- Macht durch Beziehung
- Macht durch Expertentum/Wissen
- Macht durch Legitimation

Weitere Faktoren sind u.a.

- Macht durch Persönlichkeit (persönliche Autorität)
- Macht durch ein Amt oder eine Funktion (z.B. Polizei)

Die Waffe als Instrument der „Macht durch Zwang“

Neben der Jagd wurden Waffen in der Geschichte der Menschheit bis heute auch zur Ausübung von „Macht durch Zwang“ eingesetzt. Gegen Menschen gerichtet werden Waffen hier zur „Ressource“ (Peter Koller) einer „repressiven Macht“ (Kenneth Galbraith). Durch Waffen erreichter „Zwang“ kann sich als Schutz/Verteidigung (z.B. Polizei) oder als Angriff/Aggression (z.B. Terror) äußern.

„Macht durch Zwang“ ist die einzige Form „sozialer Macht“, die durch Erwerb, Besitz, Androhung und Anwendung von Waffen erreicht werden kann. Alle anderen genannten Formen „sozialer Macht“ können durch Waffeneinsatz nicht aufgebaut und gefestigt, aber sehr wohl zerstört, mithin „entmachtet“ werden.

Machtverhältnisse im Wandel

In allen sozialen Systemen bestehen mehr oder minder konstante Machtkonstellationen zwischen den Menschen. Machtverhältnisse sind jedoch, obwohl sie oft sehr stabil erscheinen, nie auf Dauer. Sie fordern Gegenmacht heraus und sie verändern sich. Die Grundlagen von Macht, wie z.B. Besitz oder breite Unterstützung durch andere können verloren gehen.

Andere können gezielt eigene Machtpositionen aufbauen.

Der britische Hirnforscher Ian Robertson hat gezeigt, dass Frauen und Männer gleichermaßen Machtbedürfnisse entwickeln können. Allerdings: Die Neigung, Macht sehr stark für persönliche Interessen aufzubauen, ist bei Männern ausgeprägter. Die Neigung, Macht für gemeinsame, soziale Ziele zu schaffen, ist bei Frauen stärker.

Macht und Machtausübung verändert Menschen. Diese Wesensveränderung spiegelt sich auch in ihrem Aussehens und ihrer Körpersprache.

Waffen werden häufig intuitiv als Machtmittel, aber auch als Machtsymbol wahrgenommen, im individuellen wie im zwischenstaatlichen Bereich und so werden sie auch inszeniert.

Werner Schulz



- Warum ist Macht attraktiv?
- Wie suchen Jugendliche, Macht zu erlangen?
- Welche Machtmittel stehen ihnen zur Verfügung?
- Welche Rolle spielen Waffen bei der Machterlangung und Machterhaltung?

Ich fühle mich mächtig, wenn ich ...

- Geld habe
- gute Freunde habe
- die besseren Argumente habe
- das Gefühl habe „im Recht“ zu sein
- viele hinter mir stehen
- eine Waffe habe
- gut reden kann

M10 Waffen und Sprache

Begriffe und Redewendungen in der Alltagssprache

Positive Bedeutungen

- Startschuss
- Speerspitze
- Verkaufskanone
- Sportskanone
- Gulaschkanone
- Lachsalve
- Soldatenbraut
- Paradepferd
- himmlische Heere
- erfahrenes Schlachtross
- einen Volltreffer landen
- einen Sieg erfechten
- als Allzweckwaffe einsetzbar sein
- Schützenhilfe geben
- eine Breitseite abschießen

Negative Bedeutungen

- Rohrkrepiere
- Blindgänger
- Querschläger
- Ladehemmung
- einem Täuschungsmanöver erliegen
- keinen Schuss Pulver wert sein
- stur wie ein Panzer sein
- auf der Abschussliste stehen
- sich auf jemanden einschließen
- zum Rückzug blasen
- sich Scheingefechte liefern
- sich verschanzen
- sein Waterloo erleben
- kapitulieren
- etwas torpedieren
- einen Kleinkrieg führen
- einen Nebenkriegsschauplatz eröffnen
- sich Grabenkämpfe liefern
- die Flinte ins Korn werfen

„Gute Laune“-Bedeutungen

- Bombenstimmung
- Stimmungskanone
- zum Schießen komisch
- Gulaschkanone
- Eisbombe
- Arschbombe

Wortprägungen

- ein zweischneidiges Schwert
- Fronten aufreißen
- ABC-Schütze
- entwaffnender Charme
- eine Lanze brechen
- Jemanden am liebsten auf den Mond schießen
- Jemandem den Laufpass geben
- mit jemandem auf Kriegsfuß stehen
- sich „Knall auf Fall“ verlieben

Sportsprache

- Torschütze
- Schützenkönig
- Torjäger
- Pokalschlacht
- Befreiungsschlag
- ins Visier nehmen
- Schlachtenbummler
- Täuschungsmanöver
- jemanden ausstechen
- ins Stechen kommen

Zusammenstellung: Werner Schulz

M11 Werbung mit Waffensymbolik



Foto: SchülerInnen bei S&P/for & zehetmaier

Infos findest du unter www.feuerbach.de/ausbildungsboerse
 Initiative von Schülern der Bismarckschule Feuerbach

Partnerschaften mit:



Die schärfste Treuepunkt-Aktion.

Original ZWILLING Produkte ab **9.99**

Original ZWILLING Messer für grenzenlose Kochleidenschaft – sammeln Sie Treuepunkte für die TWIN Pollux Serie von ZWILLING.

bis 26.01.2008

+ 30 Treuepunkte
(eine Treuepunkt für je 5 € Einkaufswert)

Jeden Tag ein bisschen besser. **REWE**

AB **17 JAN** DIENSTAGS 20:15

Frank Rubin ist **DON APPETIT**

Frank Stein ist **MAC CREAMY**

Thomas Hann ist **DELICIOUS B.I.G.**

MISSION: GESCHMACK

Die Torten-Tuner - Neue Reportage-Soap
 Rosins Restaurants - Neue Folgen

kabeleins

VOX

TOP CUT

TOP CUT - WASCHEN. SCHNEIDEN. KÄMPFEN.

WER WIRD DEUTSCHLANDS TOP-FRISEUR?

AB 15.03. | JEDEN SONNTAG | 19:15 |

M12 Die Folgen von Waffenanwendungen

Schülerinnen und Schüler der Alberville-Realschule schreiben zum Amoklauf in Winnenden

Warum?

Nun sind schon fast zwei Jahre nach dem 11. März 2009 vergangen. Damals war ich in der siebten Klasse und jetzt bin ich in der neunten Klasse. Und ich habe immer noch nicht verstanden, was sich an diesem Tag ereignet hat.

Ich habe noch keine Antwort auf meine Fragen.

Warum wir? Warum unsere Schule? Warum mussten so viele unschuldige Menschen von uns gehen? Warum ist das überhaupt passiert? Wieso macht jemand so etwas Schreckliches?

Alina, 14 Jahre

Was machen, wenn man nicht mehr kann?

Viele sagen: „Augen zu und durch!“. Doch wie, wenn einen die Angst packt? Wenn man am liebsten einfach weglaufen würde, egal wohin, einfach weg! Doch egal, wie weit du läufst, die Vergangenheit holt dich wieder ein. Sie packt dich und du läufst wieder. Doch dies bringt nichts! Stell dich ihr und denk: „So, jetzt muss es sein! Ich pack das schon!“

Julia, 14 Jahre

Manchmal

Manchmal, da wache ich auf und die Realität erschlägt mich mit ihrer Grausamkeit, denn im Traum war alles gut.

Manchmal, da bin ich nur verzweifelt und möchte schreien, weil Du nicht mehr da bist.

Manchmal, da frage ich mich, was das Leben noch für einen Sinn macht.

Manchmal werde ich überwältigt von meiner Trauer und fange an zu weinen.

Silvia, 24 Jahre

Wut

Ich frage mich, warum Menschen, die nicht dabei waren, einen immer daran erinnern müssen, indem sie so blöde Fragen stellen wie: „Winnenden? Oh, das muss ja arg schlimm gewesen sein?“ (...)

Wir wollen nicht daran erinnert werden, wie es war, wir wollen auch mal in die Zukunft blicken. Es gibt Dinge, die kann man nicht begreifen, nein, man will sie einfach nicht begreifen.

Alessa, 12 Jahre

Martin Gerke / Heinz Rupp (Hrsg.): Schreiben statt Schweigen. Stuttgart 2011, Auszüge.



■ Welche Folgen haben Waffenanwendungen?

- für die Opfer?
- für den/die Täter?
- für das Umfeld?
- für die Gesellschaft?
- körperlich
- psychisch
- finanziell
- kurzfristig/langfristig

M13 Zugänge und Ansatzpunkte

1. Spurensuche

Spuren von Gewalt und Waffen im Alltag auffinden, benennen und dokumentieren. Konkrete Vorgaben machen, was genau gesucht und dokumentiert werden soll. Durchführung: Alleine, oder in (Klein-) Gruppen. Aufgabenverteilung festlegen, z.B. Dokumentation durch Fotos und Videos, Festhalten von Ort und Zeit.

2. Umfragen

Umfragen können mündlich (evtl. mit Tonband oder Video unterstützt), fernmündlich oder auch schriftlich durchgeführt werden. Z.B:

- In Deutschland gibt es über 25 Millionen Schusswaffen in privater Hand. Was fasziniert Menschen an Waffen?
- Manche meinen, ohne Waffen gäbe es keine Freiheit. Wie siehst du das?
- Manche sage, Waffen machen stark. Was meinst du dazu?
- Sollten Schusswaffen in Deutschland an Privatpersonen verkauft werden dürfen?

3. Interviews

Erzählte Lebensgeschichten bringen persönliche Erlebnisse zur Sprache und verbinden dabei biografische und gesellschaftliche/politische Ereignisse. Biografische Interviews können entlang der jeweiligen Lebensgeschichte (als zeitlicher Ablauf) oder anhand von Schlüsselereignissen und/oder Schlüsselthemen geführt werden. Es geht darum, authentische Zeugnisse aus der Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erhalten, die ihre spezifische biographische Perspektive mitteilen.

- Was bedeuten Waffen für dich?
- Welche Erfahrungen hast du mit Waffen gemacht?
- Besitzt du selbst eine Waffe?
- Manche Menschen glauben, sich mit Waffen sicherer zu fühlen. Was meinst du?
- Warum üben Waffen auf manche Menschen eine große Faszination aus?

4. Medieninhalte analysieren

Mediendarstellungen von Gewalt und Waffen (Symbolen) u.a. in Videoclips.

- **Zappen:** Ein Abend (Vorabend, Nachmittag) im TV: Zusammenschnitt von Gewaltszenen und der Verwendung von Waffen (10 Min. Videos).
- **Surfen:** Zusammenschau verschiedener Internetseiten, die Waffen anbieten oder abbilden. Screenshots und deren Dokumentation (Powerpoint oder Videos).
- **Werbeclips:** Zusammenstellung von Werbeclips die auf Waffensymbolik zurückgreifen.
- **Musikclips:** Beispielhafte Musikclips, die Waffen und deren Symbolik aufgreifen.
- **Zeitungen/Zeitschriften:** Eine Woche Berichte und Fotos, die sich mit Waffenthematik beschäftigen ausschneiden und aufkleben.
- **Titelbilder:** Eine Woche Titelbilder/Titelseiten verschiedener Zeitungen auswerten (www.meedia.de).

M14 Guns ain't for fun – Ein Rap-Projekt

Text und Musik wurde von Jugendlichen des Weekend College (Amsterdam) für das Musikvideo „Guns ain't for fun“ geschrieben und eingespielt.

Wat wil je beginnen
van ons kan je niet winnen

Zuidoost, kleurrijkst in Amsterdam
Hier vind je alle colors van de regenboog
samen leven zonder elkaar te vrezen
weg met wapens, drugs en geweld
samen verbeteren, veranderen.
Ons wapenfeit
Het is tijd

Guns ain't for fun
Guns ain't for fun
Still a lot of people love to carry one
We don't know where it begun
Some are alive, others are gone
Dit is niet meer fijn.
Lopen in je eigen buurt mensen zien vol pijn.
Overall wapens, verdriet en niemand die de slechte dingen ziet.
Waarom, waarom, waarom, waarom, waarom, zullen
we veranderen, meeleven met andere.
Take each other's hands.
This is our plan.

3 balas al aire
Un tiroteo imparable
Ellos se creen gangsta
Pero al final no son nadie
Mas que ignorantes enseñando el camino equivocado
I pray God, help us Lord.
Niños viendo padres abalaceados
Un problema de drogas
Y cayeron cuatro ahí en la calle
Cuerpos muertos, niños enfermos
Que Dios nos ayude con esto

Er is altijd 1 die spijt krijgt
maar wat gaat hij nu zeggen tegen mams en paps
en matties op straat
het is zijn schuld
hij wou moorden
stop ermee, problemen, kom er niet mee,
los het op
praat het uit
geen geweld geen moord geen discussie geen woede
los het op
Waarom moet het nou zo gaan
Kan het niet meer aan !
Mensen kom op voor elkaar
Voor elkaar

Wanneer je iets wilt
Ga je der voor!
Der voor
Breng het over en zorg voor elkaar

Ouder hebben ook een taak
Let op je kind
Let op je kind
Geef hem niet altijd zijn zin
Wees sterk
Wees sterk
Want het kan goed gaan, maar ook kapot fout

Guns ain't for fun – Video und Internet

<http://zowapenfeit.nl/wapenfeit-video/>
<http://zowapenfeit.nl/wapenfeit-lyrics/>
<http://zowapenfeit.nl/>

M15 „Nicht Waffen sind das Problem ...“ – Meine Meinung

Von Waffenbefürwortern werden immer wieder die gleichen „Argumente“ vorgebracht um zu „beweisen“, dass Waffen kein Problem seien und keine Gefährdung darstellen würden. Diese Argumente sind:

1. Waffen töten nicht, Menschen töten

2. Waffen zu tragen ist ein wichtiges Freiheitsrecht

3. Waffen dienen dem eigenen Schutz

4. Waffenbesitz hat nichts mit Gewalt zu tun

5. Schusswaffen in privater Hand sind ungefährlich

6. Eine Gefährdung durch Waffen ist nicht vorhanden

7. Sportschützen können nicht mit Laserwaffen schießen ...

8. Waffengegner wissen nicht, worüber sie reden

9. Kinder müssen von Waffen ferngehalten werden – warum eigentlich?

10. Das Problem sind die Eltern, die sich nicht mit Waffen auskennen

M16 „Nicht Waffen sind das Problem ...“ – Die Begründungen

Von Waffenbefürwortern werden immer wieder die gleichen „Argumente“ vorgebracht um zu „beweisen“, dass Waffen kein Problem seien und keine Gefährdung darstellen würden. Diese Argumente sind:

1. Waffen töten nicht, Menschen töten

Waffen haben keinen eigenen Willen, keine Absicht und keinen Charakter. Wenn ein Mensch totgefahren wird, hat dann das Auto oder der Fahrer getötet?

2. Waffen zu tragen ist ein wichtiges Freiheitsrecht

Erst durch Waffen (Gewehre) wurden Freiheitsrechte erkämpft und Demokratien ermöglicht. Waffen sind deshalb Symbole und Garant für Freiheit.

3. Waffen dienen dem eigenen Schutz

Bedrohungen gibt es überall. Unsere Städte sind unsicherer geworden. Die Polizei kann nicht überall sein. Da ist es wichtig sich selbst verteidigen zu können.

4. Waffenbesitz hat nichts mit Gewalt zu tun

Ein Sportschütze schießt ausschließlich auf Pappscheiben. Die Pistole oder das Gewehr sind für ihn Sportgeräte. Ein Sammler ist von der Technik und Tradition fasziniert.

5. Schusswaffen in privater Hand sind ungefährlich

Schusswaffen gehören nicht in private Hände? Der eigentliche Missbrauch findet mit Waffen in der öffentlichen Hand statt. Diktatoren würden sich darüber freuen.

6. Eine Gefährdung durch Waffen ist nicht vorhanden

Statistisch und realistisch gesehen ist eine Gefährdung durch legalen Waffenbesitz nicht vorhanden.

7. Sportschützen können nicht mit Laserwaffen schießen ...

... denn statt echtem Fußball kann man auch kein Tischfußball spielen ...

8. Waffengegner wissen nicht, worüber sie reden

Die Debatte um Waffen verläuft unsachlich, weil die Fraktion der Waffengegner überhaupt nicht weiß, wovon sie redet und sich aus weigert, ihre Vorurteile und Fehlinformationen gegen belegbare Fakten einzutauschen.

9. Kinder müssen von Waffen ferngehalten werden – warum eigentlich?

Kinder und Jugendliche (und die meisten Erwachsenen) kennen Waffen nur durch völlig realitätsfremde Darstellungen in den Medien. Wenn man ihnen frühzeitig beibringen würde, was eine Waffe ist, ihnen die Sicherheitsregeln einbläut und sie vielleicht auch ein paar Mal schießen lässt, dann würde sich diese unheilvolle Verklärung und Mystifizierung von Waffen schnell relativieren.

10. Das Problem sind die Eltern, die sich nicht mit Waffen ausekennen

Nicht der Waffenbesitz oder die Waffen an sich sind das Problem, sondern die mangelnde Sorgfalt der Eltern im Umgang mit Waffen, mangelnde Sorgfalt in der Erziehung und vor allem mangelnde Aufmerksamkeit für den Nachwuchs.

Anmerkung

Diese Standpunkte werden so oder ähnlich u.a. vertreten auf:

http://www.legalwaffen.de/gute_argumente_pro.html

M17 Wie mit Waffen und ihrer Faszination umgehen?

Welche Umgangsmöglichkeiten/Ansätze sind denkbar, welche sind sinnvoll und erfolgversprechend?

- Waffen verbieten (welche für wen?)
- Aufklärung über Verbote und die gesetzliche Lage zum Besitz und Tragen von Waffen
- Das eigene Verhältnis zu Waffen überdenken und klären
- Alternativen zum Waffengebrauch anbieten (welche?)
- Auf einem Schießstand mit scharfen Waffen schießen, um die Gefährlichkeit zu erfahren und „Respekt“ vor Waffen zu bekommen
- In einem „Laserdrom“ die Lust an Schießspielen ausleben lassen
- Ignorieren, das Thema nicht aufgreifen um nicht zusätzliches Interesse zu wecken
- Gesprächsmöglichkeiten in einem geschützten Rahmen anbieten
- Möglichkeiten schaffen, die eigenen (Bedrohungs-) Ängste anschauen und formulieren zu können
- Die Bedeutung von Sicherheit und Möglichkeiten Sicherheit zu erlangen aufgreifen
- Die Triebquellen der Faszination kennen und dort ansetzen
- An den Vorstellungen von Mann sein und Frau sein arbeiten
- An den Grundüberzeugungen und Grundwerten ansetzen
- Gewaltfreie Handlungsmöglichkeiten aufzeigen
- Auseinandersetzung mit attraktiven Vorbildern
- An Lebenszielen ansetzen:
Was wünsche ich mir wirklich im Leben? Was ist für mich wirklich wichtig?



- Wer sollte aktiv werden?
- Wer ist besonders gefragt beim Umgang mit diesem Problem?
 - Polizei
 - Eltern
 - Freunde/Peers
 - Schule
 - Jugendarbeit/Vereine
 - Sozialarbeiter
 - Medien
 - Politiker
 - Medien
- Welchen Beitrag könnten die einzelnen Gruppen leisten?

M18 Brief von Eltern

Betr.: Gewalt am Wochenende – Das neue Hobby mit sogenannten Softguns

Liebe Schulgemeinschaft,
ich möchte Sie auf etwas aufmerksam machen, was sich zwar außerhalb der Schule ereignet, aber mit unseren Schülern (meist männliche Jugendliche) zu tun hat.

Es gibt eine Gruppe von Jugendlichen, die sich am Wochenende regelmäßig trifft, um mit sogenannten „Softguns“ (Waffenreplikate), in unbewohnten Gegenden, leerstehenden Häusern oder im Wald Häuserkampf und Kampfscenen auszuüben. Die Munition dieser Waffen besteht aus Plastikkugeln, die mit einer Geschwindigkeit von 80–100 m/s. auf ein Ziel treffen. Es kann zu Verletzungen an der Haut kommen, ohne Schutzbrille zu irreversiblen Schäden am Auge. Die Waffen kosten zwischen 40–100 oder mehr Euro plus Kosten für Munition. (...) Außer den Verletzungen besteht die Gefahr, dass sich die Jugendlichen zu einer Zielscheibe für die Polizei machen. Die Replikate sehen sehr echt aus und in der plötzlichen Konfrontation mit schießenden Menschen kann es geschehen, dass die Polizei schießt (mit echten Waffen!), weil sie in einem Schusswechsel so eingreifen muss.

Ich möchte mit diesem Brief ganz bewusst aufdecken, aufrütteln, informieren und rechtzeitig alle Menschen an unserer Schule darüber aufklären, welche menschenverachtenden, für Jugendliche schädlichen und gewalttätigen Aktionen auch von Jugendlichen unserer Schule verübt werden. Es ist in meinen Augen ein grob fahrlässiges Alleinlassen der Jugendlichen durch ihre Eltern!

Welche Bedürfnisse stehen wirklich hinter diesen Handlungen? Wie können männliche Jugendliche in anderen Gebieten ihren Teamgeist oder ihre Gruppendynamik schulen? Was ist los in R. mit geleiteten Jugendgruppen, konstruktive Freizeitgestaltung, z.B. im Stadtjugendring?

Da ich davon ausgehe, dass Sie diese Situation auch ziemlich schlecht finden, möchte ich folgende Fragen stellen.

Wollen wir als Schulgemeinschaft zuschauen, oder wollen wir auf die Jugendlichen einwirken, selbstkritisch über ihr „Hobby“ nachzudenken und ihr Verhalten zu ändern?

Wie passt dieses Verhalten zum Einsatz auf einem biologisch-dynamisch geführten Bauernhof, zum sozialen Praktikum? Sind dies nur noch Posten, die durchlaufen werden, um unser Programm an der Schule zu absolvieren? Wie passt das zum friedlichen Miteinander, dass wir immer wieder üben (gewaltfreie Kommunikation).

Wie nennt man das neudeutsch was die Jugendlichen machen? Nebenwelten, Scheinwelten?

Geht die wirkliche Welt an ihnen vorbei?

Es geht mir nicht darum, einzelne Jugendliche vorzuführen und bloß zu stellen. Es geht um die NOT dieser Jungs und die Verantwortung die wir als Erwachsene haben!

Ich habe noch kein Konzept dafür, wie ich oder wir dem entgegen können, aber schweigen werde ich ganz bestimmt nicht zu diesem Thema. Ich wünsche mir, dass dieses Thema pädagogisch in unserer Schule aufgegriffen wird.

Mit freundlichen Grüßen

Brief einer Mutter an die Schulgemeinschaft, Auszüge.



- Bewerten sie das Verhalten der Jugendlichen ebenso wie die Mutter?
- Wir würden sie die Fragen der Mutter beantworten?
- Was könnte, was sollte die Schule (Lehrkräfte, Eltern, Schülerinnen und Schüler) tun?

M19 Die Ausstellung

Sie sind Leiter eines großen Jugendhauses das im Zentrum einer deutschen Großstadt steht. In den Räumen des Jugendhauses werden regelmäßig Wechselausstellungen von jungen Künstlern gezeigt.

Seit drei Tagen hängen Gemälde des Künstlers Clemens Hövelborn. Zuvor waren sie in einer städtischen Galerie zu sehen. Es sind Gemälde die provozieren: Gewaltszenen sind auf ihnen zu sehen – Gangster, Kapitalverbrecher, auf einem auch der Amokläufer von Winnenden.

Jetzt rumort es unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und auch im Trägerverein des Jugendhauses.

- „Die Bilder sind heftiger als gedacht. Man kann die Bilder nicht einfach so zeigen, zumindest nicht unter 16-Jährigen. Wir müssen sie wieder abhängen“, so die einen.
- „Wir bräuchten zumindest eine pädagogische Begleitung, das ist aber von uns nicht leistbar, zumal mit unseren Räumlichkeiten,“ so andere.
- „Auf den Gemälden ist doch nichts zu sehen, was Jugendliche nicht auch im Fernsehen, in den Medien und in der Zeitung sehen könnten. Die Bilder glorifizierten doch keine Gewalt,“ so die dritten.
- „Die Ausstellung ist doch eine Chance für uns, da kann über diese Themen diskutiert werden“, meinen wieder andere.

Aufgabe Streitgespräch

- Die vier Rollen (Meinungen) werden von Teilnehmenden übernommen und in Form eines Streitgespräches weiter gespielt (15 Min.).
- Welche Überlegungen (Annahmen, Befürchtungen) stehen hinter den einzelnen Meinungen?
- Die Teilnehmenden stimmen anschließend ab, wie der Jugendhausleiter entscheiden soll.
- Konzipieren sie ein pädagogisches Begleitprogramm für die Ausstellung

Wie tatsächlich entschieden wurde

Nach drei Tagen wurde die Ausstellung wieder abgebaut. Im Haus habe man wahrgenommen, dass die Bilder „heftiger“ seien als angenommen, erklärte der fürs Jugendhaus zuständige Bereichsleiter. Man könne die Bilder nicht einfach so zeigen, zumindest nicht unter 16-Jährigen.

Dies sei eine rein interne Entscheidung gewesen es hätte keinen Druck von außen gegeben. Es hätten sich weder Eltern noch Besucher beschwert.

Die Galeristin des Künstlers, Sarah Haberkern meinte, dass auf den Gemälden nichts zu sehen sei, was Jugendliche nicht auch im Fernsehen, in den Medien, in der Zeitung sehen könnten. Die Bilder glorifizierten keine Gewalt, sie seien eine kritische Auseinandersetzung. „Clemens Hövelborn zeigt uns gegenwärtige junge Menschen, wie sie wirklich leben, er zeigt eine Realität, die in jeder Großstadt des 21. Jahrhunderts existiert und Fakt ist.“

Dass man die Gemälde „wunderbar nutzen kann, um darüber pädagogisch kontrovers zu diskutieren“, meint zwar auch der fürs Jugendhaus zuständige Bereichsleiter. Nur müsse das eben fundiert begleitet sein. Wenn es das richtige „Setting“ gebe, seien sie durchaus bereit, die Bilder erneut zu zeigen, sagt der Bereichsleiter.

Vgl. <http://www.stuttgarter-zeitung.de/inhalt.jugendhaus-mitte-bilder-m...t.28c4cbe5-cc82-440a-97eb-57283bfd0682.presentation.print.v2.html>



- Welche Fragen würden Sie gerne an den Bereichsleiter und die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Jugendhauses stellen?

M20 Waffen in der offenen Jugendarbeit

Wie handeln bei ...

Einzel schlägereien/Duellen

Bei Duellen/Schlägereien greifen wir direkt ein und trennen die Kontrahenten. Sie werden in einen separaten Raum geführt (z.B. Büro). Das schenkt den Akteuren Aufmerksamkeit durch die Sozialarbeiter, trennt aber gleichzeitig vom zuschauenden Publikum, vor dem sie nicht ihr „Gesicht verlieren“ wollen.

Hinter verschlossenen Türen wird der Konflikt besprochen, eine Regelung, also klare Vereinbarung getroffen und durch Handschlag besiegelt.

Dieses Vorgehen braucht neben dem Sozialarbeiter/der Sozialarbeiterin, der/die den Konflikt bearbeitet, auch eine/n Kollegin, die/der bei den anderen Personen weiterhin Aufsicht führt.

Diskotheekveranstaltungen

Sie sind eine Art „Geigerzähler“ für Einrichtungen. Hier werden neben der Musik oft auch Rivalitäten gesucht. Diskothekveranstaltungen sind eine „Bühne“ für Gewalt. Cliques kommen oft. Sie haben in der Regel klare Strukturen mit einem Anführer.

Wir setzen uns in der Regel schon zu Beginn des Auftretens mit den Anführern in Verbindung, vereinbaren Regeln mit ihnen. Damit werden sie ernst genommen. Sie verhandeln mit dem „Anführer“ der Einrichtung, also mit der Sozialarbeiterin und schließen eine Vereinbarung zum Verhalten im Hause.

Sollte es trotzdem zu Ausschreitungen kommen, sind in diese oft eine Reihe von Jugendlichen verwickelt, also 10 bis 30 und mehr. Auch hier ist es notwendig, dass der/die Sozialarbeiter/in die Regelung unter Berücksichtigung der hierarchischen Struktur der Cliques, also mit den Anführern trifft.

Bewaffnung von Cliques

Nach Ausschreitungen, Duellen oder anderen Gewalttätigkeiten gibt es immer wieder Reaktionen, in denen sich die verschiedenen Gruppierungen bewaffnen. Die Atmosphäre in den Einrichtungen wird sehr gespannt, da alle auf eine Gelegenheit warten, auch ihre Waffen (Messer, Gaspistolen, Chakos usw.) benutzen zu können.

In solchen Situationen haben wir uns frühzeitig mit der örtlichen Polizei zusammengesetzt und mit ihnen zusammen die Jugendlichen in die Einrichtung eingeladen. In dieser Besprechung sind die Jugendlichen aufgeklärt worden über Waffenbenutzung und Erfahrungen der Polizei beim Einsatz solcher Waffen, mögliche Straftaten und Konsequenzen, sowie Hilfen und Hinweise zu Konfliktlösungen. Diese Besprechungen waren sehr gut besucht und es folgte jeweils eine freiwillige Entwaffnung der Jugendlichen.

Aus der Diskussion

Als günstig hat es sich erwiesen, wenn bei Gewaltszenen weibliche Mitarbeiterinnen der betreffenden Einrichtung „dazwischengehen“. Frauen gelten bei den (zumeist männlichen) an Gewaltszenen Beteiligten nicht als Rivalen und werden nicht tötlich angegriffen. Die Bereitschaft der weiblichen Mitarbeiterinnen ist natürlich Voraussetzung für ihren Einsatz in solchen Situationen; hierin liegt aber selten ein Problem.

