



PeerThink

>> Ein Handbuch
für intersektionale
Gewaltprävention
mit Peers

Dieses Handbuch ist ein Produkt des Daphne II Projekts
„PEERTHINK – TOOLS AND RESOURCES FOR
AN INTERSEKTIONAL PREVENTION OF PEER VIOLENCE“.

Mit Beiträgen von:

Christian Scambor
Elli Scambor
Fritz Reinbacher
Ingo Stöckel
Majda Hrzenjak
Marie Wittamer
Marion Fischer
Mart Busche
Olaf Stuve
Ralf Puchert
Timothy Pape
Ziva Humer

Bearbeitung:

Mart Busche
March 2009, Berlin

Layout:

Laura Maikowski
Susanne Beer
www.bildargumente.de

www.peerthink.eu

INHALT

1. EINFÜHRUNG	4
2. GOOD-PRACTICE-BEISPIELE	10
2.1 Gewaltpräventions-Workshops (Slowenien).....	11
2.2 Ce.S.I.E. (Studienzentrum Europäische Initiative, Italien)	12
2.3 Respect (Deutschland).....	13
2.4 Prävention von Risikoverhalten – Prévention des Conduites à Risque, PCR (Frankreich).....	15
2.5 M.I.K.E – Migration.Interkulturalität.Empowerment – Migration.Interculture.Empowerment (Österreich).....	15
3. SELBSTLERN-TOOLS	17
3.1 Session Eins: Gewalt und Gewaltprävention	18
3.2 Session zwei: Ethnizität_“Race”_Kultur.....	33
3.3 Session Drei: Gender.....	43
3.4 Session Vier: Intersektionalität.....	52
4. METHODEN	57
4.1 Einleitung: Klassifikation der folgenden Methoden.....	58
5. ANALYSE UND IMPLEMENTIERUNG	112
5.1. Checkliste: für eine intersektionale Gewaltprävention.....	114
5.2. Intersektionales Mainstreaming	127
6. PEERTHINK GLOSSAR	147



>> Einführung

1. EINFÜHRUNG

Dieses PeerThink-Handbuch über intersektionale Prävention von Peer-Gewalt wurde für erziehende und pädagogische Fachkräfte und Praktiker_innen entwickelt, die mit jungen Menschen arbeiten sowie deren Berater_innen und Trainer_innen.

Die Besonderheit des PeerThink-Handbuches ist es, verschiedene soziale Kategorien zu bedenken. Unterschiedliche Geschlechter (Gender), vielfältige Sexualitäten, Zugehörigkeiten zu Mehrheitsgruppen oder Minderheiten, die Frage der sozialen **Klasse** – all dies (und mehr) hat Einfluss auf die alltäglichen Erfahrungen mit Gewalt. Anders gesagt: diese Kategorien haben Einfluss auf Gewalt und die Wirksamkeit von Gewaltprävention, weil sie die Leben der Menschen beeinflussen. Unser Verständnis von Gewalt bezieht sich deshalb neben der konkreten interpersonalen Gewalt auch auf alle Formen struktureller Diskriminierung, z.B. auf Grund von Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, sozialer Klasse und anderen sozialen Ungleichheiten.

Aus diesem Grund benutzen wir den Begriff **Intersektionalität** im PeerThink-Projekt. Mit diesem Konzept möchten wir die komplexe Realität junger Leute in der Gesellschaft aufzeigen, durch die ein_e Jugendliche_r von vielen sozialen Differenzierungen betroffen ist. Wir fragen, was es für junge Leute bedeutet, wenn sie gleichzeitig von verschiedenen sozialen Kategorien betroffen sind: Welche Probleme können wir analysieren, aber auch welche Möglichkeiten erwachsen daraus, wenn wir diese unterschiedlichen Zugehörigkeiten von jungen Menschen in verschiedenen Kontexten als Ressourcen der Jugendlichen miteinbeziehen?

Eine intersektionale Sicht auf jugendliche Realität ist ein analytischer Ansatz Gewalt zu erklären, aber durch ihn können auch Ressourcen für nicht-gewalttätiges Verhalten identifiziert werden.

WAS BIETET DAS HANDBUCH?

Dieses Handbuch beschreibt eine Vielfalt von praktischen Methoden für verschiedene Arbeitsfelder. Es beinhaltet auch Selbstlern-Übungen zur eigenen Reflexion für diejenigen, die mit Teenagern in ihrer sozialen Umgebung und in der Erziehung arbeiten. Ein wichtiger Aspekt im Feld der Sozialarbeit und Pädagogik ist die Haltung, auf der die pädagogische Methode basiert. Es ist also nicht unbedingt eine Methode, die gewaltpräventiv gegen Stereotypisierung wirkt oder Empowerment fördert, sondern die Analyse und das Konzept der Person ist bedeutsam, die die Methode ausführt. Für die Perspektive der Sozialarbeiter_innen/Pädagog_innen auf die Frage, warum einige Jugendliche gewalttätig werden und andere nicht, lassen sich vor intersektionalem Hintergrund folgende Fragen aufwerfen:

Was haben strukturelle Hierarchien in der Gesellschaft mit individuellen Gewalttaten zu tun?

Wie sehe und bewerte ich als Tätige_r im Arbeitsbereich Pädagogik Unterschiede?

>> Klasse

In einem traditionell marxistischen Sinne bezieht sich Klasse auf die Gruppe der Besitzenden von Produktionsmitteln auf der einen Seite und den Besitzer_innen von Arbeitskraft auf der anderen.

Heutzutage differenzieren sich aufgrund post-fordistischer und neoliberaler Entwicklungen soziale und ökonomische Ungleichheiten auf mannigfaltige Weise, so dass die sozialen Klassen meistens über verschiedene Aspekte wie Beruf, Bildung und Qualifikationen, Einkommen (persönliches, Haushalt und pro-Kopf), Reichtum oder Eigenkapital (inklusive Landbesitz, Eigentum, Produktionsmittel etc.) bestimmbar sind. Klassen mit größerer Macht ordnen meistens Klassen mit weniger Macht unter, während sie versuchen ihre eigenen Machtpositionen in der Gesellschaft zu zementieren. Soziale Klassen mit großem Machteinfluss werden meistens als die Eliten angesehen.

Soziale Kategorien (wie Gender oder Behinderung) sind nicht essenziell, sondern sozial konstruiert. Dies bedeutet, dass sie an sich keine Bedeutung haben, sondern diese durch Symbole, Sprache und soziale Praktiken (z.B. Toilettenschilder, die einteilen ob Menschen im Rollstuhl entweder weiblich oder ihr eigenes Geschlecht sein sollen) hergestellt wird.



Dominante Strukturen sind immer mit diesen Prozessen der Kategorisierung verflochten.

Es ist wichtig zu erkennen, dass Gewalt auf diesen Dominanzstrukturen basiert. Deshalb muss Gewaltprävention diese als fundamentale Grundlage reflektieren.

Das Handbuch beinhaltet Selbstlern-Übungen zu den Themen Gewalt, Geschlechterverhältnisse und Ethnizität, die sowohl bei der Reflexion der eigenen Perspektive helfen sollen als auch dabei, hinter einer empfohlenen praktischen Übung eine Haltung zu entwickeln. Ein kurzes, eher theoretisch orientiertes Modul zu Intersektionalität ist ebenfalls enthalten.

Wir präsentieren zudem einige **Methoden**, die wir für gute Beispiele des intersektionalen Ansatzes halten.

Nicht zuletzt spielt die bedachte **Implementierung** der intersektionalen Perspektive eine große Rolle für ihre Wirksamkeit. Deshalb werden in einem Artikel verschiedene Schritte zum „intersektionalen Mainstreaming“ vorgestellt.

Mehr zu entdecken gibt es auf der Seite: www.peerthink.eu.

WAS BEDEUTET INTERSEKTIONALE GEWALTPRÄVENTION MIT PEERS?

In diesem Handbuch benutzen wir ein Konzept der Gewaltprävention, das nicht nur individuelle physische und verbale Attacken unter jungen Leuten beinhaltet. Auch soziale Lebensbedingungen und strukturelle Hierarchien werden als Gründe angesehen, wegen denen junge Menschen gezwungen sind sich gewalttätig zu benehmen.

Geschlechterverhältnisse, soziale Klasse und Rassismus sind die Hauptkategorien auf die wir uns in Bezug auf Jugendgewalt konzentrieren. Gewalt steht ziemlich deutlich in Verbindung mit Geschlecht. Empirisch wurde bewiesen, dass sich junge Männer eher als junge Frauen sowohl gewalttätig verhalten als auch Opfer von Gewalt werden. Das Bestreben, diesen „gender bias“ (geschlechtsbezogener Verzerrungseffekt) zu interpretieren, benötigt eine Analyse sozialer Erwartungen und Machtstrukturen in einer zweigeschlechtlichen Struktur. So scheinen sich bestimmte Formen von gewalttätigem Verhalten im Allgemeinen eher bei männlichen als bei weiblichen Menschen zu zeigen.

>> Gewaltprävention

Gewaltprävention umfasst Konzepte, die helfen sollen, gewalttätige Konflikte zwischen Personen und Gruppen zu vermindern oder ihnen vorzubeugen. Es gibt sehr allgemeine Aktivitäten, die auf eine Veränderung des individuellen, kommunikativen und/oder interaktiven Verhaltens der einzelnen Personen abzielen; diese setzen oftmals ein, bevor überhaupt etwas Gewalttätiges passiert ist, um in der Lage zu sein, Konflikte ohne Gewalt zu lösen und das Selbstbewusstsein eines Menschen zu stärken. Andere Konzepte der praktischen Gewaltprävention arbeiten sehr konkret mit besonderen (Gruppen von) Täter_innen oder Opfern, um gewalttätige Situationen zukünftig zu verhindern.

Soziale Klasse produziert Unterschiede bzgl. des individuellen Gewaltverhaltens und ist ein wichtiger Faktor, durch den junge Leute in schlechten sozialen Lebensbedingungen stark von Gewalt betroffen sind.

Die soziale Kategorie von **Ethnizität** ist für uns wichtig, um rassistisch motivierte Gewalttaten, Formen des Alltagsrassismus und die Aufladung von Konflikten durch ethnische Gesichtspunkte bearbeiten zu können.

Für einen gewaltpräventiven Ansatz bedeutet dies immer eine doppelte Perspektive auf Gewalt zu haben:

- um zu verstehen, dass Männlichkeit und Weiblichkeit als Geschlechterdichotomie konstruiert sind sowie als Gewaltverhältnis. Das bedeutet z.B., dass ein individuelles physisches Gewaltverhalten für Männer angemessener erscheint als für Frauen. An der Tatsache, dass Männer gewalttätiger sind, muss gearbeitet werden, aber ohne die vereinfachte Trennung von (nur) Angreifern und (nur) Opfern aufzumachen.
- um wahrzunehmen, dass unter bestimmten sozialen Bedingungen individuelles gewalttätiges Verhalten ein viel alltäglicherer und realerer Fakt des Alltagslebens ist, aber gleichzeitig auch alle Ressourcen von Leuten zu erkennen, die sich unter diesen Bedingungen nicht gewalttätig verhalten.
- um die bestimmten (kulturellen) Normen und Werte zu erkennen, die Gewalt generieren (z.B. Männlichkeitsnormen, die Gewalt legitimieren), aber niemals individuelle Gewalt durch eine bestimmte Kultur oder Ethnizität zu erklären.

WIE WIRD DAS HANDBUCH VERWENDET?

Das Handbuch ist grob in drei Teile gegliedert: die Einführung, die Praxis und die Theorie. Alle Teile sind miteinander verknüpft und man kann an jedem der Punkte beginnen. In der Einführung des Handbuchs wird die Philosophie und die Atmosphäre des Projekts erklärt, seine Hauptkonzepte sowie einige Vorschläge zum Verständnis und zum Gebrauch des Handbuchs.

Der Praxisteil besteht zum Großteil aus einem „Werkzeugkasten“ mit Beschreibungen von Einzelmethoden (Methodenblättern) sowie der spezifischen lokalen Bedingungen der good practice Projekte jeden Landes (good practice Kapitel auf der Homepage).

Die Selbstlern-Übungen gehören sowohl zum Praxisteil als auch zur Theorie. Sie können sie benutzen, um ihre Alltagsarbeit mit Jugendlichen zu reflektieren und vorzubereiten. Sie sind eine Art Awareness-Training (Sensibilisierung und Bewusstseinförderung) zu den Themen **Gender**, Gewalt, Rassismus und Intersektionalität. Die Selbstlern-Module konzentrieren sich auf die Selbstreflexion von Lehrer_innen, Sozialarbeiter_innen, Moderator_innen, Gruppenleiter_innen und Trainer_innen. Selbstreflexion ist ein sehr zentrales Konzept für die intersektionale Haltung hinter der pädagogischen Arbeit. Sie können die Selbstlern-Übungen als Vorbereitung auf die Methodenanleitungen lesen.

Die Theorie: Die theoretische Ebene der Selbstlern-Übungen bietet eine Einführung in die Geschichte und die Erscheinungsformen von Rassismus und

>> Ethnizität

Ethnizität basiert auf einem Mythos kollektiver Herkunft, von dem geglaubt wird, dass er Persönlichkeitseigenschaften mit sich bringt, die angeboren sind.

>> Gender

Soweit es uns betrifft, handelt es sich bei Gender um die soziale und kulturelle Konstruktion der Geschlechtsidentität. In einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit ist dies meist männlich oder weiblich, auch wenn andere Geschlechter existieren (u. a. Hermaphrodit_innen, Transgender-Menschen, etc.). Geschlechtsidentität ist das Selbstkonzept einer Person männlich oder weiblich (oder ein anderes Geschlecht) zu sein, es kann aber auch verwendet werden, um sich auf das Geschlecht zu beziehen, dass andere Leute einem Individuum zuschreiben, meist auf körperlichem Aussehen, Sozialisierungsprozessen und kulturellen Werten basierend.

Heterosexismus sowie in unterschiedliche Ansätze der Konzeption von Gewalt und Intersektionalität.

Im Glossar werden die grundlegenden Begriffe beschrieben, die im Projekt verwendet werden.

Zudem finden Sie einen Artikel über Implementierungsstrategien. (Mehr Texte finden sich in Englisch und anderen Sprachen auf der Webseite.)

Die Praxis- und Theorieteile werden gleichwertig behandelt. Sie können deshalb mit jedem von beidem beginnen, aber wir empfehlen ihnen beide zu nutzen.

WIE KANN DAS HANDBUCH IM SINNE EINES INTERSEKTIONALEN ANSATZES BENUTZT WERDEN?

Intersektionalität ist in den Sozialwissenschaften und der Sozialarbeit ein paradigmatischer Ansatz. Die Idee der Intersektionalität basiert darauf, dass sich Formen von Unterdrückung innerhalb einer Gesellschaft z.B. auf Grund von Ethnizität, Gender, Religion, Sexualität, Klasse, Behinderung und anderen Markern von Differenz verknüpfen und die individuellen Leben bestimmen.

Im PeerThink-Projekt definieren wir intersektionale Gewaltprävention mit Peers folgendermassen:

1. Gewaltprävention wird angestrebt.
2. Mehr als eine soziale Kategorie wird berührt.
3. Die Abhängigkeit zwischen den sozialen Kategorien wird sichtbar.
4. Sie beinhaltet einen Beitrag, um Dominanzverhältnisse durch Dekonstruktion zu vermindern.

Die einzelnen Methoden, die Sie hier finden werden, sind nicht an sich intersektional. Aber Sie können die meisten davon in einer intersektionalen Weise benutzen, in dem Sie sich auf die oben genannten vier Punkte beziehen. In den Anleitungen der einzelnen Methoden finden Sie neben den Instruktionen auch eine kontextuelle Beschreibung und viele Hinweise wie die Methode intersektional wird. Manchmal braucht es eine kleine Änderung bei der Einführung für die Teilnehmer_innen oder Sie können einige zusätzliche Besonderheiten hinzufügen. Das Wichtigste sind Überlegungen in Bezug auf das konkrete Leben und den Verhaltenskontext der Jugendlichen. Die Selbstlern-Übungen sind hier hilfreich zur Selbsteinschätzung.

Auch wenn es nicht eine an sich intersektionale Methode gibt, so können wir doch den Ansatz, der pädagogische und soziale Arbeit intersektional macht, hervorheben:

- Orientierung an persönlichen Erfahrungen und Umgebungen
- Orientierung an Subjektivität
- Empowerment Ansatz für nicht-dominante Gruppen
- Förderung des Selbstwert-Gefühls
- Entwicklung von nicht-gewalttätigen Gemeinschaftsstrukturen



IN UNSEREN EIGENEN WORTEN:

PeerThink ist ein innovatives Projekt, das durch das EU-Daphne II Programm gefördert wird. Die Laufzeit des Projekts ist von Mai 2007 bis Mai 2009 angelegt. Nach der Beendigung der Kernzeit wird es als Webseite mit Online-Handbuch und Kompetenz-Netzwerk weitergeführt. In diesem Handbuch können sie Möglichkeiten und Vorteile des neuen Intersektionalitäts-Konzeptes bzgl. Gewaltprävention mit Peers entdecken.

Die PeerThink-Gruppe, die dieses Handbuch entwickelt hat besteht aus fünf Organisationen: dem Peace Institute (Ljubljana, Slowenien), der Männer-Beratung Graz (Österreich), bbjshare.it (Palermo, Italien), Eurocircle (Marseille, Frankreich) und Dissens e. V. (Berlin, Deutschland). Zusätzlich zu diesen Projekt-Partner_innen haben Kolleg_innen aus der sozialen Arbeit ihre Konzepte und Erfahrungen aus je einem good practice Projekt pro Landes beigetragen. Dieses Handbuch würde nicht existieren, wenn sie uns nicht einen Einblick in ihre Arbeit gegeben hätten und uns auf einem gemeinsamen Seminar in Palermo (Juni 2008), bei dem wir uns über theoretische und praktische Fragen ausgetauscht haben, durch ihre Beiträge hätten Anteil an ihrem Arbeitsalltag nehmen lassen. Hierfür möchten wir uns an dieser Stelle bei unseren Kolleg_innen aus den good practice Projekten für ihre Beiträge BEDANKEN.

2.

