

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

**1. Unsere geschlechterreflektierende Bildungsarbeit:
Grundlagen, Motive, Ziele und Wünsche** **I/1**

- 1.1 Spannungsfelder geschlechterreflektierender Bildungsarbeit mit Jugendlichen: das Gender-Paradox I/2
- 1.2 Wer wir sind: Die Strukturen der DGB-Jugend und die Entwicklung des Gender-Projekts I/3
- 1.3 Die Projekttag des Gender-Projekts I/4
- 1.4 Bildungsarbeit und der Ordner: ein kollektiver Prozess I/5
- 1.5 Vielfalt konkret sichtbar machen: Schreibweisen in diesem Ordner I/5

**2. Hintergründe/Rahmungen unserer pädagogischen Arbeit:
Theorien über Herrschaftsverhältnisse, Bewegungsgeschichten und aktuelle gesellschaftliche Debatten** **II/1**

- 2.1 Feministische Blicke auf Herrschaftsverhältnisse II/2
 - 2.1.1 Patriarchale Geschlechterverhältnisse II/2
 - 2.1.2 Feministische Theorien: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion II/9
 - 2.1.3 Frauen_ - und Lesbenbewegung in Deutschland II/17
 - 2.1.4 Schwulenbewegung in Deutschland II/21
 - 2.1.5 Queere Bewegungsgeschichte II/23
 - 2.1.6 Intersektionalität – Die Verwobenheit von Herrschaftsverhältnissen und gesellschaftlichen Kategorien II/26
 - 2.1.7 Gleichstellungspolitiken und aktuelle gesellschaftliche Debatten II/29
- 2.2 Rassismuskritische Perspektiven II/36
 - 2.2.1 Was ist Rassismus? II/36
 - 2.2.2 Wo überall begegnet uns Rassismus? II/37

| | | |
|-------|---|-------|
| 2.2.3 | Rassismuskritische Bildungsarbeit | II/40 |
| 2.2.4 | Schwarze Bürger_innenrechtsbewegung in den USA und jüngere Schwarze Bewegung in der BRD | II/43 |
| 2.2.5 | Kritisches <i>Weißsein</i> (Critical <i>Whiteness</i>) | II/45 |
| 2.3 | Kapitalismuskritische Perspektiven | II/48 |
| 2.3.1 | Was ist Kapitalismus? | II/48 |
| 2.3.2 | Wo und wie begegnet uns Kapitalismus? | II/49 |
| 2.3.3 | Kapitalismuskritische Bildungsarbeit | II/50 |
| | Arbeiter_innenbewegung | II/52 |

3. Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit **III/1**

| | | |
|-----|---|--------|
| 3.1 | Geschlechtliche Sozialisation | III/2 |
| 3.2 | Einblicke in die parteilich-feministische Mädchen_arbeit | III/4 |
| 3.3 | Einblicke in die antisexistische Jungen_arbeit | III/12 |
| 3.4 | Fokus queer: Ansätze einer queeren Pädagogik | III/15 |
| 3.5 | Geschlechterhomogene und -heterogene Settings | III/20 |
| 3.6 | Wer beteamt wen | III/23 |
| 3.7 | Gender Paradox – Widersprüche in der geschlechterreflektierenden Bildungsarbeit | III/24 |
| 3.8 | Prinzipien unserer Bildungsarbeit | III/26 |

4. Der Weg zum Seminar: Hintergründe, Konzeption, Durchführung, Reflexion **IV/1**

| | | |
|-------|--|------|
| 4.1 | Methodische Hintergründe und Rahmen der Seminare | IV/1 |
| 4.1.1 | Außerschulische Bildungsarbeit im Rahmen der Kurzzeitpädagogik | IV/1 |
| 4.1.2 | Die Kontexte der Teilnehmenden ernst nehmen | IV/2 |
| 4.2 | Phasen eines Seminars | IV/3 |

| | | |
|-------|--|-------|
| 4.2.1 | Vor- und Nachbereitungsphasen | IV/3 |
| 4.2.2 | Interaktionsphasen oder: vom Haufen zur Gruppe | IV/6 |
| 4.3 | Durchführung eines Seminars | IV/7 |
| 4.3.1 | Moderation | IV/7 |
| 4.3.2 | Visualisierung | IV/8 |
| 4.3.3 | Feedback geben | IV/8 |
| 4.4 | Zur pädagogischen Haltung der Teamenden: Wir in der Gesellschaft – die Gesellschaft in uns | IV/9 |
| 4.4.1 | Die gesellschaftliche Verortung des Teams | IV/9 |
| 4.4.2 | Selbstreflexion der eigenen Praxis | IV/11 |
| 4.4.3 | Umgang mit Konflikten und Widerständen | IV/13 |
| 4.4.4 | Intervention bei Ausgrenzung | IV/14 |

5. Themen und Methoden **V/1**

| | | |
|---------|--|-----|
| 5.1 | Umgang mit Methoden | V/1 |
| 5.2 | Methodenvielfalt | V/3 |
| 5.3 | Anleitung von Methoden | V/7 |
| 5.4 | Themenbereiche und methodische Umsetzung | V/7 |
| 5.4.1 | Geschlecht und Sexualität | |
| 5.4.1.1 | Aufzeigen patriarchaler Strukturen | |
| 5.4.1.2 | Aufzeigen der Konstruktion von Geschlecht | |
| 5.4.1.3 | Austausch über Sexualität und Beziehungen | |
| 5.4.1.4 | Austausch über Frauen_- und Männer_bilder | |
| 5.4.2 | Ausprobieren vielfältiger Verhaltensweisen | |
| 5.4.2.1 | Improvisation und Achtsamkeit | |
| 5.4.2.2 | Selbstbehauptung und Grenzen wahrnehmen | |
| 5.4.3 | Berufs- und Lebensplanung | |
| 5.4.4 | Gewalt und Ausgrenzung | |

- 5.4.4.1 Auseinandersetzung mit Gewalt
- 5.4.4.2 Auseinandersetzung mit Ausgrenzung
- 5.4.5 Gruppenbezogene Methoden
 - 5.4.5.1 Auflockern, Ablenken, Aufwachen
 - 5.4.5.2 Kennen- und Namenlernen
 - 5.4.5.3. Kooperationsübungen
 - 5.4.5.4 Feedback geben und erhalten
 - 5.4.5.5 Gegenseitige Wertschätzung
 - 5.4.5.6 Erwartungen an das Seminar, die Gruppe und das Team
 - 5.4.5.7 Konfliktbearbeitung
- 5.4.6. Austausch zu Themen

6. Index

VI/1

Schlagwortverzeichnis

VI/1

3. Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit

Im folgenden Kapitel machen wir die theoretischen Ausführungen aus Kapitel 2 für die pädagogische Praxis nutzbar: Wir legen nun unser Verständnis geschlechterreflektierender Bildungsarbeit dar. Das ‚Wir‘ bezieht sich in diesem Fall auf die Erfahrungen, die wir als Teamende in den Arbeitskreisen der DGB-Jugend in Göttingen, Bremen und Oldenburg seit 2003 gesammelt haben.

Geschlechterreflektierende Bildungsarbeit, so wie wir sie verstehen, ist ein zentraler Bestandteil von Gewaltprävention. Wir wollen in der Pädagogik einen Beitrag dazu leisten, die in Kapitel 2 umrissenen Gewaltverhältnisse zu kritisieren und abzubauen.