Richard Spätling: Deeskalationserfahrungen mit gewaltbereiten Jugendlichen. Stiftung „Dr. Georg Haar“, Weimar. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Umgang mit Gewalt in Bildungseinrichtungen. Bildungspolitisches Fachgespräch der Heinrich-Böll-Stiftung. 2. Auf. 1999, S. 33–36.

M21 Mitbringen von Waffen im Verein

Das Mitbringen von Waffen im Fußballverein

Ein Spieler führt ständig eine Waffe mit sich (Messer mit feststehender Klinge, Butterfly), prahlt mit dem Besitz und zeigt sein Können im Umgang mit der Waffe.

Lösungsansätze

Der Trainer/Betreuer hat die Aufsichtspflicht und kann, im Verletzungsfalle eines Beteiligten, zur Rechenschaft gezogen werden. Das muss nicht immer einen juristischen Hintergrund besitzen, sondern ist in letzter Zeit immer mehr eine versicherungstechnische Frage geworden.

Dem Eigentümer der Waffe ist auf jeden Fall mitzuteilen, dass – auch für ihn – der Besitz strafbar ist und der Trainer und die Vereinsführung das Mitbringen nicht gestatten dürfen. Zudem ist er auf jeden Fall über die möglichen Folgen aufzuklären, die ein „Missgeschick“ mit seiner Waffe hervorrufen könnten: Verletzung eines Mitspielers, ärztliche Versorgung, Krankenhausaufenthalt, Kostenübernahme, evtl. Folgeschäden, Ruf der Mannschaft und des Vereins, evtl. rechtliche Folgen für den Waffenbesitzer und dessen Eltern, evtl. Ausschluss aus dem Verein und keine Möglichkeit (Ruf der Gewalttätigkeit), woanders zu spielen, weil kein anderer Verein so ein Verhalten dulden darf (Vorverurteilung als Wiederholungstäter). Mit dieser Fülle von Argumenten dürften der Waffenbesitzer und alle anderen überzeugt werden können, ab sofort keine vergleichbaren Utensilien mehr mitzubringen.

Geht der Betroffene und Aufgeklärte allerdings nicht darauf ein und schmuggelt heimlich immer wieder eine Waffe mit zum Training, müssen schrittweise mit Trainingsverbot, Benachrichtigung der Eltern und letztendlich Ausschluss aus dem Verein eindringliche Konsequenzen gezogen werden, *bevor* wirklich jemand zu Schaden kommt.

Interessant ist es auch, die Gründe für den Waffenbesitz erfahren zu können und vom Betroffenen zu erfragen, wovor er denn Angst habe. Erfahrungsgemäß fühlen sich Jugendliche mit Waffen, die als Statussymbol missbraucht werden, als besonders cool und

stark. Kann ihnen jedoch erklärt werden, dass diese Einstellung nur ein äußeres Zeichen von Schwäche ist, muss jeder „normale“ Teenager darauf reagieren, denn die größte Schwäche dieser Altersstufe ist, Schwächen zu zeigen.

Auf keinen Fall dürfen die Verantwortlichen das Bekanntwerden der Existenz einer Waffe innerhalb der Mannschaft ignorieren. Dieses Beispiel ist wiederum ein Indiz dafür, wie viel Verantwortung die Erwachsenen tragen und dass sie unter Umständen dazu beitragen können, dass einer ihrer Spieler als Mensch in dieser Gesellschaft dazulernen kann und in die positive Richtung gelenkt wird, oder aber in seinem Wesen bestärkt wird, negative bzw. kriminelle Energien zu entwickeln. Deshalb darf ein Trainer/Betreuer auch in diesem Bereich niemals oberflächlich, ignorierend und verantwortungslos an seine Aufgabe herangehen.

*Lars Derwisch: Trainerverhalten. Kinder und Jugendliche im Fußball, o.J. SPI __ Fachschulen, Qualifizierung & Professionalisierung. Selbstverlag 2005
<http://www.vorbildsein.de/cms/docs/doc4788.pdf>*

M22 Ansatzpunkte für den Umgang

Problematische Verarbeitung von Lebenskrisen

Wie kann die Entwicklung von Ressourcen unterstützt werden, die zur produktiven Verarbeitung von Krisensituationen führen?

Erlangung von Sicherheit

Was macht Angst? Wie kann Sicherheit anders erlangt werden als durch Bewaffnung?

Stabilisierung und Aufwertung des eigenen Selbstwertgefühls

Wie kann ein gesundes Selbstbewusstsein aufgebaut und stabilisiert werden, das nicht auf Waffen angewiesen ist und wie kann gleichzeitig verhindert werden, dass Größen- und Gewaltphantasien sich im realen Lebensalltag negativ auswirken oder gar in reale Gewalt münden?

Scham und Schamabwehr

Wie können im pädagogischen Alltag Beschämungen vermieden werden und welche Möglichkeiten des Umgangs mit ihnen gibt es, wenn sie dennoch geschehen sind?

Zugehörigkeit und Emotionalität erleben

Wo und wie können Zugehörigkeit und Emotionalität jenseits von Gewaltakzeptanz und Waffenfaszination erlebt werden?

Männlichkeit und Geschlechterrollen

Wie kann Freiheit und Unabhängigkeit gemeinsam erreicht und mit gewaltfreiem Handeln verbunden werden?

Technikfaszination

Wie kann Technikfaszination im Bereich Waffen gelebt werden, ohne dass diese deren zerstörerischen Seiten, die Gewaltakzeptanz und Gewaltanwendung einschließt.

Allgegenwart von Waffen (symbolen) in den Medien

Wie können negative Folgen exzessiven Mediengewaltkonsums vermieden werden?

M23 Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Waffenfaszination bei Jugendlichen

Ausgangspunkte

1. Pädagogische Orte und Situationen sind prinzipiell angst- und waffenfreie Zonen. Auch Amtsträger tragen hier keine Waffen.
2. Raum und Zeit für eine Auseinandersetzung ohne Belehrung und Tabus.
3. Klärung der eigenen Einstellungen und Haltungen zu diesem Thema bei Lehrkräften und dem pädagogischen Personal.

Von der Normenverdeutlichung zur Auseinandersetzung mit Werten

4. Die Anwesenheit / das Tragen von Waffen nicht ignorieren, sondern offen aufgreifen.
5. Über rechtliche Situation informieren.
6. Über mögliche Folgen aufklären.
7. Auseinandersetzung mit der Bedeutung zentraler Werte des Lebens für das eigene Handeln.

Anerkennung zentraler Bedürfnisse und deren subjektiver Formen der Befriedigung

8. Das Sicherheitsbedürfnis von Jugendlichen anerkennen und ernst nehmen und dabei auch die Beeinflussbarkeit der Bedrohungswahrnehmungen sehen.
9. Ängste der Jugendlichen und die Funktion von Waffen bei ihrer Bewältigung aufgreifen. Wer sind die (inneren und äußeren) Feinde?
10. Die Rolle von Gewaltphantasien verstehen.
11. Die verschiedenen Funktionen von Waffen für Jugendliche kennen.
12. Legitimationssysteme für eigene und fremde Waffen hinterfragen.
13. Darstellung von Waffen(Symbolen) im Alltag und in den Medien und deren Wirkung kritisch reflektieren.

Konstruktive Alternativen anbieten

14. Alternative Möglichkeiten der Selbstdarstellung und von Männlichkeit anbieten.
15. Gewaltfreie Möglichkeiten der Kommunikation und des Konfliktaustrags kennen lernen.
16. Möglichkeiten positiver Selbstwertstabilisierung anbieten und Selbstwirksamkeit erleben.
17. Individuelle, attraktive Zukunftsperspektiven vermitteln.

Lernmodell Spurensuche und Interviews

Bei den hier vorgestellten Methoden handelt es sich nicht um den Versuch einer sozialwissenschaftlichen Analyse, sondern um ein didaktisch-methodisches Instrumentarium zur Sensibilisierung für Erscheinungsformen von Waffen(symbolik) im Alltag und deren Einschätzung vor Ort. Dabei soll u.a. in Erfahrung gebracht werden, ob das Thema Waffen, Waffenbesitz, Waffensymbolik oder ein verwandtes Thema (z.B. Waffen und Gewalt in den Medien) in der (kommunalen) Öffentlichkeit präsent ist und wie es wahrgenommen wird.

Spurensuche

Die Methodik der Spurensuche bzw. der Ortserkundung ist traditionell eher im historischen Bereich verankert, kann allerdings auch in einem pädagogischen Kontext angewandt werden. Zentral hierbei sind in diesem Fall weniger die konkreten Ergebnisse, als vielmehr die partizipatorische, selbstständige Recherche durch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Dabei werden Spuren von Waffen, bzw. mediale Darstellungen dieser im urbanen Kontext gesucht und dokumentiert, ohne den Anspruch auf Vollständigkeit oder von verallgemeinernden Aussagen zu erheben. Es sind also Jugendliche selbst, die sich hier unter Anleitung auf den Weg machen.

Durchführung

Die Herangehensweise bei einer Spurensuche bietet zum einen eine erste Annäherung an das Thema, die interaktiv und partizipatorisch stattfinden sollte. Die Jugendlichen sollten in allen Phasen des Prozesses eingebunden werden. Des Weiteren eignet sich die Methode für eine Sensibilisierung der Teilnehmerinnen und Teilnehmer hinsichtlich ihres eigenen Umfeldes. Damit der Kontext der gefundenen Spuren deutlich wird, ist allerdings eine Einführung in die Thematik vor Beginn der Spurensuche notwendig. Die gesammelten Daten und Materialien könnten zudem weiter aufbereitet und somit als Grundlage für eine vertiefende Auseinandersetzung genutzt werden. Deshalb sollten im Vorfeld Überlegungen zur Dokumentation angestellt werden (z.B. Fotos, Videos, Audios).

Bei der Einführung in das Thema sowie in die örtlichen Gegebenheiten wird das konkrete Vorgehen genau festgelegt. Dabei sollen auch Annahmen formuliert werden, wo und in welchen Kontexten Objekte und Darstellungsformen aufzufinden sind. Reizvoll ist auch verschiedene Städte oder Kommunen zu vergleichen. Dabei ist zu beachten, dass es sinnvoll ist, aufgrund des begrenzten Zeitrahmens das Areal zu begrenzen, z.B. auf eine Fußgängerzone oder spezifische Einrichtungen/Geschäfte, wie das Stadtmuseum, Kirchen, Tattoo-Laden, Spielzeugladen, Kino usw. Festgelegt werden sollte auch, worauf genau das Augenmerk zu richten ist.

Für Videoaufnahmen in Läden, Kirchen, Museen o.ä. muss zuvor eine Genehmigung eingeholt werden. Auch Interviews mit Ladenbesitzern o.ä. können nicht spontan stattfinden, sondern müssen abgesprochen werden. Dies bedeutet, dass einer Spurensuche mit der Videokamera genaue Recherchen vorausgehen und die einzelnen Orte (Einrichtungen, Geschäfte) vorher festgelegt werden sollten.

Bezugspunkte

Spurensuche im Alltag

- reale Waffen in Geschäften, Denkmale, Museen usw.
- offizielle Träger von Waffen wie z.B. Soldaten, Polizisten, Wachpersonal
- nachgebildete Waffen und Waffensymbole auf Denkmälern, Wappen
- abgebildete Waffen auf (Kino-)Plakaten, Zeitschriftentiteln, in Büchern
- Spielzeugwaffen in Geschäften, auf Spielplätzen
- Spuren von Waffengewalt an Gebäuden, auf Verkehrszeichen
- Einrichtungen zur Waffennutzung, z.B. Schützenhäuser, Schießanlagen, Kasernen, Truppenübungsplätze
- Einrichtungen zur Waffen(-teile)herstellung, Fabriken, Zulieferer

Historische Spurensuche: Spuren der Vergangenheit

- Erinnerungen an Kriegsoffer, Kriegerdenkmäler (oft an und in Kirchen), Soldatengräber, Feierlichkeiten (Volkstrauertag)

- Erinnerungen an Opfer des NS-Terrors, Gedenktage und -feierlichkeiten
- Erinnerungen an Deportation jüdischer Mitbürgerinnen und Mitbürger, behinderte Menschen
- Erinnerungen an Lager/Unterkünfte für ehemalige Kriegsgefangene, Zwangsarbeiter
- Erinnerungen an Waffenopfer allgemein, (z.B. Amokläufe, getötete Polizisten) bei Denkmälern, auf Friedhöfen, an/in Kirchen, an/in öffentlichen Gebäuden, z.B. Rathäusern
- historische Umzüge (Schützengilden, -vereine)
- Straßennamen, Ortsnamen, Familiennamen
- Familiengeschichten, Fotoalben in Familien

Waffen und ihre Symbolik im öffentlichen Leben

- Schaufenster
- Werbeplakate
- Kinoplakate
- Großbildschirme
- Kleidung, Accessoires (Uniformteile)
- dargestellte Waffen(symbole) in der Kunst
- Verwendung von Waffenbegriffen in der Sprache (spezifische Ausdrücke, z.B. in der Fußballsprache)

Aus einem Protokoll einer Spurensuche in einer Mittelstadt



Die meisten Spuren waren historischer Art. So wurden einige Darstellungen antiker Gottheiten wie etwa von Athene oder Neptun als Brunnenfigur im Stadtzentrum gefunden. Ebenso waren mehrere Bilder, Zeichnungen und Darstellungen von Justitia im Stadtbild eingebettet. Die wohl größte Abbildung von ihr findet sich als Bild auf der Fassade des Rathauses.

Im historischen Schloss inmitten der Altstadt waren Waffen in unterschiedlicher Weise zu finden, wie z.B. eine Kanone, Statuen oder Bilder. Auffällig waren besonders die beiden Statuen von Jägern die am Torbogen am Eingang angebracht sind.

Beide haben Gewehre in der Hand, wobei der eine direkt nach unten Richtung Durchgang zielt. Um die Wirkung dieser Figuren abschätzen zu können, wurde eine kurze Befragung

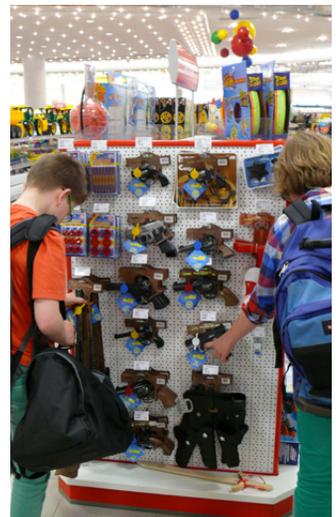
von Passanten durchgeführt. Dabei wurde klar, dass diese Darstellungen zwar bewusst wahrgenommen wurden aber dennoch eher der historische Kontext und nicht die Darstellung von Waffen für die meisten Befragten im Mittelpunkt stand.

Zentral gelegen findet sich auch ein Waffenladen, der sowohl Messer als auch Sport- und allgemein Schusswaffen führt. Besonders Interesse erweckt ein Werbeplakat der, das für Messer für Kinder unter dem Slogan „Das erste Messer gibt man nie wieder her“ wirbt. Zum Zeitpunkt der Spurensuche beherbergte das Stadtmuseum eine Ausstellung über historische Waffen.

Des Weiteren wurden in diversen Schaufenstern von kleineren Läden unterschiedliche Waffendarstellungen gefunden. In einem Tabak- und Zeitschriftengeschäft verkaufte man zum Beispiel kleinere und größere Feuerzeuge die echten Pistolen nachempfunden waren. In einem anderen Laden, der vor allem Männerbekleidung führte, waren T-Shirts des weltbekannten Filmes „Scarface“ im Schaufenster ausgestellt. Auf diesen war der Hauptdarsteller des Filmes mit einem Gewehr abgebildet. Daneben konnte man im gleichen Shop noch kleinere bis mittelgroße Messer erwerben, die ebenfalls im Schaufenster ausgestellt waren.

In einem Drogeriemarkt waren in der Abteilung Multimedia und Spielwaren umfangreiche Waffen- bzw. Waffendarstellungen zu sehen. Zu diesen Darstellungen gehörten zum Beispiel Spielzeugwaffen wie etwa Revolver aber auch originalgetreue Nachbildungen von Schusswaffen. In diese Kategorie von Gewehren lässt sich auch ein Revolver für eine Spielkonsole einordnen. Mit ihr kann der Spieler direkt und interaktiv auf den Bildschirm zielen und in das Spiel eingreifen. Auch Modellspielzeug war zu finden, das Waffen, Soldaten und/oder Kriegssituationen darstellte.

Das Waffenthema war in der Multimedia Abteilung allgegenwärtig. Zahlreiche DVD-Covers mit Waffendarstellungen, vor allem Schusswaffen wie Gewehren und anderen Handfeuerwaffen waren zu sehen.



Umfragen

Umfragen dienen dazu, Informationen zu beschaffen oder ein Meinungsspektrum zu einem Problembereich abzufragen. Umfragen können mündlich (evtl. mit Tonband oder Video unterstützt), fernmündlich oder auch schriftlich durchgeführt werden. Immer ist es jedoch wichtig zu wissen, was gefragt werden soll. Deshalb muss bei der Vorbereitung der Themenkreis genau festgelegt werden. Danach können die konkreten Fragen formuliert und möglichst schriftlich festgehalten werden. Die Umfrageergebnisse bedürfen der Dokumentation, und sie bedürfen der Auswertung und Interpretation.

Geschlossene Fragen lassen keine eigenen Formulierungen bei den Antworten zu. Diese können nur innerhalb von vorgegebenen Alternativen gegeben werden. Ein detaillierter Fragebogen ist hier sehr hilfreich. Offene Fragen schränken die Antwortmöglichkeiten nicht ein, sondern lassen Raum, um Dinge in eigenen Worten auszudrücken. Bei einer Umfrage oder der Sammlung von Meinungsäußerungen werden die Aussagen nicht kommentiert und es wird auch nicht weiter nachgefragt.

Umfragen zu Einstellungen zu Waffen sind nicht einfach durchzuführen. Dies ist ein Thema über das man in der Öffentlichkeit (und auch im privaten Bereich) nicht oder kaum spricht. Eine der Erfahrungen mit Videointerviews ist, dass kaum jemand vor der Kamera über Waffen sprechen wollte. Die Erfahrungen zeigen, dass Jugendliche eher Antworten erhalten als Erwachsene, sowie dass Mädchen (Frauen) gegenüber freundlicher und eher geantwortet wird gegenüber Männern.

Interviews

Erzählte Lebensgeschichten bringen persönliche Erlebnisse zur Sprache und verbinden dabei biografische und gesellschaftliche/politische Ereignisse. Biografische Interviews können entlang der jeweiligen Lebensgeschichte (als zeitlicher Ablauf) oder anhand von Schlüsselereignissen und/oder Schlüsselthemen geführt werden. Es geht darum, authentische Zeugnisse aus der Lebenswelt von Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu erhalten, die ihre spezifische biographische Perspektive mitteilen. In der Praxis zeigt sich, dass Jugendliche, die Erfahrungen mit Waffen(besitz) als Opfer und/oder Täter haben, in einem geschützten Rahmen sehr offen darüber reden. Die Interviewten müssen jedoch die Sicherheit haben, dass mit ihren Aussagen sensibel umgegangen wird und diese nur für die vereinbarten Zwecke verwendet werden.

Beispiele

1 Videoumfrage bei Passanten in der Innenstadt von Stuttgart

Wo gibt es Waffen im Alltag?

- Jugendlicher: Meistens im Fernsehen, in Spielen.
- Frau: In Krimis beim Fernsehgucken, z. B. gestern Abend im Tatort.
- Kinder: Hier in dem Shop, im Laden, da gibt es Waffen, Softairs und Messer.

Mögliche Fragen für Interviews

- Wo und wie bist Du aufgewachsen?
- Was ist für Dich wichtig im Leben?
- Welche Vorbilder hast Du?
- Was bedeuten Dir Deine Eltern?
- Was bedeuten Waffen für Dich?
- Welche Erfahrungen hast Du mit Waffen gemacht?
- Besitzt Du selbst eine Waffe?
- Was für eine Waffe ist dies?
- Wie bist Du an diese Waffe gekommen?
- Was fühlst Du, wenn Du eine Waffe in der Hand hast?
- Warum hast Du eine Waffe?
- Wo bewahrst Du diese Waffe/n auf?
- Was wäre, wenn Du keine Waffen mehr hättest?
- Manche Menschen glauben, sich mit Waffen sicherer zu fühlen. Was denkst Du darüber?
- Wie denken Deine Freunde darüber?
- Warum üben Waffen auf manche Menschen eine große Faszination aus?
- Kennst Du Menschen, die von Waffen fasziniert sind?

- Frau: In den Nachrichten, in Meldungen über Minen, über Schießereien, in Amerika vor allem, wo der Zugang zu Waffen da ist.
- Älterer Mann: Das ist in Amerika, das ist sowieso Irrsinn, dass da jeder mit dem Colt herumläuft.
- Mädchen: Also ich bin in einem Schießverein und schieße da mit dem Luftgewehr.
- Junger Mann aus dem Kosovo: Die sehe ich vor allem im Urlaub, wenn ich in der Heimat bin. Ja da sind Waffen ganz üblich.

In Deutschland gibt es über 25 Millionen Waffen. Was fasziniert Menschen an Waffen?

- Frau: Ich glaube, dass Menschen an Waffen fasziniert, Macht zu haben. Ich glaube, das sind überwiegend Leute, die versuchen sich stark zu fühlen, oder die vielleicht daheim nicht so viel zu sagen haben und dann es mit den Waffen irgendwie ausgleichen wollen. Ich glaube, dass jemand der selbstbewusst ist und ein gutes Auftreten hat, wird nicht sagen, ich brauch unbedingt eine Waffe daheim.
- Mädchen: Die Macht, die man damit haben kann. Also wenn man auf jemand andern mit einer Waffe zugeht, hat man eine viel größere Macht über die Person als ohne Waffe.
- Junger Mann: Also ich denke, die meisten, die holen das nur, weil sie damit cool sein wollen, oder weil sie denken, sie könnten dann hier auf großen Macker machen. Wenn die so mit ihren Jungs zusammen sind, dann wollen sie vielleicht angeben, da schau mal, ich hab ein krasses Messer oder ich habe eine Knarre, aber wirklich einen Sinn dafür oder eine Verwendung haben die meisten nicht.
- Junger Mann: Mich fasziniert an Waffen vor allem die Technik.
- Jugendlicher: Ich denke die Schusskraft, also die Stärke von Waffen, weil man damit Stärke demonstrieren kann.
- Älterer Mann: Schießen, Schussgenauigkeit, dass man etwas auslöst, das man in sekundenschnelle ein Ziel trifft, aber natürlich auch der Schuss, die Explosion. Waffen faszinieren Männer mehr als Frauen.

Manche meinen, ohne Waffen gebe es keine Freiheit. Wie sehen Sie das?

- Frau: Waffen können Freiheit einschränken, und zwar von denen, die mit Waffen bedroht werden. Und wenn sich jemand so bedroht fühlt, dass er eine Waffe zum Verteidigen braucht, dann stimmt etwas in der Gesellschaft an sich nicht.
- Älterer Mann: Also Freiheit muss man in der Tat jeden Tag erkämpfen. Ob das mit der Waffe sein muss, weiß ich nicht, ich halt's mit den Worten.
- Frau: Also ich glaub' Sicherheit, dazu braucht man schon ein paar Waffen. Es gibt immer ein paar Menschen, die ein bißchen aus der Reihe tanzen, die aggressiv sind, oder sich daneben benehmen, wo man sie quasi einschüchtern muss mit Waffen. Ob man die Waffen dann auch wirklich benutzt, ist eine andere Frage.

Manche sagen, Waffen machen stark. Was meinen Sie dazu?

- Junger Mann: Waffen machen stärker. Ein Beispiel: Einer kommt mit einer Waffe, der andere ohne Waffe, wer ist stärker? Der mit Waffe natürlich, weil die Furcht vor den Waffen so stark ist, dass man sagt, o.k. du bist stärker, ich gebe auf.
- Jugendlicher: Finde ich nicht. Damit wird man ja selbst nicht stärker, sondern die Waffe ist im Endeffekt das was stark ist und nicht man selbst.
- Junger Mann: Waffen machen nur den stark, der sich schwach fühlt.
- Älterer Mann: Das könnte schon sein, dass einer, der Minderwertigkeitskomplexe hat, vielleicht eine Waffe braucht.

Sollten Schusswaffen in Deutschland an Privatpersonen verkauft werden dürfen? Sollte es für bestimmte Gruppen Ausnahmen geben, oder sollte dies für alle Personen gelten?

- Frau: Ich finde Waffen gehören in die Hände von autorisierten Personen, wie der Polizei oder der Bundeswehr aber nicht in Privathände.
- Älterer Mann: Ich finde schon, denn in einer freiheitlich demokratischen Ordnung, wenn man da alles verbietet, dann hat man das Hauptziel schon wieder aufgegeben. Aber die Rahmenbedingungen müssen stimmen.
- Junger Mann: Ich finde schon. Aber nur zum Eigenschutz.
- Jugendlicher: Ich würde sagen, wenn überhaupt, dann im Sportverein und dass sie auch dort bleiben und nicht nach Hause genommen werden. Also nicht im Privatbesitz daheim.
- Junger Mann: Ich versteh die Leute, die im Schützenverein sind und welche wollen. Das ist ja was Normales. Ich spiele Fußball, ich hole mir Fußballschuhe, die holen sich ihre Schusswaffen.
- Mann: Wenn schon, sollte niemand Waffen haben, auch die Polizei nicht.
- Mädchen: Ganz normale Personen, wie diese hier, sollten keine Waffen haben.
- Junger Mann: die Polizei sollte Waffen haben und das war's eigentlich schon. Andere sollten keine Waffen haben. Auch nicht Jäger. Weil wenn diese welche haben, dann wollen die anderen auch welche haben. Es macht Spaß zu schießen. Ich habe selbst schon geschossen. Macht sehr Spaß.

2 Auszubildender bei einem Waffenhersteller

Auszüge aus einem Gespräch mit einem Auszubildenden im kaufmännischen Bereich eines Waffenherstellers. Die Auszubildenden können an einem innerbetrieblichen Waffentraining teilnehmen. Unter Waffen werden hier Schusswaffen verstanden.

Wie Waffen den Auszubildenden in der Firma erklärt wurden:

- Also ich fand es schon sehr interessant, ja vor allem weil man halt gesehen hat wie einfach an sich so eine Waffe aufgebaut ist, dass das nichts mit Zauberei zu tun hat. Das ist halt pure Technik. Wenn man die Technik richtig versteht und verantwortungsvoll mit dem Ding umgeht, ist nichts Gefährliches dabei. Wenn du weißt, wie man eine Waffe behandeln muss, dann passiert auch nichts.

Über Schießen und die Faszination:

- Also wenn du die Waffe in der Hand hast und ein paar Löcher in die Wand machst, ja das macht Spaß, also das braucht man nicht zu leugnen. Du hast ständig im Hinterkopf, was du da in den Händen hältst. Dass das kein Spielzeug ist und du ständig damit aufpassen musst, was du machst.
- Ja und es ist auch verdammt anstrengend. Also wenn du es jetzt zum ersten Mal machst und du schießt hintereinander drei, vier Magazine leer, dann kann es schon sein, dass dann dein Arm weh tut.
- Wenn du eine Waffe in der Hand hältst und damit schießt, da merkst du die Kraft, die Gewalt die da dahinter steckt. Und klar, gerade bei Männern hat das immer schon die Faszination.
- Das vorherrschende Gefühl war Freude, Spaß.

Die Sicht auf Waffen:

- Eine Waffe schadet nicht von selbst. Also eine Waffe selber, wenn du mit der verantwortungsvoll umgehst, passiert nichts. Ja die krümmt kein Haar. Man kann etwas salopp sagen, Menschen töten Menschen, nicht Waffen.
- Ich hab absolut kein Problem mit Leuten die sagen: „Ich finde Waffen scheiße“ oder „Ich will eine Welt ohne Waffen“. Das ist immer sehr ehrbar, dass es so Leute gibt, aber bis jetzt läuft das halt einfach nicht, es funktioniert halt einfach nicht, ohne Waffen geht es einfach nicht.

Männlicher Auszubildender in einer Waffenfabrik für Kleinwaffen. Transkript des Gespräches vom 8.6.2013 (Auszüge).

3 Flüchtling aus dem Libanon

Über die Gründe seiner Flucht und seine Erfahrungen mit Waffen

- In der Uni in Beirut waren die ganzen Leute nett und freundlich. Auf einmal kam einer von einer Partei, hat eine Gruppe ausgewählt und uns in ein Trainingslager gebracht. Dort machten wir ein Kampftraining und eine Ausbildung an Waffen. Wir wurden für den bewaffneten Kampf ausgebildet. (...) Ich habe das alles gelernt, ich habe Erfahrungen.

Der Interviewte war 20 Tage mit seinem älteren Bruder in diesem Camp. Er hat zu Hause nichts erzählt. Aber seine Mutter hat es herausbekommen und daraufhin sind sie nach Deutschland geflohen.

- Ich hatte zuerst mit einem Freund über Facebook Kontakt. Er war im gleichen Camp wie ich. Er wurde nach Syrien geschickt und ist dort ums Leben gekommen.

Über die persönliche Bedeutung von Waffen

- Waffen sind eine unfreundliche Sache. Sie sind zum Umbringen, zum Schießen, ... sie sind so unfriedlich ... es ist so leicht ... Jeder Mensch hat sein Gehirn zum Nachdenken. Man denkt, wenn ich diese Waffe habe, warum brauche ich das? Damit ich jemand anderen erschieße? Okay aber was krieg ich dann? Ich wollte nie eine Waffe haben.

Anonym, 25 Jahre, männlich. Palästinensischer Flüchtling aus dem Libanon. Transkript des Gespräches vom 20.6.2013 (Auszüge).