>> Good Practice

2. GOOD-PRACTICE-BEISPIELE

Im PeerThink-Projekt haben wir pädagogische und soziale Projekte aus dem Bereich intersektionale Gewaltprävention anhand verschiedener Kriterien ausgewählt. Diese waren:

- Es sollte mehr als nur eine soziale Kategorie angesprochen werden.
- Es sollten Querverbindungen ersichtlich sein.
- Der Abbau von Dominanzstrukturen (durch Dekonstruktion) sollte angestrebt werden
- Gewaltprävention sollte Bestandteil der Projektarbeit sein.

In Kapitel sechs finden sich die von uns verwendeten Methoden zur Analyse der ausgewählten Projekte. Hier beschreiben wir kurz den Inhalt der Projekte und ihre Umsetzung.



GEWALTPRÄVENTIONS-WORKSHOPS (SLOWENIEN)

Verein gegen gewalttätige Kommunikation (Association against violent communication – DNK)

Der Verein gegen gewalttätige Kommunikation (DNK) legt als konzeptionelles Gerüst seiner gewaltpräventiven Workshops in Grundschulen und Sekundarstufen den strukturellen Gewaltbegriff zugrunde. Dieser besagt, dass Gewalt etwas ist, das wir in der Gesellschaft erlernen und das in einer Wechselbeziehung mit den in der Gesellschaft existierenden Machtverhältnissen steht. Gewalt wird als Folge der ungleichen gesellschaftlichen Machtverteilung betrachtet. Frauen, ethnische Minderheiten, Lesben und Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle und behinderte Menschen werden als soziale Gruppen mit geringer gesellschaftlicher Macht erkannt und damit als soziale Gruppen, die mehr Gewalt ausgesetzt bzw. gefährdeter sind.

Die Zielgruppe dieses Ansatzes ist die Gesamtheit aller Schüler_innen in Slowenien. Die Methode basiert auf dem Konzept der „Null-Toleranz“-Strategie gegen Gewalt, was bedeutet, dass jede Art von Gewalt oder gewalttätigem Verhalten durch Peers ausnahmslos als nicht akzeptabel angesehen wird. Im Fokus der angebotenen Workshops steht das Verhalten von Angreifer_innen, Opfern und Beobachter_innen von Gewalt. DNK geht davon aus, dass auch Beobachter_innen als Opfer von Gewalt zu betrachten sind.

Der intersektionelle Ansatz des Projekts orientiert sich komplett an den Erwartungen der Teilnehmenden. Wenn die Teilnehmenden Interesse an sozialen Kategorien wie Ethnizität, Gender oder anderen Kategorien bekunden, die soziale Ungleichheiten betreffen, greifen die Workshopleiter_innen dieses als Anregung auf. In Bezug auf die sozialen Kategorien, die als Strukturprinzipien für Ungleichheit stehen, herrscht völlige Flexibilität ohne ausschließliche Festlegung. Die Methode folgt vielmehr den Interessen der Teilnehmenden und ist in dieser Hinsicht allgemeingültig.

Die Workshop-Struktur bietet viele Punkte, an denen intersektionale Themen eingeführt, vertieft und weiterentwickelt werden können. So gibt die Einführung des Konzepts „Selbstbild“ beispielsweise Raum, um über Gender und **ethnische Identitäten**, Repräsentierung, Stereotypen und Rollen zu diskutieren. In der Diskussion über Konflikte als Ausdruck von Vielfalt könnte der Begriff der Vielfalt nicht nur psychologisch betrachtet, sondern auch als strukturelles Konzept beleuchtet werden. Diskussionen über den Einfluss von kulturellen Botschaften und Bildern auf unser Selbstbild bieten wiederum Ansätze für eine Debatte über soziale und kulturelle Geschlechter und ethnische Stereotypen. Kleingruppenarbeit zum Erkennen von Gewalt kann anhand von Beispielen zu den Themen Gewalt auf Grund von Gender, Ethnizität, Rasse und Klasse durchgeführt werden.

>> **Ethnische Identität**

Ethnische Identität stellt eine Teilmenge von Identitätskategorien im Allgemeinen dar. Mit der ethnischen Identität wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe über Zuschreibungen hergestellt, die auf die „Herkunft“ zurückgeführt werden.

CE.S.I.E. (STUDIENZENTRUM EUROPÄISCHE INITIATIVE, ITALIEN)

Ce.S.I.E. ist eine gemeinnützige Organisation, die im Bereich Interkultureller Dialog arbeitet, gegen Diskriminierung und für Frieden und Gewaltlosigkeit kämpft und sich mit Geschlechterfragen beschäftigt. Durch das Projekt „Inventing the Future – Reciprocal meiotic Approach in Conflict Transformation“ („Die Zukunft erfinden – beidseitig meiotischer Ansatz in der Konflikttransformation“) unterstützt das Zentrum für kreative Entwicklung die Methode und die Arbeit der Initiative „Danilo Dolci“ in Palermo. Es handelt sich um ein internationales Projekt, das von der Europäischen Kommission mitgefördert und in sieben verschiedenen Ländern durchgeführt wird. In Palermo ist das Fehlen von Kommunikation zwischen der nichtmigrantischen und der migrantischen Bevölkerung Hauptthema des Projekts. „Danilo Dolci“ strebt an, Kommunikationsbrücken zwischen diesen Gemeinschaften zu bauen. So nehmen Gruppen von jungen Leuten im Alter zwischen 18 und 25 Jahren mit verschiedenen kulturellen Hintergründen an den Aktivitäten teil. Diese werden sowohl von den Jugendlichen selbst als auch von den Freiwilligen von Ce.S.I.E vorgeschlagen und folgen dem meiotischen Ansatz.

Die Möglichkeit zur Teilnahme an diesen Aktivitäten ist ein Weg, Vorurteile aufzubrechen: So gelangen neue Positionen bis in die Familien und Nachbarschaften, was den Effekt der Arbeit intensiviert: Das Projekt erreicht nicht nur die jungen Teilnehmer_innen, sondern auch viele andere Jugendliche und Erwachsene in der Stadt Palermo.

Das Hauptziel der meiotischen Gruppen ist zu vermitteln bzw. zu lernen, wie Machts- und Ungleichheits-Konflikte zwischen Individuen und Gruppen aus verschiedenen sozialen Gruppen/Kategorien vermindert und gelöst werden können. Davon sind z.B. oft unterprivilegierte junge Menschen, Migrant_innen mit

verschiedenen ethnischen Hintergründen, sowie Mädchen und Frauen betroffen. Genderfragen werden in allen Gruppen angegangen.

Die Teilnahme an solchen Aktivitäten eröffnet neue Möglichkeiten für junge Leute: Reisen ins Ausland bedeutet interkulturelle Erfahrungen sammeln, die neue Perspektiven eröffnen, und als aktive Bürger_innen die Idee von Gewaltlosigkeit praktisch umsetzen.

Das Projekt "Inventing the Future – Reciprocal Meiotic approach in Conflict Transformation" in Stichpunkten:

Die Teilnehmenden...

- 1) wird Wissen und Kompetenzen durch die Praxis von Meiotik als relationaler Ansatz vermittelt.
- 2) lernen mit Hilfe der meiotischen Methode Gründe und Auswirkungen von Multikulturalismus auf multi-ethnische und religiöse Konflikte zu analysieren und zu reflektieren.
- 3) erlernen Konfliktanalyse und Strategieentwicklung, um vor allem die o.g. Konflikte und andere bewältigen zu können.
- 4) helfen jungen Leuten ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zur gewaltlosen Konfliktlösung in ihrem multi-kulturellen, multi-ethnischen und multireligiösen Kontext zu entwickeln.
- 5) erkunden und aktivieren ihre vorhandenen Ressourcen.
- 6) entwickeln Aktivitäten zur Vermittlung eines Gleichheitsbegriffs, der sich im Bereich der Konfliktprävention auf Gewaltlosigkeit und Respekt gegenüber der Vielfalt fokussiert.
- 7) entwickeln aktives Bürger_innen-Engagements für junge Leute und stärken ihre Rolle in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen.
- 8) entwickeln Aktivitäten für das Konzept der nicht-formellen Bildung sowie Meiotik als relationaler Ansatz und Mobilität zur gewaltfreien Konfliktlösung.
- 9) leisten einen Beitrag zu einer respektvollen und friedvollen Haltung gegenüber Vielfalt und helfen jungen Menschen einen Lebensplan zu entwickeln und ihre Entwicklung mitzubestimmen.
- 10) reflektieren über die Menschenrechte und Kampf für ihre Aufrechterhaltung

RESPECT (DEUTSCHLAND)

Das „respect“-Projekt besteht aus zwei Unterprojekten: respect – anti-rassistische und geschlechter-reflektierende Arbeit gegen Gewalt und Ausgrenzung (2003 – 2006) und respect – come together (2007).

Die Zielgruppe sind 14 bis 17-jährige Schüler_innen aus Schulen, die in sozial benachteiligten Stadtgebieten von Bremen liegen.

Der thematische Ausgangspunkt des respect-Projekts ist die Kritik an patriarchalen und rassistischen Strukturen in der Gesellschaft. Individuelle Aktionen und soziale Bedingungen sind miteinander verbunden. Die Reflexion über soziale Strukturen mit einem besonderen Fokus auf Subjektivität, der besonders für die konkreten Erfahrungen der Jugendlichen relevant ist, soll zu produktiven Irritationen im Zusammenhang mit Ethnisierung, Gender und Heterozentrismus führen. Aber auch der Bereich von nicht in die Norm passenden Lebenskonzepten soll beleuchtet werden. So kann es z.B. zu produktiven Irritationen führen, wenn gefragt wird, wie lange (bis zu welcher Generation) die Gesellschaft den Begriff „Migrationshintergrund“ noch verwenden soll, oder wenn die Erfahrungen von Menschen hervorgehoben werden, die sich nicht den Geschlechterkategorien weiblich oder männlich zuordnen lassen möchten, oder wenn das Team homosexuelle Familien als klare Gegebenheit darstellt.

Die allgemeinen Themen sind Diskriminierungserfahrungen (sowohl als Opfer als auch als Täter_innen), Alltagsrassismus und -sexismus, gewalttätige Konflikte und gewaltlose Lösungen.

respect arbeitet in trans-kulturellen Teams (Migrationshintergrund und deutscher Mehrheitsgesellschaftshintergrund, heterosexuelle und homosexuelle, weibliche und männliche Mitglieder).

Gewalt wird als Alltagserfahrung von Jugendlichen betrachtet. respect fokussiert deshalb auf Alltagsgewalt und Erfahrungen von rassistischer Diskriminierung. Das respect Team arbeitet mit einem Gewaltkonzept, das von einer Einbettung alltäglicher Gewalt in die miteinander verschränkten Strukturen von Rassismus, Patriarchat und Kapitalismus ausgeht. Die Schüler_innen sind in Kontakt mit den Strukturbedingungen ihrer Umwelt und reflektieren über ihr eigenes Verhalten und darüber, wie sie aktiv an der alltäglichen Gewalt teilhaben, z.B. in der Schule. Neben dem rationalen Verstehen von Machtverhältnissen und strukturellen Gewaltbedingungen konzentrieren sich die Teilnehmer_innen auf ihre individuelle Verantwortung und entwickeln gemeinsam Aktionsmöglichkeiten für gewaltloses Verhalten - mit „respect“. Das Konzept arbeitet mit verschiedenen Strategien daran Machtverhältnisse zu verringern: respect arbeitet mit praktischer Kritik an Dichotomien, wie z.B. Weiblich- und Männlichkeiten oder deutsche/europäische versus nicht-deutsche/nicht-europäische Kultur.

Respects Konzept zur Stärkung nicht-dominanter Gruppen verläuft folgendermaßen: Nach der Analyse der Dominanzstruktur werden nicht-dominante Personen oder Gruppen bewusst gestärkt. Minderheits-Gruppen werden ermutigt, über ihre Erfahrungen zu sprechen und ihre Rechte einzufordern.

„respect“ konzentriert sich auf vielfältige Perspektiven und bietet unterschiedlichste Übungen zum Erlernen verschiedener sozialer Positionen und zur Entwicklung einer eigenen Meinung hinsichtlich sozialer Dominanzstrukturen an.



PRÄVENTION VON RISIKOVERHALTEN – PRÉVENTION DES CONDUITES À RISQUE, PCR (FRANKREICH)

Prävention von Risikoverhalten (PCR) ist ein französisches Projekt, das von einer Street-Worker_innen- und Sozialarbeiter_innen-Organisation entwickelt wurde. Hauptansatz ist die „engagierte Prävention“, die auf dem Konzept der „Street Education“ basiert: In einem städtischen Bezirk, in dem Gewalt zu den Alltagsphänomenen gehört, sollen Präsenz gezeigt und Aktion durchgeführt werden. Die Teilnahme an diesem Projekt ist anonym und freiwillig. Die Hauptzielgruppe stellen junge Leute im Alter von 12 bis 22 Jahren, die in unterprivilegierten Stadtgebieten leben und erzieherische, soziale, ökonomische und/oder weitere Probleme haben. Die sozialen Bedingungen werden berücksichtigt und in eine individuelle pädagogische Nachbereitung einbezogen.

Projektziel ist zum einen, Peers zu erreichen und in Aktionen einzubinden, bei denen das Risiko, Gewalt auszuüben oder Ziel von Gewalt zu werden, höher ist. Außerdem sollen diejenigen, die schon gewalttätiges Verhalten gezeigt haben, dazu angeregt werden, Machtverhältnisse unter Peers und gegenüber Institutionen zu reflektieren. Um die Machtbeziehungen auf individueller und struktureller Basis zu verringern, werden bestimmte Strategien eingeführt. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung, um mit der Arbeit an anderen Aspekten beginnen zu können, da in diesen Stadtgebieten die Hierarchie innerhalb der Peers kodiert und oft mit Gewalt verbunden ist.

Soziale Kategorien wie Klasse, ethnischer Hintergrund und Geschlecht werden im Rahmen dieses Projekts besonders gezielt aufgegriffen und miteinander verbunden. Die Verbindungen zwischen diesen Kategorien werden innerhalb eines Bezirks als Teil des Netzwerks der Stadt analysiert. Das Projekt bringt die Aspekte Geschlecht und Klasse zusammen, indem es gesondert Aktivitäten für Mädchen und Jungen anbietet, die sie stärken und ihnen helfen sollen, ihre Zukunft jenseits von Identitätskonflikten zu planen. Diese entspringen zu einem nicht unwesentlichen Teil der Kluft zwischen dem französischen Rollenmodell, das sich als Mehrheitsgruppe mit hoher sozialer Stellung präsentiert, und den Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Minderheit und als Angehörige einer niedrigen Klasse betrachtet werden.

Gewaltprävention wird auf allen drei Ebenen innerhalb der Gesamtmethodik angesprochen, dieses Projekt konzentriert sich jedoch eher auf die ersten beiden Ebenen.

M.IK.E – MIGRATION.INTERKULTURALITÄT.EMPOWERMENT – MIGRATION.INTERCULTURE.EMPOWERMENT (ÖSTERREICH)

M.IK.E – Migration.Interkulturalität.Empowerment ist ein österreichisches Projekt, das von Menschen aus Westafrika mit Migrationshintergrund entwickelt wurde. Empowerment ist der Hauptansatz des Projekts mit jungen Migrant_innen, die Unterstützung bei ihrer Zukunftsplanung benötigen.

Peers, die Gefahr laufen, gewalttätig zu werden, als auch diejenigen, die Ziel von Gewalt werden könnten, finden sich vor allem unter ungeschützten Jugendlichen und/oder Asylsuchenden mit unklarem Aufenthaltsstatus, niedriger bzw. keiner Bildung und ohne Arbeit. Da das Konzept Gewalt in den von Ungleichheit bestimmten gesellschaftlichen Strukturen verankert ist, folgt die Arbeit zu den Themen Gewalt und Gewaltprävention einem breiten Ansatz, der sich auf die unterschiedlichen gesellschaftlichen Systeme (z.B. Schule, Familie, Jugendzentrum) konzentriert. Je nach Eskalationsstufe greift M.IK.E voll präventiv in Situationen von möglicher Gewalt ein als auch nachdem Gewalttätigkeiten geschehen sind. Primäre Prävention wird in einem breiten Sinne angegangen.

Der Hauptfokus liegt bei M.IK.E auf „Migration von einer Kultur in eine andere“. Hinsichtlich der Gruppenverhältnisse von In- bzw. Exklusion wird die nicht-migrantische Bevölkerung in Österreich als In-Group gesehen. Migrant_innen aus nicht-europäischen Ländern (insbesondere der zweiten und dritten Generation) werden als Out-Group betrachtet. Die Verhältnisse zwischen diesen Gruppen sind sehr wichtig. Der Projektinhalt bezieht sich sehr stark auf den gesellschaftlichen und strukturellen Hintergrund der intersektionalen Kategorien „Kultur“, „Generation“, „soziale Position/Marginalisierung“. Migration und Deklassierung/Marginalisierung sind miteinander verbunden.

Als eine wichtige Herausforderung im Migrationsprozess werden die unterschiedlichen Geschlechterrollen der verschiedenen Kulturen betrachtet, insbesondere wenn sie das Gewaltverhalten beeinflussen.

Um ein Rollenmodell für Männlichkeit anzubieten, greift M.IK.E verschiedene Erwartungen hegemonialer Männlichkeiten in den verschiedenen Kulturen auf. Jungenarbeit in diesem Kontext bedeutet, die Anerkennung von Konventionen und Traditionen der patriarchalen Kulturen kritisch zu reflektieren. Beispiele sind das Versorgermodelle und die an Frauen und Kinder gerichtete Erwartung von Gehorsam. Verschiedene Männlichkeitsbilder werden zur Betrachtung herangezogen. Die Projekt-Mitglieder legen dabei besonderen Wert auf Themen wie Repression gegen Frauen in patriarchalen Machtverhältnissen als auch auf Geschlechterrollen in Beziehungen, auf dem Arbeitsmarkt und in Familien.

3.

>> Selbstlern-Tools

3. SELBSTLERN-TOOLS

3.1 SESSION EINS: GEWALT UND GEWALTPRÄVENTION

Diese Session bietet einige theoretische Inputs zum Thema Gewalt und Gewaltprävention und will durch kleine Nachfragen zur Selbstreflexion anregen.