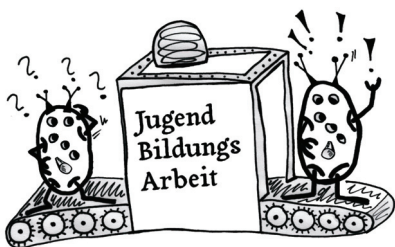
Ziel ist es, Räume für die Seminarteilnehmenden zu schaffen, in denen Gewaltverhältnisse erkennbar und das eigene Eingebundensein in diese besprechbar werden. Das heißt für uns, z. B. Räume zur Verfügung zu stellen, die das Verhandeln von Beziehungsformen, Schönheitsidealen und Identitäten zulassen und in denen somit eine kritische Reflexion von Vorurteilen, Stereotypen und gesellschaftlich dominanten Positionen stattfinden kann. Dies ist eine notwendige Voraussetzung für das Ausprobieren neuer Verhaltens- und Betrachtungsweisen. Damit geht zum einen die Sensibilisierung für die eigenen Privilegien und die damit verbundenen Ausschlüsse anderer sowie zum anderen das Empowerment bei Nichtprivilegierung einher: Das Konzept des Empowerments wurde ursprünglich von People of Colour im Kampf gegen Rassismus entwickelt, wird aber auch auf andere emanzipatorische Konzepte und Projekte übertragen.

Empowerment zielt auf die (Wieder-)Herstellung von Selbstbestimmung ab und ist mit der Veränderung gesellschaftlicher Machtverhältnisse verbunden. Empowerment ist somit kein Zustand,

sondern ein Prozess. Im Vordergrund stehen dabei das Erkennen der eigenen Ressourcen, der Austausch von Erfahrungen und Handlungsstrategien und die (Selbst-)Bestimmung der eigenen Position. Daraus lassen sich neue Strategien, Bedürfnisse und Visionen formulieren, Ressourcen ausbauen, Machtzugänge gewinnen und Handlungsspielräume ausweiten (vgl. Jagusch 2007: 8).

Grundlegend geht es uns darum, Jugendlichen Analyse- und Handlungsmöglichkeiten in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu eröffnen. Dabei ist zentral, dass Teamende nicht ‚für‘ die Jugendlichen/jungen Erwachsenen sprechen oder handeln, sondern Prozesse anregen und die Teilnehmenden unterstützen. Wichtig ist dabei auch, die Grenzen der Teamenden (siehe Kapitel 4.1) und die der (Kurzzeit-)Pädagogik im Blick zu haben: Kein Seminar schafft Herrschaftsverhältnisse ab. Zwar gilt es, sich gegen diskriminierende Verhaltensweisen zu positionieren und die Teilnehmenden auch ein Stück weit zu schützen; zentral ist aber ebenso die kritische Reflexion und Thematisierung von Zugehörigkeiten und Selbstverständlichkeiten.

Kapitel 3 ist folgendermaßen aufgebaut: Zunächst gehen wir auf ‚geschlechtliche Sozialisation‘ ein und erläutern daran anknüpfend unsere Ansätze, Ziele und Themen in ‚Mädchenarbeit‘, ‚Jungenarbeit‘ und ‚queerer Pädagogik‘. Diese Ansätze sind nicht unabhängig voneinander, sondern ergänzen sich unserer Meinung nach und sollten daher in Kombination gedacht und umgesetzt werden. Das sich daraus ergebende Spannungsfeld geschlechterreflektierender Bildungsarbeit verdeutlichen wir in den Kapiteln ‚Gender-Paradox‘, ‚Geschlechtshomogene und -heterogene Settings‘ und ‚Wer beteamt wen‘. Wir schließen das Kapitel mit den ‚pädagogischen Prinzipien unserer Bildungsarbeit‘, die unsere grundlegende Haltung gegenüber Teilnehmenden und Bildungsprozessen betonen.



3.1 Geschlechtliche Sozialisation

Es gibt sie nicht, **den** Jungen_ und **das** Mädchen_. Aber es gibt klare Vorstellungen in unserer Gesellschaft davon, wie Jungen_ und Mädchen_ sind bzw. zu sein haben. Diese Vorstellungen finden sich nicht nur in den Köpfen von Eltern, Lehrenden und Erziehenden, sondern auch von Kindern und Jugendlichen selbst.

Geschlechtliche Sozialisation, also die Ausbildung einer geschlechtlichen Identität, ist ein aktiver Auseinandersetzungsprozess mit unserer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit (siehe Kapitel 2.1.2), der nicht gradlinig verläuft, sondern in Form von Widerstand, Aneignung, Anpassung und/oder Unterwerfung. Dieser Prozess ist als ein lebenslanger zu sehen, der in den ersten Lebensjahren besonders prägend, jedoch nie abgeschlossen ist. Wurde geschlechtliche Identität früher als etwas Stabiles gedacht, das einem Menschen nach einem vor allem in der Jugend ablaufenden Entstehungsprozess das ganze Leben lang zu eigen ist, wird sie heute meist als etwas immer wieder aktiv Hergestelltes und Veränderliches begriffen.

„Was ist es denn – ein Junge oder ein Mädchen?“ oder: wie wir lernen, Geschlechter zu erkennen

Schon sehr früh erfahren Kinder, dass die Aufteilung von Menschen in *männlich* und *weiblich* bedeutsam ist und sehr wirkungsvoll betrieben wird. Kategorisiert, also eingeteilt, und hierarchisiert, also unterschiedlich bewertet, werden Kinder bereits mit der Geburt. Jedes Kind bekommt entweder den Stempel *männlich* oder *weiblich* aufgedrückt, da das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) nur diese beiden Geschlechtskategorien zulässt. Gemäß diesem Stempel werden Kinder fortan als Junge_ bzw. Mädchen_ wahrgenommen und entsprechend behandelt. Wie mit Jungen_ gesprochen wird, wie sie gekleidet werden, wie auf ihre Gefühlsäußerungen reagiert und was von ihnen erwartet wird, was ihnen erlaubt und

versagt wird, unterscheidet sich deutlich von der Haltung gegenüber Mädchen_.

„Bestätigt wird dies durch sogenannte ‚Baby-X-Versuche‘, in denen Erwachsenen das gleiche Baby einmal als *männlich* und einmal als *weiblich* präsentiert wird. Die Versuchspersonen bezeichnen das männliche Baby ständig als kräftiger, aktiver und fordernder, das *weibliche* als süß, ängstlich u. ä.“ (Löw/Siemers 2003: 23).

Dies hat zur Folge, dass Kindern frühzeitig beigebracht wird, dass es wichtig ist, als Junge_ bzw. Mädchen_ (an)erkannt zu werden. Ebenso lernen Kinder auf diese Weise, das Geschlecht anderer Menschen zu erkennen. Über die Geschlechtszugehörigkeit bzw. ihre Anerkennung funktioniert die Teilhabe an der Gesellschaft. Daher ist es (überlebens-)notwendig, die Welt richtig zu entschlüsseln – mit ihren geschlechtlichen Differenzlinien, Regeln und Erwartungen. Nur wenn Kinder diese Dinge interpretieren können, können sie sich auch zu den Regeln und Erwartungen positionieren; diese Positionierung kann die gesellschaftlich vorgenommene geschlechtliche Zuordnung als Mädchen_ oder Junge_ bestätigen, muss aber nicht mit der geschlechtlichen Selbstverortung übereinstimmen.

„Ey, bist Du schwul?“ oder „Voll die Schlampe!“

Bei Kindern und Jugendlichen ist gut zu beobachten, wie sie ihre geschlechtliche Identität herstellen. Sie tun dies bewusst und unbewusst, spielerisch und ernsthaft, stillschweigend und kommentierend, jedoch in ständigem Bezug zueinander. Ausdruck findet das in Körperhaltungen, Gestik und Mimik, Kleidung, Styling, Gang, Stimme/Stimmelage, Begrüßungsritualen, Blicken, Phrasen und Sprüchen. Auf diese Art und Weise übernehmen Kinder und Jugendliche gesellschaftliche Konventionen (‚Ein Junge weint nicht und ein Mädchen schreit nicht‘ oder ‚Technik ist etwas für Jungen – Liebe und Familie ist was für Mädchen‘). Diese Normen bilden sich in den tatsächlichen Konsum- und Freizeitgewohnheiten ab, z. B. der unterschiedlichen Internetnutzung und dem Film- und Musikgeschmack, aber auch in

emotionalen Ausdrucksweisen. ‚Normal-sein-wollen‘, also den gesellschaftlichen Zuschreibungen und Erwartungen zu entsprechen, wird belohnt, während abweichendes Verhalten sanktioniert wird. Indem wir uns an diesen Normen orientieren und entsprechend handeln, werden die Normen wirkungsvoll und wir erschaffen somit die Realität, die wir schon davor als Ausgangspunkt für unsere Wahrnehmung genommen haben. Wenn wir davon ausgehen, dass sich alle Menschen



in die Schubladen ‚Männer‘ oder ‚Frauen‘ unterteilen lassen (weil das als ‚normal‘ gilt), dann werden wir in Menschen auch immer nur Männer_ oder Frauen_ erkennen können (und damit diese ‚Normalität‘

bestätigen). Was wir zu sehen gelernt haben, nehmen wir auch überall wahr.