4 Junger Mann im alternativen Strafvollzug „Projekt Chance“ in Creglingen

F: Du kennst auch die Situation im Herkunftsland Deiner Eltern. Wenn Du das im Bezug auf Waffen vergleichst mit der Situation hier, was fällt dir auf?

B: Ich finde, das ist ein sehr heikles Thema hier in Deutschland. Da wo ich herkomme, aus Russland, da ist es ganz anders. Ich habe auch schon mitbekommen, dass manchmal sogar noch alte Waffen im Wald an einem abgelegenen Ort liegen. Meine Tante hat mir auch erzählt, dass viele Kinder an alten Mienen gestorben sind und dass es noch alte, scharfe Waffen gibt. Und auch im Allgemeinen ist es dort nicht so hart. Also da nutzt man Waffen zum Schutz, weil dort gibt es krankere Leute als hier. Hier in Deutschland wird es so hervorgehoben und das schreckt die meisten davon ab, eine Waffe zu besitzen. Das finde ich also gut von meiner Seite aus.

F: Viele sagen, Jugendliche sind von Waffen fasziniert, weil sie sie oft in Medien und Filmen sehen. Wie ist Deine Meinung dazu?

B: Bei mir kommt der Reiz nicht von den Medien. Das ist zu übertrieben finde ich. Da sollten sich manche echt überlegen was in den Filmen abläuft. Ich seh die Medien nicht als Reiz.

F: Für Dich ist also der Reiz die Sicherheit, die die Waffe vermittelt?

B: Ja.

F: Weil man sich da stärker fühlt?

B: Auch. Man muss es nicht unbedingt zeigen. Es gibt Leute, die zeigen wollen, dass sie eine Waffe haben und fühlen sich stark dabei oder cool. Und grad vor solchen Menschen sollte man sich schützen, denke ich. Also so ist es bei mir. Ich kenne viele Leute, die solche Waffen besitzen und man weiss nie, was bei denen im Kopf vorgeht und dann finde ich es ganz relevant, eine Waffe dabei zu haben. Für alle Fälle. Es kommt auch auf den Umkreis an. Mit wem man da ist, mit wem man befreundet ist, da gibt es viele Kriterien.

Transkription des Videointerviews. Dokumentiert auf Projekt-DVD. Backnang 2013 (Auszug).



Medieninhalte analysieren

Mediendarstellungen von Gewalt und Waffen(symbolen) recherchieren und dokumentieren:

- **Zappen:** Ein Abend (Vorabend, Nachmittag) im TV: Zusammenschritt von Gewaltszenen und der Verwendung von Waffen (10 Min. Videos).
- **Surfen:** Zusammenschau verschiedener Internetseiten, die Waffen anbieten oder abbilden. Screenshots und deren Dokumentation.
- **Werbeclips:** Zusammenstellung von Werbeclips, die auf die Waffensymbolik zurückgreifen.
- **Musikclips:** Beispielhafte Musikclips, die Waffen und deren Symbolik aufgreifen.
- **Zeitungen/Zeitschriften:** Eine Woche Berichte und Fotos, die sich mit Waffenthematik beschäftigen dokumentieren.
- **Titelbilder:** Eine Woche Titelbilder/Titelseiten verschiedener Zeitungen auswerten. Online unter: <http://media.de>

Beispiele

1 Umfrage über Waffen im Rahmen eines Haftbefehl-Konzerts

Haftbefehl stellt sich viel mit Waffen dar, mit Pistolen oder Messern, was denkst Du, warum macht er das?

- Das ist Hollywood, der verkauft damit, verstehst du. Jeder hat halt seinen anderen Stil. Haftbefehl bringt ein bisschen Amerika nach Deutschland.
- Haftbefehl will die Realität darstellen, wie sie ist. Er will kein Optimalbild, kein ideales

Bild darstellen. Er lebt in der Großstadt. Er kommt aus Offenbach, Waffen sind in der Großstadt, in der Nacht, in gefährlichen Gebieten gang und gäbe.

- Er spielt damit auf seine Vergangenheit an. Wenn man die Biographie von Haftbefehl kennt, weiß man auch, dass er in der Vergangenheit damit Probleme hatte.
- Das meint er selbst wohl gar nicht so ernst. Das ist einfach nur Image.
- Um was widerzuspiegeln. Waffen sind Straße, Waffen sind allgegenwärtig.

Manche Leute sagen, Waffen machen stark. Was hältst Du davon?

- Du hast mehr Vorteil, zum Beispiel, wenn ein Typ vor dir aufsteht, der kann so breit sein wie ein Schrank, nutzt ihm auch nichts, wenn er eine Kugel im Kopf hat.
- Um andere einzuschüchtern machen Waffen natürlich schon stark. Aber für die eigene Persönlichkeit machen Waffen nicht unbedingt stark.
- Stärke kommt vom Charakter her, nicht vom Äußerlichen. Ja, man kann seine Stärke eher im Charakter zeigen als durch Waffen.
- Entweder, ich habe eine starke Persönlichkeit, oder ich habe halt keine. Und da macht mich auch eine Waffe nicht stärker.
- Der Mensch muss stark sein, nicht die Waffen.

Manchen sagen auch, Waffen machen männlich. Was meinst Du dazu?

- Also ich halte davon, Waffen passen zu einem Mann, so als Style, so wie die High heels bei einer Frau.
- Weil Waffen Angst einflößen. Waffen zeigen Macht, machen Menschen Angst.
- Der Meinung bin ich nicht. Ein richtiger Mann kann sich auch anders wehren und nicht nur mit Waffen.
- Wenn man so eine Waffe in der Hand hat, ist es sicherlich schon männlich, ja.
- In meinen Augen verstecken sich die, die Waffen haben, hinter den Waffen.

Transkript von Videointerviews vor einem Konzert mit „Haftbefehl“. Die Befragten waren alle männliche Jugendliche.

Videofassung der Interviews: <https://www.youtube.com/watch?v=iD5j2gBgOE8>

2 „Es geht um nichts ...“ Interview mit dem Gangsta-Rapper Haftbefehl

Spiegel: Ihr Vater hatte seinen eigenen Laden, er ist mit Ihnen aus dem Bahnhofsviertel weggezogen, und Sie waren ein braves Kind.

Anhan: Außer, dass mein Vater irgendwann nicht mehr aufhören konnte zu spielen. Er ist mit 120.000 Mark nach Berlin gefahren und kam zwei Tage später mit einer Million wieder. Dann hat er in einer Nacht in Düsseldorf zwei Millionen Mark und damit auch seinen Laden verspielt. 1999 hat er sich das Leben genommen. (...)

Spiegel: Und dann?

Anhan: Ich war 14. Ich habe angefangen zu kiffen, bin immer weniger in die Schule gegangen und habe mir ein Butterfly-Messer besorgt, mit dem ich bald viele Tricks drauf hatte. Ständig habe ich mit dem Messer rumgefuchelt, hat nicht lange gedauert bis zur ersten Anzeige. Irgendwann begann ich, Drogen zu verkaufen. (...)

Spiegel: Sie nennen sich Haftbefehl, weil Sie zur Fahndung ausgeschrieben waren, vor der Sie nach Istanbul geflohen sind.

Anhan: Das war früher, da war ich 18 und hatte einige Anzeigen, vor allem wegen Körperverletzung. Seitdem ich 14 war, war ich sehr gewalttätig.

Spiegel: Bereuen Sie das heute?

Anhan: Ja.

Spiegel: Ist das Rappen darüber nun eine Art Ersatzhandlung für Sie?

Anhan: Klar. Darüber reden ist besser, als es zu leben. (...)

Spiegel: Sie sind doch Deutscher.

Anhan: Klar bin ich Deutscher. Ich lebe doch ganz deutsch. Mit meiner Mutter in einem Vorort bei Darmstadt.

Spiegel: Ist das der Deal? Sie verkaufen Ihre aufregenden Ghetto Geschichten in die Kinderzimmer der Mittelschicht, streben aber selbst nach einem Haus im Vorort?

Anhan: Meinetwegen. Ich will Geld verdienen, um aus dem Dreck rauszukommen. Ich will Benz fahren. Nicht Fiat. Ich will in einem Haus wohnen, nicht im Block. Ich will Ordnung haben in meiner Gegend. Nicht Unordnung.

Spiegel: Dafür beschreiben Sie das Getto in ziemlich schillernden Farben, schnelle Autos, harte Männer, Frauen, die nur mit dem Po wackeln.

Anhan: Das ist HipHop, eine Kultur mit eigenen Codes. Ich will niemandem sagen, wie er zu leben hat. Ich selbst habe doch nicht angefangen Kokain zu verkaufen, weil ich davon in einem Rapsong von Notorious B.I.G. gehört habe. Genauso wenig wie ich anfangs Menschen in Beton zu gießen, weil ich das in einem Mafiafilm gesehen habe. (...)

Spiegel: Nach dem Tod der Studentin in Offenbach haben Sie angefangen, sich Gedanken über Ihre Verantwortung zu machen. Der mutmaßliche Täter ist offenbar ein Fan Ihrer Musik.

Anhan: Das stimmt. Es ist nicht das erste Mal, dass ich ins Grübeln gekommen bin über das, was ich eigentlich so mit 28 Jahren von mir gebe. Aber es ist HipHop-Musik. Ich berichte doch nur Sachen, die ich sehe. Wie ein Reporter. Wie Sie. Ich erfinde nichts. Ich vermittele keine Ideologie. Ich sage nicht: Bruder, geh raus und nimm ein Messer und stich jemanden ab. Es ist wirklich nur Musik. Aber ich werde weiterhin über Probleme reden – und weiterhin die Probleme anders angehen als diejenigen, die Songs verlangen wie: Nimm keine Drogen, Gewalt ist scheiße. Das juckt doch keinen Jugendlichen.

Der Spiegel: 50/2014, S. 130 ff., Auszüge.

Videoclip von Haftbefehl: http://www.myvideo.de/watch/9592997/Haftbefehl_Julius_Cesar?utm_medium=text&utm_campaign=spoton_focus&utm_source=display

Analyse von Videoclips, Werbeanzeigen und Plakaten

- Zentrale Botschaft?
- Gestaltungsmerkmale?
- Zielgruppe?
- Verwendete Bilder und Symbole?
- Aufmerksamkeitswert des Mediums ?
- Welches Produkt wird beworben?
- Von wem stammt der Clip, die Anzeige, das Plakat?

Trailer/Videoclips (Werbung, Filme, Computerspiele)

- Wie wirkt der Trailer auf dich?
- Welche Gefühle werden ausgelöst?
- Was ist für dich besonders eindrücklich?
- Was wird gezeigt – was nicht?
- Wodurch wird Interesse geweckt, Spannung erzeugt?
- Welche Symbole werden verwendet?
- Welche Wirkungen von Waffen werden gezeigt? Welche nicht?
- Wie werden Frauen, wie werden Männer dargestellt?
- Welchen Titel würdest du dem Trailer geben?
- Welche Funktion haben Waffen in den Trailern?
- Welche Funktion haben solche Trailer und Videoclips insgesamt?

Welche Motive für Gewalt werden gezeigt?

- Sozial akzeptierte, legitimierte: z.B. Schutz anderer, legitime Diensthandlungen, Selbstverteidigung, sportlicher Einsatz
- anti-soziale: eigene Ziele erreichen, Macht ausüben
- ideologische, religiöse, emotionale, sexuelle Motive

Opfer und Täter

- Wie werden die Opfer von Gewalt dargestellt?
- Wie werden die Täter charakterisiert?

Rolle von Waffen

- Welche Waffen werden gezeigt und verwendet?
- Welche Waffen haben Männer, welche Frauen?
- Welche Wirkungen von Waffen werden gezeigt, welche nicht?

Die Botschaft der Gewalt

- Welche Botschaft ist mit der Gewaltdarstellung verbunden (Kritik der Gewalt, Verherrlichung, Legitimierung, Verunsicherung/Schockierung des Zuschauers, ambivalente Botschaften)?

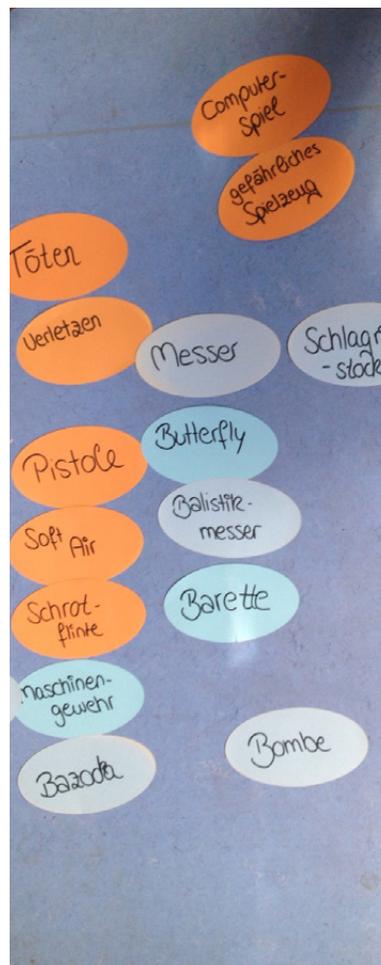
Waffen sind im Alltag junger Menschen, in (Jugend)Kultur, Medien und Gesellschaft allgegenwärtig. Vom Hip-Hop-Video über Kinofilme bis zu Computerspielen sind sie sehr präsent. Vor allem Jungen sind für die Faszination von Waffen sehr empfänglich. Schon im Kindergartenalter beginnend erliegen Jungen oft dieser Faszination, die sich in allen Altersgruppen findet. Ego-Shooter, Strategie- und Kriegsspiele, sowie actiongeladene Kinostreifen erfreuen sich großer Beliebtheit. Diese bekannte Tatsache wird von Pädagoginnen und Pädagogen, die sich mit Gewaltprävention, Wertevermittlung und Sozialkompetenztraining befassen, oft als gegeben hingenommen und selten in der Arbeit aufgegriffen. Dieses Lernmodell soll im Rahmen der Arbeit mit jungen Menschen einen Zugang zu diesem Thema bieten, um kritisches Hinterfragen oder zumindest das Bewusstmachen dieses Sachverhalts zu ermöglichen.

Lernziele

Die teilnehmenden Jugendlichen sollen für den Umgang mit dem Thema „Waffen in (Jugend-) Kultur, Medien und Gesellschaft“ sensibilisiert werden. Die unter Eltern und pädagogischen Fachkräften oft diskutierte und erwähnte Faszination wird im Gruppensetting aufgegriffen und diskutiert. Dabei realisieren die teilnehmenden Jugendlichen die Allgegenwärtigkeit von Waffen und stellen fest, wo diese überall auftauchen.

Die Jugendlichen sollen erkennen und benennen können, welche psychologische Wirkung und Zielsetzung hinter der Zurschaustellung und Einbettung in Jugend-(Kultur) und Medien stehen kann. Dabei soll auch die übertriebene und unrealistische Darstellung von Waffen aufgegriffen werden. Die Wirkung der Zurschaustellung von Waffen in der aktuellen Jugend-(Hiphop)Kultur in Bezug auf Männlichkeitswahrnehmung wird ebenso thematisiert, wie die Tatsache, dass Waffen u.a. als Sportgeräte jenseits ihrer ursprünglichen Bestimmung große Bedeutung haben.

Abschließend reflektieren die Jugendlichen die eigene Haltung vor dem Hintergrund der zusammengetragenen Fakten und der Diskussion.



Lernverständnis und didaktische Zugänge

Neben dem Gespräch und Erfahrungsaustausch zur Thematik, ist die gemeinsame Analyse und kritische Diskussion von Videoclips der zentrale Punkt des Lernmodells. Die im Lernmodell verwendeten Inhalte sind exemplarisch ausgewählt und sollen den Zeitgeist der Jugendkultur widerspiegeln. Sie sind somit austauschbar. Da hier Bekanntes aus dem Alltag aufgegriffen wird, ist kein spezielles Vorwissen der Teilnehmenden nötig. Es geht vielmehr um die kritische Diskussion des Vorfindbaren.

Auch wenn eine Hauptannahme darin besteht, dass vor allem Jungen empfänglich für die Faszination von Waffen sind, so richtet sich der Workshop ausdrücklich an gemischtgeschlechtliche Gruppen, da auch Mädchen über das Verhalten der Jungen damit konfrontiert werden. Das Lernmodell ist als doppelstündiger Workshop (90 Min.) für den schulischen Kontext konzipiert und richtet sich somit an Gruppen oder Schulklassen mit mindestens 12 Schülerinnen und Schülern der 7. Klassenstufe oder höher. Je nach Bildungsstand (Schulart, soziale Hintergründe) sollten Sprache und Methoden lebensweltnah gewählt sein.

Ab der genannten Altersstufe spielt die Peergruppe und Jugendkultur eine maßgebliche Rolle im Leben Jugendlicher. Wesentlicher Bestandteil des Workshops ist die moderierte Gruppendiskussion, welche vor allem dann sinnvoll ist, wenn polarisierende Meinungen in der Gruppe aufgegriffen und diskutiert werden sollen.

Gruppenarbeit, Medienanalyse und moderierte Diskussionen sind im Workshop wichtige Methoden und im schulischen Kontext bekannt. Mit Anpassungen lässt sich das Lernmodell auch im außerschulischen Bereich anwenden.

Der Workshop kann sowohl als Einzelveranstaltung (z. B. im Rahmen des Deutsch- oder Gemeinschaftskundeunterrichts) oder auch im Zusammenhang von regelmäßig stattfindenden Gewaltpräventionsveranstaltungen durchgeführt werden.

Die Lehrkräfte sollten grundlegende Erfahrungen in der Gruppenleitung, Moderation und Seminarleitung mitbringen. Eine gewisse Nähe zur (Jugend-)Kultur und Mediennutzung junger Menschen ist nützlich.

Das Lernmodell bedient sich verschiedener didaktischer Zugänge und Lernschritte.

- **Alltagsorientierung:** Die Jugendlichen bringen ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen ein.
- **Hinterfragen:** Infragestellen von Mythen und vorhandenen Meinungen.
- **Moderierte Gruppendiskussionen:** Dadurch sollen die Jugendlichen eigene Standpunkte vertreten, lernen aber auch die Ansichten anderer dazu kennen, so dass evtl. Prozesse des Überdenkens stattfinden können.
- **Videoanalyse:** In Kleingruppen werden Videoclips nach vorgegebenen Fragen analysiert und diskutiert. Es geht um folgende Leitfragen: Was geschieht in diesem Video und worum geht es? Welche Waffen sind im Video zu sehen? Wozu werden Waffen verwendet? Welche Bedeutung haben die Waffen in den Videoclips? Die Videos sind so ausgewählt, dass unterschiedliche Dimensionen des Themas sichtbar werden.

Organisation des Workshops

Zur Durchführung wird ein Gruppenraum mit Stuhlkreis (ohne Tische) benötigt. Für die Gruppenarbeit braucht es weitere (Neben)Räume mit Arbeitstischen für insgesamt vier Gruppen. Folgende Materialien werden verwendet:

- Moderationskarten
- Marker
- Beamer mit Leinwand und Lautsprecher bzw. Fernseher mit entsprechendem Wiedergabegerät
- vier Wiedergabegeräte für die Videoclips (Laptop, Fernseher, Tablet o.ä.)
- Kopien der Materialien für das Plenum (M1) und der Arbeitsgruppen (M3–M6)
- Zugang zu den Videoclips

Die Videoclips

Haftbefehl „Generation Azzlack“

(M3) www.youtube.com/watch?v=416RuMUXwys

Themen: Waffen als Symbol für Macht und Männlichkeit, Waffen als Objekt der Zugehörigkeit.

„Softair Walther P99 auseinanderlegen und zusammenbauen“

(M4) www.youtube.com/watch?v=mGiDjERs_yw

Themen: Faszination der Waffentechnik, Waffen als Hobby, mit Waffen umgehen können, um das Selbstbewusstsein zu steigern.

Bundeswehr Werbe-Clip: „Bis zur Perfektion“

(M5) www.youtube.com/watch?v=zBkJj-vCtgs

Themen: Waffen als Sport- und Showobjekte, Waffen als Symbol für Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Waffen im Kontext von Militär.

Kino Trailer: „The Expandables 2“

(M6) www.youtube.com/watch?v=_u8U7gAPSBI

Themen: Übertriebene, unrealistische und verharmlosende Darstellung von Waffen, Waffen als Objekte der medialen Unterhaltung, Waffen als Symbol für Macht, Männlichkeit und Zugehörigkeit zu einer Gruppe.

Struktur und Ablauf des Workshopos

Dauer	Thema	Materialien
1 5 Min.	Begrüßung mit kurzer Regelsetzung für die Doppelstunde	
2 10 Min.	Einstieg: Stiller Impuls mit Bild (M1: Kinder vor einem Waffengeschäft)	M1
3 10 Min.	Themensetzung und Stundenüberblick	
4 10 Min.	Moderierte Begriffsklärung	Moderationskarten und Marker
5 5 Min.	Übung: „Alle, die ...“ (M2)	
6 5 Min.	Kurzer mündlicher Erfahrungsaustausch – offene Fragerunde	
7 40 Min.	Videoanalyse in Kleingruppenarbeit (15 Min.) mit anschließender Vorstellung der Ergebnisse im Plenum (25 Min.)	M2–M5, vier Wiedergabegeräte, Leinwand oder Fernseher
8 10 Min.	Abschlussdiskussion	

Ablauf des Workshops

1 Begrüßung mit kurzer Regelsetzung für die Doppelstunde

Die Jugendlichen werden im Stuhlkreis begrüßt. Eventuell wird eine kurze Vorstellungsrunde durchgeführt. Es werden gemeinsame Verhaltensregeln formuliert, abgefragt und festgelegt.

2 Einstieg: Stiller Impuls mit Bild

M1 (Bild mit Kindern vor dem Schaufenster eines Waffengeschäfts) wird von der Workshopleitung in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Abhängig von der Anzahl der Jugendlichen ist es sinnvoll mehrere Ausdrücke des Fotos zu verwenden. Ziel ist das Benennen des bekannten Phänomens der Faszination für Waffen (vor allem männlicher Jugendlicher) und einen ersten Erfahrungsaustausch einzuleiten.

Wichtig: Die Workshopleitung wartet auf Reaktionen der Jugendlichen und ergreift nicht das Wort. Längeres Schweigen unbedingt aushalten, meist kommen nach einer gewissen Zeit Äußerungen. Auch hier abwarten bis mehrere Jugendliche sich zu Wort melden möchten, dann erst das Wort erteilen. Ziel der Methode ist die Aktivierung des Vorwissens bzw. das Abfragen von Eindrücken der Jugendlichen in einer ruhigen Arbeitsatmosphäre. Der Workshopleitung fällt hier eine moderierende Rolle zu, sie hält sich mit eigenen Meinungen und Bewertungen zurück. Es geht in dieser Phase darum eine Diskussion unter den Jugendlichen anzuregen. Die Workshopleitung kann jedoch bei Bedarf die Diskussion durch Fragen und Wiederholung der Äußerungen von Jugendlichen erleichtern.

3 Themensetzung und Stundenüberblick

Rückgreifend auf die bislang genannten Fakten, Thesen und Meinungen führt die Lehrkraft kurz in das Thema des Workshops ein und gibt einen Überblick über den weiteren Verlauf des Workshops.

4 Moderierte Begriffsklärung

In einer ersten Runde werden mögliche Beispiele für Waffen gesammelt und auf (z.B. roten) Kärtchen festgehalten. In einer zweiten Runde stellt die Lehrkraft die Frage nach der Definition, Funktion und Bestimmung von Waffen. Auch diese Beiträge der Jugendlichen werden auf (z.B. gelbe) Kärtchen geschrieben und in die Mitte des Stuhlkreises gelegt.

Ziele der Übung sind, den Waffenbegriff zu klären, sich der Thematik Waffenfaszination zu nähern und einen Überblick über Meinungen und Wissen der Gruppe zu erhalten. Dabei sollten nach Möglichkeit alle Jugendlichen zu Wort kommen können.

5 Übung: „Alle, die ...“

Bei dieser Übung (M2) steht die Aktivierung der Jugendlichen im Vordergrund. Die Jugendlichen sitzen im Stuhlkreis, die Workshopleitung liest nacheinander verschiedene Aussagen vor, die immer mit den Worten „Alle, die...“ beginnen. Die Jugendlichen stehen auf und suchen sich einen neuen Sitzplatz, sofern die Aussage auf sie zutrifft. Neben der körperlichen Aktivierung soll diese Übung einen weiteren Überblick über vorhandene Kenntnisse und auch Interessen der Jugendlichen sichtbar machen. Die mit „*“ markierten Aussagen (siehe M2) sollen den Einstieg in die Übung erleichtern und das Vorgehen

verdeutlichen. Es ist zu beachten, dass ein wertschätzender und respektvoller Umgang eingehalten wird (keine abschätzigen Kommentare oder gar Auslachen durch andere). Die Aussagen lassen sich je nach Zeit und Gruppe beliebig verändern oder erweitern.

6 Kurzer mündlicher Erfahrungsaustausch – offene Fragerunde

Dieser Teil des Workshops soll den Jugendlichen die Gelegenheit geben, Erfahrungen zur Thematik auszutauschen und/oder in einer offenen Runde Fragen zu klären. Ziel ist die Anregung einer kurzen Diskussion, in der sich die Jugendlichen kritisch mit Gefahren und negativen Erlebnissen mit Waffen auseinandersetzen. Mögliche Leitfragen sind:

- Wer hat welche Erfahrungen mit Waffen gesammelt?
- Wurde schon jemand mit einer Waffe bedroht?
- Welche Gefühle waren damit verbunden?

7 Videoanalyse in Kleingruppenarbeit mit anschließender Vorstellung der Ergebnisse im Plenum

Die Jugendlichen werden in Kleingruppen eingeteilt. Die Anzahl der Gruppen ist abhängig von der Größe der Gesamtgruppe und der Anzahl der verwendeten Clips. Jede Gruppe (mindestens drei Jugendliche) arbeitet an einem Arbeitstisch mit vorbereiteten Materialien und Wiedergabegerät. Die Aufgabe besteht darin, den Videoclip gemeinsam (mehrmals!) anzuschauen, um dann die zum Clip gehörenden Leitfragen zu diskutieren (Leitfragen M3–M6). Die Gruppe soll die erarbeiteten Hauptaussagen festhalten, um sie im Anschluss im Plenum vorzutragen.

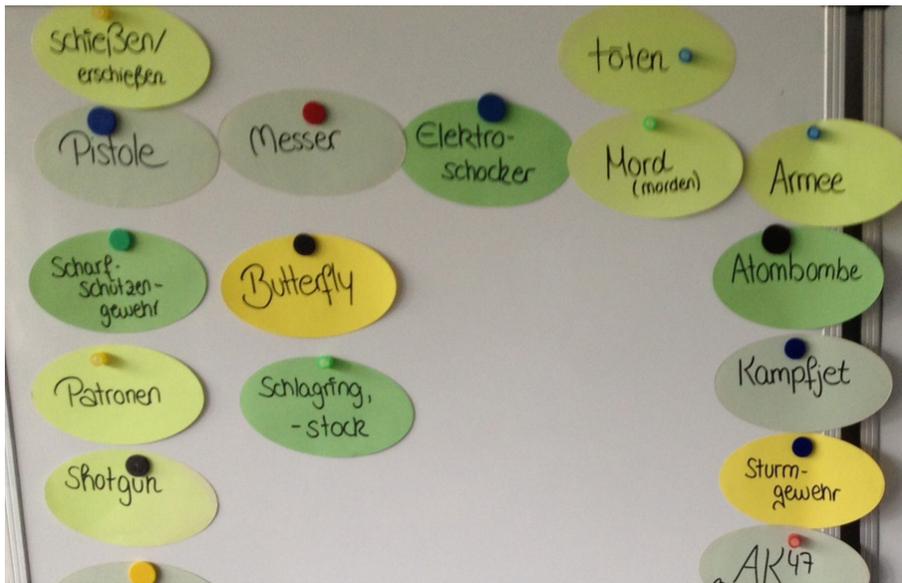
Nach der Phase der Kleingruppenarbeit (max. 15 Min.) kommen die Jugendlichen wieder im Stuhlkreis zusammen. Jeder Clip und die in den Gruppen erarbeiteten Aussagen werden im Plenum vorgestellt und diskutiert.

Die Aufgabe der Leitung ist es, die Leitfragen der einzelnen Clips dem Plenum transparent zu machen, Rückfragen und Ergänzungen durch die Jugendlichen zu ermöglichen und eventuelle Unklarheiten aufzugreifen bzw. zur Diskussion zu stellen.

8 Abschlussdiskussion

Im abschließenden Teil des Workshops geht es um eine zusammenfassende Diskussion vor dem Hintergrund der erlebten und besprochenen Inhalte. Die Jugendlichen sollen ihre eigenen Meinungen und Einstellungen formulieren sowie reflektieren und mit ihren ursprünglichen Meinungen vergleichen. Danach wird ein gemeinsames Fazit formuliert. Mögliche Leitfragen für die Abschlussdiskussion:

- Welche Rolle spielen Waffen für uns?
- Was haben Waffen mit Macht zu tun?
- Wozu werden Waffen heute genutzt?
- Was macht Waffen so interessant?
- Was glaubt ihr, warum vor allem Jungen/Männer von Waffen fasziniert sind?
- Hat sich an eurer Meinung über Waffen durch den Workshop verändert?



Arbeitsmaterialien

- M1 Kinder vor einem Waffengeschäft
- M2 „Alle, die ...“
- M3 Musikvideo: Haftbefehl „Generation Azzlack“
- M4 YouTube-Clip: „Softair Walther P99 auseinanderlegen und zusammenbauen“
- M5 Bundeswehr Werbe-Clip: „Bis zur Perfektion“
- M6 Kino-Trailer: „The Expandables 2“

M1 Kinder vor einem Waffengeschäft



M2 „Alle, die ...“

Die Aussagen werden vorgelesen. Die Jugendlichen, die der Aussage zustimmen, stehen auf und wechseln ihren Platz.

(* Anhand der ersten beiden Aussagen kann der Ablauf der Übung erklärt werden.)