Wir können Ihnen leider keine Antworten anbieten, da das Thema Gewalt für eine so kurze Session viel zu komplex ist. Was wir anbieten können, ist ein Überblick über bestimmte Ansätze und Ebenen, die wichtig sind, um Gewalt verstehen und analysieren zu können.

Am Ende werden wir eine intersektionale Perspektive auf Gewalt zeigen, die im PeerThink-Projekt entwickelt worden ist. Am Beispiel von Klasse als struktureller Form von Gewalt wollen wir diskutieren, wie stark sich diese auf Jugendliche, besonders hinsichtlich der Peer-Gewalt, auswirken. Da wir ein Faible für kritisches Denken haben, stellen wir auch dar, was an der Idee der Gewaltprävention kritisch zu sehen ist. Aus unserer Sicht ist diese theoretische Diskussion hilfreich, um die praktische Arbeit in der Gewaltprävention zu verbessern. Am Ende finden Sie Vorschläge

>> Peer-Gewalt

Peer-Gewalt ist Gewalt von Kindern und Jugendlichen gegen andere Kinder und Jugendliche, meistens aus der gleichen Altersgruppe (Peer-Group).

Vielleicht ist Gewalt unter Jugendlichen ein Problem an Ihrer Schule, in Ihrem Jugendzentrum oder in Ihrer Nachbarschaft? Wir helfen, die speziellen Formen von direkter Gewalt zu analysieren, möchten Ihre Aufmerksamkeit jedoch auch auf Strukturen lenken, die der Gewalt zugrunde liegen und diese möglicherweise beeinflussen, wie Armut, Ausschluss und Machtverhältnisse. Diese Verwobenheit macht das Thema so komplex, und leider gibt es kein einfaches Patentrezept wie „Macht das, und dann hört die Gewalt auf“.

Bevor Sie starten, noch zwei Fragen/Anregungen:

- Um Zugang zum Thema zu finden, nehmen Sie sich eine Minute Zeit, sich zu überlegen, **welche verschiedenen Formen von Gewalt** Sie kennen.
- Sehen Sie **Verbindungen** zwischen diesen Formen von Gewalt, z.B. zwischen Peer-Gewalt und Rassismus oder psychischer und sexueller Gewalt?

Dies ist ein Aspekt, der Gewaltprävention so schwierig macht: die Verwobenheit der verschiedenen Formen von Gewalt.

Dennoch beginnen wir nun mit einem einfachen Übersichtsteil:

GEWALTPRÄVENTION

Gewaltprävention ist ein Konzept mit multiplen Dimensionen.

„Prävention“ kann in drei Ebenen eingeteilt werden: primäre, sekundäre und tertiäre Prävention (Caplan 1964):

- 1) Primäre Prävention versucht, Gewalt zu verhindern, **bevor** etwas Gewalttätiges passiert ist. Sie versucht, auf Gewalt begünstigende Faktoren einzuwirken, und hilft Akteur_innen, mit diesen umzugehen, um Gewalt zu vermeiden.
- 2) Sekundäre Prävention arbeitet gewaltpräventiv mit Menschen, die **bereits** gewalttätig geworden sind. Sie versucht, den Schaden zu begrenzen und die Fähigkeiten, die sozialen Umstände oder Institutionen in bzw. um den Menschen zu verbessern.
- 3) Tertiäre Prävention wird angewandt, **nachdem** Menschen gewalttätig geworden sind, und versucht, ihnen durch Resozialisierung oder Rehabilitation zu helfen, nicht wieder rückfällig zu werden.

Wir konzentrieren uns hier hauptsächlich auf das Basiswissen, das für die Primär- und Sekundärprävention hilfreich ist, und legen großen Wert auf die Bedeutung von struktureller Gewalt in den Konzepten der Gewaltprävention.

Abhängig vom sozialen oder pädagogischen Hintergrund des jeweiligen Projekts versucht Gewaltprävention, das eigene persönliche, kommunikative und/oder interaktive Verhalten zu verändern.

Dies soll erreicht werden durch die Reflektion des eigenen Verhaltens, die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins, die Schärfung des gesellschaftlichen Bewusstseins, die Verbesserung der Konfliktfähigkeit, das Kontrollieren des eigenen Verhaltens und das Erlernen sozialer Kompetenzen.

Die meisten Gewaltpräventionsprojekte konzentrieren sich auf das individuelle Verhalten; selten geht es um die konkreten Lebensumstände und die Kultur eines jungen Menschen oder um Formen struktureller Gewalt. Es geht auch zumeist vor allem um die Täter_innen, wobei die Verhinderung des Opfer-werdens auch ein wichtiger Ansatzpunkt sein kann.

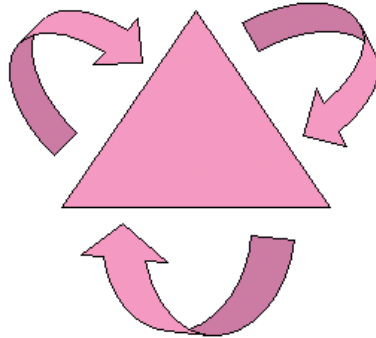
Geschlechternormen und Rassismus werden übrigens selten miteinbezogen.

DIE DEFINITION VON GEWALT

Johann Galtung (1998), Friedensforscher und Träger des Alternativen Nobelpreises, definiert drei Arten von Gewalt: persönliche, kulturelle und strukturelle Gewalt.

Direkte persönliche Gewalt (physisch, verbal, psychologisch, z.B. ein Mann schlägt eine Frau)

Strukturelle Gewalt (eingebettet in soziale Strukturen, z.B. Geschlechterdiskriminierung, Frauenmorde)



Kulturelle Gewalt (wird benutzt, um direkte oder strukturelle Gewalt zu rechtfertigen [„victim blaming“], z.B. dem Opfer einer Vergewaltigung die Schuld zuschieben)

Image at <http://www.engender.org.za/publications/engenderingsecurity.html>

Es sei darauf hingewiesen, dass die einzelnen Formen von Gewalt in Kombination auftreten und einander beeinflussen können.

Von **kultureller Gewalt** spricht man, wenn kulturelle Normen und Werte benutzt werden, um Formen von (inter)personeller oder struktureller Gewalt zu legitimieren. Ungleichheiten werden oft mit Mitteln kultureller Gewalt erzeugt, z.B. wenn unterschiedliche Entlohnung von Männern und Frauen mit der natürlichen Unterlegenheit der Frauen erklärt wird.

Direkte personale Gewalt wird durch eine_n Akteur_in ausgeübt, wogegen Gewalt ohne konkrete_n Akteur_in **strukturelle Gewalt** genannt wird. Strukturelle Gewalt ist in der Gesellschaft verankert und taucht in den ungleichen Machtverhältnissen auf. Ihre Mechanismen sind schwer zu erkennen, und somit ist es für benachteiligte Gruppen schwieriger, sie zu bekämpfen. Beispiel: Kinder, die aus der Arbeiter_innen-Klasse stammen, haben Schwierigkeiten, Zugang zu höherer Bildung zu erlangen.

Diese Verbindungen zwischen den drei Formen sollten bei der Betrachtung Jugendlicher und gewalttätiger Vorfälle mitbedacht werden.

BEURTEILEN SIE SICH SELBST: IST DAS GEWALT?

- 1) Ein Viertklässler hält in seiner Sportstunde einen Vortrag über klassischen Tanz in seiner Sportklasse. Anschließend wird er von seinen männlichen und weiblichen Klassen-kamerad_innen ausgelacht und als schwuler Weichling bezeichnet.

JA | NEIN

- 2) In Deutschland wird ein_e Schüler_in mit einem nichtdeutschen Pass aufgrund einer Empfehlung aus der Grundschule auf eine weiterführende Schule geschickt, an der es für sie_ihn schwierig bzw. unmöglich sein wird, Abitur zu machen, während es einer Person mit deutschem Pass und gleichem Leistungsniveau sehr wohl zugetraut wird, den Anforderungen einer höheren Schule zu genügen.

JA | NEIN

- 3) Ein Kindergarten möchte ein Vater-Camping-Wochenende organisieren. Alle Väter und Kinder werden ein Wochenende miteinander verbringen.

JA | NEIN

- 4) In einer bestimmten Gesellschaft wird viel über die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund gesprochen. Diese Integration soll hauptsächlich durch die Zielgruppe selbst geleistet werden, die sich durch die Anpassung an die Werte und den Lebensstil der Mehrheitsgesellschaft integrieren soll.

JA | NEIN

- 1) Ja, es handelt sich um eine Mischung aus psychischer Gewalt (jemanden auslachen wegen etwas, das er_sie mag) und kultureller Gewalt, weil ge e.
- 2) Dies ist strukturelle Gewalt. Schüler_innen mit einem türkischen Pass nehmen oft nicht einmal wahr, dass keine hohen Erwartungen an ihre Bildungskarriere gestellt werden, dass sie aufgrund struktureller Gegebenheiten benachteiligt werden, und dass es nicht, wie von ihrem Umfeld gewöhnlich angenommen wird, der Mangel an Talent oder Interesse ist, der den Weg versperrt.
In diesem Fall haben Forscher_innen herausgefunden, dass Menschen mit Migrationshintergrund und einem deutschen Pass als „integrationswillig“ bewertet werden, während Menschen ohne deutschen Pass nicht so gesehen wurden.
Warum jemand keinen deutschen Pass besitzt, kann viele Ursachen haben, über die wir im Einzelfall meist nichts wissen. Dies ist also ein Fall von Vor-Verurteilung.
- 3) Dies ist mit Sicherheit ein Fall von direkter Gewalt, jedoch auf einer symbolischen Ebene: Kinder mit lesbischen Eltern und allein erziehende Mütter werden ausgeschlossen.
- 4) Hier ein kurzes Gedankenexperiment: Sie ziehen an einen anderen Ort; Ihr Aussehen und Ihre Gewohnheiten sind ein bisschen anders als die der dort lebenden Mehrheit der Bürger_innen. Die Leute finden Sie seltsam und sogar gefährlich. Auch Sie fühlen sich nicht so wohl, denn Sie wissen nicht, wie Sie Ihren Lebensstil erklären sollen und wie Sie erreichen können, dass man Ihnen zuhört.

Es wird viel über Sie geredet, darüber, wie Sie integriert werden können und ob Sie überhaupt integrationswillig sind. Niemand fragt Sie, was Sie von diesem ganzen Gerede halten, und Sie wissen schon gar nicht mehr, ob Sie überhaupt Lust haben, integriert zu werden. Nun, wo ist die Gewalt?

Hier liegt ein bestimmter Diskurs vor, der definiert, wer zur dominanten Gruppe gehört und wer nicht. Zudem gibt er die alleinige Verantwortung für den Erfolg der Integration an diejenigen ab, die integriert werden sollen – während die anderen sich als Richter_innen benehmen. Dies ist ein Diskurs über Ausschluss, der die hegemoniale Ordnung eines europäischen Staates auf Kosten von Flüchtlingen, Fremden, Schwarzen Menschen, muslimischen Menschen, Homosexuellen und vielen anderen bestimmt. Er kann als eine Form von kultureller und/oder struktureller Gewalt angesehen werden.

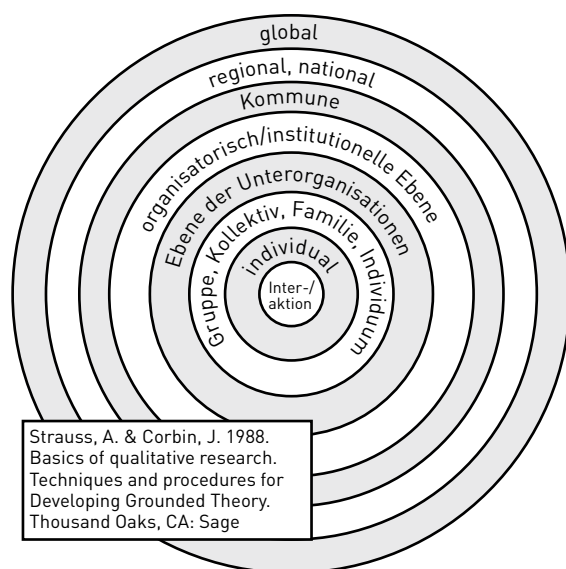
Wir vertiefen nun unseren Einstieg in die Theorie.

DIE „CONDITIONAL MATRIX“

Die „conditional Matrix“ (deutsch: „Bedingungsgefüge“) ist ein Konzept aus der Grounded Theory (Gegenstandsverankerte Theoriebildung), einer qualitativen Forschungsstrategie, die von Strauss und Corbin (1998) beschrieben wurde. Sie besteht hauptsächlich aus Ebenen unterschiedlicher Allgemeingültigkeiten von der „Mikro-“, der persönlichen, zu den allgemeineren, breiten „Makro-“ Ebenen. Die grundlegende Idee ist, dass Phänomene (wie Gewalt) durch die verschiedenen Ebenen hindurch „verfolgt“ werden müssen/können, um angemessene Erklärungen zu finden.

Jede Ebene ist mit anderen verbunden und bildet so eine Art Kontext oder Bedingungsrahmen für die anderen Ebenen.

Wir führen dieses Konzept an dieser Stelle ein, um zu erklären, welche Art von Perspektiven und Ebenen die verschiedenen Theorien und theoretischen Konzepte integrieren und um den Fokus auf das PeerThink-Projekt zu richten.



Elemente auf den einzelnen Ebenen (vgl. Strauss & Corbin, 1998, S. 136 f.):

International: Internationale Politik und Gesetze, Kultur, Werte, Philosophie, Wirtschaft, Geschichte, internationale Probleme und Umwelt

Regional, national: nationale Politik und Gesetze, nationale Kultur, Geschichte, Werte, Wirtschaft, Probleme und Themen.

Kommunal: Die o.g. Themen in Bezug auf die Gemeinschaft: demographische Eigenheiten, die eine Gemeinschaft einzigartig machen.

Institutionell, organisatorisch: Jede Organisation/Institution hat ihre eigene Struktur, ihre Regeln und Probleme und ihre Geschichte.

Ebene der Unterorganisationen: Diese Ebene enthält Besonderheiten eines Stadtviertels, eines geographischen Gebiets oder eines Klassenraumes in einer Schule.

Gruppe, Kollektiv, Familie, Individuum: Biografien, Philosophie, Wissen und Erfahrungen von Individuen, Familien und anderen Gruppen (z.B. Peer-Group).

Interaktion: Interaktion bezeichnet alles, was Leute in Bezug auf ein Phänomen oder in Bezug aufeinander zusammen machen. Aktionen, Gespräche und Wahrnehmungen, die Aktionen begleiten, sind hierbei mit eingerechnet, ebenso Selbstreflexion und Kontakt mit anderen. Interaktive Prozesse können sein: Verhandeln, Dominieren, Diskutieren, Streiten, Reflektieren ...

Aktion: Ein aktiver Weg, sich selbst oder die Interaktion mit anderen Menschen auszudrücken. Aktion wird angewandt, um mit einem Phänomen umzugehen, um darauf zu reagieren, etc.. Aktion und Interaktion ergeben eine sinnvolle Einheit.

Auch wenn es hier nicht Aufgabe ist, konkretes gewalttätiges Verhalten zu analysieren, ist es dennoch interessant, einige Aktionen/Interaktionen im Zusammenhang mit „Peer-Gewalt“ in das Zentrum der „conditional Matrix“ zu setzen, ein Beispiel wäre: „A ist gewalttätig gegenüber B“, und dann zu versuchen, diese Sequenz mit allen Ebenen, die diese Interaktion umgeben, zu verlinken.

Theorien über (Peer)Gewalt versuchen, die Ursachen und Bedingungen für Gewalthandlungen zu erklären. Diese Erklärungen beziehen sich auf eine oder mehrere Ebenen, die in der Matrix aufgezeigt werden. Einige Theorien beziehen mehrere Ebenen ein, andere konzentrieren sich auf eine bestimmte Ebene.

Normalerweise kann eine Theorie nicht alle Ebenen berücksichtigen und in einer sinnvollen Weise miteinander verbinden, daher wird normalerweise ein Fokus gewählt.

Im Folgenden werden einige der zahlreichen theoretischen Konzepte beleuchtet, die Erklärungsansätze für gewalttätiges Verhalten anbieten. Diese Zusammenstellung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern gibt nur einen kleinen Überblick, um zu verdeutlichen, wie vielfältig Theorien sich auf eine oder mehrere Ebenen beziehen können (vgl. Schmoll, n.d.¹). Schmoll untersucht männliche Akteure von Gewalt in Beziehungen, viele der Konzepte, die er zusammenstellt, sind jedoch auf andere Formen von Gewalt übertragbar.

Gewalterfahrung als Risikofaktor für eigene Gewalttätigkeit: Dieses eher alte Konzept besagt, dass Männer und männliche Jugendliche, die Gewalt erfahren haben oder Zeugen von Gewalt durch den Vater gegen die Mutter geworden sind, mit größerer Wahrscheinlichkeit selbst Gewalt ausüben werden („intergenerationale Weitergabe von gewalttätigem Verhalten“).

Dieses Konzept konzentriert sich auf die Ebene „Gruppe, Kollektiv, Familie, Individuum“. Es widerspricht anderen Konzepten nicht, die sich auf die Makroebenen konzentrieren, bezieht diese Ebenen jedoch nicht explizit mit ein.

¹ Schmoll, D. (n.d.). Erklärungsmodelle von männlicher Gewalt in Paarbeziehungen. Wien: Männerberatung Wien.

Modelllernen: Junge Menschen erlernen ihr Verhalten von anderen Personen, besonders von solchen, die sie selbst positiv bewerten (z.B. Eltern, Pädagog_innen, Peers).

Dieses Konzept weist Ähnlichkeiten zur „intergenerationellen Weitergabe“ auf und könnte die unterschiedlichen Quoten von gewalttätigen Jungen und Mädchen erklären (Jungen identifizieren sich oft mit den männlichen Modellen, deren Ausgangsrate für Gewalt höher ist).

Das Konzept bezieht wie gesagt hauptsächlich die Ebene „Gruppe, Kollektiv, Familie, Individuum“ in die Überlegungen mit ein, aber auch Mesoebenen können integriert werden, z.B. positiv bewertete „Kulturen“ in der Nachbarschaft, im „Kiez“ etc.