Dieser Prozess, das Herstellen von geschlechtlicher Identität, wird auch als ‚Doing Gender‘ bezeichnet (englisch für ‚Geschlecht machen‘, vgl. West/Zimmermann 1987). Geschlecht machen wir immer – jeden Tag auf verschiedene Arten und Weisen. Dieser Herstellungsprozess ist für uns ganz selbstverständlich und dadurch ‚normal‘ geworden. Über dieses alltägliche Wiederholen und Einüben von Geschlecht in den alltäglichen Begegnungen und Interaktionen gehen geschlechtliche Ausdrucks- und Seinsweisen quasi in „Fleisch und Blut“ über (Löw/Siemers 2003, 15), d. h. sie erscheinen uns als ‚natürlich‘.

Dabei werden immer auch Hierarchien und Wertigkeiten ausgehandelt und die heteronormative Zweigeschlechtlichkeit reproduziert. Der gängige Spruch ‚Bist Du schwul oder was?‘ stellt eigentlich nicht die Frage nach der geschlechtlichen Orientierung des Gegenübers, sondern ist in erster Linie eine Selbstverortung als *heterosexuell* (und damit als ‚normal‘), während zugleich das Gegenüber als homosexuell (und damit als ‚nicht normal‘) abgewertet wird.

Geschlechtliche Identitäten werden zwangsläufig in Abgrenzungen hergestellt. So wird *Männlichkeit* immer in Abgrenzung zu *Weiblichkeit* hergestellt und umgekehrt, und *Heterosexuali-*

tät wird immer in Abgrenzung zu anderen sexuellen Lebensweisen, wie z. B. Homosexualität oder Bisexualität definiert.

Geschlechtliche Identitätsentwicklungen sind mit Ausschlüssen verbunden. Bewegungen, Interessen, Gefühle, Begehren, Sexualitäten etc., die sich nicht in das heteronormative Bild fügen, werden abgewehrt, verdrängt, auf andere abgewälzt und projiziert und als ‚unnormal‘ abgestempelt. Wer als Junge_ zu viele als *weiblich* definierte Eigenschaften zeigt, läuft schnell Gefahr, als ‚mädchen_haft‘, ‚unmännlich‘ oder ‚schwul‘ betrachtet zu werden. Umgekehrt gelten Mädchen_, die als *männlich* definierte Eigenschaften verkörpern, schnell als ‚Mannweib‘ oder ‚lesbisch‘. Dabei stehen auch und gerade Körperpraxen im Fokus der Bewertung. Mittlerweile ist schon bei jungen Mädchen_ die Entfernung nahezu aller Haare – bis auf die Kopfbehaarung – Pflicht. Unraisierte Beine gelten als unästhetisch, unhygienisch und ‚eklig‘, was einen hohen Anpassungsdruck erzeugt. Umgekehrt müssen fehlende Barthaare und Muskeln bei Jungen_ auch ab einem bestimmten Alter durch andere *männlich* Attribute ausgeglichen werden.

Menschen sind aber niemals nur *weiblich* oder *männlich*, sondern haben sehr vielfältige Anteile in sich – auch, wenn diese häufig nicht wahrgenommen werden. Die Abspaltung von bestimmten Persönlichkeitsanteilen bringt jedoch Einseitigkeiten und Schieflagen in der Persönlichkeitsentwicklung mit sich. Damit werden Entwicklungschancen verbaut und innere Konflikte geschürt, die zu destruktiven Verhaltensweisen führen können. So erzählte uns eine 14-jährige Teilnehmende, eine leidenschaftliche Fußballer_in, im Seminar, sie mache in jeden Ferien eine strenge Diät, um die aufgebauten Muskeln wieder loszuwerden mit dem Ziel, nicht zu *männlich* zu wirken. Bei starren Identitätskonzepten, wie z. B. nach dem Motto: ‚ein richtiger Mann_ muss seine Familie ernähren können‘ oder der Bezeichnung von erwerbstätigen Müttern als ‚Rabemütter‘, besteht zudem die Gefahr, dass nichtnormative Lebensentwürfe anderer nicht akzeptiert, womöglich sogar gewalttätig bekämpft werden.

Auf der anderen Seite gibt es immer mehr Menschen, die sich auf widerständige, spielerische und zum Teil auch lustvolle Weise mit den Zwängen und Einschränkungen von heteronormativer Zweigeschlechtlichkeit auseinandersetzen und diese damit auch verändern. Nicht nur, indem sie deren Schattenseiten sichtbar machen, sondern vor allem auch, indem sie die Vielfalt und Wandelbarkeit von Geschlecht aufzeigen. Rollenspiele sowie ‚Verkleidungsübungen‘ sind Elemente, die einen spielerischen Umgang mit Geschlechtsidentitäten fördern und bereits existierende Ideen der Jugendlichen sichtbar machen.

Bei der Aneignung einer eigenen geschlechtlichen Identität orientieren sich Jungen_ und Mädchen_ sowohl an den ihnen vorgelebten, persönlichen, als auch an den gesellschaftlich verfügbaren Männer_- bzw. Frauen_bildern. Diese stehen in einem engen Wechselverhältnis zueinander, durchlaufen Veränderungen und werden in Bezug auf die eigenen Erfahrungen, Bedürfnisse und Kompetenzen sowie den kulturellen und sozial-ökonomischen Hintergrund übernommen, verworfen, abgewandelt und neu konstruiert. Sie sind also nicht unabhängig von Geschlecht zu denken (siehe Kapitel 2.1.6). Wichtige Sozialisationsinstanzen sind in diesem Sinne: Familie, Kindergarten und Schule sowie die Peergroup, d. h. Freund_innenkreis, Clique. Weitere Einflussgrößen sind Militär, Kirchen, Vereine, aber auch Internet, Film und Fernsehen, Musik, Zeitschriften und Bücher.

3.2 Einblicke in die parteilich-feministische Mädchenarbeit

Mit unserem pädagogischen Ansatz verorten wir uns in der parteilich-feministischen Mädchenarbeit. Das heißt, wir begreifen uns in der pädagogischen Tradition, die Mädchen_ ihre jeweiligen Wahrnehmungen nicht abspricht, sowie Sexismus und sexualisierte Gewalt als leider nach wie vor feste Bestandteile einer patriarchalen Gesellschaft versteht. Dies bedeutet jedoch nicht, Mädchen_ auch als Ausübende von Gewalt und Jungen_ als Betroffene aus dem Blick zu verlieren. Parteilichkeit und Feminismus stellen für uns den

Rahmen dar, in dem sich die drei Ansätze wiederfinden, auf die wir uns in unserer Arbeit beziehen: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Diese Ansätze wurden und werden – wie in Kapitel 2 dargestellt – von der Frauen_Lesbenbewegung entwickelt.

Ausgangspunkt der Mädchenarbeit war in den 1970er Jahren die grundlegende Kritik an einer patriarchalen Gesellschaftsordnung und die Erkenntnis, dass Jugendarbeit in Deutschland faktisch gleichbedeutend mit Jungenarbeit war. Mädchen_ und ihre Bedürfnisse spielten darin kaum eine Rolle. Koedukation wurde zu diesem Zeitpunkt grundsätzlich als geschlechtsneutral wahrgenommen, obwohl Mädchen_ dadurch faktisch benachteiligt wurden.