Alle, die ...

- gerne Pizza essen*
- heute Morgen Kaba getrunken haben*
- schon einmal eine Waffe in der Hand hatten
- früher mit Spielzeugwaffen gespielt haben
- Ego-Shooter mögen
- gerne Action- und Kriegsfilme anschauen
- schon einmal „in echt“ geschossen haben
- Waffen cool finden
- schon einmal Waffen in einem Computerspiel benutzt haben
- glauben, dass Waffen gefährlich sind
- eine Waffe besitzen
- glauben, dass Waffen Menschen beschützen
- Angst vor Waffen haben
- gespannt sind, wie es jetzt weitergeht

M3 Musikvideo von Haftbefehl „Generation Azzlack“

Aufgaben

1. Schaut euch das Video an!
2. Diskutiert und beantwortet folgende Fragen:
 - Was ist die Botschaft des Videos?
 - Wie gefällt euch das Video?
 - Welche Waffen werden gezeigt?
 - Wie gefällt euch die Darstellung der Waffen?
 - Sind das legale Waffen?
 - Welche Funktion haben diese Waffen?
 - Welche Funktion haben diese Waffen im Video und warum werden die Waffen hier gezeigt?
 - Sind Waffen männlich?
 - Was ist sonst noch im Video zu sehen?
 - Was drückt der Screenshot aus?

Musikvideo: <http://www.youtube.com/watch?v=416RuMUXwys>



*Screenshot des Musikvideos „Generation Azzlack“
Haftbefehl. Generation Azzlack.
Album Blockplatin. Direktion, Production, Cut:
Markus Weicher, Michael Weicher*

M4 YouTube Clip „Softair Walther P99 auseinanderlegen und zusammenbauen“

Aufgaben

1. Schaut euch das Video an!
2. Diskutiert und beantwortet folgende Fragen:
 - Was geschieht in dem Video?
 - Was steht in den Sprechblasen? Worum geht es? Versteht ihr die Begriffe?
 - Warum werden sie aufgeführt?
 - Um welche Art von Waffe handelt es sich hier?
 - Was glaubt ihr, warum das Video über 70.000 Klicks auf YouTube hat?
 - Wie gefällt euch das Video?
 - Was könnt ihr über den „Waffenzerleger“ sagen?
 - Wer hat das Video gemacht?
 - Spricht euch das Video an?
 - Was drückt der Screenshot aus?

Video: http://www.youtube.com/watch?v=mGiDjERs_yw



Screenshot des Clips „Softair Walther P99 auseinanderlegen und zusammenbauen“

M5 Bundeswehr Werbe-Clip: „Bis zur Perfektion“

Aufgaben

1. Schaut euch das Video an!
2. Diskutiert und beantwortet folgende Fragen:
 - Was passiert im Video?
 - Welches Ziel hat dieses Video?
 - Wer hat das Video produziert und warum?
 - Welche Rolle spielen die Waffen im Video?
 - Wie gefällt euch das Video?
 - Was sind die eigentlichen Funktionen der gezeigten Waffen?
 - Wie wird diese Waffe im Video genutzt?
 - Welches Gefühl löst das Video bei dir/euch aus?
 - Was drückt der Screenshot aus?

Video: <http://www.youtube.com/watch?v=zBkJj-vCtgs>



Screenshot des Bundeswehr Werbe-Clips
„Bis zur Perfektion“

M6 Kino Trailer: "The Expandables 2"

Aufgaben

1. Schaut euch das Video an!
2. Diskutiert und beantwortet folgende Fragen:
 - Was ist das Ziel des Videos?
 - Welche Waffen sind zu sehen?
 - Was sind die eigentlichen Funktionen der gezeigten Waffen?
 - Ist die Darstellung der Waffen realistisch?
 - Sind Waffen männlich (Waffen und Männlichkeit)?
 - Wie wirkt das Video auf dich/euch?
 - Was glaubt ihr, warum solche Filme so erfolgreich sind?
 - Was drückt der Screenshot aus?

Video: http://www.youtube.com/watch?v=_u8U7gAPSBI



*Screenshot des Kino Trailers „The Expendables 2“
Twentieth Century Fox Film Cooperation*

Mit Blick auf die Waffenfaszination Jugendlicher gewinnt das Thema Sicherheit insbesondere durch die, vor allem von männlichen Jugendlichen, relativ häufig geäußerte Meinung Relevanz, das Tragen einer Waffe diene ihrer persönlichen Sicherheit. Die Beschäftigung mit dem eigenen Sicherheitsempfinden und Möglichkeiten es selbst positiv zu beeinflussen kann dazu beitragen, dass Jugendliche ihre eigene Sicherheit jenseits von problematischen Verhaltensweisen reflektieren und anstreben. Auch der Einfluss der Peers sowie von Männlichkeitsbildern spielen eine Rolle.

Lernziele

Die Jugendlichen reflektieren unterschiedliche Perspektiven auf das Thema „persönliche Sicherheit“. Sie lernen ihre Emotionen und ihr individuelles Sicherheitsbedürfnis besser kennen. Die Jugendlichen erfahren, dass Sicherheit ein soziales, veränderliches Phänomen ist und beispielsweise von anderen Menschen, den Lebensumständen, der gesellschaftlichen Situation abhängig ist. Schließlich erkennen sie eigene und fremde Strategien um Sicherheit zu erlangen.

Didaktische Analyse

Das Lernmodell ist für Jugendliche zwischen 14 und 21 Jahren konzipiert und kann in gemischten Gruppen angewendet werden. Die Teilnehmerzahl beträgt ca. 15–20 Jugendliche ungefähr gleichen Alters. Die Teilnehmenden müssen kein spezifisches Vorwissen mitbringen.

Eine Konzentration speziell auf männliche Jugendliche kann es einerseits ermöglichen, Männlichkeitsvorstellungen und damit verbundene Haltungen und Wahrnehmungen stärker zu fokussieren. Andererseits erlauben gemischte Gruppen die Diskussion von unterschiedlichen Sicherheitsvorstellungen und -bedürfnissen, die eher dazu geeignet sind, stereotype Vorstellungen in Frage zu stellen.



Umsetzung: Workshop persönliche Sicherheit

Die Durchführung des Workshops (siehe Ablaufplan) erfordert ca. 90 bis 120 Minuten Zeit, je nachdem ob alle Methoden angewendet und wie lange Pausen gemacht werden. Dieser ist so konzipiert, dass er sowohl in formellen (schulischen) als auch informellen (Jugendarbeit) Lernfeldern eingesetzt werden kann. Die beschriebenen Methoden können auch als Einzelimpulse in der pädagogischen Arbeit mit Jugendlichen eingesetzt werden.

Für die Durchführung des gesamten Workshops sollte ein großer Raum zur Verfügung stehen, in dem ein Stuhlkreis für Diskussionen und Präsentationen im Plenum aufgebaut werden kann. Außerdem sollte es genügend Raum für die Arbeit in Kleingruppen geben, ohne dass sich die Teilnehmenden gegenseitig stören. Bei größeren Gruppen sollten zusätzliche Räume bzw. Ausweichmöglichkeiten für Gruppenarbeitsphasen vorhanden sein.

Ablaufplan

1 Einstieg mit Bildern (ca. 15 Min.)

- Die Seminarleitung verteilt ca. 30 Bilder an die Teilnehmenden. Besteht die Möglichkeit einen Stuhlkreis aufzubauen, können die Bilder in der Mitte auf den Boden gelegt werden und die Jugendlichen suchen sich je ein Bild aus, welches sie anspricht.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer stellen vor:
 - Was bedeutet Sicherheit für mich?
 - Was hat dieses Bild mit Sicherheit zu tun?
- Es können sowohl negative (Unsicherheit) als auch positive (Sicherheit) Aspekte des Themas zur Sprache kommen, dies sollte zu Anfang ausdrücklich mitgeteilt werden.

Materialien: Verwendet werden können aus vorhandenen Bildkarteien entnommene oder selbst ausgesuchte Bilder, z. B. aus dem Internet, aus Zeitschriften etc.

Weiterarbeit (optional)

Sicherheitslinie (ca. 15 Min.)

- Mit Kreppband wird auf dem Boden eine Linie mit den Polen „macht mir Sorgen“ und „gibt mir Sicherheit“ markiert.
- Einige Jugendliche legen ihr Bild auf die Linie und erklären kurz, warum sie das Bild dort platziert haben.
- Wenn die Bilder platziert sind, können weitere Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu einem genannten Aspekt bzw. der jeweiligen Einschätzung Stellung beziehen und das entsprechende Bild gegebenenfalls umlegen.
- Diskussionen, z. B. über umgelegte Bilder sollten zugelassen werden, jedoch so strukturiert ablaufen, dass die übrigen Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgen können.
- Mögliche Fragen bei Widerspruch zu einzelnen Aspekten/Bildern:
 - Verstehen die Teilnehmenden dasselbe unter diesem Aspekt/Begriff?
 - Warum macht dieser Aspekt Sorge / gibt er Sicherheit?
 - Warum wird dieses Bild unterschiedlich bewertet?
 - Wäre ein Kompromiss zwischen den beiden Positionen denkbar?

Materialien: Bilder/Bildkartei, Kreppband (evtl. Filzstifte für Markierungen auf dem Kreppband).



2 Punkten: „Das macht mir Sorge“ (ca. 15–20 Min.)

- Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhalten drei Klebepunkte. Die Liste der Themen (M1 „Das macht mir Sorge“) wird auf DIN A2 vergrößert und aufgehängt oder projiziert. Die Punkte werden von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern hinter die für sie bedeutsamen Aussagen geklebt, sodass sich ein Gesamtbild der Meinungen der Gruppe ergibt.
- Statt direkt zu punkten kann die Liste auch zunächst als Kopie (M1) verteilt und von den Jugendlichen in Einzelarbeit ausgefüllt werden. Erst im zweiten Schritt wird dann gemeinsam auf einem großen Blatt gepunktet.
- Mögliche Diskussionsfragen
 - Trifft das Gesamtbild die Erwartungen der Teilnehmenden, gibt es Überraschungen?
 - Haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schon öfter über solche Themen nachgedacht? War es schwierig sich für einige Aussagen zu entscheiden?
 - Bedeutet Sicherheit überall auf der Welt dasselbe? Würden Jugendliche aus Afghanistan (Südafrika, Syrien ...) zu einem ähnlichen Meinungsbild kommen?
 - Wie würden sich jugendliche Flüchtlinge in Deutschland entscheiden?

Nach dem Punkten und dem Besprechen der Ergebnisse kann das Meinungsbild der Gruppe mit den Resultaten der Shell Jugendstudie 2010 (M2, „Die häufigsten Ängste Jugendlicher“) verglichen werden.

Materialien: Themenliste (M1) auf DIN A2 Papierbogen übertragen, evtl. ergänzen; Klebepunkte oder Stifte zum markieren; alternativ kann die Liste auch mit einem Whiteboard, Tageslichtprojektor, Beamer o.ä. projiziert werden. Die Ergebnisse der Jugendstudie (M2) entweder kopieren oder vergrößert an die Wand projizieren.

3 **Prioritätenspiel: „Was gibt Sicherheit?“ (ca. 20–30 Min.)**

- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bearbeiten in Kleingruppen (3–5 Personen) die Aufgaben zu den Statements aus M3 („Was gibt Sicherheit?“).
- Nach der Arbeit in Kleingruppen (ca. 10–15 Min.) erfolgt die Präsentation der Ergebnisse im Plenum (ca. 10–15 Min.).
- Die Gruppen lesen die Statements einzeln vor und erläutern, welche Haltung sie hinter diesen sehen.
- Im zweiten Schritt präsentieren sie, welche Handlungsstrategie jeweils zu den Haltungen passen würde.
- Die Ideen der Teilnehmenden können in der Gesamtgruppe mit den in der 16. Shell-Studie (2010) erhobenen Strategien Jugendlicher in schwierigen Situationen verglichen werden (M4, „Was tun Jugendliche bei Schwierigkeiten“).
- Mögliche Fragen zur Jugendstudie:
 - Welche Ideen haben die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auch gehabt, welche sind ihnen nicht eingefallen?
 - Welche Strategien wenden die Teilnehmenden selber an? Gibt es konkrete Beispiele?
 - Welche Strategien sind für welche Probleme angemessen bzw. unangemessen?

Materialien: Arbeitsblatt M3–1 und –2 ausgedruckt für die Kleingruppen; zum Darstellen der Gruppenergebnisse Plakate oder Pinwände; Stifte und Moderationskärtchen. M4 („Was tun Jugendliche bei Schwierigkeiten“) vergrößert mit Tageslichtprojektor oder Beamer.

4 **Sicherheitskurve (ca. 20 Min.)**

- Anhand des Arbeitsblattes (M5, „Sicherheitskurve“) erstellen die Teilnehmenden ihre eigene „Sicherheitskurve“ auf einem gesonderten Papierbogen (ca. 10 Min.). Dazu wird M5 für alle Teilnehmenden kopiert.
- Einige Jugendliche präsentieren ihre Darstellungen und erläutern, was darauf zu sehen ist (ca. 10 Min.).
- Die übrigen Teilnehmenden können Rückfragen stellen, Kommentare oder Kritik sind jedoch nicht erlaubt.

Materialien: Kopien von M5 für alle Jugendlichen; ausreichend Papierbögen (ca. DIN A3) für die Sicherheitskurven; Buntstifte, Filzstifte.



Arbeitsmaterialien

- M1 Das macht mir Sorge
- M2 Die Ängste Jugendlicher
- M3 Was gibt Sicherheit?
- M4 Was tun Jugendliche bei Schwierigkeiten?
- M5 Sicherheitskurve

M1 Das macht mir Sorge

- Die Gefahr eines atomaren Unfalls
- Keinen Ausbildungsplatz zu finden
- Im Dunkeln alleine auf die Straße zu gehen
- Dass mein Freund / meine Freundin Schluss macht
- Der vom Menschen erzeugte Klimawandel
- Einen nahen Menschen zu verlieren
- Arbeitslos zu sein / zu werden
- Die Umweltverschmutzung
- Mit schlechten Noten nach Hause zu kommen
- Dass in meinem Land ein Krieg ausbricht
- In der Schule gedisst zu werden
- Eine schwere Krankheit zu bekommen
- Meine Meinung nicht frei äußern zu können
- In Armut leben zu müssen
- Einen schweren Unfall zu haben
- Dass mich die anderen hässlich finden
- Nicht selbstbestimmt leben zu können
- Dass es zu viele Waffen in meinem Land / meiner Stadt / meinem Viertel gibt
- Meinen Schulabschluss nicht zu schaffen
- Aus meiner Heimat fliehen zu müssen
- Vor anderen zu sprechen

Hinweis

- Die hier aufgezählten Sorgen können durch solche Aussagen ergänzt oder ersetzt werden, die auf die jeweilige Gruppe, die Situation vor Ort usw. zugeschnitten sind.

M2 Die Ängste Jugendlicher

	2002	2006	2010
Schlechte Wirtschaftslage, Armut _____	66	72	70
Eigener Arbeitsplatzverlust, keinen Arbeitsplatz / keine Ausbildung finden _____	55	69	62
Terroranschläge _____	71	67	61
Umweltverschmutzung _____	62	61	60
Der Klimawandel _____	-	-	57
Schwere Krankheit (Krebs, AIDS) _____	-	58	53
Krieg in Europa _____	59	51	44
Ausländerfeindlichkeit in Deutschland _____	50	42	40
Bedrohung/Gewalt _____	43	39	40
Diebstahl _____	37	32	31
Zuwanderung nach Deutschland _____	31	34	27

„Die häufigsten Ängste Jugendlicher. Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren.“ (Angaben in %).
In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich.
16. Shell Jugendstudie, Frankfurt/M. 2011, S. 119.

M3 Was gibt Sicherheit? – 1

In einem Internetforum stellte der User casperle folgende Frage: „Was gibt euch das Gefühl von ‚Sicherheit‘ in eurem Leben?“ Hier einige der Antworten:

Arbeitsgruppe 1

- „Sicherheit im Leben gibt mir nur Heimat und auch Familie. Ansonsten ist gar nichts sicher, außer dass man mit Sicherheit irgendwann in die Grube fährt.“
- „Ein eigenes Haus/Grundstück. Zaun drum. Kohle auf dem Konto. Welt geht mir am ***** vorbei. Geiles Gefühl. Ne Kanone für alle Fälle wäre geil, ist aber leider verboten.“
- „Es ist alles nur eine angenommene und vorgegaukelte Sicherheit, denn wenn man weltweit die sich anbahnenden Entwicklungen sieht, dann schwinden fast alle Sicherheitsgefühle. Wenn ich sehe, wie etliche Industrie-Staaten schon wieder beginnen ihr Militär aufzurüsten, dann ahne ich nichts Gutes. Der Kampf um Ressourcen der Bodenschätze und des Wassers wurden bereits heftig eingeläutet.“

Arbeitsgruppe 2

- „Sicherheit liegt für mich vor allem in grundlegenden und einfachen Dingen, die immer da sind, die man vielleicht gar nicht immer so wahrnimmt, die aber trotzdem Halt bieten. Tag und Nacht, die Jahreszeiten, sicherlich auch Arbeit, feste persönliche Einstellungen und Überzeugungen oder bestimmte Eigenschaften bei anderen, die man immer wieder wahrnehmen kann.“
- „Ich verlasse mich auf mich und das was ich zu können glaube. Im Tresor schlummern zwar zwei sehr gute Knarren aber bis ich die Stahlkiste auf habe bin ich schon längst tot wenn wer vor mir steht der so ein Teil bereits in der Hand hat.“
- „Sicherheit ist für mich die Aussicht auf weitergehende Existenz. Ich erhalte diese Sicherheit durch meine Wandlungsbereitschaft. Nichts ist für immer, und die Fähigkeit, damit klarzukommen und jeweils der zu sein, der dann erforderlich ist, das ist für mich Sicherheit.“

Aufgaben

- Diskutiert die Aussagen und überlegt euch, welches Verständnis von Sicherheit und was für eine Lebenseinstellung darin jeweils zum Ausdruck kommen.
- Bringt die Antworten in eine Rangfolge: Welchem Statement könnt ihr am ehesten zustimmen, welches lehnt ihr ab? Begründet eure Wahl.
- Was würde dieser Mensch bei Verunsicherung oder Problemen machen?

M3 Was gibt Sicherheit? – 2

In einem Internetforum stellte der User casperle folgende Frage: „Was gibt euch das Gefühl von ‚Sicherheit‘ in eurem Leben?“ Hier einige der Antworten:

Arbeitsgruppe 3:

- „Nicht ganz alleine zu sein. Weil durch meine beiden Erkrankungen hab ich wirklich das Gefühl, dass das Wichtigste überhaupt ist, dass man im Notfall jemanden hat, um halt versorgt zu sein. Gibt genug Leute die Hartz IV bekommen. Und Leute mit chronischen Erkrankungen sind wesentlich gefährdeter dorthin abzurutschen. Gegen aufsteigende Ängste die einen befallen, wenn man ganz allein gelassen ist, kann keiner was tun.“
- „Es gibt keine Sicherheit im Leben, weder dass man von Krankheiten verschont bleibt, noch dass die Liebe immer währt, dass der Euro in Deutschland stabil bleibt, oder dass kein Atomkrieg ausbricht, noch dass unsere Erde nicht irgendwann ein Meteorit trifft oder, oder ... Deshalb: take it easy!“
- „Ich habe es bisher geschafft, mit jeder Situation umzugehen und fertig zu werden. Das gibt einem Sicherheit, denn ich weiß: Ich kann mich auf mich verlassen.“

Arbeitsgruppe 4:

- Für mich ist es die innere Sicherheit – die Freiheit, dass ich selbst für mich sorgen kann, für mein Tun und handeln selbst verantwortlich zu sein und was auch immer passieren wird, es einen Weg geben wird, wie es weitergeht.“
- „Meine Freunde, meine Freundin und vor allem meine Familie. Ich finde Freundschaft und Familie ist das Wichtigste, für die Sicherheit.“
- „Ganz klar ein gesichertes Einkommen, mit dem ich meinen Lebensunterhalt sicherstellen kann, ohne auf irgendjemand anderes angewiesen zu sein.“

Aufgaben

- Diskutiert die Aussagen und überlegt euch, welches Verständnis von Sicherheit und was für eine Lebenseinstellung darin jeweils zum Ausdruck kommen.
- Bringt die Antworten in eine Rangfolge: Welchem Statement könnt ihr am ehesten zustimmen, welches lehnt ihr ab? Begründet eure Wahl.
- Was würde dieser Mensch bei Verunsicherung oder Problemen machen?

M4 Was tun Jugendliche bei Schwierigkeiten?

Bei Schwierigkeiten ...

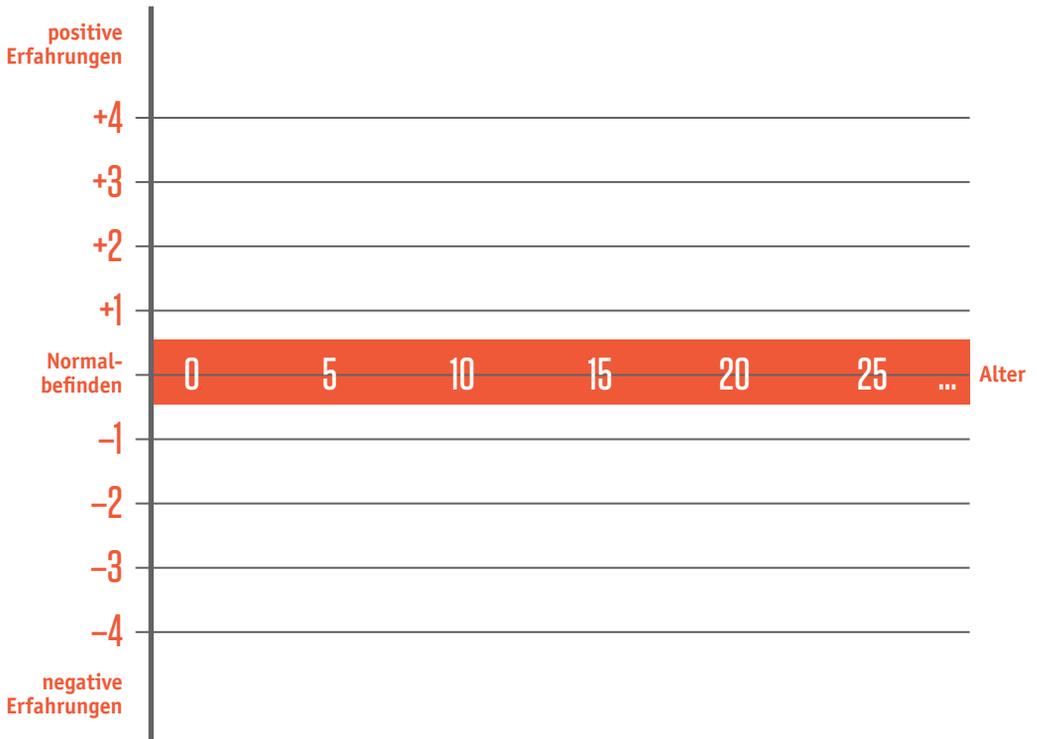
	immer	öfter	manchmal	nie
• vertraue ich mich einem Freund an, um das Problem gemeinsam zu lösen _____	31	48	18	3
• diskutiere ich das Problem mit meinen Eltern oder anderen Erwachsenen _____	19	42	33	6
• mache ich etwas, das mir richtig Spaß macht dann sieht alles schon viel besser aus _____	10	45	34	11
• mache ich mir einen Plan, wie ich das Problem lösen kann und arbeite diesen Schritt für Schritt ab _____	10	36	30	24
• versuche ich, das Ganze mit Humor zu nehmen, es ist schließlich nicht das Ende der Welt _____	6	33	44	17
• lenke ich mich mit Fernsehen oder Computerspielen ab _____	5	28	40	27
• lasse ich mir nichts anmerken und tue so, als ob alles in Ordnung wäre _____	3	22	52	23
• glaube ich fest daran, dass alles irgendwie von selbst wieder gut wird _____	5	21	41	33
• lenke ich mich mit Partys, Clubs oder Feiern ab _____	2	18	36	44
• lasse ich alles andere liegen, bis ich das Problem gelöst habe _____	2	15	46	37
• mache ich meinem Ärger und meiner Ratlosigkeit Luft durch Schreien, Heulen, Türenknallen _____	2	17	36	45
• ziehe ich mich zurück, da ich doch nichts ändern kann _____	2	11	39	48
• rauche ich oder trinke ich Alkohol _____	2	8	19	71
• werde ich aggressiv und würde am liebsten anderen weh tun _____	15	21	73	-

Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren. (Angaben in %).

In: Shell Deutschland Holding (Hrsg.): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich.

16. Shell Jugendstudie, Frankfurt/M. 2011, S. 228

M5 Sicherheitskurve



Das Gefühl von Sicherheit ist nicht immer gleich. Die „Sicherheitskurve“ kann helfen sichtbar zu machen, was dein persönliches Sicherheitsempfinden beeinflusst.

Anmerkung

Diese Erinnerungen sollten nur so persönlich sein, wie du sie mit der Gruppe teilen möchtest.

Aufgaben

- **Erinnere dich an wichtige Situationen in deinem Leben, in denen du dich besonders wohl/sicher, normal oder unwohl/unsicher gefühlt hast und zeichne ein Symbol für diese Zeit.**
- **Überlege auch, was die Auslöser für einen Stimmungswechsel waren, was dich verunsichert hat bzw. was dir geholfen hat.**
- **Verbinde die einzelnen Situationen zu einer Kurve, die den Verlauf deines Wohlbefindens im gewählten Zeitraum darstellt.**

Gleichberechtigung zwischen Männern und Frauen, gegenseitiger Respekt und Anerkennung sowie ein Verständnis von Männlichkeit, das auf Dominanz und Gewalt verzichtet, sind unverzichtbare Grundlagen des Zusammenlebens. Doch in vielen Fällen wird Männlichkeit immer noch mit Gewaltbereitschaft und Vorherrschaft verbunden. Hierzu gehören oft auch der Umgang mit Waffen, exzessiver Konsum von Alkohol und Demonstration von Stärke. Die Auflösung der Geschlechterhierarchie und die Überwindung von Männlichkeitsbildern, die Härte, Durchsetzungsfähigkeit und Gewalttätigkeit beinhalten, ist deshalb ein zentraler Bereich von Gewaltprävention.

Lernziele

- Die Jugendlichen erkennen und erfahren, welche Unterschiede im Verhalten, der Selbstdarstellung und der Kommunikation zwischen den Geschlechtern vorhanden sind. Sie lernen dabei ihre eigenen Gefühle sowie die der anderen kennen und sollen diese auch erkennen und ausdrücken können.
- Die Jugendlichen sollen erkennen, dass Geschlechterunterschiede und -identität nicht einfach vorhanden sind, sondern gesellschaftlich konstruiert werden und welche Auswirkungen dies hat.
- Sie erkennen die wesentlichen Einflüsse und Sozialisationsfaktoren dieser Konstruktion. Sie setzen sich dabei insbesondere mit der medialen Darstellung und Funktion typisch weiblicher und männlicher Zuschreibungen auseinander.
- Sie erkennen, welche Bilder und Erwartungen das jeweilige Gegengeschlecht an das eigene Rollenverhalten beinhalten.
- Die Jugendlichen setzen sich mit der Bedeutung von Waffen für die Identität und Selbstdarstellung von Männern und Frauen auseinander. Sie erkennen, welche Funktionen dominanzorientierte Geschlechteridentitäten beinhalten.
- Die Jugendlichen identifizieren verschiedene Männlichkeits- und Weiblichkeitsrituale und deren Bedeutung.
- Die Jugendlichen wissen um die interkulturellen Unterschiede der o.g. Aspekte und können diese einordnen.
- Die Jugendlichen setzen sich mit neuen, gleichwertigkeitsorientierten Sichtweisen von Mann sein bzw. Frau sein auseinander.
- Die Beschäftigung mit dem Thema Geschlechterrollen dient gleichzeitig dazu, die Kommunikation(sfähigkeit) über diesen Bereich zu fördern.

Didaktische Analyse

Das Lernmodell ist für die Zielgruppe der 14–18-Jährigen konzipiert. Es kann sowohl in gleichgeschlechtlichen als auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen angewendet werden. Die Gruppen sollten maximal 15–20 Personen umfassen, die interkulturell zusammengesetzt sind. Da es sich bei diesem Thema um die Auseinandersetzung mit tief verwurzelten

und kulturell geprägten Einstellungen und Verhaltensweisen handelt, wird stark auf Körperarbeit, Körperdarstellungen und Körpererfahrungen im privaten und öffentlichen Raum zurückgegriffen.

Für die Durchführung werden ein großer Raum sowie weitere Gruppenräume benötigt. Für die Sitzordnung empfiehlt sich, einen Stuhlkreis (ohne Tische) zu wählen. Neben den eigenen direkten Erfahrungen und deren Reflexion werden auch thematische Inputs und Vertiefungen zur weiteren Auseinandersetzung angeboten. Die Seminarleitung sollte aus einem Mann und einer Frau bestehen. Sie sind gleichzeitig auch Rollenmodelle und sollten sich dessen bewusst sein.

Das Lernmodell geht davon aus, dass Geschlechterrollen keine biologischen Konstanten sind, sondern gesellschaftlich codiert werden und deshalb auch prinzipiell durch Lernprozesse verändert werden können. Hierzu ist jedoch die Auseinandersetzung mit diesen Rollen notwendig. Unter dem Aspekt „Diversity“ gibt es neben der Heterosexualität auch Homosexualität, Bi-, Inter-, und Transsexualität zu beachten. Die folgenden Lernbereiche sind deshalb nicht nur auf Heterosexualität sondern auch auf andere Ausdrucksformen von sexueller Identität zu beziehen.