Modelllernen eröffnet eine konstruktive Perspektive für die pädagogische Arbeit, da die Sozialarbeiter_innen und Pädagog_innen als alternative Rollenmodelle agieren und positive Beispiele für eine friedliche Kooperation geben können, besonders wenn sie in verschiedenen Teams mit Gruppen von Jugendlichen arbeiten.

Psychoanalytische Konzepte: Auch psychodynamische Theorien werden benutzt, um gewalttätiges Verhalten zu erklären, z.B. mit dem Konzept „Identifizierung mit der_m Aggressor_in“ oder „Reinszenierung von traumatischen Erfahrungen mit siegreichem Ausgang“ (Verarbeitung traumatischer Erfahrungen durch gewalttätiges Verhalten). Wieder stehen „Gruppe, Kollektiv, Familie, Individuum“ im Zentrum.

Theorien sozialer Kontrolle: Gewalt wird als grundlegendes Element menschlichen Verhaltens und als Möglichkeit, Macht und Kontrolle über andere Menschen zu bekommen, betrachtet. Normen und Sanktionen haben hier die Aufgabe, die Menschen vom Ausüben von Gewalt abzubringen. Soziale Netzwerke und Gesellschaften als Ganze fördern gewalttätiges Verhalten, wenn sie nicht konsequent und mit harten Sanktionen auf Gewalt reagieren.

Im Fall fehlender Sanktionen fühlen sich Menschen in ihrem gewalttätigen Verhalten bestätigt. Modelllernen und die Erwartung, erfolgreich zu sein und die eigenen Ziele durch den Einsatz von Gewalt weiterzuverfolgen, sind in diesem Ansatz kombiniert (Bestätigen soziale Netzwerke nicht-gewalttätiges Verhalten und Kommunikation nicht, wird eine konstruktive Entwicklung möglich).

Dieser Ansatz nimmt Bezug auf vielfältige Systeme, die mit Belohnung und Sanktionierung von Verhalten arbeiten: Schulen, Nachbarschaften, Institutionen, das Gesetz (und dessen ausführende Organe). Hier handelt es sich um ein breiter gefasstes System als das Obige, denn es werden auch höhere Ebenen (Organisationen, Institutionen, Gemeinschaft, Nation) einbezogen.

Gewalt als Ergebnis patriarchaler Strukturen: Dieses Konzept versucht, die Gewalt von Männern gegen Frauen zu erklären. Es konzentriert sich auf die gesellschaftliche Ebene und geht vor allem auf männliche Dominanz und Unterdrückung von Frauen ein. Gewalt hat die Funktion, die männliche Dominanz über Frauen zu festigen und weiterzuführen.

In vielen Fällen ist Gewalt nicht einmal notwendig, um die hierarchische Geschlechterordnung der Gesellschaft durchzusetzen; das Dominanzverhältnis

zwischen Männern und Frauen ist institutionalisiert und internalisiert, woraus eine hegemoniale Struktur resultiert.

Dieses Konzept ist gut geeignet, um die höheren Ebenen der „conditional Matrix“ (ökonomische Perspektiven, Geschichte) einzubinden, aber es ist auf männliche Gewaltakteure beschränkt. Wenn es um die Konzeptionierung praktischer Arbeit mit Gruppen oder Individuen geht, muss dieses Konzept in die Überlegungen miteinbezogen werden, es ist jedoch allein nicht ausreichend und muss mit Konzepten bereichert werden, die sich auch auf die niedrigeren Ebenen der Matrix, z.B. die Konzepte der „kulturellen Überlappung“, konzentrieren: Je bereitwilliger eine Gesellschaft Gewalt akzeptiert und pflegt, um attraktive Ziele auf einem Gebiet zu erreichen (z.B. militärische Interventionen oder positive Assoziation von Gewalt in den Medien), desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Übertragung dieser positiven Einstellung zu Gewalt auf andere Gebiete (z.B. die eigene reale Lebenswelt).

Gewalt als Mittel zur Kompensation von Minderwertigkeitskomplexen und niedrigem Status: Gewalt wird als Mittel zur Kompensierung aller möglichen Arten von Minderwertigkeitsgefühlen, Frustrationen und negativen Gefühlen im Zusammenhang mit dem Selbstbewusstsein benutzt.

Hier bestehen Parallelen zur Theorie der symbolischen Selbstergänzung. Wenn Menschen ihre Ideale nicht erreichen können, suchen sie nach Symbolen, um diese Diskrepanz auszugleichen. Eine beliebte Erklärung Gewalt anwendender Jugendlicher ist der Wunsch nach Respekt. Besonders für Männer und Jungen, aber auch für Frauen und Mädchen kann Gewalt als Symbol und als ein Mittel interpretiert werden, um andere subjektive Schwächen zu überdecken. Hier wird evtl. Respekt mit Angst verwechselt, aber aus der Perspektive der Anwender_innen von Gewalt funktioniert diese Strategie perfekt. Hypermaskuline Verhaltensweisen und Interaktionen werden eingesetzt, um Unsicherheiten zu kompensieren. In diesem Modell werden „männliche“ Ideale, die mit ziemlich hohen Ebenen der „conditional Matrix“ verbunden sind, mit niedrigeren Ebenen (Gruppe, Individuum) kombiniert. Vor allem heranwachsende Mädchen übernehmen in verstärktem Maße dieses Modell, es wird jedoch immer noch sehr wenig zu gewalttätigen Mädchen geforscht.

Integrative oder ökologische Ansätze versuchen, verschiedene Systemebenen, von denen Anwender_innen von Gewalt umgeben sind, zu verknüpfen, z.B.:

- Mikrosystem: Familie, Arbeitsplatz, Nachbarschaft. Dieses System beinhaltet die subjektiven Beziehungen des Individuums zu den einzelnen Faktoren.
- Mesosystem: Dieses beinhaltet die Gesamtheit der Mikrosysteme als auch die Verbindung zwischen ihnen (wichtig auch hier: subjektive Beziehungen).
- Exosystem: Elemente, die das Individuum beeinflussen, ohne mit ihm in direktem Kontakt zu stehen (z.B. Gesetze).
- Makrosystem: gesellschaftliche und kulturelle Faktoren, ethnische Gruppen, soziales Milieu (und subjektive Bedeutungen).

Dieser Ansatz ähnelt dem Konzept der „conditional Matrix“; wobei es natürlich auch Unterschiede gibt (z.B. steht beim ökologischen Ansatz die Gewalt anwendende Person im Zentrum, die „conditional Matrix“ fokussiert auf die gewalttätige Handlung/Interaktion).

Puh, soviel zu den verschiedenen Ansätzen. Wir hoffen, wir haben nicht zuviel versprochen mit unserer Ankündigung, dass es eher komplexer als einfacher werde...

Nun wollen wir unsere Sicht auf den Ansatz und die theoretischen Positionen des PeerThink-Projektes, insbesondere hinsichtlich der „conditional Matrix“, darlegen.

Im Falle des PeerThink-Projektes kann der grundlegende Ansatz wie folgt umrissen werden:

- Die Aktionen und Interaktionen, die von Interesse sind, beinhalten physische Gewalt, psychologische Formen von Gewalt sowie Diskriminierung. Alle Formen von Diskriminierung, besonders diejenigen, die auf Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, sozialer Klasse und anderen sozialen Unterschieden beruhen, sind miteinander verbunden. Die entsprechenden Interaktionen können sowohl aktive Diskriminierung einer Person als auch das Reagieren auf Diskriminierung beinhalten. Wie an diesem Beispiel deutlich wird, ist es in einer bestimmten Gewaltsequenz in der Regel möglich, zwischen Opfer und Angreifer_in zu unterscheiden, es gibt jedoch auch Situationen, in denen diese Unterscheidung nicht so leicht fällt, z.B. bei verschiedenen Formen der Auseinandersetzung zwischen Peers oder in Situationen, in denen eine Person auf strukturelle Gewalt mit Ausübung direkter Gewalt reagiert.
- Im intersektionalen Ansatz des PeerThink-Projektes werden vielfältige soziale Kategorien betrachtet. Diese Kategorien (z.B. Geschlechter, Sexualitäten, Zugehörigkeiten zu Mehrheitsgruppen bzw. Minderheiten wie ethnische Minderheiten, soziale Milieus) formen und beeinflussen die Alltagserfahrungen der Jugendlichen in Bezug auf Gewalt. Diese grundlegende Orientierung in Richtung Intersektionalität steht der Idee der „conditional Matrix“, die verschiedenen Ebenen zu verbinden und ihre Interaktion mitzudenken, sehr nahe.
- Junge Menschen sind von vielen sozialen Unterschieden betroffen. Was bedeutet es für junge Leute, anhand verschiedener sozialer Kategorien beurteilt und eingeordnet zu werden? Welche Probleme tauchen auf, welche Möglichkeiten und Ressourcen können die jungen Leute andererseits aus den verschiedenen Zugehörigkeiten zu verschiedenen Kontexten gewinnen? Ein intersektionaler Blick auf die Realität der Jugendlichen ist ein analytischer Ansatz zur Erklärung von Gewalt, gleichzeitig aber auch ein Weg, Ressourcen für nicht-gewalttätiges Verhalten ausfindig zu machen. Ausgangsbasis ist immer das Nachverfolgen der Aktionen, Interaktionen, Erkenntnisse, Emotionen, Verhaltensweisen und Zugehörigkeiten einer Person durch die vielfältigen Ebenen der „conditional Matrix“ hindurch. In ähnlicher Weise können Ressourcen aus den Zugehörigkeiten der Person (oder aus ihren Positionen auf den verschiedenen Ebenen) abgeleitet und ihnen dargelegt und angeboten werden.

Im Falle des PeerThink-Projekts kann der theoretische Fokus wie folgt skizziert werden:

- Gewalt, unter Einbeziehung sämtlicher Formen von Diskriminierung, ist etwas, das junge Leute erfahren oder zu dem sie sich bekennen, manchmal beides gleichzeitig. Vielfältige Formen von Aktion und Interaktion sind möglich, wobei jede ihren individuellen Weg durch die Ebenen der „conditional Matrix“ verfolgt (Aktions-/Interaktionsebene).
- Andererseits gibt es in vielen Fällen Ähnlichkeiten. So sehen sich z.B. viele Mitglieder aus Minderheitengruppen (d.h. Menschen, die von anderen als Minorität identifiziert werden) Diskriminierungen ausgesetzt, weil sie zu einer Gruppe gehören, die andere Leute als minderwertig oder feindlich ansehen (z.B. nicht-dominante ethnische Gruppen oder Personen mit nicht-heterosexueller Orientierung). Die Interventionen können sich an die diskriminierenden oder an die diskriminierten Personen richten oder an beide, wenn die Diskriminierung oder gegenseitige Abwertung eskaliert. In diesem Fall steht die Ebene der Gruppe(n) im Fokus. Natürlich bewegen sich diese Gruppen in einem sozialen Umfeld und sozialen Bedingungen: einem Stadtteil mit seinen strukturellen Bedingungen und seiner Geschichte (suborganisatorische Ebene), einer Stadt oder Region (regionale Ebene) mit ihrer wirtschaftlichen Situation und unterschiedlichen Auswirkungen auf bestimmte Segmente der Gesellschaft, die die Ressourcen der Menschen formen. Die gesamte wirtschaftliche Situation in einem Land kann zu einem bestimmten Zeitpunkt (z.B. wirtschaftliche Rezession = nationale und internationale Ebene) unterschiedliche Auswirkungen auf bestimmte Bevölkerungsgruppen haben (z.B. Menschen mit niedrigem Bildungsniveau oder Migrant_innen) etc.. Solche „Makroprozesse“ beeinflussen alle Prozesse auf der Meso- und Mikroebene, z.B. können wirtschaftliche Probleme in einem Haushalt mit niedrigem Einkommen und niedriger Bildung in einem ökonomisch schwierig positionierten Stadtviertel eine noch deutlichere Neigung in Richtung Diskriminierung gegen Minderheiten in der Nachbarschaft hervorrufen. So können Makroebenen mit Mikroebenen verbunden werden, z.B. mit dem Individuum oder der Familie, und sich zu Ressourcen oder Faktoren entwickeln, die Gewalt in Situationen wie im obigen Beispiel fördern.
- Somit können sich aus der Perspektive von Sozialarbeiter_innen und Pädagog_innen auf die Frage, warum manchen Jugendlichen gewalttätig werden und andere nicht, folgende Fragen ergeben: Was haben strukturelle Hierarchien in der Gesellschaft mit individuellen gewalttätigen Aktionen zu tun? Wie sehe und bewerte ich als Person, die im Erziehungsbereich tätig ist, Unterschiede? Es führt die_in den Sozialarbeiter_in und Pädagog_in zur gemeinsamen Reflexion mit Jugendlichen, speziell auf den verschiedenen Ebenen und Verbindungen, darüber, wie persönliche Prozesse (z.B. diskriminierende Einstellungen und Verhaltensweisen oder Erfahrungen) mit Meso- (z.B. Arbeitslosenquote und öffentliche Meinung/Reaktionen in der Nachbarschaft) und Makroprozessen (z.B. internationale Finanzkrise) verknüpft sind.
- Anders formuliert ist der theoretische Ansatz von PeerThink sehr umfassend in dem Sinne, dass er versucht, die Makro- und Mesoprozesse mit der Mikroebene zu verbinden. In der Praxis sollten diese Verbindungen

reflektiert und durch die Methoden von Gruppenarbeit mit Jugendlichen, Gemeinschaftsarbeit und Ähnliches bewusst gemacht werden.

EIN BESPIEL FÜR STRUKTURELLE GEWALT: KLASSE

Ausgehend vom Konzept der Intersektionalität, das die unterschiedlichen Zugehörigkeits- und Machtverhältnisse, die einen Menschen umgeben, mit einbezieht, versuchen wir in die Debatte um Gewaltprävention eine Kategorie einzubringen, die ein wenig altmodisch erscheint: Klasse. Dieser Begriff umfasst den sozialen Hintergrund, der auf der (strukturellen) Verteilung finanzieller und kultureller Ressourcen und Bildung beruht, die in einem Menschen sichtbar werden können (z.B. der Beruf der Eltern, der körperliche „Habitus“, der Umgang mit Sprache bis hin zur Entwicklung des Musikgeschmacks u.v.m.). Diese Faktoren zu berücksichtigen bedeutet aber auch, eine Analyse der Produktionsverhältnisse einer Gesellschaft vorzunehmen. Schulen und Erziehungsinstitutionen sollen Humanressourcen „produzieren“, die auf dem Arbeitsmarkt verwertbar sind. Es wird eine bestimmte Anpassung auferlegt, dazu gehören oft Pünktlichkeit und das Erlernen eines bestimmten „Fachjargons“. Das Beherrschen der geforderten Eigenschaften wird höher bewertet als kreatives Potential und kritisches Nachfragen.² Kinder, die nicht in die Logik des Wirtschaftsmarktes passen, werden oft schon sehr früh ausgesiebt, oft ohne eine erfüllende Perspektive für ihre Zukunft. Die Freiräume, in denen Kinder sich ohne Wettbewerbs- und Effizienzdruck entwickeln können, werden immer weniger. Moral und die Vorstellung von (wirtschaftlichem) Erfolg scheinen heutzutage nicht miteinander kompatibel zu sein, es erscheint unmöglich, erfolgreich zu sein und gleichzeitig moralisch zu handeln. Dies wird umso deutlicher, wenn die anhaltend schlechte Arbeitsmarktsituation mitgedacht wird.

Die Pädagogin Marianne Gronemeyer weist auf eine Verbindung zwischen Wettbewerb und direkter Gewalt hin, indem sie den Schulen vorwirft, Kindern die Logik von Rivalität zu vermitteln, nach der jede_r mit jeder_m konkurrieren muss und freundliches Verhalten gegenüber anderen geradezu als Mangel gewertet wird (Gronemeyer 1996). Sie beschreibt die Schule selbst als eine gewalttätige Institution, denn selbst in den Zeiten der Chancengleichheit bleibt Bildung ein seltenes Gut, das nicht für jede_n zugänglich ist. Der Beitrag der Schulen besteht darin, die Schüler_innen mit ihrem „Schicksal“ als privilegiert oder unterprivilegiert vertraut zu machen (<http://www.efeu.or.at/seiten/download/fachreader.pdf>, S. 22, 19.8.2008).

Lehrer_innen und Pädagog_innen machen sich selbst zu einem Teil des Machtspiels, wenn sie die Schüler_innen aufgrund bestimmter sozialer Eigenschaften (wie Klasse, Geschlecht, Ethnizität) entsprechend der hierarchischen sozioökonomischen Schichtung in einer Gesellschaft pauschal beurteilen. Tatsächlich haben sie die Möglichkeit, ihre eigenen Konzepte von „Normalität“ und „Leistungsbewertung“ zu reflektieren und dieses System der strukturellen und personellen Diskriminierung zu durchbrechen. Für den Kontext von deutschen Schulen zeigt Weber, dass die Bedeutung des Konzepts Klasse durch Gendering- und Ethnisierungsprozesse unsichtbar gemacht wird (Weber 2003). Im Zuge bestimmter Ethnisierungsprozesse wird Geschlecht von den Lehrer_innen aus der ethnischen Mehrheit, die in ihren Zuschreibungen einer prämodernen

2) An einer bestimmten deutschen weiterführenden Schule gilt die Fähigkeit, pünktlich zu sein, sogar als unabdingbare Vorbedingung für die Teilnahme am Unterricht. Fünf Minuten nach Unterrichtsbeginn werden die Türen automatisch geschlossen und erst nach dem Unterricht wieder geöffnet. Schüler_innen, die zu spät kommen, müssen draußen warten.

Macho-Ideologie folgen, besonders hervorgehoben (z.B. das Tragen eines muslimischen Kopftuchs wird als Indikator für Passivität und eine beschränkte Fähigkeit zum unabhängigen Denken interpretiert). Besonders von muslimischen Jugendlichen wird angenommen, dass sie in patriarchalen, prämodernen Familienstrukturen leben. Dieses Stereotyp muss jedoch dazu herhalten, das Bild der christlichen, westlichen Gesellschaft als höher entwickelt und als Träger der Geschlechtergleichheit aufrechtzuerhalten.