Gleichheitsansatz

In den 1970er Jahren waren die ersten Konzepte der Mädchenarbeit stark an der Idee der Gleichberechtigung orientiert. Sie bezogen sich in erster Linie auf die Annahme, dass Unterschiede zwischen Mädchen_ und Jungen_ Ergebnis unterschiedlicher Sozialisierungen und gesellschaftlicher Bedingungen seien. Dieser ‚Gleichheitsansatz‘ birgt indirekt eine starke Orientierung an *männlichen* Werten und Fähigkeiten, die als erstrebenswerter und besser betrachtet wurden. So wurde in dieser Phase der Mädchenarbeit versucht, Eigenschaften, die bei Mädchen_ nicht genügend ausgeprägt oder unterdrückt seien, wie z. B. Selbstbewusstsein, Durchsetzungsvermögen, Technikverständnis o. ä., zu fördern. Stärken, die aus einer *weiblicher* Sozialisation resultieren können, wie die Fähigkeit, tiefe Bindungen einzugehen oder sich in andere hineinzusetzen, wurden in diesem Ansatz oft übersehen. Die angestrebte Gleichberechtigung hatte letztlich nicht nur zum Ziel, die gleichen Rechte und Privilegien, sondern auch die gleichen Kompetenzen zu erlangen wie Jungen_, um ‚genauso gut‘ zu werden wie sie. Durch den Fokus auf die Kompetenzen, die Mädchen_ tatsächlich oder vermeintlich fehlen, gerät der Ansatz in Gefahr, Mädchen_ als defizitär zu betrachten. Nichtsdestotrotz ist diesen Anfängen der Mädchenarbeit eine kritische Analyse des patriarchalen Systems zu verdanken, auch

wenn grundlegende Wertigkeiten und Ideale dieses Systems nicht konsequent in Frage gestellt wurden (vgl. Hörmann/Reinbold 1996).

Differenzansatz

Aus dieser Kritik heraus entwickelte sich der Differenzansatz in der Mädchen_arbeit. Männlichkeit sollte aus dieser Perspektive nun als Norm in Frage gestellt werden und *Weiblichkeit* als gleichberechtigt (oder gar besser) aufgewertet werden.

Jungen_ und Mädchen_ werden hier also als grundsätzlich verschieden wahrgenommen, mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Moralvorstellungen und Eigenschaften. *Weibliche* Charakteristika sollten bei Mädchen_ gefördert und aufgewertet werden, damit die Welt eine *weiblichere* und damit bessere würde. In den 1980er und Anfang der 1990er Jahre war Mädchen_arbeit dementsprechend stark identitätspolitisch orientiert. In geschlechtshomogenen Räumen, in denen Mädchen_ sich frei von *männliche* Dominanz erleben und ausprobieren können, wurde an den Stärken der Mädchen_ angesetzt, das Gemeinsame betont und eine starke *weibliche* Identität angestrebt.

Vor allem ausgehend von Women of Colour wurde dieser Ansatz jedoch zunehmend kritisiert. Was im Differenzansatz mit seiner Betonung der *weiblichen* Stärken und Gleichheit untereinander keinen Platz hat, sind die Verschiedenheiten innerhalb der vermeintlich homogenen Gruppe der Mädchen_ und Frauen_. Demgegenüber wurde mehr und mehr eingefordert, dass auch andere Kategorien neben Geschlecht berücksichtigt werden müssen. Bis dahin galt die *weiße* deutsche Hausfrau aus der gehobenen Mittelschicht als die unmarkierte, d. h. nicht als solche benannte Norm in frauen_politischen Ansätzen. Mit dem Differenzansatz wurde nicht nur das vermeintlich ‚natürlich‘ *Weibliche* reproduziert, sondern es wurden auch Ausschlüsse praktiziert, indem Unterschiedlichkeiten zwischen Mädchen_, wie z. B. Hautfarbe, sexuelle Orientierung, Religion, Klasse, Bildungshintergrund etc. nicht gesehen und anerkannt wurden bzw. Mädchen_ of Colour von *weißen* Pädagog_innen

implizit aufgefordert wurden, sich von Jungen_ zu entsolidarisieren, die von Rassismus betroffen waren (siehe Kapitel 2.1.6).

Dekonstruktive Mädchen_arbeit

Die Debatte darum, wer eigentlich spricht, wenn von Feminismus oder von Feminist_innen die Rede ist, sowie die vermehrte Bezugnahme auf Ansätze in der feministischen Theorie, die eine grundlegende Kritik am heteronormativen und zweigeschlechtlichen System üben, führten zu einer erneuten Weiterentwicklung der parteilich-feministischen Mädchen_arbeit.

Aus dekonstruktiver Perspektive ist Geschlecht – und zwar in so unterschiedlichen Aspekten wie Geschlechtsidentität, Begehren und Körper – sozial konstruiert und wird täglich durch immer wiederkehrende Interaktionsprozesse und gesellschaftliche und kulturelle Aushandlungen hergestellt. Wichtige Anliegen in der dekonstruktiven Mädchen_arbeit sind dementsprechend, vermeintlich ‚natürliche‘ Normen bzw. das Denken in Gegensätzen wie Junge_–Mädchen_, Schwarz–weiß, homo–hetero aufzubrechen sowie die Kritik an der Benachteiligung von nicht-normativen Lebensweisen. Im pädagogischen Fokus stehen die Erweiterung der Wahl- und Handlungsmöglichkeiten der Mädchen_ durch die Wahrnehmung und Wertschätzung nicht-normativer Identitäts-, Beziehungs- und Begehrenskonzepte sowie die Schaffung von Entlastungsräumen für Mädchen_, in denen *Heterosexualität* und *Weiblichkeit* nicht mehr als vermeintlich alternativloses Schicksal, sondern als eine Möglichkeit unter vielen gelten.

Ein sehr einfaches, aber wirksames Mittel im Seminar stellt hier die paradoxe Intervention dar. Allein durch die Frage der Teamenden: „Wie wird man eigentlich *heterosexuell*?“ oder „Stellt Euch vor, Eure beste Freundin erzählt Euch, sie sei *heterosexuell*! Wie reagiert Ihr?“ werden naturalisierte und normative Annahmen über Sexualität in Frage gestellt. Ein wichtiger Anspruch in der Mädchen_arbeit ist in diesem Sinne, kritische Sichtweisen auf *Heterosexualität* und Zweigeschlechtlichkeit zu vermitteln;

Alternativen zu gängigen und vorherrschenden Lebensentwürfen, Zukunftsvorstellungen, Berufswünschen, Körperbildern und Schönheitsidealen, Verhaltensweisen, Konfliktverhalten, Ein- und Ausschlussprinzipien sowie Interessensgebieten sollen aufgezeigt werden. Ziel ist es, Impulse zu geben und zum Nachdenken anzuregen, vielleicht sogar dazu, sich selbst neu zu denken, Normen als solche zu enttarnen und alles, was davon abweichend ist, nicht als abstoßend wahrzunehmen, sondern als Möglichkeit. Wenn Mädchen_ z. B. in einem Seminar hören bzw. sich selbst erarbeiten, welche sexuellen Orientierungen es außer der *heterosexuellen* gibt und dieser Lernprozess wertschätzend und nicht-voyeuristisch umgesetzt wird, werden für sie vielfältige Lebensweisen als ernsthafte Alternativen greifbar.

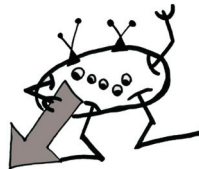
Nicht zuletzt stellt der dekonstruktive Ansatz die Unterscheidung in Jungen_ und Mädchen_ in Frage, zugunsten einer situations- und kontextbezogenen und damit offeneren Betrachtungsweise der Gemeinsamkeiten und Unterschiede unter Jugendlichen. Uns ist bewusst, dass die Verwendung des Begriffs Mädchen_ in Zusammenhang mit dem dekonstruktiven Ansatz widersprüchlich erscheint. Wir bleiben jedoch bewusst bei der Verwendung des Begriffs, wie wir in Kapitel 3.7 ‚Gender-Paradox‘ verdeutlichen.