Gewaltarme Männlichkeit

„Die Option einer gewaltfreien (oder gewaltarmen) Männlichkeit lässt sich gesellschaftlich dann am besten fördern, wenn andere (mögliche) Aspekte männlicher Identität gefördert und gestärkt werden. Umgekehrt verstärkt die Beschneidung oder Reduktion möglicher Identifizierungsaspekte die Wahrscheinlichkeit, dass Gewaltförmigkeit der vorherrschende Aspekt der Identität wird. Wenn beispielsweise männlichen Jugendlichen im Vergleich (zur hegemonialen Männlichkeit) zentrale Aspekte der Identitätsbildung verwehrt sind, sehen sie sich oft nur noch über eine „Kompensation“ in den verbleibenden Optionen in der Lage, sich eine „selbstbewusste männliche Identität“ aufzubauen. Aus dieser Perspektive ist

es nicht verwunderlich, wenn wir im Vergleich von Schultypen oder im Vergleich von (männlichen) Jugendlichen mit verschiedenen kulturellen und finanziellen Hintergründen feststellen, dass sich die privilegierteren leichter tun, ohne schwere körperliche Gewalt auszukommen, als diejenigen, denen nur wenige alternative Optionen verbleiben.“

Willi Walter: Gewaltprävention muss die Gewaltwiderfahrnisse von Jungen und männlichen Jugendlichen ernst nehmen und aufgreifen – Thesen zu Gewaltursachen und wirksamen Präventionsstrategien Berliner Forum Gewaltprävention, BFG 24, S. 97.



Lernbereiche und Lernschritte

- Die Aufmerksamkeit fokussieren und für das Problem sensibilisieren: Wo und wie zeigen sich Geschlechterdifferenzen? Wo und wie kommen Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten, aggressive oder sexuelle Übergriffe zwischen Männern und Frauen vor? Wie werden Männer(rollen) und Frauen(rollen) in der Öffentlichkeit gelebt und in den Medien dargestellt?
- Einen Rahmen für Auseinandersetzungen schaffen: In welchem Rahmen können solche Rollen thematisiert und bearbeitet werden? Wo und wie kann die eigene Geschlechterrolle hinterfragt und diskutiert werden?
- Die kritische Auseinandersetzung mit Mann sein bzw. Frau sein ermöglichen: Was macht Mann sein / Frau sein im Kern aus? Welche Vorstellungen/Bilder werden in den Medien, der Werbung, der Politik usw. angeboten. Wie sind sie zu bewerten? Welche eigenen Vorstellungen sind vorhanden und werden gelebt. Wer profitiert wie von Geschlechterungerechtigkeit?
- Bewertungsmaßstäbe für Rollenbilder finden: Woran kann man sich orientieren (eigene Familie, Tradition, Vorbilder)? Wo sind glaubhafte Vorbilder zu finden?
- Grenzüberschreitungen, Diskriminierungen und Gewalt im Alltag wahrnehmen und Möglichkeiten der Gegenwehr finden: Dies bedeutet, alltägliche Diskriminierungen und gewalttätige Verhaltensweisen zu erkennen und bei Grenzüberschreitungen einzugreifen, Diskriminierungen und Beleidigungen also nicht hinzunehmen.
- Gewaltverzicht, Gleichwertigkeit und Gleichberechtigung als Leitlinien: Wie kann Geschlechtergleichheit aussehen und gelebt werden?

Struktur eines Tagesseminars

- Begrüßung
- Kennenlernen
- Warming up



1 Typisch männlich – Typisch weiblich

Geschlechtstypische Verhaltensweisen erkennen und thematisieren. Der nonverbale körpersprachliche Zugang macht unbewusstes Verhalten deutlich. Gegengeschlechtliches zu thematisieren fördert die Wahrnehmung und Auseinandersetzung (vgl. M1 Körpersprache).

- Was sind typische Verhaltens- und Ausdrucksweisen von Männern bzw. von Frauen? Woran kann man dies erkennen?
- Was sind die absoluten Tabus, die sofort als unmännlich/unweiblich eingestuft werden und deshalb vermieden werden (sollten)?
- Analyse geschlechtsspezifischer Körpersprache (Kleidung, Mimik, Gestik, Körperhaltung ...).
- Analyse geschlechtsspezifischer Sprechweise und des entsprechenden Wortschatzes.

Vorgehensweise:

- Typische Eigenschaften des Gegengeschlechts auf Klebeband schreiben und Jungen bzw. Mädchen auf den Rücken kleben.
- Zettel sammeln und auf Poster übertragen.
- Auswerten: Welche Sichtweisen werden benannt?

Übung: Nonverbales Verhalten

Es werden Zettel mit Situationen und Verhaltensweisen vorbereitet. Jeder Teilnehmer / jede Teilnehmerin erhält eine dieser Aussagen. Die Aussagen (jeweils die männliche bzw. weibliche Variante) werden vorgespielt. Dabei werden auch Variationen ausprobiert und evtl. auf Video aufgenommen. Alternativ stellen alle gleichzeitig die Verhaltensweise dar und frieren auf ein Zeichen hin die Haltung kurz ein.

Vorgehensweise:

- fünf Minuten Vorbereitung/Aufwärmübungen, dann gegenseitiges Vorspielen
- Jungen und Mädchen spielen nacheinander die gleichen Begriffe
- Jungen spielen Mädchenverhalten
- Mädchen spielen, wie Jungen sich verhalten, gegenseitiges korrigieren und darüber reden
- Stehen: Wie stehen Mädchen wie Jungen beieinander, sich gegenüber, wenn sie sich freundlich, provoziert oder aggressiv zeigen

Die Situationen und Verhaltensweisen können sein:

- stehen, gehen, sitzen
- warten an der Bushaltestelle
- telefonieren
- anmachen
- nach der Uhrzeit fragen
- zeigen, dass man müde ist
- begrüßen
- tanzen
- sich freuen
- andere provozieren
- aggressiv sein

Dabei können auch verschiedene Kleidungsstücke verwendet werden, wie z. B. Schal, Ohrclips, (lange) Handschuhe, verschiedene Schuhe ... (M1: Körpersprache kann sowohl Ausdruck innerer Gefühle, als auch gesellschaftlicher Erwartungen sein).

Übung: Nonverbales Spiegeln

Jeweils ein Junge und ein Mädchen bilden ein Paar. Es wird vereinbart, wer führt und wer spiegelt (anschließend wird gewechselt). Der, der führt, macht unterschiedliche Bewegungen, die für sein Geschlecht eher typisch sind (nicht zu sehr übertreiben). Wer spiegelt, macht diese Bewegungen spiegelbildlich nach (nach fünf Minuten wechseln).

In der Auswertung wird besprochen wie es sich anfühlt die geschlechtstypischen Bewegungen des Gegengeschlechts darzustellen? Was sind typische Ausdrucks- und Verhaltensweisen von Männern/Frauen? Wie werden diese wahrgenommen?

2 Sozialisation der Geschlechtsrollen (1): Spielzeug

Dieser Teil greift beispielhaft die Frage der gesellschaftlichen Vermittlung von Geschlechterrollen am Beispiel von Spielzeug und Medien auf. Die Phantasiereise (M2) soll die Dimension des Kinderspiels und der Spielsachen besonders ins Bewusstsein rücken. Anschließend wird dies durch die Konfrontation mit aktuellen Spielwarenangeboten und deren Bewertung (z. B. Spielmöglichkeiten, Farbgestaltung usw.) ergänzt. Dabei kann auch auf den Aspekt des Gewalt- und Kriegsspielzeugs eingegangen werden.

- **Fantasiereise:** Bequeme Sitzhaltung, Augen schließen, Text von M2 langsam vorlesen (Pausen lassen). Danach sammeln der inneren Bilder und Erinnerungen.
- **Spurensuche in Spielzeugkatalogen:** Womit spielen Jungen bzw. Mädchen (Liste anfertigen) Jungenspielzeug bzw. Mädchenspielzeug aus einem Spielzeugkatalog ausschneiden und gegenüberstellen. Alternativ: Bildersuche im Internet: Suchbegriffe „Spielzeug/Jungen“ bzw. „Spielzeug/Mädchen“.
- **Was ist Jungen-, was Mädchenspielzeug? Wer legt dies fest? Worin unterscheidet es sich in Material, Form, Funktion und Farbe? Welches Spielangebot ist damit verbunden? Welches Rollenverhalten wird damit eingeübt?**
- **Wann spielen Mädchen mit Jungenspielzeug? Wann spielen Jungen mit Mädchenspielzeug?**

3 **Sozialisation der Geschlechterrollen (2): Medien**

Das Identifikationsangebot für Geschlechterrollen ist in Medien besonders groß. Männer und Frauen werden jedoch immer noch in typischen Rollen dargestellt (Alter, Beruf, Präsenzzeit in den Medien usw.), wenngleich viele Ausnahmen möglich sind. Die Art und (unbewusste) Botschaft verschiedener Medien (Anzeigen, Videoclips) werden idealtypisch analysiert.

- Analyse von Werbeclips (TV, Internet) und Werbeanzeigen in Zeitschriften (Analyseraster M5).
- In Printmedien Anzeigen suchen und bewerten: Z.B. Werbung für Autos, Finanzprodukte, Nahrungsmittel, Arzneimittel, Bekleidung usw. Dargestellte Personen beschreiben, z.B. Alter, Geschlecht, Körpersprache, Mimik, Ausdruck, Kleidungsstil,
- Bildersuche im Internet: Suchbegriffe Werbung/Männer bzw. Werbung/Frauen
- Wie werden Männer, wie Frauen dargestellt (M3, M4; z.B. als Kampfmaschine, Beschützer, Aggressor, Hausmann usw.)?

4 **Männer, Frauen und Waffen**

Männer und Frauen haben unterschiedliche Zugänge und Beziehungen zu Waffen. Dies wird in einer Diskussionsrunde anhand eigener Erfahrungen thematisiert. Ausgangspunkt für ein Rundgespräch können die Fotos auf M6 sein. Der Fokus liegt dabei auf den Fragen, wie sich Männlichkeit durch die Affinität zu Waffen definiert und wie Frauen dies erleben, sowie, was die Waffen einer Frau sind.

Anhaltspunkte für das Rundgespräch können sein:

- Was wird mit den Bildern von M6 verbunden?
- Wer hat welche Waffen? Welche Bedeutung haben diese Waffen jeweils für Männer bzw. Frauen?
- Was bedeutet der Satz „Mit den Waffen einer Frau“?
- Welche Waffen haben Frauen, welche Männer?
- Welche Funktionen haben Waffen bei Frauen, welche bei Männern?
- Waffen als Möglichkeit, Dominanz zu zeigen und Sicherheit herzustellen, wie sieht dies bei Frauen bzw. Männern aus?

5 Rituale

Männer und Frauen haben eigene Rituale und Verhaltensweisen, die sie oft nur „unter sich“ zeigen. Wie sehen diese Rituale aus und welche Funktionen haben sie? Anhand von beispielhaften Fotos werden die Rituale nachgespielt und durch weitere Rituale ergänzt. Welche Bedeutung haben solche Rituale für die eigenen und gruppenspezifische Selbstdefinition?

- M11 und M12 zeigen Rituale von Männern bzw. Frauen. Diese werden (auch gegengeschlechtlich) nachgestellt bzw. nachgespielt.
- Welche weiteren Rituale von Jungen bzw. von Mädchen sind bekannt? Wie sehen diese aus?
- Welche Rituale sind eher freundschaftlich, welche eher provokativ oder aggressiv?
- Welche Funktionen haben diese Rituale?

Männliche Rituale

Viele männliche Rituale und Stärkedemonstrationen werden von Johnen (1994) als angstreduzierende Abwehrstrategien analysiert. Er setzt das Maß an Gewaltbereitschaft in Beziehung zu entsprechender Intensität der empfundenen Angst: „Je stärker die aggressiven Anteile, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine gehörige

Portion Angst im Spiel ist, die verschleiert werden soll oder muss.“

Anita Heiliger: Zu Hintergründen und Grundsätzen einer antisexistischen Jungenarbeit.

In: Ingo Bieringer / Walter Buchacher / Edgar J. Forster (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen 2000, S. 34.

6 Neue Sichtweisen – Neue Rollen

Vor dem Hintergrund des Erkennens und Verstehens geschlechtsspezifischer Rollen soll die Frage bearbeitet werden, wie gleichberechtigte Beziehungen aussehen und gestaltet werden können. Die Materialien thematisieren die Frage, welche Eigenschaften Männer aus ihrer eigenen Sichtweise und der der Frauen haben sollten. Damit verbunden ist ein Suchen nach Männer- und Frauenbildern, die auf gleichberechtigte Beziehungen zielen.

Mögliche Vorgehensweise und thematische Gesichtspunkte:

- Das Prioritätenspiel (Mann sein, M10) ermöglicht eine weitere Auseinandersetzung vor dem Hintergrund der bisherigen Arbeitsschritte.
- Der Aspekt der Selbst- und Fremdbilder und deren Korrektur kann durch folgende Fragen aufgegriffen werden, „Was glauben Jungen, was Mädchen an Jungen gefällt? bzw. „Was glauben Mädchen, was Jungen an Mädchen gefällt?“
- Welche Erwartungen an Männer gerichtet werden, kann mit Hilfe von M9 bearbeitet und mit empirischen Daten unterlegt werden.
- Die Frage, was im Leben wirklich wichtig ist, thematisiert M8 und kann abschließend besprochen werden.

Doing Gender

Mit dem Begriff „Doing Gender“ wird all’ das bezeichnet, was wir jeden Tag tun, um als „richtige“ Frau oder „richtiger“ Mann wahrgenommen zu werden. Diese Verhaltensweisen sind uns zum Teil unbewusst, nichtsdestotrotz haben sie einen erheblichen Anteil an der Aufrechterhaltung und Reproduzierung der patriarchalen Machtverhältnisse.

Zum Beispiel werden 70 % unserer sozialen Informationen über die Körpersprache ausgetauscht, d.h. Körpersprache eignet sich hervorragend zur Ritualisierung von Geschlecht – zum „Doing Gender“ – da wir sie in jeder Minute äußern und leben.

Nach Gitta Mühlen Achs existieren zwei Körpersprachen. Zum einen gibt es die Körpersprache, die unser natürliches Kommunikationsinstrument

ist, die gewissermaßen eine menschliche Ausdrucksweise ist, und für alle Kulturen gleichermaßen gilt, z.B. Lachen und Weinen als Ausdruck von Freude und Trauer. Zum anderen existiert die Körpersprache, die durch gesellschaftliche Regeln bestimmt und gesteuert wird, die z.B. Männern und Frauen eine jeweils andere Körpersprache vorschreibt.

Körpersprachliche Zeichen können also auf zweifache Weise gedeutet werden: entweder sind sie Ausdruck tatsächlicher innerer Gefühle oder sie spiegeln die gesellschaftlichen Konventionen wider, ohne dass auf den tatsächlichen Gefühlszustand geschlossen werden kann.

Patchwork. Verein zur Förderung demokratischer Selbstorganisation (Hrsg.): Empowerment. Rundbrief 2/98-99, S. 4.

Wann bin ich ein cooler Typ?

„Je weniger Schlaf ich benötige,
je mehr Schmerz ich ertragen kann,
je mehr Alkohol ich vertrage,
je weniger ich mich darum kümmern muss was ich esse,
je weniger ich jemanden um Hilfe bitte und von jemandem abhängig bin,
je mehr ich meine Gefühle kontrolliere und unterdrücke,
je weniger ich auf meinen Körper achte,
desto männlicher bin ich.“

Diese „sieben maskulinen Imperative“ scheinen bei dem größten Teil der heutigen Männer – auch bei vielen Sportvertretern, Funktionären, Trainern und Übungsleitern – noch immer allgegenwärtig zu sein.

Herb Goldber: Man(n) bleibt Mann. Möglichkeiten und Grenzen der Veränderung.

Reinbek 1979 (1986), S. 52. Zitiert nach: Franciska Wölki / Susanne Gizycki / Gunter A. Pilz: Jungen und Gewalt im organisierten Sport Expertise über geschlechtsspezifische – insbesondere jungenspezifische – Ansätze in der Gewaltprävention. DJI, München 2007, S. 113.

7 Schlussbesprechung

Die Ergebnissicherung der einzelnen Abschnitte werden nochmals vergegenwärtigt und besprochen.

Optional: Rollenwechsel (Outdoorübung)

Ziel: Die Rolle als Mann/Frau bewusst wahrnehmen, Empathie entwickeln

Den Rollentausch vorbereiten:

- Entsprechende Kleidung oder Accessoires besorgen. Die Jungen „verkleiden“ sich als Mädchen und umgekehrt (evtl. schminken).
- Ausprobieren, wie es ist, sich in der anderen Rolle im Raum zu bewegen.
- Jeder bewegt sich nacheinander, also solo auf der Bühne vor der Gruppe.
- Besprechung der Aufgabe und der Befürchtungen.

Sich zeigen in der Öffentlichkeit:

Überlegen, ob die Übung nonverbal ablaufen soll, oder ob auch gesprochen werden darf. Sollen Passanten im öffentlichen Raum gezielt angesprochen werden (z.B. Fragen nach dem Weg oder der Uhrzeit)?

In die Rolle finden. Versuchen, sich der Rolle entsprechend zu kleiden und zu bewegen. Die Rolle übernehmen und halten. Die Jungen und Mädchen gehen z.B. in eine Fußgängerzone in folgenden Konstellationen:

- alleine (15 Min.)
- als Paar (Junge/Mädchen) (15 Min.)
- als Paar (Junge/Junge, Mädchen/Mädchen)
- bewusst verschiedene Situationen ausprobieren: Gehen, Sitzen, Stehen, an der Haltestelle, vor dem Schaufenster, im Café
- anschließend: gemeinsames Treffen und aus der Rolle gehen

Auswertung

- Das eigene Empfinden, die eigenen Gefühle?
- Die Reaktionen der Passanten?
- Was wurde als „normal“ erlebt?
- Welche Rolle ermöglicht mehr ein Gefühl von Sicherheit?

Hinweis: Die Übung („Rollenwechsel“) beinhaltet eine Selbsterfahrung im öffentlichen Raum. Die Durchführung dieser Übung ist nur in Mittel- oder Großstädten zu empfehlen. Ansonsten kann der Ablauf des Seminars auch ohne diese Übung stattfinden. Der „richtige“ Platz im Aufbau des Seminars für diese Übung wäre nach dem Punkt 1: „typisch männlich/typisch weiblich“.



Arbeitsmaterialien

- M1 Körpersprache
- M2 Fantasie-Reise: Mein Kinderzimmer / Meine Spielsachen
- M3 Rollenbilder in der Werbung
- M4 Männer in der Werbung
- M5 Trailer und Videoclips
- M6 Waffen bei Männern und Frauen
- M7 Ein Junge – Ein Mädchen
- M8 Was Männern im Leben wichtig ist – und was Frauen
- M9 Erwartungen an Männer
- M10 Mann sein – Ein Prioritätenspiel
- M11 Rituale von Männern
- M12 Rituale von Frauen

M1 Körpersprache

„Frauen signalisieren durch Schieflegen des Kopfes oder Abwinkeln der Beine Verlegenheit und Unsicherheit, aber auch Schutzbedürftigkeit. Männer beweisen ihr Standing und ihr Machtbewußtsein durch aufrechte Haltung und selbstbewusste Posen“, so das Resümee einer Studie über körpersprachliche Inszenierungen zwischen den Geschlechtern. Frauenbilder, so die Autorin Gitta Mühlen Achs sind Bilder der Unterwerfung:

- Während Männer durch aufrechte, beherrschte und gelassene Haltung Selbstbewusstsein demonstrieren und breitbeinig Stellung beziehen, machen Frauen einen unsicheren Eindruck: schmale Fußstellung, abgewinkeltes Bein, schlangenartige Haltung signalisieren Verlegenheit und Unsicherheit.
- Unsicher und verlegen wirken Frauen auch dann, wenn sie sitzend abgebildet werden. Anders als Männer erobern sie ihre Sitzflächen nicht mit großer Selbstverständlichkeit, sondern sitzen verkrampft und angespannt, beanspruchen möglichst wenig Platz.
- Ein typisches Unterwerfungsritual: das Schieflegen des Kopfes. „Der schiefgelegte Kopf ist ... ein klassisches Symbol der Demut, der stilisierte Ausdruck von Liebenswürdigkeit und im sozialen Umgang ein probates Mittel der Beschwichtigung“, schreibt Gitta Mühlen Achs. Männer sind dagegen in der Regel „halsstarrig“: Sie halten ihre Köpfe so gerade wie ihre Körper.
- Wie wenig Raum Frauen für sich beanspruchen, belegt auch die Armhaltung der Models. Männer stemmen ihre Arme in die Hüfte oder verschränken sie lässig hinter dem Kopf. Frauen dagegen „plus-tern“ sich nicht künstlich auf. Sie bringen im Gegenteil mit eng am Körper gehaltenen Armen und flach angelegten oder wie demütig gefalteten Händen räumliche Anspruchslosigkeit zum Ausdruck.

Ursula Nuber: Die Gesten der Macht. In: Psychologie heute, 1/1999, S. 26 f., Auszüge.

Bye Bye Barbie

Frauen erkennen die Körpersprache besser als Männer. Frauen bemühen sich, umsichtiger, sorgfältiger auf die Körpersprache ihres Gegenübers einzugehen, wobei sie sich, im Gegensatz zu Männern, mehr auf mimische Ausdrucksformen verlassen als auf die körperlichen Verhaltensweisen.

Traditionelle Körperhaltung bei Mädchen und Frauen

In der Zuweisung, möglichst wenig Raum einzunehmen, entwickeln Mädchen eine enge Körperhaltung und -bewegung:

- die Arme werden eng gehalten
 - die Beine beim Sitzen angezogen
 - die Schritte sind wenig ausladend
- Mädchen und Frauen müssen lernen, dass
- sie sich selbst wertschätzen
 - sie ihre Bedürfnisse und Gefühle respektieren, selbstbewusst äußern und vertreten
 - sie das „typische“ Jungen-, Männer- und Mädchenverhalten durchschauen
 - sie ein Bewusstsein ihrer persönlichen Stärke entwickeln und dieses in ihre gesamte Haltung übertragen.

Christiane Wortberg: Bye, bye Barbie. Körpersprache und Körperbild in der Gewaltpräventionsarbeit. Münster 1997, S. 31, 43, 83 Auszüge.



- Diese Aussagen sind ca. 15 Jahre alt.
- Treffen sie auch heute noch zu?
- Was ist heute anders?

M2 Fantasie-Reise

Mein Kinderzimmer / Meine Spielsachen

Alle sitzen bequem im Kreis und schließen die Augen.

Stell Dir vor ...

Du gehst zurück in die Zeit, in der du 10 Jahre alt warst ...

Du bist in der Wohnung, in der ihr damals gewohnt habt. Du hast wieder den unverwechselbaren Geruch aus der Küche in der Nase ...

Du gehst zum Zimmer, in dem du damals gewohnt hast

...

Du machst langsam die Türe auf, gehst ein paar Schritte in den Raum und schaust dich um ...

... gleich neben dem Bett liegt dein Lieblingsspielzeug. Du nimmst es in die Hand, schaust es von allen Seiten an.

Erinnerungen, wie du damit gespielt hast, tauchen wieder auf ...

... an der Wand hängt ein Poster, das du dir damals ausgesuchst hast. Du schaust es wieder genau an ...

Im Regal liegen andere Spielsachen und Dinge. Du berührst sie vorsichtig mit der Hand und wunderst dich woher sie diese Schrammen haben ...

Dann siehst du die Kinderbücher, Kassetten und CDs. Du erinnerst dich noch ganz genau, was du besonders oft angehört hast ...

Auch dein Lieblingsspiel siehst du in der Ecke ...

Du öffnest die Schranktür. Im Schrank liegen noch deine Kleider. Besonders gern hast du angezogen, was oben auf liegt. Es hat deine Lieblingsfarbe.

Dann fällt dir auch wieder ein, mit wem du damals immer gespielt hast und welche Spiele dies waren ...

Deine Mutter ruft dich. Du drehst dich um und gehst aus der Türe und machst diese wieder hinter dir zu.

M3 Rollenbilder in der Werbung

Ergebnisse einer Analyse von Werbung

Ich bin gespannt auf die Ergebnisse der Analyse ...

Die Ergebnisse zeigen ein durchaus gemischtes Bild: Wir haben sowohl moderne Rollenbilder als auch alte Stereotype entdecken können. Mit den ganz plumpen Geschlechterstereotypen haben wir es allerdings recht wenig zu tun. Doch es scheint trotzdem so, als könne man auf die leicht bekleidete Frau, die sich lasziv auf einer glänzenden Motorhaube räkelte, nicht völlig verzichten; bei etwa 10% der analysierten Anzeigen und Spots handelt es sich um dieses Bild der Verführerin. Was wir ganz häufig gefunden haben, ist das Bild des liebevollen Vaters, der sich genauso um die Kinder kümmert wie die Mutter. Die traditionelle Hausfrau, die am Herd steht und kocht, wie wir sie von früher kennen, ist aus den von uns analysierten Bereichen fast verschwunden. Stattdessen finden wir neben dem Geschäftsmann heute auch die Geschäftsfrau. Das bedeutet: Die Anzahl der Rollenbilder ist einfach gestiegen, die reine Reduktion der Rolle der Frau auf Haushalt und Familie ist aufgebrochen worden.

Was haben Sie bei näherer Betrachtung der einzelnen Kriterien herausgefunden? Lassen Sie uns vielleicht mit dem Alter der Personen beginnen.

Bei der Gruppe der unter 35-Jährigen dominieren die Frauen mit zwei Drittel zu einem Drittel. Das ändert sich ganz drastisch bei den über 50-jährigen Personen. In dieser Altersgruppe sind 86% männlich. Das zeigt, dass die ältere Frau mit Falten in der Werbung nur wenig beliebt zu sein scheint, während sich der Mann mit grauen Schläfen recht großer Beliebtheit erfreut.

Ein altes Klischee: die junge, gut aussehende Frau neben dem reifen, lebenserfahrenen Mann ...

Ja, dieses Bild finden wir in der Werbung z.B. hinsichtlich der Rolle des Experten. Der Experte ist in den meisten Fällen männlich, die Expertin dagegen ist unterbesetzt. Der reife, lebenserfahrene Mann berät die deutlich jüngere Frau. Diese Situation hat

man sehr gern im Finanzbereich. Wie interpretiert man das nun? Hat der männliche Experte bei der Zielgruppe eine höhere Glaubwürdigkeit als seine weibliche Kollegin?

Ein weiterer Aspekt Ihrer Analyse waren die dargestellten Emotionen ...

In einem Drittel der Fälle haben wir bei Männern und Frauen dieselben genretypischen Mienen: freundlich, begeistert, stolz. Dann jedoch gibt es unterschiedliche Ausprägungen. Bei Frauen dominieren verführerische, sinnliche, erwartungsvolle oder beschützende Gesichter, während es bei Männern eher dominante, fragende, ernste oder zufriedene Gesichtsausdrücke sind. (...)

Sie sprachen davon, dass Männer heute verstärkt auch in der Rolle des liebevollen Vaters und fürsorglichen Ehemannes dargestellt werden. Ich frage mich: Wo ist eigentlich der Cowboy geblieben, der mit der Zigarette im Mund durch unberührtes Land reitet?

Der klassische Westernheld ist einfach out, das sehen wir auch in anderen Branchen wie im Kino oder in der Literatur. Aber die typisch männlichen Attribute wie Wettbewerb, Kampf und Sieg gibt es natürlich immer noch. Sie manifestieren sich in der aktuellen Werbung im Bild des Sportlers. Der Cowboy ist verschwunden, seine Nachfolge hat der Sportler angetreten.

Susanne Stark: „Werbung ist ein Spiegel der Zeit“. Über klassische Geschlechterstereotype und neue Rollenbilder in der Werbung. Interview in: tv-diskurs 66, 4/2013, S. 44-46.

M4 Männer in der Werbung

MACHTKAMPF IN MOSKAU

05.10. | SA | AB 20:15

**BOXEN BEI RTL: DUELL DER WELTMEISTER
WLADIMIR KLITSCHKO VS. ALEXANDER POVETKIN**

Mein RTL
RTL.de

**KENNER TRINKEN
WÜRTEMBERGER**

*Das Schöne
an meinem Mann:
Er macht aus
Gästen Freunde.*
-Manuel Jäger-

Manuel Jäger, 27 | Weingärtner und Küchenmeister
Cantini Manuel Jäger hat sich regionalen Spezialitäten verschrieben und pflegt echte Württemberger
Genusskultur. Seine Empfehlung zum Fest: ein kräftiger Lemberger. Kein Wunder, dass viele seiner Gäste
als Freunde wiederkommen.

Entdecken Sie Ihren Lieblings-Württemberger!
Württembergische Weingärtnergenossenschaften / www.kenner-trinken-wuerttemberger.de

WEINNEHMAT
WÜRTEMBERGER
Das ist die Qualität
Die Sie verdienen

CHRISTIANE PAUL HANNES JAENICKE

LÉBEN HEISST AB HEUTE ÜBERLEBEN

HELDEN
WENN DEIN LAND DICH BRÄUCHT

03.10. | DO | 20:15

DAS EVENTMOVIE

Mein RTL
RTL.de

ERSTER!

Der Polo R WRC Street.
Jetzt bei Ihrem
Volkswagen Händler.

Erste Saison. Erste Station Monte-Carlo. Erste Ergebnisse. Erster Vorsprung. Erste Siege. Erste Dromen.
Erster Rückenschlag. Erste Jethero-recht. Erste Hoffnung. Erste Gewissheit. Erster Weltmeistertitel. Erster!
Volkswagen grandiert Sebastian Ogier und Julien Ingrassia zum Fahrer-/Beifahrer Rallye-Weltmeistertitel**
im ersten Jahr. Wir freuen uns schon auf das Zweite.
*** Vorbehaltlich der Bestätigung durch die FIA.

**RALLYTHEWORLD.COM
#EXCITEMENT WE SHARE**

Der Polo R WRC Street.
Jetzt Polke fahren!