Mit solch einem verzerrten Blick auf Geschlecht und Ethnizität verschwinden der Verteilung der ökonomischen Ressourcen geschuldete Machtgefälle aus dem Blickfeld. Konkret bedeutet das, dass die als Ausländer_innen ethnisierten Jugendlichen in der Schule schlechter bewertet werden als deutsche Jugendliche, die den gleichen Klassenhintergrund haben und eine vergleichbare Leistung zeigen. Diese Beurteilung basiert auf unreflektierten Erwartungen, die Alltagskonstruktionen von sozialen Normen folgen. Dies ist schon eine intersektionale Analyse, die nämlich zu verstehen versucht, welche Kategorien beteiligt sind, wie sie einander beeinflussen und wie sie instrumentalisiert werden, um andere Kategorien unsichtbar zu machen.

Als Akteur_innen im pädagogischen Bereich müssen wir uns selbst fragen, wo und wie wir Freiräume anbieten können, in denen Kinder und Jugendliche ohne Anpassungsdruck lernen können, wo sie sich in Würde und ohne Degradierungen entwickeln, wo sie Normen hinterfragen und neue Fähigkeiten und Verhaltensweisen ausprobieren können.

Wie in den verschiedenen Ansätzen zu Gewalt gesagt wurde, können soziale Deprivation und Minderwertigkeitsgefühle gewalttätiges Handeln verursachen, insbesondere in einem von Konkurrenz geprägten Umfeld.

Diese Kinder brauchen Unterstützung, aber sie brauchen auch Menschen, die privilegiierter sind und für sie sorgen. In Bezug auf Gewaltprävention (zwischen Peers) wird die Vermittlung von Empathie gegenüber Unterprivilegierten immer noch viel zu wenig praktiziert. Aus diesem Grund sind soziale Gerechtigkeit und gegenseitiger Respekt wichtige Werte für ein friedliches Zusammenleben in einer heterogenen Gesellschaft.

REFLEKTION:

Martina Weber berichtet, dass ein Mädchen, das ein Kopftuch trägt von einer Lehrkraft als „unkommunikativ“, gehemmt und passiv beschrieben wird und dass sie einige verdeckte Konflikte mit universalistischem Denken habe, weil sie vorgefertigtes muslimisches Denken gewohnt sei (2008, 51f.). Weder wird ihre Anpassung an hegemoniale Standards gesehen, noch wird die Geschichte des Universalismus als bourgeoiser Machtkampf, der der Religion gegenüber auch nicht neutral war, berücksichtigt. Kennen Sie andere Beispiele für diese hegemoniale Denkweise, die die Wahrnehmung des individuellen Charakters einer Person blockiert?

ERFAHRUNGEN UND UNERZÄHLTE GESCHICHTEN AUFARBEITEN

Viele Jugendliche können sich nicht sicher sein, dass die Gesellschaft, in der sie leben, ihnen einen Platz gibt, an dem sie arbeiten und hilfreich sein und an Bedeutung für die Zukunft gewinnen können. Sie wissen, dass sie evtl. ihre soziale Umgebung verlassen müssen, um woanders eine Arbeit auszuüben, weil dort jemand gebraucht wird und nicht weil sie dort gebraucht werden. Auch heute gilt noch: Je höher die Bildung, desto besser die Aussichten, selbst entscheiden zu können. Aber viele europäische Schüler_innen wachsen mit dem Wissen auf, dass sie bereits aussortiert wurden. Sie suchen nach einem Weg, sich ihren Unterhalt zu verdienen (Drogenhandel, Zuhälterei und Prostitution werden dabei ebenso in Betracht gezogen wie Eigentumskriminalität, etc.) und Anerkennung zu erhalten. Manchmal dient Gewalt hier als Ressource, um vermeintliche Defizite auszugleichen – zumindest für eine kurze Zeit. Und vielfach ist diese Gewalt sehr stark mit Ethnizität und/oder dem Geschlecht verknüpft (meist Männlichkeit). In Peergruppen von Jungen scheint Gewalt ein Alltagsphänomen zu sein, es wird unter anderem dazu benutzt, die eigene Männlichkeit unter Beweis zu stellen und jeden Anschein von Weichheit und Verletzlichkeit zu zerstören als Tribut an die homophobe Kultur (Seidler 2006, S. 126). Mädchen greifen häufig darauf zurück, eine Gruppe oder ihre Beziehungen durch psychische Gewalt zu kontrollieren. Verhaltensweisen wie z.B. emotionale Erpressung, mobbing oder soziale Kontrolle beherrschen sie oft besser als Jungen. Dennoch benutzen auch sie physische Gewalt in bestimmten Situationen und unterstützen oder delegieren sogar gewisse Formen von männlicher Gewalt.

Die Gründe für die Ausübung von Gewalt sind komplex (haben wir schon gesagt, oder?), aber ein Bild von Gewalt als Machtressource wird in unserer Kultur durch bestimmte positive Gewaltdarstellungen immer wieder unterstützt. Politiker_innen folgen Aggressions- und Gewaltstrategien, um Probleme zu lösen, und werden hierfür geehrt. Schauspieler_innen, Hip Hop Stars und Sportheld_innen benutzen Gewalt und werden hierfür mit Macht, Status, Geld und - wenn sie männlich sind - mit Frauen belohnt. In beiden Sphären werden die Konsequenzen von Gewalt selten gezeigt. Es ist sinnvoll, sich mit Kindern und Jugendlichen über die Folgen von Gewalt zu unterhalten, dabei sollte man sie allerdings immer auch nach ihren eigenen Erfahrungen und ihren Gründen für die Anwendung von Gewalt fragen. Es kann deshalb nützlich sein, einen ruhigen Ort zu finden und eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich Jugendliche öffnen und ihre Geschichten von Deprivation, Scham, Hilflosigkeit und Kontrollverlust erzählen können sowie von Stärke und Empowerment.³

3) This is rather not suitable for teachers who have to give marks to the students.

BIOGRAPHISCHE REFLEXIONEN:

Haben Sie in Ihrer Kindheit physische Gewalt gegen andere ausgeübt? Gegen wen und in welchen Situationen? Wie hat sich das angefühlt? Wurde dieses Verhalten von Ihnen erwartet? Warum/warum nicht? Mit wem haben Sie danach darüber geredet?

Haben andere körperliche Gewalt gegen Sie angewendet? Wie haben Sie sich dabei gefühlt? Wie haben Sie reagiert? Wurde diese Reaktion von Ihnen erwartet? Warum/warum nicht? Mit wem haben Sie danach darüber geredet?

Sind Sie im Jugendalter Zeugin_e von Gewalt geworden? Gegen wen und in welchen Situationen? Wie haben Sie reagiert? Wie haben Sie sich dabei gefühlt?

Wie war das mit psychischer Gewalt (z.B. Belästigung, Erpressung, Mobbing)?

(Stellen Sie sich bitte dieselben Fragen wie oben.)

Hinsichtlich Ihrer (strukturellen) Bedingungen (Geld, soziale Stellung in der Familie, Aussehen, Fähigkeiten, u.a.): Waren Sie eher in einer starken oder in einer schwachen Position in Ihrer Schule, Ihrer Nachbarschaft, Ihrer Familie, Ihrem Sport-Club oder Ihrer religiösen Gruppe?

Was für Gefühle haben die strukturellen Gewalterfahrungen in Ihnen ausgelöst? Falls Sie sich durch diese z.B. frustriert, genervt, aggressiv oder hilflos gefühlt haben, wohin konnten sie sich mit diesen Gefühlen wenden? Gibt es irgendeine Verbindung zwischen diesen Gefühlen und gewalttätigem Verhalten auf körperlicher oder psychischer Ebene (z.B. schikanierendes und ausschließendes Verhalten, Mobbing etc.) durch Sie selbst oder andere aus Ihrer Umgebung? Gibt es irgendeine Verbindung zwischen konkreten Gewaltvorkommnissen und diesen strukturellen Bedingungen?

Was ist für die Kinder und Jugendlichen heutzutage anders? Was erleben die Kinder und Jugendlichen, mit denen Sie Kontakt haben? (Denken Sie auch an virtuelle Gewalt und Gewalt mit Hilfe von Handys...)

Und nun die wichtigste Frage zur direkten Aktion: Sind Sie in der Lage zu intervenieren?

Haben Sie Angst vor etwas?

Wie können die Kinder Sie verängstigen?

Welche Art von Gewalt oder Drohung macht Sie hilflos? (Denken Sie an bestimmte Situationen ... Was würde Ihnen helfen, wieder aktiv zu werden?)

KRITIK AM KONZEPT DER GEWALTPRÄVENTION

Nachdem diese Ideen zu den strukturellen und individuellen Bedingungen und die reflektierenden Fragen gelesen wurden, möchten wir nun auf unsere anfängliche Einführung zu verschiedenen Formen von Gewalt und Prävention zurückkommen.

Haben Sie eine Idee, warum Gewaltprävention kritisiert wird? Ist es denn nicht gut, wenn Gewalt verhindert wird, Gewalt ist doch immer böse böse böse...?? ;-)

Es kann Kritik geben in Bezug auf...

- die PERSPEKTIVE: Welche Formen von Gewalt werden angegriffen? Meistens konzentrieren sich Gewaltpräventionsprojekte auf Gewalt zwischen Menschen; strukturelle Gewalt als eine wichtige Quelle von gewalttätigem Verhalten wird naturalisiert.
- das ZIEL: Was ist das Ziel von Gewaltprävention? Absolute Abstinenz von Gewalt ist eine ziemliche Utopie... und außerdem: Wie wird eigentlich mit der

Staatsgewalt umgegangen? Ist es nicht ein bisschen scheinheilig, dass kleine Gewaltausbrüche von Jugendlichen im Namen des friedlichen Zusammenlebens sanktioniert, tödliche Militärattacken hingegen akzeptiert werden – auch im Namen des Friedens?

- das LABELLING: Die Kinder und Jugendlichen, die eigentlich unterstützt werden sollen, werden oft stigmatisiert und als Risikogruppe definiert.
- die ERGEBNISSE: Maßnahmen der Gewaltprävention werden selten evaluiert, es gibt wenig Austausch und wenige gute Praxisbeispiele (Bitte hinterlassen Sie also Ihre Kommentare im Forum!)
- der TOP DOWN ANSATZ: Die Erfahrungen der Jugendlichen selbst werden nicht miteinbezogen.

Wie kann die Perspektive der Jugendlichen in die Gewaltpräventionsarbeit miteinbezogen werden? Dies sind z.B. Partizipation, Interessenvertretung, Umgang mit Gefühlen von Hilflosigkeit, Selbst-Wirksamkeit..., dazu die klassischen Ansätze des Arbeitens mit Empathie u. ä., die nicht außer Acht gelassen, sondern ergänzt werden sollten...

Haben Sie noch mehr Ideen?

Oder brauchen Sie eine Pause?

Auf der nächsten Seite geht es weiter mit Ethnizität_“Race“_Kultur....

3.2 SESSION ZWEI: ETHNIZITÄT_“RACE”_KULTUR

Diese Session richtet sich an Menschen, die im pädagogischen Bereich tätig sind und sich für soziale Gerechtigkeit und Reflexion über Rassismus interessieren. Konzipiert für Menschen, die sich gegen Rassismus engagieren wollen, kann diese Session auch für diejenigen interessant sein, die z.B. durch ihre weiße Hautfarbe, den Besitz der Staatsbürgerschaft des Landes, in dem sie sich aufhalten und andere Faktoren Privilegien innehaben. Natürlich wollen wir niemanden ausschließen, aber dies ist unsere vorrangige Zielgruppe.

Warum haben wir diese Zielgruppe ausgesucht?

Weil Menschen, die gewisse Privilegien innehaben, einen einfacheren Zugang zu Macht und Ressourcen haben als nicht-privilegierte Menschen. Die Normen und Standards einer Gesellschaft legen die gesellschaftliche Positionierung mit fest und diejenigen, die davon profitieren tragen oft mit zur Reproduktion des Status Quo bei. Zudem wissen privilegierte Menschen meistens wenig über die Strategien von Ausschluss, von denen nicht-privilegierte Menschen betroffen sind. Es ist wichtig, diese Lücken zu füllen, zu diskutieren und zu reflektieren.

Wir geben hier einige Inputs über Rassismus sowie Raum, diese zu reflektieren. Das Thema ist zweifellos sehr ernst, dennoch haben wir an dieser Stelle nicht vor, einem super-seriösen, akademischen Stil zu folgen, sondern arbeiten mit Ironie und Provokationen, und wir möchten Sie dazu anregen, Ihre Emotionen genau zu beobachten: Sind sie irritiert? Werden Sie wütend? Möchten Sie darüber streiten? Gibt es Überraschungen? An diesen Stellen wird es interessant.

Rassismus ist ein schwieriges Thema, aber nicht schwieriger als andere. Es kann Angst machen, man könnte unangenehme Dinge entdecken, nicht nur über eine rassistische Gesellschaft, sondern ziemlich wahrscheinlich auch über sich selbst. Ausgehend von der Annahme, dass Sie kein böser Mensch sind, glauben wir, dass Sie gern einige Dinge ändern würden, wenn Sie können. Seien Sie sicher: Sie können.

WISSENSSESSION:

Was ist Ethnizität?

- 1) Ein wissenschaftlicher Ausdruck für eine Gruppe von Menschen, die einander zugehörig sind.

JA | NEIN

- 2) Ein Mythos kollektiver Herkunft, denen normalerweise Persönlichkeitseigenschaften zugeordnet werden, von denen man annimmt, dass sie angeboren sind.

JA | NEIN

- 3) Ethnizität ist etwas, das nur die anderen haben.

JA | NEIN

- 1) Nein, dies ist falsch. Ethnizität hat nichts mit der DNS zu tun, mit Ähnlichkeiten im Aussehen, Seelenverwandtschaft oder Blutsverwandtschaft. Es ist sogar gefährlich, Menschen Charakteristika zuzuschreiben, die auf natürlichen Erklärungen basieren. Ein Beispiel hierfür: Es ist natürlich, dass ein Mann seine Frau schlägt, denn es ist in seinen Genen und Hormonen.

Das ist falsch, denn die Mehrheit der Männer schlägt ihre Ehefrauen nicht, es handelt sich eher um ein bestimmtes Bild von Männlichkeit, das Gewalt für Männer akzeptabler macht als für Frauen. Dem versuchen sie zu entsprechen. Dieses Bild ist eine soziale Konstruktion, die als „Naturalisierung“ (Erklärung von sozialen Sachlagen anhand von Natur) bezeichnet wird.

- 2) Ja, dies ist eine Erklärungsmöglichkeit, wenn auch ein wenig vereinfacht, denn es wird ausgelassen, dass „Ethnizität“ vor allem benutzt wird, um ein Verhältnis zwischen zwei oder mehr Gruppen mit dem Fokus auf kulturelle Differenzen zu beschreiben.

Dieser Prozess wird „Ethnisierung“ genannt. Er birgt bestimmte Gefahren. Denn es ist meist eine gesellschaftlich privilegierte Gruppe von Menschen, die nicht-privilegierte Gruppen durch Benutzung von Vorurteilen und Stereotypen ethnisiert, indem sie Zugehörigkeiten und daraus abgeleitete Eigenschaften und Handlungsweisen auf einen Geburtsort, eine Religion oder kulturelle Hintergründe zurückführt. Aus diesem Grund: Achten Sie immer darauf, wer spricht.

Ethnisierung ist weder Kultur noch Nation. Sie kann als Teil eines bestimmten, ebenfalls ziemlich komplexen Konzepts von Kultur angesehen werden, das auf der Produktion des Anderen zur Herstellung des Eigenen basiert. Nation ist eine politische Gemeinschaft, die auf einem bestimmten Gebiet verortet ist. Ethnizität reicht über nationale oder territoriale Grenzen hinaus.

- 3) Das ist zwar inhaltlich verkehrt, jedoch wird es aber häufig genau so benutzt. So kann sich jemand selbst unsichtbar machen, indem sie_er über die Eigentümlichkeit/Fremdheit der anderen redet. Eigentümlichkeiten haben dann nur die Anderen, die noch dazu dadurch völlig ihre Unterschiede innerhalb der beschriebenen Gruppe beraubt werden. Dieser Prozess wird auch als „Othering“ bezeichnet.

Manchmal „ethnisieren“ marginalisierte Gruppen auch selbst. Dieser Prozess ist zunächst immer auch eine Weise der Selbstartikulation, in der Anteile des Empowerments enthalten sind. In diesem Falle wird die Heterogenität der Gruppe aus strategischen Gründen unsichtbar gemacht, um sich aus einer marginalisierten Position gesellschaftlich zu Wort zu melden. Gayatri Spivak, eine postkoloniale Theoretikerin, nennt dies „strategischer Essentialismus“. Dies bedeutet, man bezieht sich auf eine essentielle Kategorie (wie „Frauen“), um eine (politisch) normalerweise marginalisierte Stellung zu erklären.

„Rasse“

**... ist ein Begriff, den wir nur für Hunde verwenden.
Ideen, warum das so ist?**

- **Nein.**

Kein Problem, Sie könnten neugierig geworden sein und möchten evtl. weiterlesen ...

- **Ja, weil es die Wissenschaft so bestimmt.**

Ja, es gibt wissenschaftliche Studien (auf die sich z.B. die UNESCO-Deklaration gegen Rassismus beziehen), die beweisen, dass die Idee „verschiedener menschlicher Rassen“ veraltet ist, da die biologische Vielfalt der Menschheit die Annahme nicht rechtfertigt, es gebe grundlegende biologische Unterschiede: Auch wenn körperliche Unterschiede im Weltmaßstab als evident scheinen, gilt dies für genetische Eigenheiten nicht. (<http://www.unesco.org/general/eng/infoserv/archives/filesonline/32312-A1020644451.pdf>). Das „Rassen“-Konzept gilt als einseitiger Ansatz, der willkürlichen und fehlgeleiteten gesellschaftlichen Positionen Vorschub leistet, in dem von biologischen Ungleichheiten und Wertunterschieden ausgegangen wird (Rassismus). Ihm zufolge sollen das „Wesen“ eines Menschen und seine Persönlichkeit von der körperlichen Erscheinung ableitbar sein

Vorsicht: Es mag viele Studien geben, die vom Gegenteil dessen ausgehen, was z.B. die Unesco vertritt; Forschung ist nie frei von Ideologie, deshalb ist es stets wichtig, die zugrunde gelegten Kategorien und ihre Bedeutung zu hinterfragen.