Aus 3 mach 1 – Zusammenhang von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion

Gegenwärtig profitieren wir von den Diskussionen und Erfolgen aller drei Ansätze und plädieren dafür, diese zusammenzudenken: Immer noch ist es wichtig, sozialisationsbedingten Ungleichheiten entgegenzuwirken, wie es im Gleichheitsansatz vorgeschlagen wird. Dies geschieht, indem z. B. Selbstbehauptungs- und Selbstverteidigungskurse für Mädchen_ und Mädchen_/Trans* angeboten werden. So können Mädchen_ etwa in Wendo-Kursen lernen, sozialisationsbedingtes Rollenverhalten wie Passivität, Zurückhaltung und Ohnmachtsgefühle zu bearbeiten und wieder zu verlernen. Durch den Austausch mit anderen wird

deutlich, dass das, was sie als individuelle Betroffenheit erleben, eine mit vielen geteilte Erfahrung und damit auch gemeinsam besprechbar ist. Immer noch relevant ist es, Mädchen_ an naturwissenschaftliche und handwerkliche Berufe heranzuführen, indem sie z. B. Frauen_, die in *männlich* dominierten Branchen arbeiten, kennen lernen und mit ihnen über ihre Erfahrungen in der Arbeitswelt sprechen. Es gibt eine ganze Reihe typischer Sätze, mit denen sich ‚Gleichheit‘ in der Mädchen_arbeit thematisieren lässt, z. B.: „Dürfen Mädchen_ laut sein?“, „Dürfen Mädchen_ viel Sex haben?“, „Dürfen Mädchen_ mit der Faust auf den Tisch hauen?“, „Können Mädchen_ genauso wie Jungen_ Kampfsport machen?“, „Warum werden Mädchen_ ‚Schlampe‘ genannt, wenn sie mit vielen Männern_ zusammen sind oder Spaß an Sex haben, und Jungen_ nicht?“, „Warum wählen Mädchen_ weniger technische Berufe?“, „Können Männer_ nicht auf Kinder aufpassen?“, „Würdet Ihr Hausarbeit mit Eurem Partner_in aufteilen?“ etc.

Genauso relevant und aktuell ist die Erkenntnis des Differenzansatzes, dass *weiblich* konnotierte Eigenschaften und Fähigkeiten häufig abgewertet werden; für die Pädagogik bedeutet das, der Abwertung dieser Eigenschaften und Fähigkeiten aktiv entgegenzuwirken.



So haben Mädchen_ z. B. häufig gelernt, sich aktiv an der Herstellung wertschätzender Gruppenprozesse zu beteiligen, fürsorglich und empathisch zu sein. Dies sind keine ‚natürlichen‘ Fähigkeiten, sondern erlernte, die im Seminargeschehen positiv hervorgehoben werden sollten – allerdings ohne Mädchen_ auf diese Rollen festzulegen. Fragen, die von den Teamenden gestellt werden können, um die Aufwertung von Mädchen_sein zu bestärken, sind z. B.: „Was ist gut daran, ein Mädchen_ zu sein?“, „Worin haben es Mädchen_ leichter?“, „Welche schönen Erfahrungen/Accessoires assoziiert Ihr mit ‚Mädchen_sein‘/ *Weiblichkeit*?“ etc.

Haltungen – Hintergründe – Methoden <<<

5.4.3 Berufs- und Lebensplanung

Nach wie vor sind die Möglichkeiten der Berufs- und Lebensplanung eng mit Herrschaftsverhältnissen verknüpft. Wer welche Ausbildung wählt und auch erhält, die Chancen bei der Arbeitssuche, die Höhe der finanziellen Entlohnung, die Möglichkeiten des sozialen Aufstiegs, die Vereinbarkeit von Berufstätigkeit mit Reproduktionsarbeit und Kinderbetreuung stehen unter anderem im Zusammenhang mit der zugeschriebenen und/oder tatsächlichen Geschlechts-, Klassen- und nationalen Zugehörigkeit.



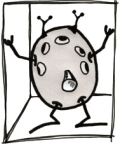
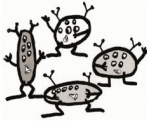


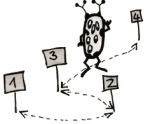


Eine sehr gute Methode zu der Verschränkung von Machtverhältnissen mit der Entlohnung und gesellschaftlichen Anerkennung verschiedener Berufe ist „Wer macht welche Arbeit“, die wir in diesem Ordner ebenfalls aufgreifen.

Die folgenden Übungen thematisieren kritisch die gesellschaftlichen Vorstellungen darüber, wie ein Lebensentwurf zu sein hat, machen Alternativen sicht- und besprechbar. Sie knüpfen an den Zukunftsvorstellungen und Kompetenzen der Teilnehmenden an und ermutigen dazu, das (berufliche) Leben jenseits von Stereotypen zu gestalten. Gute Arbeitsbedingungen hängen neben der Wahl eines Berufes, der Spaß macht auch in hohem Maße vom Grad der gewerkschaftlichen Organisierung im Betrieb/ in der Branche ab. Um individualisierten neoliberalen Mythen entgegenzuwirken, halten wir es für notwendig, kollektive Perspektiven abhängig Beschäftigter beim Thema Berufs- und Lebensplanung auch bei den Methoden aufzuzeigen, die auf die Bestärkung der einzelnen TN abzielen.

Wir verengen das Thema Lebensplanung nicht ausschließlich auf Erwerbsarbeit, zum einen weil sie im Kapitalismus untrennbar verknüpft sind, zum anderen um den hohen Stellenwert, den die Lohnarbeit einnimmt und die Abwertung von Reproduktionsarbeit kritisch zu hinterfragen.

Wertschätzende Bewerbung

Verbindung von Kompetenzen mit Berufen, Arbeitsbereichen und Tätigkeiten

| | |
|---|---|
| <p>>>> Ziele</p>  <p>Erweiterung des Kompetenzbegriffs, Wertschätzung und Empathie</p> | <p>>>> Zeit</p>  <p>Ca. 30-40 Minuten</p> |
| <p>>>> Raum</p>  <p>Großer Seminarraum, in dem eine schriftliche Einzelarbeit möglich ist</p> | <p>>>> Teilnehmer_innen</p>  <p>TN sollten sich in einer Phase der Berufsorientierung oder kurz davor befinden</p> |
| <p>>>> Material</p>  <p>Stifte, Papier</p> | <p>>>> Mögl. Einbettung</p>  <p>Nach der Methode ‚Kompetenzwettbewerb‘</p> |
| <p>>>> So geht es</p>  <p>Jeweils zwei Personen tauschen sich über ihre Berufswünsche aus. In Einzelarbeit verfasst jede_r TN eine Initiativbewerbung für die andere. In dieser steht der Tätigkeitsbereich, (mögliche) Gründe für das Interesse in diesem Bereich sowie für Eignung und Einstellung. Dies allerdings, ohne Namen oder andere ‚Erkennungsmerkmale‘ zu nennen, da am Ende erraten werden soll, wer als die sich bewerbende Person dargestellt wird.</p> <p>Sind also alle Bewerbungen geschrieben, werden sie auf den Boden in die Mitte des Stuhlkreises gelegt. Nacheinander zieht jede Person eine Bewerbung, liest diese laut vor und alle raten, in wessen Namen sie geschrieben wurde. Der_die Verfasser_in deckt auf, für wen sie geschrieben hat.</p> | |
| <p>>>> Rolle der Leitung</p>  <p>Hilfestellung bei der Formulierung der Initiativbewerbung geben. Es bietet sich dabei an, bei der Methodenerklärung ein paar Satzbeispiele anzuführen, auf die die TN zurückgreifen können.</p> | |
| <p>>>> Auswertung</p>  <p>Eingehen auf Berufsvorstellungen und Geschlecht. Wer wählt welche Berufe und aus welchen Grund? Wer hat welche Kompetenzen und woher kommen sie? Welche Eigenschaften werden als Kompetenzen betrachtet, welche nicht? Wer legt das fest?</p> | |

>>> So geht es auch



Es ist wichtig, dass die Kompetenzen und Fähigkeiten in den Bewerbungen wertschätzend von allen TN stengelassen werden. Bei Aussagen wie: „Das stimmt nicht!“ oder „Das kannst du nicht!“ unbedingt als Teamende eingreifen.