VW

* Kraftstoffverbrauch, l/100 km innerorts 10,1/außerorts 6,0/kombiniert 7,5;
CO₂-Emission, kombiniert, g/km: 174.

M5 Trailer und Videoclips

Werbetrailer und Musikclips

Zur Werbung für Filme und Computerspiele werden sogenannte Trailer erstellt, die Aufmerksamkeit erzeugen und Interesse für den Film wecken sollen.

Sie verdichten häufig die Absicht des Filmes und eignen sich deshalb, um verschiedene Filmaussagen in Kurzform vergleichen zu können.

Erste Zugänge

- Wie wirkt der Trailer auf dich?
- Woran erinnerst du dich noch?
- Was ist für dich besonders eindrücklich?
- Weckt der Trailer dein Interesse am Film/Computerspiel? Würdest du den Film im Kino anschauen / das Computerspiel kaufen?
- Was wird gezeigt – was nicht?
- Wodurch wird Interesse geweckt, Spannung erzeugt?
- Welchen Titel würdest du dem Trailer geben?

Frauen und Männer

Wie häufig kommen Frauen und Männer in Medien vor und wie werden sie dargestellt?

- Familiensendungen
- Krimis
- Computerspiele
- Werbesendungen
- Kindersendungen
- Talkshows
- Sportsendungen
- Nachrichtensendungen
- Werbesendungen
- Musikclips

Welche Bedeutung haben folgende Eigenschaften für Frauen bzw. Männer in Medien?

- körperliche Attraktivität
- Kleidung
- soziale Stellung
- beruflicher Erfolg
- Familie
- Aggression und Gewalt
- Intelligenz
- Sportlichkeit
- Jugend/Alter
- Kommunikation und Geselligkeit
- Hilfsbedürftigkeit
- Freundlichkeit
- Durchsetzungswille
- Freunde haben
- Umgang mit Kindern



- Welche Botschaften werden von Männern/Frauen in Medien nonverbal ausgedrückt?
- Woran kann man dies erkennen?

M6 Waffen bei Männern und Frauen



M7 Ein Junge – Ein Mädchen

Ein Mädchen ist ein Mädchen, wenn es ...

Frauen sind verantwortlich für ...

Ein Mädchen spielt mit ...

Welche Rolle spielt Gewalt bei Jungen?

Der Traumberuf für ein Mädchen ist ...

Welche Rolle spielt Gewalt bei Mädchen?

Ein Junge ist ein Junge, wenn er ...

Welche Rolle spielen Waffen (welche Waffen) bei Männern?

Ein Junge spielt mit ...

Welche Rollen spielen Waffen (welche Waffen) bei Frauen?

Ein Traumberuf für Jungen ist ...

Welches weibliche Verhalten zeigt

- keinen Effekt?
- etwas Effekt?
- großen Effekt?

Männer sind verantwortlich für ...

Welches männliche Verhalten zeigt

- keinen Effekt?
- etwas Effekt?
- großen Effekt?

M8 Was Männer im Leben wichtig ist – und was Frauen

Prioritätenliste (beim Kopieren die Zahlenwerte abdecken!)

- zunächst einzelne ausfüllen.
- dann sich in Kleingruppen auf fünf Aussagen einigen und diese in eine Rangfolge bringen.

Das ist mir im Leben sehr wichtig (in Prozent)	Männer	Frauen
Gesundheit	81	87
Eine glückliche Partnerschaft	74	83
Finanzielle Unabhängigkeit	70	63
Gute Freunde haben	64	62
Familie	63	74
Einen Beruf haben, der mich erfüllt, der mir Spaß macht	60	55
Gute vielseitige Bildung	53	49
Sich selbst treu sein, immer man selbst sein	52	54
Selbstsicherheit	48	47
Zeit für mich selbst haben	45	45
Erfolg im Beruf	44	32
Das Leben genießen	43	38
Meine Hobbys, meine Interessen	41	30
Meine Ideen und Vorstellungen vom Leben verwirklichen können	39	36
Kinder haben	38	53
Für andere da sein, anderen helfen	32	41
Gepflegtes Aussehen	30	49
Viel erleben	28	22
Frei sein, nicht zu viele Rücksichten nehmen zu müssen	25	18

Allensbach Umfrage 2013, 15-65-Jährige, Schaubild 3

M9 Erwartungen an Männer

Aus der Sicht von Männern und Frauen

Frage an Männer:

„Was ist Ihr Eindruck: Was wird heute von einem Mann erwartet, wie sollte ein Mann heute sein?“

Frage an Frauen:

„Wie sollte ein Mann heute Ihrer Meinung nach sein, was finden Sie gut an einem Mann?“

	Männer	Frauen
Trifft wichtige Entscheidungen mit seiner Partnerin gemeinsam _____	80	93
Ist Selbstbewusst _____	75	71
Sorgt für den Unterhalt der Familie _____	71	60
Hat Humor _____	69	83
Achtet auf ein gepflegtes Äußeres _____	67	79
Erfolg im Beruf ist ihm wichtig _____	65	52
Kümmert sich viel um seine Kinder _____	65	69
Ist einfühlsam, verständnisvoll _____	62	79
Übernimmt viele Aufgaben im Haushalt und in der Familie _____	62	66
Schätzt eine selbstständige selbstbewusste Partnerin _____	62	72
Ist selbstständig, unabhängig _____	61	57
Ist durchsetzungsstark _____	61	49
Ist weltoffen, tolerant _____	57	63
Treibt regelmäßig Sport, achtet auf seinen Körper _____	55	51
Kümmert sich um Organisatorisches, z. B. um die Finanzen oder die Urlaubsplanung _____	48	39
Zeigt seine Gefühle _____	47	74
Ist den Kindern gegenüber konsequent _____	47	51
Steckt auch mal bei der Berufstätigkeit zurück, um mehr Zeit für die Familie zu haben _____	41	47
Achtet auf eine gesunde, ausgewogene Ernährung _____	39	44
Ist bereit, zu Hause zu bleiben und sich um Haushalt und Familie zu kümmern _____	34	26
Schlägt auch mal über die Stränge, betrinkt sich z. B. auch mal _____	25	14
Verbringt viel Zeit mit seinen Freunden _____	22	12

Allensbach Umfrage 2013, 15–65-Jährige, Schaubild 7.

M10 Mann sein – Ein Prioritätenspiel

Prioritätenspiel

Was macht einen richtigen Mann aus?

- gute Figur
- Körperkraft
- Alkohol vertragen
- Schutz bieten
- sich für andere schlagen
- (viel) Geld verdienen
- im Haushalt helfen
- von anderen respektiert werden
- die Eltern achten
- Gefühle zeigen können
- hart sein
- mit Waffen umgehen können
- schnelle Autos fahren
- Kinder mögen
- ein guter Kumpel sein
- gut reden können

Aufgaben

■ Jeder für sich:

Welches sind für dich die drei wichtigsten Eigenschaften. Bezeichne diese mit 1, 2, 3.

■ In der Gruppe:

Wählt sechs Eigenschaften aus. Bringt die Eigenschaften in eine Rangfolge. Begründet eure Entscheidung.

M11 Rituale von Männern



- Was drücken die Rituale aus?
- Wo und warum werden sie angewendet?

M12 Rituale von Frauen



- Was drücken die Rituale aus?
- Wo und warum werden sie angewendet?

Mit der beginnenden Pubertät gewinnen Gleichaltrige stark an Bedeutung für die Lebensgestaltung Jugendlicher. Die Peergruppe tritt als Sozialisationsinstanz neben Familie und Schule und bietet Gelegenheiten zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und sozialer Kompetenzen. Wegen ihrer Bedeutung bei der Entwicklung von Wertvorstellungen und Weltbildern junger Menschen und aufgrund ihres großen Einflusses auf Lebensstil und Freizeitgestaltung ist die Peergruppe ein wichtiger Faktor für die Waffenfaszination Jugendlicher. Dies reicht von der enormen Präsenz von Waffen bzw. Waffendarstellungen in (Unterhaltungs-)Medien, die von Jugendlichen stark genutzt werden, bis hin zum tatsächlichen Besitz von bzw. Umgang mit Waffen, die für das Selbstverständnis einer Clique bedeutsam sein können. Das Lernmodell soll anhand verschiedener lebensnaher Entscheidungssituationen das Nachdenken und die Urteilsbildung Jugendlicher über Waffen und Waffenfaszination vor dem Hintergrund ihrer Bezugsgruppe unterstützen. Dabei liegt der Fokus auf Dilemma-Situationen, in denen Jugendliche sich nicht für eine Handlungsoption und den damit verbundenen Wert entscheiden können, ohne einen anderen für sich bedeutsamen Wert zu verletzen.

Lernziele

- Die Jugendlichen lernen Dilemmata kennen, die sich aus dem Umgang mit Waffen bzw. aus der Waffenfaszination in der Peergruppe ergeben können.
- Die Teilnehmenden erfahren durch alltagsnahe Dilemmata die Bedeutung und mögliche Konsequenzen von Waffen bzw. Waffenfaszination für Peergruppen.
- Die Jugendlichen reflektieren ihre persönlichen Überzeugungen zu Waffenfaszination und stärken damit ihre autonome Urteilsfähigkeit im Rahmen ihrer Peergruppen.
- Die kommunikativen und sozialen Kompetenzen teilnehmender Jugendlicher werden gefördert, um ihren Standpunkt in der Gruppe angemessen vertreten zu können.

Sachanalyse: Waffenfaszination und Peers

Peergruppen im Jugendalter

Der aus dem Englischen übernommene Begriff „peer“ kommt ursprünglich vom dem altfranzösischen „per“ oder „pair“. Er bezeichnet Personen von gleichem sozialem Rang bzw. Status und wird im Zusammenhang mit dem Lebensalter Jugend für lose Zusammenhänge Gleichaltriger verwendet (vgl. Huber 2009, S. 53). Im engeren Sinn kann von Peergruppen als selbst gewählten (Freundschafts-)Gruppen oder Kreisen gesprochen werden, in denen Jugendliche mit ähnlichen Orientierungen und Bedürfnissen zusammenkommen und vergleichsweise autonome Gemeinschaften bilden. Mitglied einer Gruppe von gleichgesinnten Peers zu sein ist ein wichtiger Entwicklungsfaktor in der Jugendzeit, da hier soziales Zusammenleben auf Augenhöhe erprobt und eingeübt werden kann. „Peers lösen in vielen Bereichen die Familie als primäre Bezugsinstanz ab und eröffnen damit neue Bildungs- und Sozialisationsräume in der Freizeit.“ (Harring u.a. 2010, S.9) Peergruppen als relativ

beständige Freundeskreise, Cliques etc. erfüllen vielfältige Funktionen für Jugendliche, beispielsweise:

- das Gefühl von Akzeptanz und Anerkennung Gleichaltriger als Mitglied einer sozialen Bezugsgruppe zu erlangen.
- der Aufbau von (intimen) Freundschaftsbeziehungen und einer geschlechtsspezifischen Identität.
- die Entwicklung von eigenen Werten und Normen, eines (subkulturellen) Lebensstils und sozialer, kultureller und politischer Orientierungen.
- die (Weiter-)Entwicklung geteilter Interessen und eine gemeinsame Freizeitgestaltung.
- der Erwerb von sozialen und kognitiven Kompetenzen sowie sachbezogenen Wissensbeständen durch Prozesse sozialen und informellen Lernens.
- die Bestimmung des eigenen gesellschaftlichen Standorts, beispielsweise hinsichtlich des Herkunftsmilieus (vgl. Hurrelmann 2002; Huber 2009; Pfaff 2009; Harring u.a. 2010).

Häufig sind Peerbeziehungen im Jugendalter für die Abgrenzung von der Erwachsenenwelt und die allmähliche Emanzipation von Abhängigkeitsbeziehungen zu Eltern, Verwandten, Lehrkräften usw. prägend. Erfahrungen wie die Freiwilligkeit der eingegangenen Bindungen, Kooperation, gemeinsame Interessen und Egalität innerhalb der Gruppe ermöglichen es Jugendlichen, sich als autonome Personen wahrzunehmen und zu erproben. Die Sozialisation in den Peergruppen hilft Jugendlichen daher, den Übergang von der Kindheit in ein selbstbestimmt(er)es Leben zu gestalten. Zu diesem Prozess gehört auch das Verletzen sozialer Spielregeln und die demonstrative Hinwendung zu (Freizeit-)Beschäftigungen, die von Erwachsenen mit Skepsis betrachtet oder sogar sanktioniert werden: „Durch eine ‚begrenzte Nonkonformität‘ gestatten die Gruppen ihren Mitgliedern ein spielerisches Abweichen von gesellschaftlichen Regeln, ein Experimentieren und Neudefinieren dieser Normen und eine selbst bestimmte Aneignung der Umwelt, die Voraussetzung für ein selbstständiges Rollenverhalten in komplexen Gesellschaften ist.“ (Hurrelmann 2002, S. 240) Dabei hat die Entwicklung von (abweichenden) Gruppennormen und gemeinsamen Orientierungen auch die Funktion, den Zusammenhalt der Gruppe in Abgrenzung zur Umwelt zu sichern.

Dass ein für sich genommen normales Austesten und partielles Verletzen von Normen und Regeln auch in Risikoverhalten umschlagen kann, zeigt sich beispielsweise an dem engen Zusammenhang zwischen Jugendgewalt und Peers. Zwar tritt der weitaus größte Teil von jugendlichen Peergruppen nicht als gewalttätig in Erscheinung (vgl. Baumann 2011) – je größer jedoch die Anzahl delinquenter oder gewalttätiger Peers eines Jugendlichen, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit eigener Delinquenz bzw. Gewaltausübung (vgl. Baier u.a. 2009, S. 83). Gründe für diesen Zusammenhang werden beispielsweise in dem Wunsch nach Anerkennung von delinquenten Peers gesehen, etwa wenn diese Gewalt begünstigende Normen und Werte, wie ein traditionell-konfrontatives Männerbild, haben. Ein weiterer Risikofaktor kann Konformitätsdruck seitens der Peers sein, denn Peergruppen definieren sich stark über die Beschäftigung mit geteilten Interessen, Freizeitbeschäftigungen und die Identifikation mit den jeweils transportierten Weltbildern. Problematisch sind solche geteilten Orientierungen unter anderem dann, wenn abweichende Meinungen oder Verhaltensweisen innerhalb der Gruppe aufgrund einer Tendenz zur Vermeidung von Dissens nicht (mehr) akzeptiert werden.



Peergruppen und Dilemma-Situationen

Situationen, in denen sich eine Person zwischen widerstreitenden Werten entscheiden muss, werden als Dilemma-Situationen bezeichnet. Diese sind dadurch gekennzeichnet, dass keiner der Werte verfolgt werden kann, ohne gleichzeitig einen anderen Wert zu verletzen, welcher für die betreffende Person ebenfalls Bedeutung hat. Die mögliche Spannung zwischen der Mitgliedschaft in einer Gruppe von Peers und individuellen Wünschen und Bedürfnissen lässt sich auf das Wertepaar Zugehörigkeit vs. Autonomie zurückführen. Dieser Wertekonflikt kann dann anhand anderer Kollisionen aufbrechen, etwa wenn die Freizeitgestaltung, bzw. ein Verhaltensmuster der Bezugsgruppe (Spaß, Zugehörigkeit) mit einer Liebesbeziehung (Entwicklung der Geschlechtsidentität, Autonomie) in Konflikt gerät.

Daher ist für Jugendliche ein wichtiger Lernschritt, die richtige Balance zwischen Anpassung an die Bezugsgruppe(n) und individueller Autonomie, Lebens- und Beziehungsgestaltung zu finden. Diese Aufgabe kann als wesentlicher Teil der Persönlichkeitsbildung verstanden werden und umfasst u.a. folgende Aspekte:

- das Ausbilden einer Haltung zu Fragen der individuellen Lebensgestaltung – gerade auch in Bezug auf alltägliche Situationen – die auf einem eigenen Lebensstil und persönlichen Bedürfnisse, Wünsche usw. basieren.
- die Entwicklung ethisch-moralischer Überzeugungen und des Urteilsvermögens (kognitive Kompetenz).
- die notwendige Ich-Stärke, um unangenehme Situationen im Kreis der eigenen Peers auszuhalten und sich in angemessener Weise zu Spannungen oder Gegensätzen zu verhalten (kommunikative und soziale Kompetenz).

Funktionen von Waffen in und für Peergruppen

Waffenfaszination ist durch die vielfältige Präsenz von Waffen bzw. Waffendarstellungen in Alltags- und Jugendkulturen ein selbstverständlicher Teil vieler Peergruppen. Angefangen vom weit verbreiteten gemeinsamen Konsum von Unterhaltungsmedien mit Waffendarstellungen (in Filmen, Computerspielen, Musik, Werbung usw.) reicht sie bis hin zu Besitz und Tragen von realen (meist verbotenen) Waffen. Wie in den Grundlagentexten in diesem Band beschrieben, können Waffen bzw. Waffenfaszination unterschiedliche Funktionen für Jugendliche haben, die oft nur schwer von ihrer Mitgliedschaft in bestimmten Peergruppen zu trennen sind. Zu nennen sind unter anderem:

- Waffen als Instrumente im Zusammenhang mit Delinquenz oder Jugendkriminalität, beispielsweise Erpressung oder Raub.
- die innerpsychische Aufwertung bzw. Kompensation eines labilen Selbstwertgefühls – Waffenfaszination und Gewaltphantasien ermöglichen Macht- und Omnipotenzgefühle („Herr über Leben und Tod“).
- Waffen(-faszination) als Ausweis der eigenen Männlichkeit – gerade traditionelle Männerbilder stehen oft in Zusammenhang mit Vorstellungen darüber, dass ein „echter“ Mann sich behaupten und verteidigen können muss, auch mit einer Waffe.
- die Befriedigung von Sicherheitsbedürfnissen – gerade wenn individuelle Unsicherheit eher externalisiert wird und ein traditionelles Männlichkeitsbild (vermeintliche) äußere Bedrohungen betont.

In Bezug auf Peergruppen erscheinen zwei Funktionen besonders bedeutsam:

Erstens sind Waffen und deren Symbole häufig im Kontext von Freizeitgestaltung als Unterhaltungsobjekte anzutreffen: Waffen(symbole) sind allgegenwärtig in Actionfilmen und grundlegend für viele Computerspiele (Ego-shooter, Strategiespiele, Kriegssimulationen usw.), die gemeinsam angeschaut oder gespielt werden; bei Jugendlichen beliebte Musikgenres wie beispielsweise Gangsta-Rap enthalten Waffensymbole als prominente Stilmittel; Laserwaffen- oder Paintballspiele sprechen explizit Gleichaltrigengruppen an und versprechen ein spannendes gemeinsames Erlebnis; der Umgang mit Waffen als Mut- oder Geschicklichkeitsprobe verspricht Anerkennung und einen gemeinsamen Nervenkitzel.

Zweitens können Waffen der Selbstinszenierung und der Kommunikation in Jugendkultur(en) dienen. So verweisen Oerter und Dreher (2008, S. 325) im Zusammenhang mit jugendkulturspezifischen Kommunikationsstilen auf alternative Möglichkeiten der Verständigung: „Für die soziale Interaktion und das wechselseitige Verständnis bevorzugen andere Jugendgruppen eher die nonverbale Kommunikation. Diese Gruppen tauschen sich oft über integrale Objekte aus, die den Mittelpunkt des Gruppenlebens bilden (...). Solche Objekte sind etwa das Motorrad, der Computer oder bestimmte Musikgruppen. Daneben gibt es homologe Objekte, die ergänzend hinzugezogen werden, weil sie die Regeln und Thematik des Gruppenstils unterstützen. Hierzu gehören Kleidung, Haartracht und Accessoires, die als Symbole der Zusammengehörigkeit und Abgrenzung gegenüber anderen Gruppen dienen.“ Auch wenn subkulturelle Codes in unterschiedlichen Jugendstilen variieren, sind Waffen als Gegenstände symbolischer Kommunikation in bestimmten Jugendkulturen und Peergruppen verbreitet. Zum Teil kann ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen den Orientierungen und Verhaltensweisen der Peergruppe und der Waffenfaszination der Gruppenmitglieder angenommen werden.

Didaktische Analyse

Das Lernmodell bezieht sich schwerpunktmäßig auf die Arbeit mit Jugendlichen zwischen 14 und 18 Jahren. Es wendet sich sowohl an Gruppen mit ausschließlich männlichen Teilnehmern als auch an gemischtgeschlechtliche Gruppen. Die Gruppengröße sollte zwischen 15 und 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmern liegen. Zu betonen ist, dass das Modell Jugendliche möglichst in ihren konkreten Bezugsgruppen ansprechen möchte. Neben einer relativ homogenen Altersstruktur ist deshalb die Arbeit mit bestehenden Peergruppen in Schule und Jugendarbeit wünschenswert. So können durch Diskussionen über Waffenfaszination und sich daraus ergebende Dilemmata nicht nur individuelle sondern auch gemeinsame Lernprozesse mit den jeweiligen Peers angestoßen werden.

Wie von dem Moralpsychologen Lawrence Kohlberg dargelegt und von nachfolgenden wissenschaftlichen Untersuchungen und praktischen Erfahrungen gezeigt wurde (vgl. Lind 2009), ist die Methode der Dilemma-Diskussion sehr gut geeignet um Kompetenzen im Umgang mit schwierigen Entscheidungssituationen zu stärken und die moralische Entwicklung zu fördern. Im Zentrum steht dabei die Auseinandersetzung mit Handlungsalternativen, insbesondere wertbasierten Begründungen für verschiedene Optionen. Diese Erfahrungen macht sich das Lernmodell zu Nutze, wobei der Fokus ausgeweitet wird auf solche Werte-Dilemmas, die dem Spannungsfeld von Zugehörigkeit und Autonomie bzw. dem Zugehörigkeitsgefühl zu unterschiedlichen Gruppen oder Menschen zugrunde liegen und sich aus Waffenfaszination in der Peergroup ergeben.

Lernbereiche

Ziel des Lernmodells ist es, junge Menschen für das Phänomen Waffenfaszination im Kontext ihrer Peergruppen zu sensibilisieren und ihre Urteilsfähigkeit diesbezüglich zu stärken. Es geht einerseits darum, eine begründete individuelle Haltung zu Waffenfaszination in der eigenen Bezugsgruppe zu entwickeln. Andererseits werden durch die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem Thema Erfahrungen mit der Balance zwischen Zugehörigkeitsgefühl und Autonomiestreben in der Gruppe ermöglicht, die Peers lernen sich gegenseitig und als Gruppe besser kennen. Hier bietet die pädagogisch begleitete und strukturierte Dilemma-Diskussion einen geeigneten Rahmen, auch um soziale und kommunikative Kompetenzen auszuprobieren und zu entwickeln.

Umsetzung

Die Dilemma-Diskussion kann als Einzelmethode sowohl in der Schule (Unterrichtsstunde) als auch in der Jugendarbeit (z.B. Gruppenabend) eingesetzt werden, aber auch in Kombination mit anderen Methoden in größeren Seminarformen (thematische Workshops, Halbtagesseminar etc.) Verwendung finden.

Für die Durchführung der Methoden des Lernmodells sollte ein großer Raum zur Verfügung stehen, in dem ein Stuhlkreis für Diskussionen und Präsentationen im Plenum aufgebaut werden kann und in dem die Teilnehmenden Bewegungsfreiheit für das Positionenspiel (s.u.) haben. Außerdem sollte es genügend Raum für die Arbeit in Kleingruppen geben, ohne dass sich die Teilnehmenden gegenseitig stören. Bei größeren Gruppen sollten zusätzliche Räume bzw. Ausweichmöglichkeiten für Gruppenarbeitsphasen bestehen.

Der Ablauf der Dilemma-Diskussion

Die „klassische“ Dilemma-Diskussion

Aus den unter M1 beschriebenen Dilemma-Situationen wird eine Geschichte ausgewählt. Alternativ kann auch ein eigenes Dilemma für die Gruppe (oder von der Gruppe) entwickelt werden (M2, Eigene Dilemmata entwickeln).

1 Mit dem Dilemma vertraut machen (ca. 5 Min.)

Die Teilnehmenden sollen sich mit dem Sachverhalt vertraut machen. Die Dilemma-Geschichte muss von allen verstanden worden sein.

- Die Seminarleitung liest das Dilemma laut vor oder bittet eine Teilnehmerin oder einen Teilnehmer darum.
- Die Teilnehmenden sollen mit eigenen Worten das Dilemma formulieren.
- Fragen der Teilnehmenden werden beantwortet.

2 Probeabstimmung

Die Handlungsalternativen werden benannt. Die Teilnehmenden stimmen per Handzeichen ab, was die Person tun soll. Das Abstimmungsergebnis wird festgehalten.

3 Begründungen finden (15–20 Min.)

Im Kern der Dilemma-Diskussion steht die Abwägung der Begründungen für die vorgeschlagene Handlung.

- Es werden Pro- und Contra-Gruppen gebildet (3–5 Teilnehmer).
- Das Bilden der Pro- und Contra-Gruppen sollte per Zufall geschehen, beispielsweise über Zahlenkärtchen.
- Die Aufgabe der Gruppen ist es, Argumente für die jeweiligen Verhaltensweisen zu finden, zu diskutieren und zu begründen.

Die Argumente werden auf einer Wandzeitung, einer Pinwand o.ä. festgehalten. Bei einer großen Teilnehmerzahl werden 2–3 Pro- bzw. Contra-Gruppen gebildet.

4 Diskussion im Plenum (15–20 Min.)

Im Plenum werden nun die einzelnen Argumente so ausgetauscht, dass jeweils abwechselnd von jeder Gruppe (Pro- bzw. Contra-Gruppe) ein Redebeitrag kommt. Die Argumente werden schriftlich festgehalten. Die Aufzeichnungen helfen hierbei den Gruppen als Gedächtnisstütze.

- Im Plenum werden die Argumente ausgetauscht. Die eigene Meinung wird mit Argumenten begründet.
- Jedes Argument ist zulässig.
- Rückfragen, jedoch keine Angriffe oder Beleidigungen sind erlaubt.
- Die Reihenfolge der Beiträge wird von den Jugendlichen selbst bestimmt, indem sie sich gegenseitig aufrufen.
- Die Argumente werden an der Tafel / Pinwand festgehalten.

5 Argumente in Rangfolge bringen (ca. 10 Min.)

Die Gruppen aus der Arbeitsgruppenphase bewerten die Argumente der Gegenseite, indem sie diese nach ihrer Überzeugungskraft in eine Rangfolge bringen.

- Die Jugendlichen treffen sich wieder in ihrer vorherigen Gruppe.
- Jede Gruppe bringt die Argumente der anderen Gruppen in eine Rangfolge.
- Welches waren die besten Argumente der anderen Seite?
- Welches Argument hat mich nachdenklich gemacht?

6 Schlussabstimmung (Entscheidung begründen)

Es wird sichtbar, ob und wie sich Meinungen verändert haben und welche Begründungen überzeugend sind.

- Wie sollte sich die Person in der Dilemmasituation verhalten?
- Die Ausgangsfrage (2.) wird nochmals zur Abstimmung gestellt.
- Wer sich anders als bei der ersten Abstimmung entschieden hat, sollte begründen können, von welchem Argument er/sie sich überzeugen ließ.

7 Reflexion und Feedback (10–15 Min.)

In der Schlussrunde können sowohl der Inhalt des Dilemmas als auch die Methode der Bearbeitung reflektiert werden.

- Was war schwierig an der Dilemma-Situation?
- Wie wurden der Ablauf und das Ergebnis empfunden?
- Habe ich über eine ähnliche Frage schon einmal nachgedacht?
- Vergewisserung über eigene Meinungsentwicklung.

Nach: Georg Lind: Moral ist lehrbar. Oldenburg 2009, S. 83 ff.

Variationen zur Dilemma-Diskussion

Das Positionenspiel

Das Positionenspiel erlaubt eine interaktive, bewegungsorientierte Bearbeitung von Dilemma-Situationen. Die eigene Zustimmung für oder Ablehnung von Argumenten für oder gegen eine Handlung wird von den Teilnehmenden durch ihre Stellung im Raum angezeigt. So wird der Aspekt kognitiven Lernens durch Bewegungsorientierung bzw. Körpererfahrung ergänzt. Außerdem erhalten die Teilnehmenden ein unmittelbares Feedback über ihre eigene Stellung in der bzw. zur Gruppe.

1 Mit dem Dilemma vertraut machen (ca. 5 Min.)

Vorgehensweise wie bei 1. der klassischen Dilemma-Diskussion (siehe oben).

2 Das Positionenspiel beginnt

Die Pro- und Contra-Rednerinnen und Redner beginnen spontan. Sie kommen direkt aus dem Kreis der Teilnehmenden. Dies erfordert Mut und Sachkenntnis, ermöglicht jedoch einen schnelleren Ablauf und Einstieg in die Diskussion. Es ist jedoch auch möglich die Pro- und Contra-Argumente zunächst in einer Kleingruppe zu erarbeiten. Dann wird hier wie bei Punkt 3 der klassischen Dilemma-Diskussion verfahren (siehe oben).

3 Positionen einnehmen

Der Raum sollte bereits zu Anfang vorbereitet, d.h. evtl. vorhandene Stühle und Tische usw. an die Seite geräumt werden. Der Abstand zwischen der Pro- und der Contra-Seite sollte nicht zu knapp gewählt werden, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer genügend Raum zum Positionswechsel haben.

- Die Pro-Rednerin bzw. der Pro-Redner stellt sich in eine Ecke des Raumes, die Contra-Rednerin bzw. der Contra-Redner in die gegenüberliegende.
- Die restliche Gruppe befindet sich in der Mitte des Raumes zwischen den Pro- und Contra-Positionen.

4 Argumente austauschen (10–15 Min.)

Wichtig ist nur auf das zu reagieren, was wirklich gesagt wird. Vorwissen soll so weitgehend unberücksichtigt bleiben. Um den Empfindungen und Meinungen der Teilnehmenden einen angemessenen Raum zu geben, besteht die Notwendigkeit der Erläuterung und Diskussion im Anschluss an die Übung.