- **Ja, weil es hier nur eine menschliche Rasse gibt: Homo sapiens.**

Ja, und der Homo ist nicht mal sehr sapiens (dt.: weise, klug), wenn er versucht, den Glauben an allgemeine (genetisch basierte) Unterschiede aufrechtzuerhalten. Heutzutage wird anstatt „Rasse“ oft das Wort „Kultur“ benutzt. Wenn es in einem Kontext benutzt wird, in dem „kulturelle Unterschiede“ beschrieben werden und in dem Kultur als statisch und unveränderbar, biologisch vererbbar und nicht als Resultat von menschlichen Aktivitäten unter bestimmten politischen, sozialen und historischen Rahmenbedingungen betrachtet wird, dann ist dies ein Fall von „Rassismus ohne Rasse“ (vgl. IDA 2004).

Kultur

- **bedeutet nicht Land.**

Ja, Kultur ist mehr als nur ein Reisepass oder Staatsangehörigkeit. Sie ist Teil nationaler Staatsbürgerschaft und geht über sie hinaus (z.B. DJ_ane-Kultur, Hochzeitskultur).

- **ist nicht Ethnizität.**

Ja, Kultur ist etwas anderes. Während Ethnizität oft verwendet wird, um sich auf die Herkunft einer Person zu beziehen (basierend auf Verkürzungen, s.o.), kombiniert Kultur die Ideen von Herkunft, Bräuche, Praktiken, Sprache, Traditionen u.ä. einer bestimmten Gruppe und wird benutzt, um eine Gruppe von einer anderen abzugrenzen.

- **ist nicht Identität.**

Ja, aber Kultur wird oft benutzt, um Identität verkürzt und vereinfacht zu beschreiben. Der Begriff Kultur bringt die gleichen Probleme mit sich wie Ethnizität: Stereotype können reproduziert werden, Personen werden

nicht mit ihren eigenen individuellen Eigenschaften wahrgenommen, sondern mit den Charakteristika einer Gruppe, in die die beschriebene Person eingeordnet worden ist.

- **ist eine soziale Praxis.**

Ja, der Begriff bezieht sich auf Kleidung, Essen, TV, Kino, Mobilität, Religion, Musik, Gefühle, Glauben, Kommunikation und viele andere Dinge, die passieren, wenn Menschen zusammentreffen.

- **ist in meinem Joghurt.**

Ja. Und dort ist sie vergleichs-weise harmlos.

- **ist ein komplexes System aus verschiedenen Zeichen.**

Ja, man kann sich Kultur als ein Orientierungssystem vorstellen, das Normen, Ästhetiken, Symbole oder Praktiken oder alles auf einmal beinhaltet. Manchmal ist es schwierig die Zeichen zu verstehen, z.B. ein Kopftuch kann etwas mit Religion, mit dem Wetter, mit dem Aussehen oder mit der Umgebung (Cabrio fahren) zu tun haben.

REFLEXIONSSSESSION:

Ethnizität, „Rasse“ und Kultur sind also drei sehr unterschiedliche Dinge, die oft undifferenziert verwendet werden und dazu dienen, sich selbst und „die Anderen“ zu bezeichnen, wobei Stereotypen und Verkürzungen als Grundlage benutzt werden.

Den Diskursen über Ethnizität, „Rasse“⁴ und Kultur liegt meist ein „wir“ (meistens die Sprecher_innen-Position) und der Begriff der „Anderen“ (für gewöhnlich jene, über die gesprochen, oder sogar: zu denen gesprochen wird) zugrunde.⁵

Aus diesem Grund sind zwei wichtige Fragen zu beleuchten, bevor wir einen Blick auf die pädagogischen Praktiken werfen:

- 1. Aus welcher Perspektive spreche ich? (Und was bedeutet das?)**

- 2. Zu wem spreche ich und wie?**

- 1. Aus welcher Perspektive spreche ich?**

Beispiel: Ich schreibe diesen Text aus einer weißen Perspektive: Meine Haut ist weiß, ich bin in Deutschland geboren, ich habe einen deutschen Pass, die meisten meiner Freund_innen sind weiß. Dies bedeutet, dass ich den Rassismus nicht erfahren habe, der Menschen wegen ihrer schwarzen Hautfarbe in einer Gesellschaft entgegengebracht wird, die in ihrer Mehrheit weiß ist. Ich habe auch keine Diskriminierung oder Rassismus aufgrund einer Zugehörigkeit zu einer ethnisierten⁶ Minderheitsgruppe erfahren.

Das bedeutet, dass ich zu einer hegemonialen Gruppe gehöre, die zum Großteil bestimmte Privilegien innehat. Ich kann z.B. ohne Probleme in die meisten Länder reisen. Ich werde nicht als Kriminelle_r behandelt, wenn ich in eine Verkehrskontrolle gerate, weil ich nicht Ziel von polizeilichen „racial profiling“-

4) In einigen Ländern wird „Rasse“ öfter benutzt und folgt einer anderen Bedeutung als z.B. in Deutschland, wo der Begriff durch seine Benutzung im Nationalsozialismus geprägt ist und aus diesem Grund hoffentlich überall verschwunden.

5) Ich beziehe mich hier auf die Kritik marginalisierter Frauen an der weißen Mittelklassen-Frauenbewegung, die spätestens seit den 1970igern zu hören ist. Das feministische „Wir“ wurde in Frage gestellt, Unterschiede zwischen Gruppen und Erfahrungen wurden beschrieben und allgemeine Repräsentationen und Sprecherinnen-Positionen wurden hinterfragt (s. z.B. die Werke von bell hooks)

6) Ich habe das Wort „ethnisiert“ benutzt anstatt ethnisch, da es den Prozess beschreibt, durch den eine Gruppe oder eine Kategorie produziert wird, anstatt deren Existenz als gesichert vorauszusetzen oder sogar natürlich anzunehmen.

Strategie⁷. bin. Ich werde in der Regel leicht verstanden, da ich die hegemoniale Sprache spreche, und niemand fragt mich: „Wo haben Sie denn so gutes Deutsch gelernt?“. Auch wenn ich arm aussehe, eine Frau bin, eine Lesbe bin und/oder eine Behinderung habe – was zweifellos bedeutet, dass ich möglicherweise viele Schwierigkeiten erfahren habe –, so ist doch immer klar, dass ich als weiße Person diese Art der Ausgrenzung nicht erfahren habe. Es kann Ähnlichkeiten geben zwischen meinen Erfahrungen und den Erfahrungen einer Schwarzen⁸ Person, aber ich kann nicht zwangsläufig von Ähnlichkeiten ausgehen. Es ist auch für einen weißen Mann nicht möglich, den Sexismus nachzufühlen, dem eine weiße Frau ausgesetzt ist. Und – um es noch ausdifferenzierter zu machen – wir können von außen betrachtet nicht sagen, dass eine weiße heterosexuelle Frau die gleichen Erfahrungen mit Sexismus macht wie eine andere weiße heterosexuelle Frau. Wenn wir es genau wissen wollen, müssen wir also nachfragen.

ETHISCHE REFLEXION:

Gewisse Privilegien zu haben wie weiß, männlich, heterosexuell oder mehr oder weniger gesund zu sein, Teil (einer) der dominante(n) Religion(en) zu sein u.ä. bedeutet also, dass man von der Gesellschaft mehr Freiraum und Handlungsmöglichkeiten zuerkannt bekommt als andere, die konstruiert werden als zu einer marginalisierten Gruppe zugehörend. (Falls sie zustimmen) denken sie persönlich, dass sich aus dieser Schlussfolgerung eine Verantwortung ergibt?

7) Manche Länder haben die Praxis des "racial profiling" (Polizeikontrollen, die unabhängig von einem bestimmten Vorfall durchgeführt werden) aufgegeben. In Deutschland sind diese immer noch Alltag, und weil mehr ethnisierte Leute kontrolliert werden, werden auch mehr ethnisierte Delinquent_innen gefunden.

8) In diesem Text wird das Wort "Schwarz" mit einem großen S geschrieben, weil es sich sowohl auf eine politische Kategorie und soziale Realität bezieht als auch auf eine Widerstandspraxis. Es ist außerdem ein Begriff, den Schwarze Menschen als Selbstbezeichnung gewählt haben. Schwarz ist nicht biologisch. Weiß ist genauso wenig biologisch, es ist ebenfalls eine soziale Konstruktion, aber da sie das hegemoniale Konzept abbildet, wird weiß in kleinen Buchstaben geschrieben.

Was ist das Ergebnis dieser Reflexion? („Was bedeutet dies?“)

- Wir wissen nicht viel über die Anderen.
- Wir leben in einer Gesellschaft, in der Menschen je nach sichtbaren und/oder angenommenen Unterschiedlichkeiten unterschiedlich behandelt werden. Diese Differenzen und die darin enthaltenen Definitionen von Norm und Abweichung werden in alltäglichen Annahmen und Handlungen hergestellt. Man sollte sich darüber bewusst sein, inwieweit man selbst durch die sozialen Strukturen privilegiert wird und zu deren Reproduktion beiträgt.
- Welche Privilegien besitzen Sie? Welche sind strukturell, welche sind situationsgebunden? Wo stehen Sie dazwischen, wo fühlen Sie die Zwiespältigkeit? (Beispiel: Sie haben einen Arbeiter_innen-Klassen-Hintergrund, aber Sie haben es geschafft, sich eine akademische Karriere zu erarbeiten. Nun fühlen Sie sich manchmal heimatlos, weil Sie sich zu beiden Sphären nicht zugehörig fühlen.)
- Wir können von ähnlichen Erfahrungen zwischen Leuten mit gleichen gesellschaftlichen Kategorisierungen (z.B. homosexuell und männlich) ausgehen. Die Erfahrungen stehen zumeist in Verbindung mit entweder den hegemonialen oder marginalen Werten einer Gesellschaft. Aber wir können uns niemals sicher sein, dass alle die gleichen Erfahrungen gemacht haben. Und wir können nie genau wissen, wie die Kategorisierungen zusammenwirken.

Über wen spreche ich und wie?

Nach der Reflexion über die Bedeutung der eigenen Hautfarbe, Staatsbürgerschaft etc. in Bezug auf Privilegien und die Sprecher_innen-Position können wir nun zur Frage der Repräsentation übergehen.

Wie werden bestimmte (marginalisierte) Menschen in der Welt repräsentiert? Können sich z.B. ihre Schwarzen oder homosexuellen Freund_innen oder ihr_e als behindert bezeichnete_r Freund_in mit den Bildern, die das Fernsehen oder die Zeitung von Schwarzen Menschen, Homosexuellen oder Menschen, die als behindert angesehen werden, zeichnet, identifizieren?

Wenn über Jugendliche berichtet wird, dann oftmals im Rahmen eines **Diskurses** über Erziehung, Benachteiligung sowie Jugendgewalt und -kriminalität. Dabei wird gerne mit dem Etikett der „Risikogruppe“ gearbeitet, mit dem benachteiligende Faktoren herausgearbeitet werden, die die jeweiligen Gruppe zum Problemfall machen. Eine beliebte „Risikogruppe“ setzt sich aus männlich, migrantischen Jugendlichen zusammen, die Defizite in der gesellschaftlichen Integration aufweisen, oder Jugendlichen, die bestimmte Stoffe konsumieren. Eine Defizitperspektive, wie sie in der Beschreibung solcher Risikogruppe vermittelt wird, ist aber kaum hinreichend und damit wenig hilfreich.

So führen Erklärungen, die die migrantischen Jugendlichen z.B. als „gefangen zwischen zwei Kulturen“ ausmachen und darin den Grund für die Probleme der Beteiligten ansehen, in die verkehrte Richtung. Jugendliche gehören nicht der einen oder anderen Kultur an oder stehen dazwischen, sondern schaffen permanent eigene „Kulturen“ des Umgangs mit Alltagsanforderungen. Dabei ist es jedoch selten der Fall, dass ein Mensch sich frei entscheiden kann, welche „kulturellen“ Aspekte sie_er aufnimmt. Es hängt vom Angebot, von der Situation, dem Hintergrund, der Peergruppe und anderen Faktoren ab, welche Aspekte sinnvoll erscheinen. Wichtig ist, dass diese Suche nach den eigenen Wegen als widersprüchliche und sich permanent verändernde anerkannt und als Fähigkeit und Ressource der Jugendlichen anerkannt werden.

Eine Identität besteht somit aus vielfältigen Bausteinen, aus Vorlieben, Kleidung, Gewohnheiten, Verhalten etc. Unabhängig davon, ob eine Person einen Migrationshintergrund hat oder nicht, sind diese Komponenten in der Phase des Erwachsenwerdens meistens stärkeren Veränderungen unterworfen und geraten schneller in Konflikt miteinander als in der Zeit des Erwachsenenalters (Weber 2006). Und so ist es besonders wichtig als erwachsene_r Pädagoge_in die jugendlichen Aushandlungen zwischen komplexen inneren und äußeren Bedürfnissen anzuerkennen.

Wenn es (marginalisierten) Jugendlichen an der Anerkennung ihrer Alltagsaushandlungen fehlt, können sie diese Erfahrungen nur schwierig als eine Ressource erleben. Als Beispiel kann hier der Umgang mit Sprache an deutschen Schulen herangezogen werden. In der Regel werden die Sprachkenntnisse von Jugendlichen aus zweisprachigen Familien als nicht perfekt abgewertet („du sprichst weder richtiges Deutsch noch Türkisch“), anstatt das Sprechen der beiden Sprachen als positiv zu bewerten. In vielen Schulen wird die vielsprachige Realität der Jugendlichen ignoriert.

Wichtig ist dabei, dass es immer wieder die hegemoniale „Kultur“ ist, die bestimmt, welche Fähigkeiten wertvoll sind, welche Sprachen und welches Wissen als nützlich angesehen wird.

>> Diskurs

Das Konzept der Diskursivität ist stark mit der Arbeit des französischen Post-Strukturalisten Michel Foucault verbunden und der Idee, dass Sprache Bedeutungen generiert und verfestigt. Foucault erforschte, wie Macht in sozialen Alltagspraktiken ausgeübt wird und wie darin gesellschaftliche Bedeutungen hervorgebracht und temporär als Diskurs stabilisiert oder reguliert werden.

Für Menschen sind soziale Gemeinschaften wichtig, um zu werden wie wir sind, um unsere Präferenzen, Werte und Fähigkeiten zu entwickeln und zu erhalten, wenn wir das wünschen. Dieser Prozess ist ein von Konflikten gekennzeichneter. Für das Verständnis eines Konfliktes mag es hilfreich sein, die „kulturellen“ Zugehörigkeiten zu kennen, wenn konkrete Hinweise auftauchen, dass diese von einer gewissen Wichtigkeit sind. In solchen Situationen ist es notwendig, dass sich Pädagoge_innen ein konkretes Wissen über die bedeutenden Orientierungssysteme der Jugendlichen aneignen. Dabei empfiehlt es sich, durch vorsichtiges Herantasten zu lernen, z.B. in einem sensiblen Umgang und auf gegenseitige Gestaltung abzielenden Dialog.

Ein sensibler Dialog in diesem Sinne impliziert, keine hegemonialen Namen für marginalisierte Gruppen zu verwenden wie z.B. „farbige“ für Schwarze Menschen, ein Attribut, das von weißen Menschen benutzt wird. „People of Colour“ oder Schwarze Menschen sind eher die korrekten Ausdrücke, aber der entscheidendste Faktor ist, wie die Menschen selbst genannt werden möchten. Anstatt nach passenden Bezeichnungen für eine bestimmte Hautfarbe zu suchen, ist es einfacher, den Namen eines Menschen zu benutzen.

Haben Sie jemals

- über einen rassistischen Witz gelacht?
- gedacht, dass die Kolonialgeschichte Ihres Landes langweilig ist?
- Afrika als „Land“ bezeichnet?
- es normal gefunden, dass ein_e Schwarze_r Fußball-Spieler_in als „Naturtalent“ bezeichnet wird, während ein weiße_r Fußball-Spieler_in „hart trainieren“ musste?
- es okay gefunden, keine Freund_innen mit Migrationshintergrund zu haben?
- aus der weißen Perspektive über Ihre eigenen rassistischen Erfahrungen gesprochen, wenn eine Schwarze Person Ihnen ihre eigenen Erfahrungen erzählt hat?
- von Critical Whiteness Studien gehört und befunden, dass Sie schon alles über Rassismus wissen?

Nein? Gut, denn dies sind alltägliche rassistische Handlungs- und Denkweisen. Dann sollte anti-rassistische Pädagogik kein Problem sein, denn Sie haben verstanden, dass das Hauptproblem die Unterschiede in den Privilegien sind.

Werfen Sie nun einen Blick auf Ihre eigenen **pädagogischen Praktiken und Ihre Materialien**, z.B.:

- Wenn Sie Bücher, Filme oder Bilder benutzen: sind marginalisierte Gruppen (wie Schwarze Menschen, Lesben, Alleinerziehende, Menschen, die

9) Diese Frage richtet sich nur an Deutsche, Holländer_innen, Brit_innen, Franzosen, Portugies_innen, Spanier_innen, Belgier_innen, Russ_innen, Japaner_innen, Italiener_innen, Dän_innen, Österreicher_innen, Ungar_innen, Türk_innen, Schwed_innen, Norweger_innen, Chines_innen und Amerikaner_innen.

>> **Critical Whiteness**
Im Critical Whiteness Ansatz ist Weiß-sein keine Hautfarbe, sondern ein Konzept. Viele Privilegien sind auf Grund der europäischen Expansion, Kolonialismus, Sklaverei und Faschismus an das Weiß-sein gebunden. Der Critical Whiteness-Ansatz sensibilisiert für die Zugehörigkeit zur dominanten weißen Mehrheit, für die Konstruktion von Weiß-sein als Norm. Zudem zielt der Ansatz darauf ab, weiße Privilegierungen zu enthüllen.

als behindert bezeichnet werden, schwule Menschen, alte Menschen, weibliche Managerinnen, Migrant_innen usw.) in einer angemessenen Weise repräsentiert?