>>> Erfahrung und Tipps



Es bietet sich an, ein Ansichtsexemplar dabei zu haben, damit die TN eine konkrete Vorstellung haben, wie ihre Wunschbiografie aussehen kann.

Die jeweiligen Lebensstationen sollte genau auf die Lebensrealität der TN abgestimmt werden. Stehen diese z. B. vor der Beendigung der zehnten Klasse, bietet es sich an, kleinschrittig zu fragen (wie lebst du in zwei, vier und sieben Jahren), da sich in den nächsten Jahren viel verändern wird

>>> Reflektion der Methode



Die Methode spricht überwiegend Kompetenzen von Mädchen_ an, wie Schreiben, Basteln, etwas verschönern, da diese eher ein Bestandteil weiblicher Sozialisation sind.

„Wie machen das andere?“

Interviews mit Lebenskünstler_innen

>>> Thema

Einblick in Erfolge, Wege und Umwege in der Lebensgestaltung

>>> Ziele



Aufzeigen alternativer Lebenskonzepte/Lebensgestaltungen

>>> Zeit



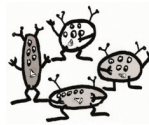
Ca. 4 Stunden

>>> Raum



Pro Kleingruppe/Anzahl der eingeladenen Gäste einen Arbeitsraum.

>>> Teilnehmer_innen



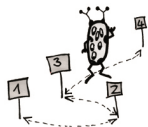
Mindestens 8-10 TN

>>> Material



Getränke, Gläser, Metaplanpapier, Stifte

>>> So geht es



Im Vorfeld werden Menschen mit spannenden, nichtstereotypen Erwerbsbiografien angesprochen, ob sie zu einem verabredeten Termin für ein Interview bereitstehen.

Entsprechend der Anzahl der eingeladenen Gäste werden die TN in Kleingruppen eingeteilt. Die Gruppen haben viele Aufgaben zu erfüllen:

- 1) Vorbereiten der Interviews
- 2) Fragen für die Interviews überlegen
- 3) Klärung der Interviewsituation (Begrüßung; Vorstellung der Gruppe; wer stellt welche Fragen; welche Regeln gelten)
- 4) Gestaltung des Raumes (Aufbau von Stühlen und Tischen; Getränke etc.)
- 5) Wichtig ist, Absprachen über Regeln und den Verlauf der Interviews klar zu gestalten
- 6) Interviews führen
- 7) Kommunikation mit den Gästen (Fragen stellen; Improvisieren; Eingehen auf das Gesagte; darauf hinweisen, dass Fragen nicht beantwortet werden müssen, wenn sie zu persönlich sind etc.)
- 8) Protokollierung der Antworten
- 9) Danken und Verabschiedung
- 10) Auswertung der Interviews

Jede Kleingruppe bereitet eine Wandzeitung mit folgenden Punkten vor:

- ✓ Beschreibung der interviewten Person
- ✓ Was hat euch am meisten beeindruckt?
- ✓ Was hat euch gestört?
- ✓ Was war das Wichtigste?

>>> **Rolle der Leitung**



Beim Austausch über die Interviews ist es wichtig, auf einen respektvollen Umgang miteinander hinzuweisen, z.B. in Bezug auf die (offenen) Antworten der Gäste!

Die TN ggf. zum Nachfragen ermutigen.

>>> **Erfahrung und Tipps**



In Bezug auf Tätigkeiten, Berufe, Aktivitäten, Lebenskonzept, Geschlechtsidentität etc. ganz unterschiedliche Personen einladen!

Wenn der Arbeitsplatz der Interviewten in der Nähe des Seminarorts liegt, kann das Interview in Absprache auch dort stattfinden.

Quelle: Adam, Liane/Nischwitz, Peggi (2003): *LebenskünstlerInnen – Auf dem Weg zu Traumfrau oder Supermann?* Hrsg. von Suchtprävention Bremen im Landesinstitut für Schule Bremen in Zusammenarbeit mit dem Institut für Suchtprävention Bremen (ISAPP).

Mögliche Fragen:

- ✓ Wenn Sie drei Sätze hätten, um sich vorzustellen, was würden Sie sagen?
- ✓ Leben Sie alleine oder zusammen mit anderen Menschen?
- ✓ Wie haben Sie sich gefühlt, als Sie 15 Jahre alt waren? Was wollten Sie mit 15 Jahren werden?
- ✓ Welche Ausbildung haben Sie?
- ✓ Welche Berufe/Tätigkeiten haben Sie schon einmal ausgeführt?
- ✓ Sind Sie mit ihrem jetzigen Beruf zufrieden?
- ✓ Was müssen Sie für Ihren Job können?
- ✓ Welche Arbeitszeiten haben Sie?
- ✓ Wie viel Anerkennung bekommen Sie in ihrem Job?
- ✓ Glauben Sie, dass Sie genug Geld verdienen?
- ✓ Wie ist Ihr Tagesablauf?
- ✓ Was machen Sie in ihrer Freizeit?
- ✓ Was ist Ihnen am wichtigsten in Ihrem Leben?
- ✓ Was möchten Sie in Ihrem Leben unbedingt noch machen?
- ✓ Was ist Ihr größter Fehler?
- ✓ Haben Sie Vorbilder?
- ✓ Was machen Sie, wenn Sie sauer sind (Beispiele)?
- ✓ Was machen Sie, wenn Sie Kummer haben (Beispiele)?
- ✓ An wen wenden Sie sich, wenn Sie Unterstützung brauchen? Warum?
- ✓ Was würden Sie sich wünschen, wenn Sie drei Wünsche frei hätten? Warum?

Kompetenzwettbewerb

Kompetenzen und Fähigkeiten

>>> Ziele



Eigene Kompetenzen wahrnehmen und anderen mitteilen

>>> Zeit



Ca. 30 Minuten

>>> Material



Karten, Stifte und Meta-planpapier

>>> Voraussetzungen



Keine

>>> So geht es:

- 1) positive Eigenschaften in zwei Gruppen sammeln
- 2) jede_r schreibt drei Eigenschaften auf, die sie_ihn charakterisieren (verdeckt vor sich hinlegen!)
- 3) die Gruppe überlegt, welche drei Eigenschaften aus ihrer Sicht jede_n am besten charakterisieren
- 4) Alle überlegen welche Kompetenzen aus den genannten Eigenschaften erwachsen.

eventuell: alle stehen zum Schluss im Kreis und jede_r tritt nacheinander noch einmal einen Schritt vor und sagt laut, was er_sie an sich selbst schätzt.

>>> Rolle der Leitung



Wichtige Ansage: „Jede_r spricht für sich selbst – keine Kommentare zu den Einschätzungen anderer!“

>>> Auswertung



Es bietet sich an, über die Vergeschlechtlichung von Kompetenzen/Eigenschaften zu reden sowie darüber, dass eine Kompetenz nicht in jeder Situation angebracht, nützlich oder hilfreich ist.

>>> Erfahrung und Tipps



Darauf achten, dass Kompetenzen unterschiedlicher Art genannt werden, also beispielsweise nicht nur Durchsetzungsstärke, sondern auch Mitgefühl.

Quelle: Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille

5.4.4 Gewalt und Ausgrenzung






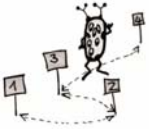
Wo fängt Gewalt an? Was alles ist Gewalt oder kann Gewalt sein? Wie funktioniert Ausgrenzung? Wie fühlt es sich an, andere auszugrenzen und selbst ausgegrenzt zu werden?