- Die Rednerinnen bzw. Redner tragen abwechselnd je ein Pro- und ein Contra-Argument vor. Die Argumente müssen dabei nicht ihrer tatsächlichen Überzeugung entsprechen.
- Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verändern je nach Zustimmung oder Ablehnung ihren Standort.
- Sich auf die Rednerin oder den Redner hinbewegen bedeutet Zustimmung, sich von ihr oder ihm wegbewegen Ablehnung. Reagiert wird also auf jedes einzelne Argument mit einer Veränderung des Standortes im Raum.
- Fallen den Protagonisten keine weiteren Begründungen für ihre Position mehr ein, können andere Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich dann an deren Seite stellen und ein weiteres Argument vortragen.

5 Spielende

Nach ca. 10–15 Minuten (bzw. dem Austausch von ca. 10 Argumenten) wird das Spiel beendet. An der Stellung und Verteilung der Gruppe im Raum lässt sich die Überzeugungskraft der jeweiligen Position bzw. Argumente ablesen.

6 Reflexion und Feedback (10–15 Minuten)

Nach: Günther Gugel: Didaktisches Handbuch Werte vermitteln – Werte leben. Unter Mitarbeit von Nadine Ritzi und Amos Heuss. Backnang und Tübingen 2013, S. 73.

Eigene Dilemmata entwickeln

Durch das Entwickeln eigener Dilemmata können sich die Jugendlichen vertieft mit Dilemma-Situationen beschäftigen und eigene Erfahrungen einbringen. Außerdem gibt das Erarbeiten der Geschichten die Möglichkeit über Waffenfaszination in der konkreten Peergruppe nachzudenken. So können sehr realistische und für Jugendliche relevante Dilemmata entstehen. Dies kann direkt im Anschluss an eine Dilemma-Diskussion bzw. das Positionenspiel (z.B. als Teil eines Workshops) oder zu einem späteren Zeitpunkt geschehen.

1 Mit der Dilemmastruktur vertraut machen. (ca. 10 Min.)

Die Seminarleitung oder eine Teilnehmerin bzw. ein Teilnehmer lesen eines der Dilemmata aus M1 im Plenum vor. Anhand der „Checkliste für Dilemmata“ (M2 als Kopiervorlage) besprechen die Teilnehmenden die Struktur des Beispieldilemmas. Die Ergebnisse werden Stichwortartig und gut sichtbar festgehalten z.B. an der Tafel, Pinwand usw.

2 Eigenes Dilemma erarbeiten (15–20 Min.)

Die Teilnehmenden erarbeiten in Kleingruppen (3–5 Personen) ein eigenes Peer-Dilemma. Das fertige Dilemma wird gut lesbar auf ein Poster (DIN A1, Flipchartbogen, Makulatur) geschrieben. Auf dem Papier sollte noch genügend Platz gelassen werden um Kommentare, Verbesserungsvorschläge etc. festzuhalten.

3 Dilemmata besprechen (ca. 5–10 Min. pro Gruppe)

- Im Plenum stellen die Gruppen ihre Dilemmata vor, die Poster dienen als Präsentationshilfe. Anhand der Checkliste werden die Dilemmata gemeinsam diskutiert.
- Die Anmerkungen werden während der Diskussion festgehalten (z. B. auf dem Posterrand, oder auf Moderationskärtchen).

4 Dilemma durchspielen (optional, siehe oben)

5 Schlussrunde (5–10 Min.)

- Was war schwierig daran, selbst ein Dilemma zu entwickeln, was hat Spaß gemacht?
- Sind die Ideen auch aus dem „wirklichen Leben“ genommen worden oder wurde alles frei erfunden?
- Würden die Teilnehmenden das Dilemma gerne selbst diskutieren bzw. spielen?

Ein Szenario entwickeln

Szenarien zu entwickeln (M3) ist eine weitere Möglichkeit mit den Dilemmata aus M1 oder selbst entwickelten Dilemma-Geschichten umzugehen. Der Hintergrund eines Szenarios ist es zu überlegen und auszuarbeiten, welche (prinzipiellen) Handlungsmöglichkeiten in Entscheidungssituationen bestehen und welche weiteren Handlungsmöglichkeiten bzw. -zwänge sich aus einmal gefällten Entscheidungen ergeben. Eine solche Abfolge möglicher Entscheidungen kann in Gruppen erarbeitet werden. Dabei soll die Anfangsszene in verschiedenen Alternativen weiterverfolgt werden. Ziel ist es, das Denken in Alternativen zu ermöglichen und dabei die Konsequenzen von Handlungen vorauszudenken.

Die Szenarioentwicklung ist zur Weiterarbeit nach einer Dilemma-Diskussion oder dem Positionenspiel eine gute Möglichkeit um die Problemsituation gemeinsam weiter zu denken und so die Dilemmastruktur zu öffnen. Die Arbeit an Szenarios kann jedoch auch ohne vorherige Diskussion geschehen.

1 Eine Ausgangssituation festlegen

2 Ein Szenario entwickeln (20–25 Min.)

- Die Jugendlichen werden in Kleingruppen (3–5 Personen) eingeteilt, in denen sie anhand von M3 aus der Ausgangssituation ein Szenario entwickeln.
- Auf dem Papier werden die Handlungsmöglichkeiten der Protagonistinnen und/oder Protagonisten in einem Entscheidungsbaum (vgl. M3) visualisiert. Dabei sollte jeder Handlungsstrang so lange verfolgt werden, bis sich eine Endung ergibt.
- Es kann sich um „harmonische“ Lösungen, aber auch um schwierige Entwicklungen, wie eskalierende Streits handeln.
- In einem zweiten Schritt sollen die plausibelsten Entscheidungen und ihre Konsequenzen markiert und Begründungen gesucht werden, warum diese Handlungen wahrscheinlich sind.

Materialien: Alle Gruppen erhalten mehrere große Papierbögen (DIN A1 oder A2), im Idealfall eine Papierrolle und verschiedenfarbige Filzstifte.

3 Vorstellung der Szenarien und Abschluss

Die Kleingruppen stellen ihre Ergebnisse im Plenum anhand ihres Entscheidungsbaums dar.

Die verschiedenen Lösungsvorschläge der Gruppen werden verglichen und eingeschätzt:

- Waren die von den Gruppen favorisierten Handlungsverläufe ähnlich oder sehr verschieden?
- Welche Geschichte überzeugt die Teilnehmenden bzw. ist realistisch?
- Gibt es ein Wunschende? Was bräuchte es, damit dies eintritt?

Nach: Günther Gugel: Didaktisches Handbuch Werte vermitteln – Werte leben. Unter Mitarbeit von Nadine Ritzi und Amos Heuss. Backnang und Tübingen 2013, S. 77.



Arbeitsmaterialien

- M1 Peers und Waffenfaszination: Dilemma-Situationen
- M2 Selbst Dilemmata entwickeln
- M3 Ein Szenario entwickeln

M1 Peers und Waffenfaszination: Dilemma-Situationen – 1

1. Das Beziehungs-Dilemma

Daniel und Nadja sind seit drei Monaten ein Paar. Die beiden sind sehr verliebt, zum ersten Mal kann Daniel sich vorstellen für längere Zeit mit einem Mädchen zusammen zu bleiben. Als er bei Nadja übernachtet fällt ein Schlagring aus seiner Jackentasche. Seine Freundin ist schockiert und stellt ihn zur Rede. Daniel erklärt ausweichend, dass er diesen noch nie benutzt habe und nur bei seinen Kumpels „einen auf dicke Hose“ mache. Mit denen zieht er abends öfter um die Häuser und jeder hat „irgendwas“ dabei, passiert sei noch nie etwas. Trotzdem gehört es halt dazu, auch eine Waffe zu haben, sonst würden ihn die anderen für einen Schwächling halten. Nadja besteht darauf, dass Daniel keine Waffe trägt und auch nicht mit Jungs rumhängt, die welche haben. Sie könnte nicht mit der Angst leben, dass etwas Schlimmes passiert. Wenn er nicht auf diese „falschen Freunde“ und auf seinen Schlagring verzichte, könne sie nicht länger seine Freundin bleiben. Wie soll sich Daniel verhalten?

2. Das Filmabend-Dilemma

Ecem hat sich mit einigen Jugendlichen aus ihrem Freundeskreis zu einem gemütlichen Video-Abend verabredet. Als es darum geht welcher Film angeschaut werden soll, gehen die Meinungen auseinander. Die Mädchen wollen lieber eine romantische Komödie sehen, die Jungs einen Action-Film mit „ordentlich Bumm“. In der Schule hat Ecem gehört, dass die Jungs nicht kommen wollen, wenn sich die Gruppe nicht für ihren Film entscheidet. Da Mädchen und Jungen gleich viele sind, kommt es auf Ecems Stimme an. Sie hat eigentlich keine Lust auf einen Baller-Streifen, aber sie freut sich sehr auf den gemeinsamen Abend. Außerdem glaubt sie, dass sie die Mädchen eher überreden könnte, trotzdem zu kommen. Wie soll sich Ecem entscheiden?

3. Das Computerspiel-Dilemma

Jim und seine „Crew“ spielen im Internet Ego-Shooter gegen andere Teams. Sie treffen sich nachmittags oder abends bei einem der Freunde zu Hause und zocken oft bis in die frühen Morgenstunden. In der Schule kann sich Jim dann kaum konzentrieren und schwänzt auch häufig. Deshalb ist sein Hauptschulabschluss gefährdet. Sein Klassenlehrer bittet Jim um ein Gespräch und macht ihm klar, dass er sich im zweiten Halbjahr ins Zeug legen müsse, wenn er noch eine Chance auf den Abschluss haben will. Jim will sich seine Zukunft nicht verbauen, aber er hat auch Angst, dass sich seine Freunde im Stich gelassen fühlen. Außerdem beginnt die Gruppe gerade, sich einen Namen im Netz zu machen und er weiß, dass andere Jungs gerne seinen Platz einnehmen würden. Was würdest du Jim raten?

4. Das Luftgewehr-Dilemma

Toni geht mit seinen Freunden öfter zu einem verlassenen Gelände der US-Army in der Nähe ihrer Kleinstadt. Eines Tages bringt einer der Jungen ein Luftgewehr mit. Nachdem sie einige Male auf Bäume und kaputte Fensterscheiben geschossen haben, kommen einige Freunde auf die Idee auf Tiere zu schießen. Sie erlegen zwei Vögel und eine Katze verliert ein Stück Ohr. Toni ist auf einem Bauernhof aufgewachsen und mag Tiere, grundlos auf sie zu schießen und sie zu verletzen findet er falsch. Als er etwas in diese Richtung zu den anderen sagt, lachen sie ihn aus und nennen ihn ein Weichei. Seit er in diese Gegend gezogen ist hat sich Toni mit den Jungs gut verstanden und andere Freunde hat er kaum. Er will nicht dabei sein, wenn Tiere gequält werden aber mit seinen Kumpels brechen will er eigentlich auch nicht. Was sollte Toni tun?

M1 Peers und Waffenfaszination: Dilemma-Situationen – 2

5. Das Schul-Dilemma

Annika ist seit einem halben Jahr Klassensprecherin. Mit den meisten aus ihrer Klasse versteht sie sich gut, nur ein paar Jungs sind ihr zu frech und machohaft, aber bisher konnte sie diese einfach ignorieren. Kürzlich hat sie einen von ihnen mit einem Butterfly-Messer auf dem Schulhof angeben sehen und sie ist sich sicher, dass er es öfter dabei hat. In der Schule sind Messer und andere Waffen verboten und im letzten Schuljahr hat ein Schüler sogar einen Schulverweis deswegen bekommen. Annika fühlt sich nicht wohl mit ihrem Wissen, schließlich könnte etwas passieren und sie hätte es nicht verhindert. Den Jungen direkt zur Rede zu stellen traut sie sich jedoch auch nicht. Als einzigen Ausweg sieht sie den Gang zum Lehrer, aber das hätte ernste Konsequenzen für ihren Mitschüler. Außerdem würden einige andere ihr das sicher sehr übel nehmen. Was soll Annika tun?

6. Das Laserdrome-Dilemma

Iskander will mit seiner Clique in ein Laserdrome gehen, das in ihrer Stadt neu eröffnet hat. Als er seinen Eltern davon erzählt, lehnen diese einen Besuch strikt ab. Die Familie ist vor einigen Jahren vor einem Bürgerkrieg nach Deutschland geflüchtet. Deshalb meinen die Eltern, von Spielen, die mit Schießen oder Krieg zu tun haben, sollte der Sohn sich fern halten. Iskander hat Lust auf die Action und möchte den Besuch unbedingt mit seinen Freunden zusammen erleben. Er ist volljährig und könnte selbstständig entscheiden und außerdem sieht er in dem Spiel nur einen harmlosen Spaß mit Kumpels. Vor seinen Eltern, die viel für ihn und seine Geschwister geopfert haben, hat er jedoch großen Respekt und will sie auf keinen Fall vor den Kopf stoßen. Was würdest du Iskander raten?

M2 Eigene Dilemmata entwickeln

Situationen in denen sich eine Person zwischen zwei Alternativen entscheiden muss, die ihr beide sehr wichtig sind, werden als Dilemma-Situationen bezeichnet. Dilemmata sind dadurch gekennzeichnet, dass keine der Handlungen bzw. Alternativen verwirklicht werden kann ohne gleichzeitig die andere zu verletzen. Dilemma-Geschichten bringen lebensnahe Entscheidungssituation auf den Punkt und eignen sich gut, um die Begründungen für die beiden Handlungsalternativen abzuwägen und so das eigene Urteil zu schärfen.

Bei der Entwicklung eigener Dilemmata ist die folgende Checkliste hilfreich.

Checkliste für Dilemmata

- Liegt eine Zwangslage vor?
- Wird Neugier, Empathie und Spannung ausgelöst?
- Lassen sich keine leichten Auswege aus der Zwangslage finden?
- Ist die Geschichte kurz und verständlich dargestellt (max. eine halbe Seite)?
- Hat die Dilemma-Person einen Namen?
- Ist das Dilemma für die Altersgruppe, in der es benutzt werden soll, geeignet?
- Wird das Dilemma von Jugendlichen verstanden?
- Ist das Dilemma realistisch und glaubwürdig?

Georg Lind: Moral ist lehrbar. Oldenburg 2009, S. 81, Auszüge.

M3 Ein Szenario entwickeln

Welche (prinzipiellen) Handlungsmöglichkeiten bestehen in Entscheidungssituationen? Welche Konsequenzen und weiteren Handlungsmöglichkeiten ergeben sich aus einmal gefällten Entscheidungen? Eine solche Abfolge möglicher Entscheidungen kann in Gruppen als sogenanntes Szenario bearbeitet werden. Dabei soll die Szene in allen Alternativen weiterverfolgt werden. Ziel ist es, Denken in Alternativen zu ermöglichen und die Folgen von Entscheidungen vorausdenken.

Zur Darstellung eines Szenarios eignet sich ein sogenannter Entscheidungsbaum (siehe Beispiel). Über wie viele Schritte (Entscheidungen) das Szenario entwickelt wird, hängt unter anderem von der dargestellten Situation, den Ideen der Teilnehmenden und dem gewählten Zeitrahmen ab.

Aufgaben

- Überlegt, von eurer Anfangssituation ausgehend, wie sich die Hauptperson in dieser Geschichte verhalten könnte und welche Konsequenzen ihre Handlungen haben könnten bzw. wie die anderen beteiligten Personen darauf reagieren würden. Bleibt nicht bei einer Handlungsmöglichkeit stehen sondern entwickelt mehrere alternative Geschichten. Haltet eure Ideen auf Papier fest, nach dem Modell eines „Entscheidungsbaums“.
- Diskutiert in einem zweiten Schritt, welches der wahrscheinlichste Verlauf eures Szenarios ist und findet Begründungen dafür warum diese Handlungen wahrscheinlich sind. Markiert den von euch favorisierten Handlungsverlauf farbig in eurem Entscheidungsbaum.

Ein Beispiel für ein didaktisches Szenario ist Max!

Tina kommt ins Klassenzimmer und sieht, wie sich Max an einer Tasche zu schaffen macht.



Was soll Tina tun?

Nichts sehen:

Tina sieht Max und murmelt: „Am besten, ich geh' wieder“ und macht die Türe wieder zu.

Max zur Rede stellen:

Tina sagt: „Was machst du denn da? Das ist doch die Tasche von Lea ...“

Andere einschalten:

Tina sagt: „Aha, der Max stiehlt mal wieder. Das werde ich den anderen sagen ...“

Aus: Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V. (Hrsg.):

Max! Prosoziales Verhalten in Konfliktsituationen. Ein interaktives Szenario. Tübingen 2002.

Literatur

A

Adler, Lothar (2000): Amok. Eine Studie. München 2000.

Ah, Manuela von: Mama, du bist tot! Kinder lieben das Spiel mit Waffen – zu Gewalttätern werden sie deshalb noch lange nicht. In: Wir Eltern. Az, Aargauer Zeitung, 2011. www.wireltern.ch/familienjahre/erziehung/waffenundkind.php

Albrecht-Heide, Astrid / Utemaria Bujewski-Crawford: Frauen-Krieg-Militär. Images und Phantasien. Tübingen 1991.

Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (2007) (Hrsg.): Strategien der Gewaltprävention im Kindes- und Jugendalter. Eine Zwischenbilanz in sechs Handlungsfeldern. München.

Ariès, Philippe (1998): Geschichte der Kindheit. München.

Aufenanger, Stefan (2003): Neue Helden für die Männer: Eine sozialisationstheoretische Betrachtung von Männlichkeit und Medien. In: Gitta Mühlen Achs / Bernd Schorb (Hrsg.): Geschlecht und Medien. Reihe Medienpädagogik, Bd. 7. München 2003, S. 71-78.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Wichtige Ergebnisse im Überblick. www.bildungsbericht.de/daten2012/wichtige_ergebnisse_presse2012.pdf

B

Baier, Dirk / Peter Wetzels (2006). Freizeitverhalten, Cliqueszugehörigkeit und Gewaltkriminalität: Ergebnisse und Folgerungen aus Schülerbefragungen. In: Axel Dessecker (Hrsg.) (2006): Jugendarbeitslosigkeit und Kriminalität. Wiesbaden. S. 69-97.

Baier, Dirk, u.a. (2010): Kinder und Jugendliche in Deutschland: Gewalterfahrungen, Integration, Medienkonsum. Zweiter Bericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN. Forschungsbericht 109. Hannover.

Baier, Dirk / Christian Pfeiffer (2009): Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. Forschungsbericht 107. Hannover.

Baier, Dirk / Christian Pfeiffer (2011): Jugendliche als Opfer und Täter von Gewalt, Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen, Forschungsbericht 114. Berlin.

Baier, Dirk / Christian Pfeiffer / Deborah F. Thoben (2013): Elterliche Erziehung in Deutschland. Auswirkungen auf Einstellungen und Verhaltensweisen. In: ZJJ 2/2013, S. 128-137.

Ballnik, Peter / Elisabeth Martinetz / Ornella Garbani Ballnik (2005): Lebenswelten Vater-Kind, positive Väterlichkeit und männliche Identität. Wien.

Bannenberg, Britta (2009): Kriminalität bei jungen Migranten (insbesondere Spätaussiedlern) und Präventionsansätze. In: Bundesministerium der Justiz (Hrsg.): Das Jugendkriminalrecht vor neuen Herausforderungen? Mönchengladbach, S. 155-185.

Baumann, Menno (2012): Jugendgangs und Stadtteilcliquen – Interdisziplinäre Versuche des Verstehens. In: Angela Ittel u.a. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung, 11. Ausgabe 2011, Wiesbaden, S. 183-206.

Baumeister, Roy F. (2013) „Männer weinen nicht auf der Herrentoilette“. In: Frankfurter Rundschau, 22.1.2013.

Beck, Klaus J. (2000): Jungen und Gewalt. In: Ingo Bieringer / Walter Buchacher / Edgar J. Forster (Hrsg.) (2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen.

Berghof Foundation Operations GmbH (Hrsg.) (2012): Berghof Glossar zur Konflikttransformation. 20 Begriffe für Theorie und Praxis. Berlin.

Bienek, Bernd / Detlef Stoklossa (2007): Gewaltpräventive Jungenarbeit in Kindertageseinrichtungen. Deutsches Jugendinstitut, München.

Bierbrauer, Günter (1996): Sozialpsychologie. Stuttgart/Berlin.

Bieringer, Ingo / Walter Buchacher / Edgar J. Forster (Hrsg.)(2000): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte

- für die Jungenarbeit. Opladen.
- Bild der Frau (Hrsg.) (2013): Der Mann 2013: Arbeits- und Lebenswelten – Wunsch und Wirklichkeit. Berlin.
- Billing, Tilman / Silke Meyer (2009): Die Rückkehr des Kriegsspielzeugs. Minipanzer und Soldaten erobern Kinderzimmer. In: 3sat, Kulturzeit, 18.11.2009.
- Binger, Lothar / Susann Hellemann / Christa Lorenz (2009): Kinderspielräume. Berlin-Kreuzberg 1993.
- Binswanger Michèle: Krieg im Kinderzimmer. In: Tagesanzeiger, 20.4.2009.
- Böhnisch Lothar (2006). Viele Männer sind im Mann. Bilder-Blicke-Horizonte. Ein soziologisches Lesebuch für Männer und Frauen. Maria Enzersdorf.
- Böhnisch, Lothar (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim.
- Bönt, Ralf (2013): Der Feminismus hat sich verirrt. Faz.net, 24.7.2013.
- Bornewasser Manfred / Anne Köhn (2012a): Kriminalitätsfurcht. Ein Phänomen mit abnehmender Bedeutung? In: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Innere Sicherheit. <www.bpb.de/politik/innenpolitik/innere-sicherheit/76648/kriminalitaetsfurcht?p=all>
- Bornewasser, Manfred / Anne Köhn (2012b): Subjektives Sicherheitsempfinden, in: Kooperative Sicherheitspolitik in der Stadt (KoSiPol). Working Paper Nr. 9, Münster: Westfälische Wilhelms-Universität Münster. http://repositorium.uni-muenster.de/document/miam/675401d8-7769-48aa-935b-219f3fdbcf42/wp9_Koehn_2012.pdf
- Bowker, Lee H. (1998): Masculinities and Violence. Thousand Oaks: Sage Pub.
- Brumlik, Micha (Hrsg.) (2008): Ab nach Sibirien? Wie gefährlich ist unsere Jugend? Weinheim und Basel.
- Bund-Länder AG (2006): Entwicklung der Gewaltkriminalität junger Menschen mit einem Schwerpunkt auf städtischen Ballungsräumen. Bericht zur IMK-Herbstsitzung 2007. Berichtsstand 16. November 2007.
- Bundesministerium des Innern / Bundesministerium der Justiz (2006): Zweiter Periodischer Sicherheitsbericht. Berlin.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013): 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin.
- Bundesministeriums des Innern und des KFN. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen (2010): Forschungsbericht Nr. 109. Hannover.
- Bundesverband der Unfallkassen (Hrsg.) (2005): Gewalt an Schulen. Ein empirischer Beitrag zum gewaltverursachten Verletzungsgeschehen an Schulen in Deutschland 1993-2003. München.
- Butterwegge, Christoph (2012): Soziale Unsicherheit in der „Hartz-Gesellschaft“. Jugendliche als Betroffene des Risikokapitalismus. In: Journal für Politische Bildung 1/2012, S. 25-32.
- Büttner, Christian (1978): „Alle Jahre wieder!“ – Kritische Betrachtungen zum Kriegsspielzeug. In: Neue Praxis 4/78, S. 312-314.
- Büttner, Christian (1979): Kriegsspielzeug oder die Organisation der Feindseligkeit. In: Kindheit 2/1979, S. 153-168.
- Büttner, Christian (1988): Notizen aus der pädagogischen Provinz. Wider die Dämonisierung der Muskelprotze – Aggressionsspielzeug im Kinderzimmer. In: , in: Südwestfunk 2. Programm, 1.10.88.
- Büttner, Christian (1991): Kinder und Krieg. Zum pädagogischen Umgang mit Haß und Feindseligkeit. Mainz 1991.
- Büttner, Christian / Magdalena Kladzinski (2005): Unterdrückte Erfahrungen und kollektives Verdrängen. In: Christian Büttner / Joachim Gottberg / Magdalena Kladzinski (Hrsg.): Krieg in Bildschirmmedien. München.

C

- Campbell, Joseph (1994): Die Kraft der Mythen. Bilder der Seele im Leben des Menschen. Zürich/München.
- Carlisle, Al (2011): Zur Entwicklung von Gewaltphantasien. In: Frank Robertz (Hrsg.): Gewaltphantasien. Zwischen Welten und Wirklichkeiten. Frankfurt/M., S. 89-118.
- Cheng, Tina L. u.a. (2003): „Community Norms on

- Toy Guns.“ *Pediatrics* (2003),111, 75-79.
- Christians, Heiko (2008). *Amok : Geschichte einer Ausbreitung*. Bielefeld.
- Connell, R. W. (2000): *Der gemachte Mann. Konstruktionen und Krisen von Männlichkeiten*,. Opladen.
- D**
- Daase, Christopher (2010): Wandel der Sicherheitskultur. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 50/2010, S. 9-16.
- Deutsche Gesellschaft für Friedens- und Konfliktforschung e.V. (1979) (Hrsg.): *Kriegsspielzeug. Erfahrungen aus Praxis und Forschung*. DGFK-Heft Nr. 13. Bonn.
- Deutsches Jugendinstitut (2009): *Der Amoklauf von Winnenden. Argumente der Arbeitsstelle Kinder- und Jugendkriminalitätsprävention (DJI) zur aktuellen Diskussion*. München (Arbeitspapier).
- Dinges, Martin: (2013) *Wandel der Herausforderungen an Männer und Männlichkeit seit 1930*. In: Lothar Weißbach/Matthias Stiehler (Hrsg.): *Männergesundheitsbericht 2013*. Im Focus: Psychische Gesundheit. Bern, S. 31-65.
- Dittmer, Cordula (2014): *Genderdimensionen des Waffengebrauchs*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 35-37/2014, S. 34-39
- Dobat, Armin S. (2007): *Die Eignung zum Waffenbesitz: psychologische Grundlagen der waffenrechtlichen Begutachtung*. Aachen.
- Dobat, Armin S. / Heubrock, Dietmar / Stöter, Joachim (2006): *Waffenbesitz und Waffen Missbrauch in Deutschland: Ein Gesellschaftliches Problem oder ein Statistisches Auslegungs Sache? Kriminallistik* 12/2006, S. 724-728.
- Dunn, J. / Hughes, C. (2001) "I Got some Swords and You're Dead!": *Violent Fantasy, Antisocial Behaviour, Friendship and Moral Sensibility in Young Children in Child Development*, Vol. 72, No. 2 (2001), S. 491-505.
- E**
- Elias, Norbert (1976): *Über den Prozess der Zivilisation*. Frankfurt/M.
- Ellerbrock, Dagmar (2014): *Vom „ächten deutschen Waffenrecht“: Waffenpraktiken zwischen Volkswaffnung und der Freyheit des Gewehrbesitzes*. Stuttgart.
- Ellerbrock, Dagmar (2009): *Schießprügelwütig. Die Geschichte des Waffengebrauchs in Deutschland*. SWR2 AULA, 9.8.2009.
- Ellerbrock, Dagmar (2014): *Waffenkultur in Deutschland*. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)* 35-37/2014, S. 40-45.
- Eppler, Erhard (2009): *Der Politik aufs Maul geschaut. Kleines Wörterbuch zum öffentlichen Sprachgebrauch*. Bonn.
- Erbs, Henning u.a. (1979): *Ist das noch Spielzeug?* Berlin.
- Evert, Urte (2009): „Gute Sach stärkt den Mann.“ *Sachkundliche Überlegungen zu symbolischen Funktionen der frühen neuzeitlichen Militärwaffen*. In: *Militär und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit*. Heft 1/2009. Potsdam, S. 50-74. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3199/pdf/mgfn13_01_auf04.pdf
- Evert, Urte (2010): *Soldatenbrauch und Mannesehre. Geschlechtsspezifische Symbolisierungen und Zuordnungen militärischer Waffen*. In: Klaus Latzel/Franka Maubach/Silke Satjukow (Hrsg.): *Soldatinnen. Gewalt und Geschlecht im Krieg vom Mittelalter bis heute*. Paderborn, S. 65-94.
- Evert, Urte (2007): *Die Eisenbraut. Symbolische Funktionen der soldatischen Waffe*. In: *Militär und Gesellschaft in der Frühen Neuzeit*. Heft 2/2007. Potsdam, S. 145-150. http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2008/2120/pdf/MGFN_11_2007_02_Pr01.pdf
- Expertenkreis Amok (2009): *Gemeinsam Handeln, Risiken erkennen und Minimieren. Prävention, Intervention, Opferhilfe, Medien. Konsequenzen aus dem Amoklauf in Winnenden und Wendlingen am 11. März 2009*. Stuttgart.
- F**
- Fagan, Jeffrey/Deanna L. Wilkinson (1998): *Guns, Youth Violence, and Social Identity in Inner Cities*. The University of Chicago Press (1998).
- Fehr, Wolfgang / Fritz, Jürgen (1993): *Computerspiele. Bunte Welt im grauen Alltag*. Bonn.