- Zahlenmäßig (was nicht bedeutet, dass sie proportional zu ihrem Anteil in der Gesellschaft repräsentiert werden sollen, sondern in größerer Anzahl, um sie sichtbar zu machen)?
- In angemessener Weise (ohne Stereotypisierung, Kulturalisierung, Ethnitisierung)?
- Wird die koloniale Geschichte reflektiert und Beschreibungen vorsichtig formuliert, oder finden sich Dualismen wie „der Westen und der Rest der Welt“, Zivilisation und Barbarei, Demokratie und primitive Kulturen?
- Sehen Sie sich die Texte Ihrer Organisation an, die Homepage, Flugblätter und anderes Material:
 - Schauen Sie nach, ob sie Menschen oder Gruppen abwerten, indem sie zu „dem Anderen“ gemacht werden, also das bereits beschriebene „othering“ vornehmen.
 - Versuchen Sie, den Text aus Sicht eine_r Migrant_in zu lesen (wahlweise auch aus Sicht einer Frau). Ist er immer noch sinnvoll, oder gibt es Teile, die Sie nerven oder durch die Sie sich ausgeschlossen fühlen?

Am Ende der Session...

Reflexion der Reflexion:

Denken Sie 10 Minuten nach, was für neues Wissen Sie erlangt haben.

Neues Wissen:

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
- 11)

- 12)
- 13)
- 14)
- 15)
- 16)

(War ein Witz. Wenn Sie eine einzelne Zeile füllen können, sind wir zufrieden. Und Sie? Schicken Sie uns Ihr Feedback an www.peerthink.eu.)

Gibt es Dinge, die ...

- ...unklar sind?.....
- ...nerven?.....
- ...falsch sind?

Vielleicht möchten Sie Ihre Bedenken dem Forum (auf Englisch) mitteilen? Bitte sehen Sie auf der Website nach.

Können Sie eine kleine Sache finden, die Sie in Zukunft ändern möchten? Bitten Sie eine_n Freund_in, Sie ab und zu an diese kleine Sache zu erinnern.

.....

Vielen Dank.

Dieser Text basiert auf vielen Erfahrungen nicht-weißer Menschen in ihren Forschungen und Kämpfen, die diese erzählt und aufgeschrieben haben. Einige Bücher und Medien, die interessant sein könnten, finden Sie am Ende aufgelistet. Vielen Dank an diese Menschen und an Sie.

Kleine Auswahl vorgeschlagener Medien (Deutsch und Englisch):

Bücher

- ADB Köln /CyberNomads (Eds.): TheBlackBook. Deutschlands Häutungen.(2004)
- bell hooks, Christopher Raschka: Skin Again (2004)
- bell hooks: Ain't I a Woman: Black Women and Feminism (1981)
- bell hooks: Feminist Theory from Margin to Center (1984)
- bell hooks: Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black (1989)
- bell hooks: Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom (1994)
- bell hooks: The Will to Change: Men, Masculinity, and Love (2004)
- bell hooks: We Real Cool: Black Men and Masculinity (2004)
- Gloria T. Hull et al. (Eds.): But Some of Us Are Brave. Black Women's Studies. (1992)
- Hans-Jürgen Massaquoi: Destined to Witness (1999)
[in German: Neger, Neger, Schornsteinfeger! Meine Kindheit in Deutschland. (1999)]
- Liz Fekeke: The Deportation Machine: Europe, Asylum and Human Rights (available from <http://www.irr.org.uk>, 10 € (plus 1.50 € for postage and packing)
- Maisha Maureen Eggers et. al.(Eds.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland (2005)
- Markus R. Marrus: Die Unerwünschten - The Unwanted (1999)

- Noah Sow: Deutschland Schwarz Weiss (2008)
- Patricia Hill Collins: Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment (2000)

Filme

- L.A. Crash
- La haine
- American History X
- Blue eyed
- Bread and roses
- It's a free world

Wenn Sie mehr Insidertipps wünschen, nehmen Sie Kontakt zu Ihrer antirassistischen Initiative vor Ort auf!

Links

- <http://mayayimaward.wordpress.com>
- <http://www.lesindivisibles.fr>
- <http://no-racism.net>
- <http://www.ida-nrw.de> (Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung NRW)
- <http://www.irr.org.uk> (Institute of race relations)
- <http://www.cwsworkshop.org> (challenging white supremacy)

Literatur:

- Weber Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Leske + Budrich, Opladen 2003
- UNESCO-Workshop: Stellungnahme zur Rassenfrage. In: Biologen in unserer Zeit, Nr. 5/1996, 71-72
- IDA (2004) (Hg.): Was heisst eigentlich ... Rassismus? http://www.idaev.de/antirassismus_publicationen.htm?http://www.idaev.de/html/MPubTextFlyer.htm#Flyer_Rassismus-mainFrame (access on 28.8.2008)
- [http://www.unesco.de/suche.html?tx_indexedsearch\[sword\]=rasse](http://www.unesco.de/suche.html?tx_indexedsearch[sword]=rasse) (Erklärung über Rassen und Rassenvorurteile der Unesco von 1978)
- <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001282/128291eo.pdf> (Declaration on Race 1950)

Und weiter geht's mit Gender....

3.3 SESSION DREI: GENDER

Von hier an befinden Sie sich in der Gender – Session. Dieser Teil bietet ihnen Basis-Wissen über Gender, über dessen Bedeutungen für das alltägliche Leben und für die Pädagogik im Besonderen. Zielgruppe für dieses Lernmodul sind in erster Linie Pädagog_innen - und natürlich all jene, die an sozialer Gerechtigkeit und an der Reflexion über Gender interessiert sind. Diese Gender-Session zeigt gewalttätige Aspekte auf, die mit der Vergeschlechtlichung in unserem westlichen System der Zweigeschlechtlichkeit verbunden sind. Denn es ist für Menschen konzeptionalisiert, die sich gegen Sexismus und geschlechtsbezogene Gewalt engagieren (wollen).

Neben etwas Input zu Gender und einigen theoretischen Konzepten, die wir hier anreißen wollen, soll auch Platz zur Reflektion bleiben. Reflektion ist nicht der einzige, aber sicherlich einer der wichtigen Schritte, wenn es um bedachte Pädagogik gehen soll. All zu oft drängen Pädagog_innen Kinder und Jugendliche zu einer vereindeutigten geschlechtlichen Identität. Zu einer Reflexion der Grundannahmen, die den alltäglichen Prozessen der Herstellung von vereindeutigten Geschlechtlichkeiten zuträglich sind, soll mit dieser Session beigetragen werden.

Seit dem Auftreten des Begriffs Gender ist mit ihm eine strittige Diskussion verbunden. Vor allem widerspricht das Gender-Konzept der bis dahin vorherrschenden Idee von zwei biologisch voneinander unterscheidbaren und sich diametral gegenüberstehen Geschlechter männlich/weiblich und daraus entsprechend abzuleitenden Geschlechtsidentitäten. Aus der Idee, das wir Geschlecht haben, wurde die Idee, dass wir Geschlecht tun und damit immer wieder konstruieren – in Interaktionen, aber auch über Jahrhunderte hinweg. Geschlecht wurde durch das Gender-Konzept veränderbar und uneindeutiger.

Auch der Kampf von Feministinnen für die „Gleichheit von Frauen in der Differenz“ verweist auf die Gegenüberstellung von zwei Geschlechtern, er demonstriert tief verwurzelte Geschlechterungleichheiten sowohl in der Anerkennung als auch im Zugang zur öffentlichen Sphäre und den sozialen Ressourcen, die durchgängig entlang der Geschichte und der verschiedenen Kulturen vorgeherrscht hat. Zumindest in einigen Teilen der Welt existieren Grundrechte, die Männern und Frauen von Gesetzes wegen das gleiche Recht zugestehen, in der öffentlichen Sphäre an bezahlter, produktiver Arbeit und Politik auf gleiche Weise partizipieren zu können. Jedoch ist die öffentliche Sphäre in der Demokratie weiterhin von der Norm eines universellen Menschen strukturiert, die nicht tiefer gehend hinterfragt wurde. Diese strukturierende Norm ist immer noch orientiert an weißen, erwachsenen, heterosexuellen und gesunden Männern und trägt somit zur Reproduktion deren hegemonialer Stellung in gesellschaftlich strukturierten Beziehungen von Dominanz und Unterordnung bei. Im Verhältnis zu dieser hegemonialen Position wurden und werden alle anderen zu „den Anderen“, die sich der Norm anzupassen versuchen müssen, wenn sie gleichwertig an gesellschaftlichen Prozessen teilnehmen möchten. Diese hegemonialen „universellen Normen“ degradieren nicht nur Frauen, sondern auch verschiedene soziale Gruppen von Männern als „abweichend“, die nicht zu ihnen passen z.B. in Bezug auf Ethnizität, Klasse, sexuelle Orientierung, Gender, Identität, Lebensstil-Praktiken etc.

In diesem Sinne hat Gewalt oft geschlechtsbezogene Elemente, wie z.B. anzügliche Bemerkungen über den weiblichen Körper oder die permanenten Herausforderungen innerhalb von Jungengruppen ihre körperliche Stärke, ihren Mut, ihre Maskulinität etc. zu beweisen. Es ist wichtig zu realisieren, dass nicht jeder Junge ein (Gewalt)Täter ist und nicht alle Mädchen Opfer sind; bei beiden ist die Mehrheit friedlich und diejenigen, die Opfer und Augenzeug_innen von Gewalt wurden, brauchen in erster Linie Unterstützung. Eine Verweigerung dieser Unterstützung kann Gewalt erzeugen oder fördern. Wird z.B. einer_m Jugendlichen nachgesagt sich homosexuell zu verhalten, und er_sie wird auf Grund dieses Labels von seinen_ihren Peers gemobbt, dann braucht es eine vorsichtige pädagogische Intervention für die ganze Gruppe. Für Pädagog_innen und Erziehende ist es wichtig, eine klare Position in Bezug auf Sexismus und geschlechtsbezogene Gewalt zu haben und diese auch zu vertreten. Deshalb beschäftigt sich dieser Abschnitt mit dieser spezifischen Form von geschlechtsbezogener Gewalt: Sexismus.

WAS IST SEXISMUS?

- **Einer vorbeigehenden Frau nachzupfeifen (unabhängig von deinem Geschlecht)?**

Ja, wahrscheinlich. Solch ein Pfeifen wird in den meisten westlichen Ländern als sexuelles Angebot verstanden. Funktioniert i.d.R. nur in die Richtung Männer/Jungen pfeifen Frauen/Mädchen hinterher. Üblicherweise pfeifen Leute Männern nicht nach. Manche Menschen mögen es als ein Kompliment ansehen, für manche Leute mag es sich anhören wie ein Signal für Hunde ... sie werden wie ein sexualisiertes Wesen behandelt, bevor sie als ein menschliches Wesen behandelt werden.

- **„Frauen sollen “shoppen” gehen, das können sie am Besten.“**

Hier haben wir eine klassische Reduzierung: einer ganzen Gruppe von Leuten, die sehr, sehr unterschiedlich sind und die auf eine Sache reduziert werden: die Fähigkeit im „Shoppen“ gut zu sein. Das ist vielleicht nicht wirklich verletzend, aber wenn man „shopping“ mit „Kochen“ oder „Schwanzlutschen“ ersetzt, dann wird klar, dass wir ein ernsthaftes Gespräch mit dem_der Sprecher_in dieses Satzes führen müssen/wollen.

Sexismus ... ist etwas, dass in einem politischen Wörterbuch definiert wird als „die Praktik der Vorherrschaft gegen oder Unterdrückung von Frauen. Es ist eine Praktik, die unter anderem in der Sozialisation in unsere jeweiligen Geschlechterrollen stattfindet. In dem Prozess der Sozialisation werden wir begleitet von Alltagserfahrungen, der Sprache, von Bildern in den Medien und damit verbundenen Stereotypisierungen, die weiblichen Personen eine untergeordnete Position in der Gesellschaft zuweisen und akzeptabel machen. Die Stereotypisierung verläuft dabei vor allem über das Bild der Mutterschaft und der Fürsorge (caring). Sexismus wird von allen Frauen in unterschiedlicher Weise erfahren, abhängig von ihrer sozialen und ökonomischen Situation – in der Familie und am Arbeitsplatz. Sexismus beschneidet die Wege, auf denen Frauen versuchen ihr Potential zu verwirklichen.“ (Shirin Rai, <http://www.answers.com/topic/sexism>).

Heute wissen wir, dass Jungen und Männer auch Sexismus erfahren können, sowie auch alle anderen Geschlechter und Sexualitäten, die es noch gibt. Männer, die Väter sind und z.B. Elternzeit nehmen, sich krank schreiben lassen oder die die Elternzeit mit ihrem_r Partner_in teilen möchten oder sich entscheiden in Teilzeit zu arbeiten, um sich um ihr Kind zu kümmern, werden oft an ihrem Arbeitsplatz durch Kolleg_innen und Angestellte gemobbt, z.B. mit „Was bist du eigentlich für ein Mann? Kann deine Frau/Partnerin nicht auf das Kind aufpassen?“. Während der einzelne Vater also im Betrieb mitunter nach Unterstützung suchen muss, wird der geringe Prozentsatz der Väter, der zwei Monate Elternzeit in Anspruch nimmt, oft medial über den grünen Klee gelobt – während über die vielen Mütter, die seit Jahr und Tag die Kinder an den Hacken haben, kein Wort verloren wird. Sie werden auf ihre natürliche Bestimmung Mutter zu sein reduziert – alles ganz normal. Auf der strukturellen wie auch der individuellen Ebene zeigen sich also sexistische Strukturen.

Auch wenn man sich die Lohnunterschiede ansieht, sich anschaut, wer die Mehrheit an Eigentum besitzt (Männer) und wer den Großteil aller verrichteten Arbeit macht (Frauen), wer die meiste starke häusliche Gewalt erlebt (Frauen) und wer in den Mehrheiten der Regierung nicht angemessen repräsentiert ist (Frauen), dann wird der strukturelle Einfluss von Sexismus sehr deutlich.

Weiter geht es nun mit einer einfachen Frage, die über die zweigeschlechtliche Konzeption hinausweist:

Wie viele Geschlechter kennen sie?

- Ich weiß nicht, was ist denn Geschlecht?
Gute Frage. Wir arbeiten an der Antwort ... vielleicht möchten Sie in der Zwischenzeit weiterlesen ...
- Zwei, Frauen und Männer.
Nah dran. Das ist vor allem das westliche Konzept von Gender, andere Gesellschaften kennen andere und mehr Geschlechter (vgl. z.B. Gilbert Herdt 1996).
- Ich weiß nicht, ich habe aufgehört zu zählen.
Schade, Sisyphos. Aber verständlich.
- Oh, ich dachte wir hätten diese alten Gendersachen schon hinter uns gelassen ...
Nun, nicht komplett. Die Idee von Geschlecht beeinflusst täglich immer noch die soziale Realität der meisten Leute. Wenn das bei ihnen nicht so ist, dann melden Sie sich schnell bei uns, wir hätten da einige Fragen an Sie. Ansonsten nehmen wir an, dass Sie schon in einigen Gruppen sind um zu helfen, die Ungerechtigkeit, die durch die Geschlechterhierarchie verursacht wird, zu überkommen ...? Cool!

Ok, Gender... (Theorie!!!)

... wird meistens benutzt, um männliche und weibliche Charakteristiken zu einem angenommenen fundamentalen biologischen Geschlecht zu zuordnen. Das

biologische Geschlecht wird in Abgrenzung zu „Gender“ meistens als „Sex“ bezeichnet. Es steht in Frage, ob so eine natürliche Basis überhaupt existiert, aber es lässt sich auf jeden Fall sagen, dass die sozio-kulturellen Codes und Konventionen, die Regeln, durch die die Gesellschaft funktioniert, die Einteilung dieser spezifischen Persönlichkeitseigenschaften zu den biologischen Geschlechtern determinieren.

Eltern informieren z.B. oft durch die Farbe der Babykleidung die Gesellschaft über das Geschlecht des Babys. Rosa ist die für Mädchen „reservierte“ Farbe und blau für Jungen, was aber nicht bedeutet, dass Mädchen natürlicherweise Rosa bevorzugen und/oder Jungen die Farbe blau. In einem Experiment, das um 1970 irgendwo in den USA stattfand, gab es ein sechs Monate altes Baby und eine Gruppe von Müttern. Zuerst wurde dem Baby blaue Kleidung angezogen und den Müttern wurde erzählt, dass das Baby ein Junge ist und ihr Verhalten gegenüber dem „männlichen“ Baby wurde beobachtet. Die Mütter erzählten ihm, wie stark er ist, was für ein mutiger kleiner Junge er sei und sie gaben ihm Jungs-Spielzeug (Autos). Dann wurde dem Baby rosafarbene Kleidung angezogen und die Reaktionen der Mütter gegenüber dem „weiblichen“ Baby beobachtet. Sie erzählten ihr, wie hübsch und lieb sie sei und gaben ihr Mädchen-Spielsachen (Puppen). Nun, es war das gleiche Baby, einmal in blau angezogen und einmal in rosa Farben! Wenn Sie nun sagen, naja, das waren die 1970er Jahre ..., dann empfehlen wir mal für heute einen Besuch in der Abteilung für Kleinkinderbekleidung eines beliebigen Kaufhauses...

Wichtig in der Geschichte der Geschlechterdifferenz ist, dass Geschlechterdifferenzen hierarchisch organisiert sind und damit verbundene soziale Ungleichheit erzeugt wird.

So ist die Sozialisation eine Phase, in der junge Leute ausprobieren, welche Eigenschaften zu ihren Identitäten passen und sie sich diese dabei aneignen. Sie versuchen, die Erwartungen der Gesellschaft von „akzeptablen“ Geschlechterzuschreibungen, die innerhalb von Institutionen wie der Familie, der Peer-Group, dem Staat und den Medien zur Schau gestellt werden, herauszufinden. Diese Bilder und Normen werden ziemlich oft in einem gewaltvollen Anpassungsprozess internalisiert, denn bestimmte Inszenierungen werden sanktioniert, mit Sprüchen kommentiert oder über andere Techniken als „nicht akzeptabel“ deklariert. Was aber, wenn es mir als vielleicht 14-jähriger Junge gefällt, eher zu tanzen als zu boxen (siehe den Film „Billy Elliott“)?