Gewalt- und Ausgrenzungserfahrungen werden wir alle im Laufe unseres Lebens machen, sei es als Ausübende_r, Mitläufer_in oder Betroffene_r. Wer wie von Gewalt betroffen ist, ist kein individuelles ‚Problem‘, sondern steht in Zusammenhang mit der Position, die Menschen innerhalb einer Gesellschaft einnehmen bzw. zugewiesen bekommen. Bei den Übungen dieser Kategorie geht es darum, über Gewalt und Ausgrenzung ins Gespräch zu kommen, sich auszutauschen, die verschiedenen Dimensionen von Gewalt aufzuschlüsseln, die eigene Position – welche Privilegien und Machtpositionen habe ich? Wo bin ich benachteiligt und werde diskriminiert? – herauszuarbeiten und kritisch zu reflektieren.

5.4.4.1 Auseinandersetzung mit Gewalt

Gewaltbarometer

Was ist Gewalt/was kann Gewalt sein

| | |
|--|--|
| <p>>>> Ziele</p>  <p>Erweiterung und Ausdifferenzierung des Gewaltbegriffs.</p> | <p>>>> Zeit</p>  <p>Ca. 30-45 Minuten</p> |
| <p>>>> Raum</p>  <p>Genügend Platz, um sich an einer Linie im Raum zu verorten</p> | <p>>>> Material</p>  <p>Eine Karte mit „+“ und eine Karte mit „-“ (optional eine mit „Gewalt“ und eine mit „keine Gewalt“); Klebeband, um eine Linie zu markieren, vorbereitete Situationen</p> |
| <p>>>> Mögl. Einbettung</p>  <p>Im Anschluss eignet sich die Übung ‚Gewaltraute‘ (unterschiedliche Formen von Gewalt)</p> | |
| <p>>>> So geht es</p>  <p>Am einen Ende des Raumes wird das „+“ und am anderen Ende das „-“ sichtbar angebracht. Es werden verschiedene Situationen vorgelesen. Die TN sollen sich anschließend entsprechend ihrer Ansicht positionieren. „+“ steht hierbei für „ganz klar Gewalt“, während „-“ für „keine Gewalt steht“. Es ist auch möglich, sich bei Unsicherheiten oder der Einschätzung, dass es sich um geringe Gewalt handelt, mittig oder irgendwo entlang der Linie zu positionieren. Haben sich alle TN zu einer Position bekannt, werden kleine Einzelinterviews durchgeführt. 3-5 TN werden gebeten, ihren Standpunkt zu begründen. Es geht hierbei um eine kurze prägnante Begründung der Position.</p> | |

>>> *Rolle der Leitung*



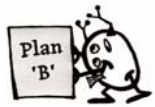
Es ist wichtig deutlich zu machen, dass es nicht um ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ geht, sondern um die eigene Meinung und ein offenes und ehrliches Gespräch. Gleichzeitig sollten mögliche Betroffene von Gewalt gestärkt werden, indem ein Aspekt in der Diskussion ist, dass eine Gewalterfahrung vor allem von der betroffenen Person als solche bezeichnet wird

>>> *Erfahrung und Tipps*



Viele TN haben einen engen Gewaltbegriff, z.B. „Krieg ist Gewalt“ und „Körperliche Misshandlung ist Gewalt“. Hier ist es wichtig, durch die Auswahl der Beispiele und die Moderation der Auswertung zu verdeutlichen, dass auch Missachtung, Nichteingreifen etc. gewaltförmig sein kann. Es ist wichtig, den engen Gewaltbegriff zu erweitern.

>>> *So geht es auch*



Das Barometer kann durch die Achse „gerechtfertigt/ ungerechtfertigt“ ergänzt werden. So wird die Dynamik der sozialen Erwünschtheit „Alles ist Gewalt und Gewalt ist immer schlecht“, die entstehen kann, erschwert und ein offenerer Austausch ermöglicht.

Situationen können sein:

- ✓ Keinen Ausbildungsplatz bekommen
- ✓ Krieg
- ✓ Taschengeldentzug
- ✓ Unter den Rock kucken
- ✓ Abschiebung
- ✓ Schulpflicht
- ✓ Mutter gibt Kind eine Ohrfeige
- ✓ Eine Liebesbeziehung beenden
- ✓ Nicht in die Disco reinkommen

Gewaltraute

Formen von Gewalt

>>> Ziele



Vielfältigkeit von Gewalterfahrungen/-handlungen verdeutlichen; erkennen, dass Menschen unterschiedliche Auffassungen von Gewalt haben.

>>> Raum



Genügend Platz, um ein großes Kreuz auf den Boden zu kleben, innerhalb dessen sich alle positionieren können.

>>> Zeit



Ca. 30 Minuten

>>> Material



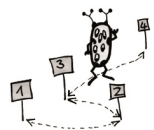
Klebeband, 4 Karten mit der Aufschrift: ‚strukturelle Gewalt‘, ‚personale Gewalt‘, ‚psychische Gewalt‘, ‚körperliche Gewalt‘

>>> Mögl. Einbettung



Nach der Methode ‚Gewaltbarometer‘

>>> So geht es



Mit Klebeband wird auf den Boden ein großes Kreuz aufgeklebt. An den Enden der einen Linie werden die Karten ‚strukturelle Gewalt‘ und ‚personale Gewalt‘ gelegt. An die Enden der anderen Linie werden die Karten ‚psychische Gewalt‘ und ‚körperliche Gewalt‘ gelegt.

Es werden nun Situationen geschildert. Diese sollen von den TN in die verschiedenen Bereiche des Schemas eingeordnet werden. Sie stellen sich in den jeweiligen Bereich des Schemas. Auf die Linie stellen sie sich, wenn sie der Meinung sind, dass es sich ausschließlich um die eine Form der Gewalt handelt. In das Feld stellen sie sich, wenn sie der Meinung sind, dass es eine Mischung aus zwei Arten von Gewalt ist.

Es geht hierbei nicht darum, das Ausmaß der geschilderten Gewalt einzuschätzen, sondern darum, die Form der Gewalt auszumachen.







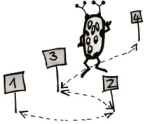


Mögliche Aussagen/Sätze:

- Zwei Menschen, die in einer Liebesbeziehung sind, streiten sich. Dabei schreien sie sich an und es werden Türen geschlagen.
- Frauen_ verdienen durchschnittlich 20 Prozent weniger.
- Ein_e Schüler_in hat seine_ ihre Hausaufgaben nicht gemacht und erhält die Note 6.
- Bei Facebook wird eine Gruppe eröffnet, in der über eine Person hergezogen wird.
- Einer Frau_ wird hinterher gepfiffen.
- Ein Kind hat kein Hunger mehr. Daraufhin wird es von den Eltern aufgefordert aufzuessen und widerwillig tut es das auch.
- Zwei Boxer_innen schlagen sich im Wettkampf.
- Zwei Polizist_innen verhaften eine Person und legen ihr Handschellen an.

5.4.4.2 Auseinandersetzung mit Ausgrenzung

Power Flower/ Blume der Macht





Zugang zu und Ausschluss von gesellschaftlichen Privilegien und Ressourcen

| | |
|---|---|
| <p>>>> Ziele</p>  <p>Die eigene Position in gesellschaftlichen Machtverhältnissen bewusst machen und reflektieren.</p> | <p>>>> Zeit</p>  <p>Ca. 30 Minuten</p> |
| <p>>>> Raum</p>  <p>Platz, damit sich alle für eine Einzelarbeit verteilen können.</p> | <p>>>> Material</p>  <p>Power Flower-Vorlage für jede_n TN, Stifte</p> |
| <p>>>> Voraussetzungen</p>  <p>Wohlbefinden mit und in der Gruppe.</p> | <p>>>> Rolle der Leitung</p>  <p>Siehe Erfahrungen und Tipps.</p> |
| <p>>>> So geht es</p>  <p>Die TN bekommen eine Power Flower, einen Stift und die Aufgabe, die Blütenblätter zu markieren oder auszumalen, die ihrer Position entsprechen. Trifft keines der beiden zu, kann auch ein Blütenblatt oben drüber gemalt werden, was eine dritte Möglichkeit aufmacht.</p> | |
| <p>>>> Auswertung</p>  <p>Anschließende Fragen an die Gruppe:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Welche Positionen nehmt ihr ein bzw. welche werden euch zugewiesen? ✓ Seid ihr immer im Zentrum der Macht bzw. sehr privilegiert (innere Blütenblätter) oder seid ihr eher benachteiligt (äußere Blütenblätter)? ✓ Wie erlebt ihr die Positionen am Rand, wie die im Blüteninneren? ✓ Wie könnt ihr in der benachteiligten Position handeln, wie in der privilegierten? | |
| <p>>>> Erfahrung und Tipps</p>  <p>Es kann zu Polarisierungen kommen (,ihr' und ,wir'), die von den Teamenden wieder aufgebrochen werden sollten.</p> <p>Individuelle Gefühle der Benachteiligung oder Privilegierung weichen oftmals von struktureller Benachteiligung oder Privilegierung ab. Diese Widersprüchlichkeit gilt es zu erkennen und einen pädagogischen Umgang zu finden, der die subjektive Wahrnehmung der TN ernst nimmt und dennoch kritisch erweitert.</p> | |