- Ferguson, Christopher (2014): Mehr Spiele, weniger Gewalt. *Der Spiegel* 46/2014.
- Feltes, Thomas (2012): Soziale Sicherheit. Vortrag am 18. April 2012 im Rahmen des BMBF-Innovationsforums „Zivile Sicherheit – Sicherheit in einer offenen Gesellschaft“. http://www.bmbf.de/pub-RD/A2_FOES_Feltes_Praesentation_2012.pdf
- Fetchenhauer, Detlef (2006): Frauen, Männer und Gewalt aus evolutionspsychologischer Perspektive. In: *Kriminalpolitik und ihre wissenschaftlichen Grundlagen*. Heidelberg, S. 841-859.
- Focus online (2012): Nationales Waffenregister liefert Überblick. 28.12.2012. http://www.focus.de/politik/deutschland/nationales-waffenregister-liefert-ueberblick-deutsche-besitzen-5-5-millionen-waffen_aid_889085.html
- Freiherr vom Stein (1808): „Politisches Testament“, 24.11.1808. In: Riesenberger, Dieter (2008): *Den Krieg überwinden*. Bremen, S. 29.
- Frevel, Bernhard (2013): Sichere Gesellschaft – Ein unerfüllbares Versprechen? In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 34-36/2013, S. 53-57.
- Frevert, Ute (2001): *Die kasernierte Nation. Militärdienst und Zivilgesellschaft in Deutschland*. München 2001.
- Fey, Thomas (1998): *Schule und Erziehung im Nationalsozialismus*. Studienarbeit, o.O.
- Freytag, Claudia (1974): *Kalter Krieg im Kinderzimmer. Kriegsspielzeug und Weltraumspiele in Ost und West*. In: *Haus der Geschichte der Bundesrepublik* (Hrsg.): *SpielZeitGeist. Spiel und Spielzeug im Wandel*. München, S. 53-59.
- Frick, Jürg (2009): *Ergebnisse der Resilienzforschung und Transfermöglichkeiten für die Selbstentwicklung als Erziehungsperson*. In: *Zeitschrift für Individualpsychologie* 34/2009, S. 391-409.
- Friedmann, Rebecca (2012): „Der guckt schon so ...“ *Motive jugendlichen Gewalthandelns*. In: *ZJJ. Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*. 1/2012, S. 60-65.
- G**
- Gaschke, Susanne (2011): *Die verkaufte Kindheit*. München.
- Gaschke, Susanne (2011a): *Die Verkürzung der Kindheit*. Vor lauter Konsum und Kommunikation schrumpft die Zeit für freies Spiel und ungestörte Entfaltung – eine Empörung. In: *Die Zeit*, 8.9.2011
- Global Prevention Alliance (2012): *Global Campaign for Violence: Plan of Action for 2012-2020*. Geneva.
- Görge, Thomas u.a. (2013): *Jugendkriminalität und Jugendgewalt. Empirische Befunde und Perspektiven für die Prävention*. Deutsche Hochschule der Polizei. Münster.
- Gößling, Andreas (2008): *Die Männlichkeits-Lücke. Warum wir uns um die Jungs kümmern müssen*. München.
- Great Britain. Department for Children, Schools and Families (2007): *Confident, capable and creative: supporting boys' achievements: guidance for practitioners in the Early Years Foundation Stage. Primary National Strategy, Crown*.
- Greim, Liane (1995): *Faszination von Waffen auf Kinder*. Schriftliche Hausarbeit zur Zulassung zum 1. Staatsexamen für das Lehramt an Grundschulen. Ludwig-Maximilians-Universität München 1995.
- Gugel, Günther (2007): *Gewalt und Gewaltprävention*. 2. Aufl., Tübingen.
- Gugel, Günther (2010): *Handbuch Gewaltprävention II. Für die Sekundarstufen und die Arbeit mit Jugendlichen*. Grundlagen, Lernfelder, Handlungsmöglichkeiten. Tübingen.
- Gugel, Günther (2010): *Entscheidung im Unterricht*. 2/2010: *Jugendgewalt*. Bonn 2010.
- Gugel, Günther (2012): *Schulische Gewaltprävention – Klärungen und Orientierungen*. In: *Dokumentation Fachtag Gewaltprävention gemeinsam im Fokus*. München, S. 10-19.
- Günter, Michael (2011): *Die stabilisierende Funktion von Gewaltphantasien bei Jugendlichen*. In: Frank Robertz (Hrsg.) (2011) : *Gewaltphantasien. Zwischen Welten und Wirklichkeiten*. Frankfurt/M., S. 39-66.
- Gusy, Christoph (2012): *Freiheit und Sicherheit*. In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Dossier Innere Sicherheit*. www.bpb.de/politik/innenpolitik/innere-sicherheit/76651/freiheit-und-sicherheit

H

- Harcourt, Bernard Edouard (2006): *Language of the gun: youth, crime, and public policy*. Chicago u.a.: University of Chicago Press.
- Harring, Marius u.a. (2010): Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen – eine Einführung in die Thematik. In: Dies. (Hrsg.): *Freundschaften, Cliquen und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen*. Wiesbaden, S. 9-19.
- Hartmann, Thomas (2007): *Schluss mit dem Gewalt-Tabu! Warum Kinder ballern und sich prügeln müssen*. Köln.
- Haug-Schnabel, Gabriele/Nikolas Schnabel (2008): *Pubertät – Eltern-Verantwortung und Eltern-Glück*. 2. Aufl., Ratingen.
- Haverkamp, Rita (2012): *Gefühlte Sicherheiten und Sicherheitsgefährdungen – Barometer Sicherheit in Deutschland (BaSiD)*. In: Hans-Jürgen Kerner / Marks, Erich (Hrsg.), *Internetdokumentation des Deutschen Präventionstages*, Hannover. www.praeventionstag.de/Dokumentation.cms/2047
- Heiliger, Anita (2006): *Männlichkeit und Gewalt – gesellschaftliche hergestellt und damit veränderbar*. In: *DJI Bulletin* 75, 2/2006.
- Heubrock, Dietmar / Tobias Hayer / Stephan Rusch/ Herbert Scheithauer (2012): *Prävention von schwerer zielgerichteter Gewalt an Schulen – Rechtspsychologische und kriminalpräventive Ansätze*. Bremen 2012. https://www.ipk.uni-bremen.de/de/mitglieder/heubrock/Amok_an_Schulen.pdf
- Heubrock, Dietmar (2008): *Institut für Rechtspsychologie im Fachbereich Human- und Gesundheitswissenschaft, Universität Bremen: Stellungnahme zur öffentlichen Anhörung zum Gesetzentwurf der Bundesregierung „Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Waffengesetzes und weiterer Vorschriften“ (BTDrucksache 16/7717)*. Bremen 31.1.2008. (Innenausschuss A-Drs. 16(4)345 D), S. 13 ff.
- Heubrock, Dietmar (2014): *Haben wir denn alle einen Knall? Warum gibt es so viele Menschen, die gerne ballern?* In: *Fluter* 138, Thema Waffen. Bonn. <http://www.fluter.de/de/138/thema/13127/>
- Hoffmann, Jens (2007). *Amok und zielgerichtete Gewalt an Schulen: Früherkennung, Risikomanagement, Kriseneinsatz, Nachbetreuung*, Frankfurt/M.
- Holland, P. (2000) *Take the Toys From the Boys? An Examination of the Genesis of Policy and the Appropriateness of Adult Perspectives in the Area of War, Weapon and Superhero Play*, in *Citizenship, Social and Economics Education*, Vol. 4, No. 2 (2000), S. 92-108.
- Holland, P. (2003) *We don't play with guns here: War, weapon and superhero play in the early years*. Maidenhead: Open University Press, 2003, pp 1-14.
- Hollstein, Walter (2010a): *Die Würde des Mannes ist antastbar*. In: *Neue Züricher Zeitung*, 6.1.2010.
- Hollstein, Walter (2010b): *Wann ist ein Mann ein Mann?* www.natuerlich-online.ch/magazin/artikel/wann-ist-mann-ein-mann/
- Hollstein, Walter (2011): *Das vergessene Geschlecht*. In: *Der Tagesspiegel*, 29.10.2011.
- Hollstein, Walter (2012) *Was vom Manne übrig bleibt. Das missachtete Geschlecht*. Opus Magnum.
- Hornsby, Robert (2008). *Gun crime*. Aldershot u.a.
- Huber, Birgit (2009): *Kriminelles Verhalten jugendlicher Mehrfach- und Intensivtäter als Lebensbewältigung unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung der Peergroup*. Diplomarbeit, Universität Wien.
- Hummelsheim, Dina u.a. (2011): *Social Insecurities and Fear of Crime: A Cross-National Study on the Impact of Welfare State Policies on Crime-related Anxieties*, in: *European Sociological Review* 27 (3), S. 327-345.
- Hurrelmann, Klaus (2002): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. 8., vollst. überarb. Aufl., Weinheim und Basel.
- Hurrelmann, Klaus (2007): *Lebensphase Jugend: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung*. München.
- Institut für Demoskopie Allensbach (Hrsg.) (2010): *Vorwerk Familienstudie 2010. Ergebnisse einer repräsentativen Bevölkerungsumfrage zur Familienarbeit in Deutschland*. Allensbach.
- Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V.: *Warum*

spielen Kinder mit Kriegs- und Gewaltspielzeug?
http://www.friedenspaedagogik.de/themen/ksz/ksz_05.htm

J

- Jäger, Uli (2013): Frieden und Sicherheit. Themenblätter im Unterricht Nr. 101. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn.
- Joachim Kersten (2002): Jugendgewalt und Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B44/2002. www.bpb.de/publikationen/41XNIY,1,0,Jugendge-walt_und_Gesellschaft.html#art1
- Johach, Helmut (2011): „Haben oder Sein“ in Zeiten der Krise. Zur Aktualität Erich Fromms. In: Vorstand der Internationalen Erich-Fromm-Gesellschaft e.V. (Hrsg.): Fromm Forum 15/2011, S. 120-123.
- Johnen, Wilhelm (1994): Die Angst des Mannes vor der starken Frau. Einsichten in Männerseelen. Frankfurt/M.
- Jones, Gerald (2011): Über mediale Realitäten der Phantasie. In: Frank Robertz (Hrsg.): Gewaltphantasien. Zwischen Welten und Wirklichkeiten. Frankfurt/M., S. 69-87.
- Jungnitz, Ludger u.a. (2007): Gewalt gegen Männer. Personale Gewaltwiderfahrnis von Männern in Deutschland. Opladen.
- Jürgensen, Sigrid (1981): Spielwaren als Träger gesellschaftlicher Autorität. Ein Beitrag zur visuellen Soziologie. Frankfurt/M./Bern.

K

- Kavemann, Barbara (2009): Täterinnen – die Gewaltausübung von Frauen im privaten Raum im Kontext der feministischen Diskussion über Gewalt im Geschlechterverhältnis. In: Neue Kriminalpolitik. Baden-Baden, S. 46-50.
- Kersten, Joachim (2002): Jugendgewalt und Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B44/2002. www.bpb.de/publikationen/41XNIY,1,0,Jugendgewalt_
- Kladzinski, Magdalena (2006): Krieg, Bildschirmmedien und Jugendliche – Zwischen Faszination, Information, Inszenierung und Zensur. Fachgespräch

zum Thema „Kinder, Medien und Gewalt“ am 28./29.06.2006 im Institut für Friedenspädagogik Tübingen e.V., Tübingen.

- Klemperer, Victor (1970): LTI. Stuttgart.
- Klosinski, Gunther (2003): Zur Bedeutung der Gleichaltrigen im Jugendalter – Chancen und Risiken aus jugendpsychiatrischer Sicht. In: Martin Nörber (Hrsg.): Peer Education: Bildung und Erziehung von Gleichaltrigen durch Gleichaltrige, Weinheim, S. 65-78.
- Kneise, Eva (2008): Ressourcenorientierte Aggressionsprävention. Zu den Chancen ressourcenorientierter Ansätze bei Aggression und Dissozialität von Jugendlichen aus pädagogischer Sicht. Dissertation. Universität zu Köln, Köln. <http://kups.ub.uni-koeln.de/2694>
- Krohner, Bernhard (1979): Definition von Kriegsspielzeug. In: Henning Erbs u.a.: Ist das noch Spielzeug? Berlin, S. 16-43.
- Krohner, Bernhard (1977): Ist das noch Spielzeug? In: Psychologie heute, 12/1977, S. 14-22.
- Kunczik, Michael und Astrid Zipfel (2005). Medien und Gewalt: Befunde der Forschung seit 1998. Mainz.
- Kunczik, Michael und Astrid Zipfel (2011): Medien und Gewalt: Befunde der Forschung seit 2004-2009. Bericht für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Mainz.

L

- Lamnek, Siegfried (2003): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen 2003.
- Larass, Petra (Hrsg.) (2000): Kindsein kein Kinderspiel. Das Jahrhundert des Kindes (1900-1999). Halle (Saale).
- Lempp, Reinhart (2009): Nebenrealitäten. Jugendgewalt aus Zukunftsangst. Frankfurt/M.
- Lewe, Christiane (2009): Das Spiel in der Kulturpädagogik. Zur Notwendigkeit der Förderung einer Spielkultur. Hamburg.
- Lorenzer, Alfred: (1979) Die Analyse der subjektiven Struktur von Lebensläufen und das gesellschaftliche Objektive. In: Dieter Baake/Theodor Schulze (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München.

Lüders, Christian / Bernd Holthusen (2007): Gewalt als Lernchance. Jugendliche und Gewaltprävention. München, (Arbeitspapier).

Louise-Schroeder-Gymnasium: Virtuelles Geschichtsheft für den Unterricht. München. <http://www.lsg.musin.de/geschichte/Default.htm>

M

Marshall, Ben/Barry Webb/Nick Tilley (2005): Rationalisation of current research on guns, gangs and other weapons: Phase 1. Jill Dando Institute of Crime Science University College London 2005.

Martschukat, Jürgen (2008). Geschichte der Männlichkeiten. Frankfurt/M.

May, David C. (2006): Illegal guns in the wrong hands: patterns of gun acquisition and use among serious juvenile delinquents, Lanham, Md. u.a.

Melzer, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (2015): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn.

Merkel, Kerstin / Constance Dittrich (2011): Spiel mit dem Reich: Nationalsozialistisches Gedankengut in Spielzeug und Kinderbüchern. Wiesbaden.

Messner, Michael A. (1990): When bodies are weapons: Masculinity and violence in Sport International Review for the Sociology of Sport, Vol. 25, No. 3, 203-220 (1990).

Meuser, Michael (2005). Männliche Sozialisierung und Gewalt. Berliner Forum Gewaltprävention, BFG24 (2005) <http://www.berlin.de/lb/lkbgg/bfg/2006/index.html>

Meuser, Michael (2006): Geschlecht und Männlichkeit: soziologische Theorie und kulturelle Deutungsmuster. 2., überarb. und akt. Aufl., Wiesbaden.

Meuser, Michael (2008): Gewalt, Macht, Geschlecht: zur Geschlechtslogik reziproken männlichen Gewalthandelns. In: Kriminalität der Mächtigen. Baden-Baden, S. 160-173.

Meyers, Reinhard (1994): Begriff und Probleme des Friedens. Grundwissen Politik. Band II, Opladen.

Mielke, Heinz-Peter (Hrsg.) (2001): Aggression, Gewalt, Kriegsspiel. Tagungsband des Internationalen Symposiums vom 23. und 24. Oktober 1999 aus Anlass der Ausstellung „Krieg in der Kinderstube.

Zur Geschichte des Kriegsspielzeuges“ im Niederrheinischen Freilichtmuseum, Greifath/Kreis Viersen. O.O.

Mika, Bascha (2013): Der tiefgefrorene Mann. In: Frankfurter Rundschau, 23.2.2013, S. 10.

Möller-Leimkühler, Anne-Maria (2011): Psychosoziale Determinanten männlicher Aggression und Gewalt. In: Journal für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie (11) 2, S. 70-77.

N

Neuhaus, Janie (2010): Der Einfluss von gewaltlegitimierenden Gendernormen und Merkmalen der Gruppenkonstellation auf aggressives Verhalten bei Jugendlichen. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades Doktor der Philosophie. Berlin.

Nieberg, Torsten (2013): Menschliche Sicherheit. In: Bundeszentrale für politische Bildung, Dossier Migration. www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/164862/menschliche-sicherheit

Niederbacher, Arne (2004): Faszination Waffe. Eine Studie über Besitzer legaler Schusswaffen in der Bundesrepublik Deutschland. Neuried.

Nolting, Hans-Peter (1993): Aggression ist nicht gleich Aggression. In: Der Bürger im Staat, (43) 2/1993, S. 91-95.

Nuber, Ursula (2005): Resilienz: Immun gegen das Schicksal? In: Psychologie Heute 9/2005.

O

OECD (Hrsg.)(2013): Bildung auf einen Blick 2013. Ländernotiz Deutschland, Paris. www.oecd.org/berlin/EAG2013_Country%20note_Deutschland.pdf

Oerter, Rolf / Dreher, Eva (2008): Jugendalter. In: Rolf Oerter und Leo Montada (Hrsg.) Entwicklungspsychologie, 6. vollst. überarb. Aufl., Weinheim/Basel, S. 271-332.

P

Page, Ella (2001): Men, Masculinity and Guns: can we break the link? IANSA Womens Network Report.

Pasierbsky, Fritz (1983): Krieg und Frieden in der

- Sprache, Frankfurt/M.
- Paulus, Christoph (2001): Gewaltphantasien und verdrängte Gefühle: Wie erklärt sich das Denken und fühlen von Serienmördern? Polizei und Wissenschaft 2001 (3), S. 60-66.
- Pereira, Maria do Mar (2012): Fazendo Género no Recreio: uma Etnografia da Negociação do Género na Escola (Doing Gender in the Playground: an Ethnography of the Negotiation of Gender in Schools), Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Pfaff, Nicole (2009): Informelles Lernen in der Peer-group – Kinder- und Jugendkultur als Bildungsraum. http://www.informelles-lernen.de/fileadmin/dateien/Informelles_Lernen/Texte/Pfaff_2009.pdf
- Pfeiffer, Christian / Peter Wetzels / Dirk Enzmann (1999): Innerfamiliäre Gewalt gegen Kinder und Jugendliche und ihre Auswirkungen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V., Forschungsbericht Nr. 80. Hannover.
- Poudrier, Almira F. (2001): The Virtue of the Weaponized Hero. The Free Library. 2001 American Humanist Association. <http://www.thefreelibrary.com/The+Virtue+of+the+Weaponized+Hero.-a076800137>
- R**
- Raabe, Tobias / Andreas Beelmann (2011): Gewalttätiges und dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen: Prävention und Intervention. In: Günther Deegener / Wilhelm Körner (Hrsg.): Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Weinheim und Basel, S. 101-103.
- Reimann, Cordula (2002): „All you Need is Love“ ... and What About Gender? Engendering Burton's Human Needs Theory. Bradford.
- Rich, D. (2003): Bang, bang! Gun play and why children need it. In Early Education, 2003. www.richlearningopportunities.co.uk/1pub.htm
- Riesenberger, Dieter (2008): Den Krieg überwinden. Bremen.
- Robertz, Frank (Hrsg.) (2011): Gewaltphantasien. Zwischen Welten und Wirklichkeiten. Frankfurt.
- Rogge, Ronald (2012): Schlachtfeld Kinderzimmer. In: Y - Das Magazin der Bundeswehr 9/2012, S. 76-79.
- Rosin, Hanna (2013): Das Ende der Männer und der Aufstieg der Frauen. Berlin.
- Rusch, Stefan (2012): Waffen an Schulen: Ein Ratgeber für Eltern, Lehrerinnen und Lehrer. Bremen.
- S**
- Saum-Aldehoff, Thomas (2013): Die Lust am Schrecken. In: Psychologie heute, 4/2013, S. 71-75.
- Schad, Ute (2009): Expertise zum Thema: „Bedeutung von geschlechtsspezifisch unterschiedlich ausgeprägten Rollenbildern bzw. Orientierungs-, Identitäts- und Handlungsmustern“. Abschlussbericht.
- Scheithauer, Herbert / Dietmar Heubrock (2005): Gewalt an deutschen Schulen. Präventives Eingreifen als Lebensretter. www.fu-berlin.de/presse/publikationen/fundiert/archiv/2005_01/05-01_scheithauer/index.html.
- Scheithauer, Herbert / Rebecca Bondü (2011): Amoklauf und School Shooting. Bedeutung, Hintergründe und Prävention. Göttingen.
- Scheithauer, Herbert / Charlotte Rosenbach / Kay Niebebank (2012): Gelingensbedingungen für die Prävention von interpersonaler Gewalt im Kindes- und Jugendalter. Bonn.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2011): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie, 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Scheub, Ute (2010): Heldendämmerung. Die Krise der Männer und warum sie auch für Frauen gefährlich ist. München
- Schlack, R. u.a. (2013): Körperliche und psychische Gewalterfahrungen in der deutschen Erwachsenenbevölkerung. Ergebnisse der Studie zur Gesundheit der Erwachsenen in Deutschland (DEGS1). Bundesgesundheitsblatt 56, 2013, S. 755-764.
- Schmidbauer, Wolfgang (1986): Ist Macht heilbar? Therapie und Politik. Reinbek.
- Schmidbauer, Wolfgang (2002): Gewalt fasziniert letztlich jeden. über den Reiz aggressiver Helden, Computerspiele und die Sucht nach Gewalt. Spiegel-Online, 8.5.2002. <http://www.spiegel.de/>

- panorama/interview-mit-psychoanalytiker-schmidbauer-gewalt-fasziniert-letztlich-jeden-a-195222.html
- Schmidbauer, Wolfgang (2013): Facetten und Entwicklungen des Narzissmus-Konzepts. Vortrag zum 5. Bayerischen Landespsychotherapeutentag, 27.4.2013.
- Schmidtke, Armin u.a. (2002). Imitation von Amok und Amok-Suizid. Suizidprophylaxe, 29, 97-106.
- Schmitz, Jürgen (Red.) (2008): Arbeitsheft Wafferecht. Eine Arbeitshilfe für Jugendarbeit und Schulen zum Thema Jugendliche und Waffen. 4. Aufl., Essen.
- Schorb, Bernd (1985): Science-Fiction-Spielzeug – Kriegszeug. Haben sie Wirkungen? Was weiß man darüber? In: ajs-informationen. Mitteilungen der Aktion Jugendschutz Stuttgart, 6/1985.
- Schrand, Petra (2002): Peng, du bist tot. Knallen, Ballern, Zielen, Treffen – Jungs sind von Spielzeugwaffen fasziniert. In: Eltern, 8/2002, S. 64-68.
- Schroer-Hippell, Miriam (2011): Männlichkeit und zivilgesellschaftliche Friedensarbeit – Konsequenzen aus der Gender- und Konfliktforschung. In: Femina Politica, 1/2011, S. 57-67.
- Schubert, Bettina (1997): Verlässliches Miteinander. Erfahrungen und Ideen zur Zusammenarbeit an Schulen. Berliner Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung und Schulentwicklung.
- Schubert, Bettina / Wilfried Seiring (2000): Waffen in der Schule – Berliner Erfahrungen und Absätze. In: Prax. Kinderpsycho. Kinderpsychiat. 49: 53-69 (2000).
- Schwind, Hans-Dieter (2013): Kriminologie. Eine praxisorientierte Einführung mit Beispielen. 22. Neubearb. Aufl., Heidelberg.
- Seewald, Berthold (2007): Die Waffe. Welt-online, 26.5.2007. www.welt.de/welt-print/article898414/Die_Waffe.html
- Seifert, Ruth (1976): Militär, Kultur, Identität: Individualisierung, Geschlechterverhältnis und die soziale Konstruktion des Soldaten. Bremen.
- Seifert, Ruth (2000): Der innere Gral der Männlichkeit: Zur männlichkeitskonstituierenden Funktion des Militärs. In: Ingo Bieringen/Walter Buchacher/Edgar J. Forste (Hrsg.): Männlichkeit und Gewalt. Konzepte für die Jungenarbeit. Opladen, S. 156-161.
- Seifert, Ruth (2003). Gender und Militär: internationale Erfahrungen mit Frauen und Männern in Streitkräften. Königstein/Taunus.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2011): Jugend 2010. Eine pragmatische Generation behauptet sich. 16. Shell Jugendstudie, 2. Aufl., Frankfurt/M.
- Sierek, Karl (1980): Krieg im Kinderzimmer. Zur ideologischen Vereinnahmung unserer Kinder durch Spielzeug. Institut für Gesellschaftspolitik. Wien.
- Slotkin, Richard (2013): Der Kult um den Colt. Der große „Gleichmacher“ in Amerikas Tradition und Gegenwart. Teil 1. In: Blätter für deutsche und internationale Politik 2/2013.
- Slotkin, Richard (2013): Der Kult um den Colt. Teil 2. Die Lizenz zum Töten – als Bürgerrecht. In: Blätter für deutsche und internationale Politik. 3/2013.
- Sofsky, Wolfgang (1996): Traktat über die Gewalt. Frankfurt/M.
- Sommer, Gerd/Albert Fuchs (Hrsg.) (2004): Krieg und Frieden. Handbuch der Konflikt- und Friedenspsychologie. Weinheim und Basel.
- Spieß, Gerhard (2013): Jugendkriminalität in Deutschland – zwischen Fakten und Dramatisierung. Kriminalstatistische und kriminologische Befunde. Konstanzer Inventar. Bearbeitungsstand: 2/2013. Universität Konstanz.
- Steffen, Wiebke (2008): Engagierte Bürger – sichere Gesellschaft. Bürgerschaftliches Engagement in der Kriminalprävention. Gutachten für den 13. Deutschen Präventionstag am 2. und 3. Juni 2008 Leipzig. <http://www.praeventionstag.de/nano.cms/dokumentation/details/2403>
- Steinkamm, Armin A. (2001): Frauen im militärischen Waffendienst: rechtliche, politische, soziologische und militärische Aspekte des Einsatzes von Frauen in den Streitkräften unter besonderer Berücksichtigung der Deutschen Bundeswehr und des Österreichischen Bundesheeres. Baden-Baden.

T

Taefi, Anabel / Thomas Görgen (2013):

- Schülerbefragung – lokale Dunkelfeldbefragungen in Schulen. In: Thomas Görgen u.a.: Jugendkriminalität und Jugendgewalt. Empirische Befunde und Perspektiven für die Prävention. Deutsche Hochschule der Polizei. Münster, S. 54-77.
- Thiersch, Hans (2007): Wie geht die Sozialpädagogik mit Regelverletzungen junger Erwachsener um? Ein Beitrag zur Tagung: Jung, erwachsen, straffällig – was tun? Bad-Boll.
- Toprak, Ahmet / Aladin El-Mafaalani / Katja Nowacki (2011): Gewalt von Jugendlichen aus Migrationsfamilien. In: Deegener / Körner: Gewalt und Migration im Kindes- und Jugendalter. Weinheim und Basel, S. 251 ff.
- Twel, Holger (2003): Bowling for Columbine. Bonn.

U

- Uslucan, Haci-Halil / Marina Liakova / Dirk Halm (2011): Islamischer Extremismus bei Jugendlichen – Gewaltaffinität, Demokratiedistanz und (muslimische) Religiosität. Expertise des Zentrums für Türkeistudien und Integrationsforschung. (ZfTI) im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts (DJI). Essen.

V

- Vogel, Hans-Jochen (1981): Rede vor der Arbeitsgemeinschaft Spielzeug e.V. am 3.10.78 in Bamberg. In: Henning Schierholz (Hrsg.): Frieden, Abrüstung, Sicherheit. Reinbek, S. 297-301.
- Volmerg, Ute (1980): „Waffen faszinieren doch jeden“. Sozialpsychologische Widerstände gegen Abrüstung. In: Reiner Steinweg (Red.) (1980): Das kontrollierte Chaos: Die Krise der Abrüstung. Frankfurt/M.
- Vollbrecht, Ralf (2015): Medien und Gewalt. In: Melzer, Wolfgang u.a. (Hrsg.) (2015): Handbuch Aggression, Gewalt und Kriminalität bei Kindern und Jugendlichen. Bad Heilbrunn.
- Volz, Rainer / Paul M. Zulehner (2009): Männer in Bewegung. Zehn Jahre Männerentwicklung in Deutschland. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Forschungsreihe Band 6. Baden-Baden 2009.

W

- Wahl, Klaus / Katja Hees (2008): Täter oder Opfer? Jugendgewalt – Ursachen und Prävention. München.
- Watson, Malcolm W. / Ying Peng (1992): The Relation Between Toy Gun Play and Children's Aggressive Behavior. *Early Education & Development*, 1556-6935, Volume 3, Issue 4, 1992, S. 370-389.
- Watzlawik, Paul / Janet H. Beavin (2011): Menschliche Kommunikation. Bern
- Wegener-Spöhring, Gisela (2000): Feuer frei. Warum man Kriegsspielzeug nicht verbieten soll. In: *NZZ Folio* 12/00.
- Weilenmann, Rolf/Frank C. Waldschmidt / Lothar Janssen (2011): Umgang mit Gewaltphantasien in schulen. In: Frank Robertz (Hrsg.): Gewaltphantasien. Zwischen Welten und Wirklichkeiten. Frankfurt, S. 195-229.
- Weißbach, Lothar (Hrsg.) (2013): Erster Deutscher Männerbericht. Kurzfassung. Berlin.
- Weißbach, Lothar / Matthias Stiehler (Hrsg.) (2013): Männergesundheitsbericht 2013. Im Focus: Psychische Gesundheit. Bern.
- Werner, Kathrin (2013): Die Waffen der Frauen. In: *Süddeutsche Zeitung*, 9.11.2013.
- Winnicott, Donald W. (2006): Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart.
- Weymann, Beate (2013): Mein Kind spielt am liebsten mit Waffen und Panzern. In: *Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik*. www.familienhandbuch.de
- WHO (2002): *World Report on Violence and Health*. Geneva.
- WHO Regionalbüro für Europa (2003): *Weltbericht Gewalt und Gesundheit*. Zusammenfassung. Kopenhagen.
- WHO (2014): *Global Status report on Violence Prevention 2014*. Geneva.
- World Economic Forum (Hrsg.) (2015): *Insight Report. Global Risks 2015*. Geneva.
- Wilkinson, Deanna L. u.a. (2009): Peers and Gun Use Among Urban Adolescent Males. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, Vol. 25, No. 1, S. 20-44.

Z

ZJJ, Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe (2012): Schwerpunkt: Prävention. Jg 23, März 2012.