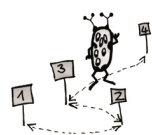
Quelle: angelehnt an *Early Learning Resource Unit (1997): Shifting Paradigms. Landsdowne. South Africa, S. 14-16* und die Überarbeitung durch die *Anti-Bias-Werkstatt* (<http://www.anti-bias-werkstatt.de/>)

Einsame Insel

Vorurteile gegenüber und Ausgrenzung von anderen

| | |
|---|---|
| <p>>>> Ziele</p>  <p>Auseinandersetzung mit eigenen Vorurteilen und Ausgrenzung anderer aufgrund der (vermuteten) Zugehörigkeit zu verschiedenen Kategorien.</p> | <p>>>> Zeit</p>  <p>Ca. 1 Stunde</p> |
| <p>>>> Raum</p>  <p>Platz für Kleingruppenarbeit</p> | <p>>>> Material</p>  <p>Karten mit fiktiven Personen (mehrfache Ausgabe, da jede Kleingruppe alle Karten erhält)</p> |

>>> **So geht es**



Plenum:

Einleitung der Methode: „Stellt euch folgendes vor: ihr habt die einmalige Chance, mit weiteren fünf Personen auf eine kleine einsame Insel zu ziehen, auf der das Leben genau so sein wird, wie ihr es euch immer erträumt habt. Eine grobe Infrastruktur (Wege, Häuser etc.) ist dort schon vorhanden. Sobald ihr auf der Insel wohnt, werdet ihr diese jedoch für die nächsten 5 Jahre nicht mehr verlassen können; der Kontakt zu anderen Menschen bzw. Gesellschaften ist nicht möglich. Du kannst fünf weitere Menschen mitnehmen. Wer ist aus folgender Liste dabei?“

Kleingruppenphase:

Jede Person überlegt erst für sich, für welche Personen sie sich warum entscheiden würde und dann folgt eine Einigung in der Kleingruppe.

Plenum:

Präsentation der Ergebnisse

>>> **Auswertung**



Fragen: Warum habt ihr euch so entschieden? Was ist euch wichtig? War es in eurer Kleingruppe schwierig, eine Einigung zu finden? Wonach habt ihr letztlich eine Entscheidung getroffen, was waren die ausschlaggebenden Punkte? Wen hättet ihr noch gerne dabei gehabt? Stand eine oder mehrere Person gar nicht zur Debatte? Warum? Was verbindet ihr mit den jeweiligen Beschreibungen der Rollen?

Danach sollte eine Rückbindung an gesellschaftliche Macht- und Ausgrenzungsstrukturen, Vorurteile und Diskriminierung geschehen.

>>> **Erfahrung und Tipps**



Wir haben schon öfter die Erfahrung gemacht, dass es vielen TN sehr schwer fällt, sich auf die Methode einzulassen, da sie keine Vorurteile und Ausgrenzungen reproduzieren wollen. Wir denken jedoch, dass wir alle Vorurteile haben, da wir in einer hierarchischen und ausgrenzenden Gesellschaft groß geworden sind und leben. Es geht deswegen nicht darum, die TN mit ihren Vorurteilen vorzuführen und anzuklagen, sondern darum, sich die eigenen Vorurteile bewusst zu machen und auf dieser Grundlage an einer emanzipatorischen Denk- und Lebensweise zu arbeiten.

Die möglichen Personenkarten müssen der Zielgruppe entsprechend angepasst werden.



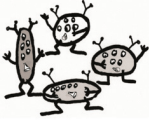

Quelle: angelehnt an *Early Learning Resource Unit (1997): Shifting Paradigms. Lansdowne. South Africa, S. 14-16* und die Überarbeitung durch die *Anti-Bias-Werkstatt* (<http://www.anti-bias-werkstatt.de/>)

Liste möglicher Personen:

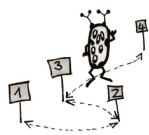
Pensionierter Professor_, blinde Juristin_, schwangere Lehrerin_, arbeitsloser Ingenieur_, schwuler Heilpraktiker_, lesbische Biobäuerin_, liberaler Koranlehrer_, geschiedene Psychotherapeutin_, HIV-positiver Künstler_, kommunistische Studentin_, Siemens-Manager_ im Rollstuhl, transsexuelle Taxi-Fahrerin_, paranoider Veteran_ aus dem Irak-Krieg, fundamentalistische Christin_, Putzfrau_ aus Sri Lanka mit Dokortitel, taoistischer Imbissbudenbesitzer_, intersexuelle Auszubildende als Schneiderin_, untalentierte Musiker_, vorbestrafte Schülerin_, esoterischer Yogi_, Antifaschistin_.

Enge Gasse

Ausgrenzung

| | |
|--|---|
| <p>>>> Ziele</p>  <p>Ausgrenzungssituationen körperlich erfahrbar machen. Diese können so als Ausgangspunkt für die weitere Gruppenarbeit verwendet werden.</p> | <p>>>> Zeit</p>  <p>30 Minuten</p> |
| <p>>>> Teilnehmer_innen</p>  <p>Mindestens 10 TN</p> | <p>>>> Voraussetzungen</p>  <p>Vertraute Atmosphäre, geschlechtergetrennte Räume</p> |

>>> **So geht es**



Die TN werden in 2 Gruppen geteilt. Während der eine Teil hinausgeschickt wird, bleibt der andere Teil im Raum und bildet aus Tischen und Stühlen eine enge Gasse. Die TN haben nun den Auftrag sich in ‚ihrer‘ Gasse aufzubauen mit dem Hinweis, niemanden hindurchgehen zu lassen. Es sei denn, die Person, die durch die Gasse gehen möchte, sagt einmal (wahlweise zweimal): „Darf ich bitte durch?“. Nun werden nach und nach die Jugendlichen einzeln von draußen hereingerufen, mit dem Auftrag, die Gasse zu passieren, jedoch ohne Gewalt anzuwenden.

Die Übung wird damit beendet, dass die ausgegrenzte Person Applaus vom Rest der Gruppe erhält, um die negativen Gefühle etwas zu kompensieren. Sie wird dann Teil der Gasse und die nächste Person wird hereingerufen.

>>> **Auswertung**



Eine Auswertung wird nach jeder Übung empfohlen, weil die Erinnerung detaillierter ist. Danach können Fragen gestellt werden, ob den TN diese oder ähnliche Situationen bekannt sind.

>>> **Erfahrung und Tipps**



Die Gruppe muss nicht in zwei gleichgroße Teilgruppen geteilt werden. Der Teil der TN, die rausgehen, sollte sich dafür freiwillig entschieden haben und kann auch lediglich aus ein paar TN bestehen.

>>> **Reflektion der Methode**



Allgemein ist zu beachten, dass derlei Rollenspiele immer eine Gratwanderung sind. Es ist nie klar, was bei den Jugendlichen aufgebrochen wird, insbesondere bei Übungen, die alle TN mit realen Situationen verbinden können. Hier ist also Sensibilität gefragt.