Gender wird sozial konstruiert. Es unterscheidet und unterscheidet sich von Gesellschaft zu Gesellschaft und von Zeitalter zu Zeitalter. Gender wird vor allem durch Wiederholungen in alltäglichen Interaktionen konstruiert (Butler 1991). Die alltäglichen Interaktionen zwischen den Menschen, in denen Geschlechter hergestellt werden, nennen Candance West und Don Zimmermann „Doing Gender“ (West/Zimmerman 1991). Jeder Mensch stellt Geschlecht in seiner_eigenen besonderen Weise her, unabhängig davon in welchem Körper sie oder er geboren ist, wie sie_er sozialisiert worden ist und sich selbst sozialisiert hat.

Die Herstellung eines „richtigen“, kohärenten Gender ist ein mehr oder weniger gewalttätiger Prozess. Die Aufrechterhaltung des „richtigen“ Gender wird durch gesellschaftliche Institutionen ebenso wie von Individuen selbst betrieben. Gender kann somit nicht als ein „neutrales“ Konzept betrachtet werden. Zu viele Jungen und Mädchen, zu viele intersexuelle, transgender-Menschen und andere

Geschlechter leiden mehr unter den Sanktionen, als dass sie von der angenommenen Sicherheit der zugewiesenen Zweigeschlechtlichkeit profitieren.

Liste einiger möglicher und unmöglicher Gender bzw. Geschlechter:

- **Cross-dresser** [Jemand, die_der gerne zu vielen Anlässen Kleidung trägt, die „dem anderen Geschlecht“ zugeordnet wird, manchmal sogar wie das „andere“ (angenommene) Geschlecht agiert. Die Grenzen zwischen Crossdressing und Leben als transgender Person sind manchmal ziemlich flüchtig. So wie viele Gender-Darstellungen ...]
- **Intersexual** [Ein Mensch, auf den die klaren medizinischen Beschreibungen von „männlich“ oder „weiblich“ nicht zutreffen, was bedeutet, dass sie_er Charakteristiken von beiden biologischen Geschlechtern kombiniert. Eine_r von 50 Menschen stimmt nicht mit den medizinisch angelegten Kategorien überein, sagt Wikipedia. Interessant, nicht wahr, es könnten Sie sein! Nein, mal im Ernst: Wenn ein Mensch bei seiner Geburt als intersexuell gelabelt wird, dann ist das oft nicht witzig, denn die Umgebung (Ärzt_innen, Eltern, die Öffentlichkeit) versucht möglicherweise, „Korrekturen“ vorzunehmen (u.a. durch Operationen, Hormone, Psychologie), denn der Glaube, dass das Leben einfacher ist, wenn der Körper unzweideutig männlich oder weiblich ist, ist sehr stark.]
- **Metrosexual** [Heterosexueller Mann, der in einer Weise, die als schwul angesehen wird, agiert und lebt, z.B. Make-up und Schmuck benutzt, in einer affektierten Weise redet, etc. Es gibt noch viele andere Möglichkeiten sexuell zu leben: pansexuell, omnisexuell, polyamourös, und natürlich homosexuell, lesbisch, schwul, bisexuell, asexuell, autosexuell ... wir werden Sie mit dieser unermesslichen Vielfalt von Möglichkeiten nicht weiter verrückt machen. Es ist nur wichtig zu verstehen, dass Gender und sexuelles Begehren sich oft überschneiden.]
- **Sissy Boy** [Ein Mensch, der körperliche Attribute hat, die als männlich gelabelt werden und auf eine Art agiert, die als weiblich gilt: z.B. mag er keinen Sport oder kämpfen, sondern lieber Puppen, tanzen und rosa Kleidung. Wird auch oft für schwul gehalten.]
- **Tomboy** [Ein Mensch, der auf Grund seiner körperlichen Attribute als Mädchen gelabelt wird, der sich aber in einer Weise kleidet und/oder agiert, die normalerweise als männlich bezeichnet wird, z.B. trägt sie kurze Haare, mag es auf Bäume zu klettern, Fußball und harte Sportarten zu spielen oder hat Freunde, die als Jungen wahrgenommen werden.]
- **Transsexuell** [Ein Mensch, die_der ihr_sein körperliches Geschlecht ändert, d.h. von einem genderspezifischen Körper zum anderen wechselt und alle inneren Einstellungen übernimmt, die mit ihrem_seinem neuen Körper verbunden sind (evtl. auch mit Unterstützung durch Hormonbehandlung und Operation) und so zur Mann-zu-Frau- bzw. zum Frau-zu-Mann-Transsexuellen wird. Manchmal entdecken Menschen, dass sie im

falschen Körper geboren wurden und dass sie die von der Gesellschaft an sie herangetragenen Erwartungen, die mit diesem Körper verbunden sind, nicht erfüllen können. In vielen Ländern bestehen strenge Regularien für Geschlechtsumwandlungen und es wird manchmal noch als eine Krankheit angesehen. So wird z.B. in Deutschland für eine körperliche Geschlechtsumwandlung ein psychologisches Gutachten benötigt, das einem eine „Geschlechterstörung“ attestiert, und der Mensch muss permanente Unfruchtbarkeit akzeptieren. Manche Transsexuelle verwenden lieber das Wort „Transgender“ zur Selbstbeschreibung, da das Wörtchen „-sexuell“ im Deutschen eher für Sexualpraktiken steht.]

- **Transgender** [Ein Mensch, der sich nicht entlang der vergeschlechtlichten Erwartungen verhält, die mit seiner körperlichen Erscheinung verknüpft werden, so z.B. bei Menschen, die als weiblich angesehen werden und männliche bzw. zweideutige Namen tragen, Menschen mit natürlichem Bartwuchs, die weiblich zugeschriebene Kleidung tragen und weibliches Verhalten performen. Im Vergleich zu Transsexuellen wechseln sie nicht den Körper, in dem sie geboren sind, der ist in der Regel irgendwie okay, nur die sozialen Rollen und Erwartungen, die an die vergeschlechtlichten Körper geknüpft sind, bringen für sie viele Probleme und Begrenzungen mit sich. Aber manchmal beginnen sie auch Hormone zu nehmen und Geld für die Operation zu sparen. Dennoch stehen sie „zwischen“ Maskulinität und Femininität. Oder darüber hinaus, wer kann das schon sagen ...?]
- **Transidentische_r queere_r Glamour-Geek** [Das bin ich. Ich bin meine eigene Kategorie. Und es ist mir egal, ob Sie „er“ oder „sie“ zu mir sagen, solange Sie höflich sind. Falls Sie unsicher sind, ist es immer besser die Leute zu fragen, wie sie genannt werden wollen, anstatt einfach „er“ oder „sie“ zu sagen, auch wenn Sie sich in der Lage fühlen, die äußere Erscheinung zu interpretieren. Es ist nicht so einfach, wie sie anhand dieser Liste sehen können. Und gibt es noch viel mehr ... ;-]

Die neuesten pädagogischen Ansätze denken Gender als Plural anstatt als Singular, so benutzen wir „Männlichkeiten“ und „Weiblichkeiten“, wodurch deutlich wird, dass Gender von vielen anderen Kategorien durchzogen und beeinflusst wird, abhängig vom Kontext und der Situation: Keine Weiblichkeit ist wie die andere und diese Vielfältigkeit sollte sichtbar gemacht werden, wenn mal wieder jemand versucht, alle über einen Kamm zu scheren. Und auch wenn wichtige Begriffe fehlen und es nicht immer einfach ist, den passenden Ausdruck zu finden, um über Gender-Mehrdeutigkeiten zu sprechen, so müssen wir doch daran denken, dass Femininität und Maskulinität nie ein klares Konzept, sondern eine Konstruktion sind, die (nur) durch den Ausschluss von Nicht-Eindeutigem funktionieren.

Ausschluss spielt übrigens eine große Rolle in einem wichtigen analytischen und politischen Konzept vom Ende des letzten Jahrhunderts: dem Konzept der heterosexuellen Matrix. Was das ist?

Nun ...

WILLKOMMEN IN DER



Keine Sorge, Sie müssen nicht wie Morpheus, Trinity und Neo im Film ein Telefon finden oder andere schwierige Techniken draufhaben, um hinein zu kommen, denn ... sie sind schon drin. Das haben sie nicht bemerkt? Nun, so funktioniert sie....

Die heterosexuelle Matrix...

... ist ein kulturelles und soziales Arrangement, das aus drei Dimensionen besteht: der anatomisch vergeschlechtlichte Körper (körperliches Geschlecht; engl.: sex), die soziale Performanz der geschlechtsbezogenen Rolle (soziales Geschlecht; engl.: gender) und das erotische Begehren.

Diese drei Dimensionen interagieren durchgängig miteinander, ein geschlechtsbezogenes Verhalten geht manchmal mit einem bestimmten Begehren einher, ein bestimmtes Begehren kann die Inszenierung des Geschlechts festlegen und ein Begehren wird manchmal auch als Effekt/Ausdruck eines bestimmten Körpers hervorgerufen. Die heterosexuelle Matrix organisiert diese drei Dimensionen und kümmert sich um deren Symmetrie: Wir denken meistens, dass es genau zwei Geschlechter gibt (männlich und weiblich), die einfach voneinander zu unterscheiden sind. Es ist einfach, dass wir denken, dass es zwei „symmetrische“ und „sich ergänzende“ körperliche Geschlechter gibt, zwei anatomisch voneinander unterschiedliche Körper mit unterschiedlichen Funktionen, Identitäten, sozialen Rollen und ... Begehren. Dieses Begehren ist heterosexuell und auf das jeweilige andere Geschlecht ausgerichtet. Hierdurch werden körperliches und soziales Geschlecht fast immer sexualisiert betrachtet, um genau zu sein: als heterosexualisiert. Die Matrix sagt uns: das ist normal, das ist sogar natürlich. Judith Butler, eine feministische Philosophin, die viel über diese Dinge nachgedacht und geschrieben hat, zeigt, dass die automatische Verbindung zwischen dem körperlichen Erscheinungsbild, Gender und Begehren zurückgeführt werden kann auf die ständige symbolische und konkrete Wiederholung der gleichen Geschlechternormen, was einen naturalisierenden Effekt hat und deshalb die Künstlichkeit dieser Normen verdeckt. Biologie bedeutet somit nicht Schicksal. Tatsächlich stellen wir Gender fast die ganze Zeit selbst her (engl.: „doing gender“), wenn wir rülpfen, wenn wir gehen, wenn wir küssen, wenn wir unsere Haare (nicht) kämmen. Die heterosexuelle Matrix arbeitet, wenn wir ständig darüber nachdenken, was für einen Mann bzw. eine Frau angemessen ist. (Butler hat begonnen, den Begriff „heterosexuelle **Hegemonie**“ in ihrem Buch „Körper von Gewicht“ („Bodies that Matter“, 1993) zu benutzen, aber als eingefleischte Science Fiction Fans bleiben wir beim Bild der Matrix.)

Und es ist logisch, dass wenn Dinge über eine lange Zeit (Zeitalter!) tausende Male so identisch wie möglich wiederholt werden, Fehler passieren. Die Matrix ist brüchig und solche „Fehler“, die nicht in Einklang mit der sozialen Norm sind

>> Hegemonie

Nach Antonio Gramsci ist Hegemonie ein Konzept, in dem eine Klasse oder Gruppe über andere regiert, in dem sie in der Lage ist, ihre eigenen Interessen so zu formulieren, dass sie als die allgemein, gesellschaftlichen Interessen erscheinen und als Konsens darzustellen. Somit entsteht eine Hegemonie oft ohne Anwendung von direkter Gewalt, sondern durch einen erfolgreich durchgesetzten Autoritätsanspruch (natürlich wird dennoch Gewalt angewendet, um diesen zu realisieren und stabilisieren).

(wie z.B. ein Frau-zu-Mann-Transgender mit dem Status „Mann“, der ein Kind bekommt, oder Jungen, die Röcke tragen), zeigen, dass die Arrangements der heterosexuellen Matrix jeder Zeit produziert werden. Es ist eine Parodie von etwas, das wir uns nur vorstellen, von dem wir aber das Original nicht kennen. Oder können Sie mir sagen, was das Original des weiblichen Geschlechts ist? Nein, Sie können nur beschreiben, was als normal für das weibliche Geschlecht wahrgenommen wird, aber es gibt noch viele weitere weibliche Geschlechter, die auch weiblich sind, oder nicht? (Vergleichen Sie die Tennisspielerin Martina Navratilova, die Politikerin Condoleezza Rice und den Hip-Hop-Star Missy Elliot miteinander ...). Und wegen diesen Komplexitäten, die wir normalerweise nicht ertragen, versuchen wir oft, diese Fehler auszublenden, die uns konfus machen, oder sie zumindest zu verdecken oder sie als „Abnormalitäten“ zu definieren. So bringt z.B. die Existenz von „Dritten Geschlechtern“ wie Intersexuellen, Transgendern und anderen mehrdeutig „gegenderten“ Identitäten viele offizielle Delegitimierungsstrategien hervor, wie z.B. die Annahme (geistiger) Störungen oder juristische Differenzen zwischen heterosexueller und homosexueller Heirat. Die heterosexuelle Matrix ist eine permanente Einschränkung, die wir uns nicht leisten sollten, denn sie bringt viel Leid und Schmerzen mit sich, wenn Menschen versuchen (müssen) sich an solch eingeschränkte Ideen von Geschlecht anzupassen.

Nun etwas Selbstreflektion:

Für eine gute pädagogische Praxis, aber auch für das Leben im Allgemeinen, kann es sinnvoll sein, Wissen über Ihre eigene Geschlechter-Geschichte zu haben, wie Sie zudem wurden, was Sie sind und was Sie sind (nur für diesen Moment, manche Dinge ändern sich schnell), dass Sie sich darüber klar sind, was Sie attraktiv finden, wo Sie sich verletzlich fühlen, was Sie ängstigt, etc., denn dann können Sie sich darüber klarer werden, was Sie anderen bieten können.

ENTDECKEN SIE IHR GENDER:

- 1.) Mit welchem Spielzeug haben Sie als Kind gespielt? Mit welchen Spielsachen haben Sie nicht gespielt, z.B. weil es für „das andere Geschlecht“ reserviert war oder weil es nicht für Sie erreichbar war, weil es zu einer anderen Klasse gehörte (z.B. eine bestimmte Puppe, die zu teuer war)?
- 2.) Was haben erwachsene Leute oder Gleichaltrige gesagt, was Sie tun sollen und was nicht?
- 3.) Welche Kleidung hat Sie besonders interessiert, welche war für Sie verboten?
- 4.) Wer waren Ihre Idole (Sportler_innen, Sänger_innen, Ihr_e große_r Schwester/Bruder, ...)?
- 5.) Wie war Ihre Beziehung zu anderen Kindern, z.B. in der Schule? War es konkurrenzhaft, interessiert, bedrohlich oder zwiespältig?

Erkennen Sie eine Bedeutung von Gender, Klasse oder Kultur in diesen Beziehungen wieder?

6.) Was haben Ihre Eltern, Ihre Familie, Ihre Peer-Group von Ihnen erwartet?

7.) An was haben Sie gelitten?

8.) Haben sie irgendeine Art von Initiationsriten erlebt?

9.) Wann haben Sie sich stark gefühlt?

10.) Wann haben Sie sich schwach gefühlt?

11.) Welche Erinnerungen haben Sie, während Sie diese Fragen gelesen haben, verdrängt?

Es ist interessant, nach normativen Elementen in der eigenen Gender-Biographie zu suchen und auch nach den Widersprüchen. Niemand ist nur männlich oder nur weiblich, aber manches Verhalten wird durch Peers, Eltern, Lehrer_innen, Kolleg_innen etc. sanktioniert. Das ist sehr wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen. Diese müssen ihren eigenen Weg zu einer passenden Gender-Performanz, sexuellen Orientierung, den Umgang mit dem eigenen Körper finden, und sie müssen mit den externen Erwartungen, gewalttätigen sozialen und zwischenmenschlichen Aktionen umgehen.

Manchmal kann die Arbeit in „gender-homogenen“ Gruppen (ja, wir haben zwar hier gelernt, dass Gender nie homogen ist, aber Worte sind limitiert und natürlich identifizieren sich Menschen als „Mädchen“ oder „Jungen“. Es hilft zur Orientierung und manchmal gibt es einfach auch keine anderen Optionen.) helfen, das binäre Geschlechtersystem, die eigene Gender-Performanz und seine Grenzen und auch den Umgang mit Gewalt – als Opfer, Täter_in oder Zeug_in zu reflektieren.

So viel zum Geschlechter„gedöns“. Wir hoffen, es war unterhaltsam, vielleicht ärgerlich oder irritierend, vielleicht sogar anregend für eine tiefere Beschäftigung mit dem Thema?

Die nächste Session handelt von Intersektionalität, Gender ist – neben anderen Kategorien - ebenfalls ein wichtiger Bestandteil dieses Konzepts. Viel Spaß ...

Literatur

- Herdt, G. H. (1996): Third sex, third gender: beyond sexual dimorphism in culture and history, New York
- West, C./Zimmerman, D. H. (1991): Doing Gender, in: Lorber, J./Farrell, S. A. (Eds.): The Social Construction of Gender, Newbury Park, 13-37

3.4 SESSION VIER: INTERSEKTIONALITÄT

Diese kleinere und letzte Session soll helfen die Hauptidee von Intersektionalität zu verstehen. Sie skizziert kurz einige Konzepte und stellt Ihnen am Ende ein paar Fragen. Also, los geht's ...

Die Fokussierung auf Ungleichheit und Marginalisierung in einer Gesellschaft benötigt ein Konzept, das über die Begrenzungen von Gender als eine isolierte Kategorie hinausgeht. Walgenbach et al. weisen auf „Gender als eine interdependente Kategorie“¹¹ hin und versuchen die Frage zu beantworten: Wie können wir die verschiedenen sozialen Kategorien wie Gender, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Klasse, Alter, Religion und andere in einer analytischen und produktiven Weise integrieren?

Im Bereich der Gender Studies wird diese Frage mit Referenz auf das analytische Konzept der Intersektionalität und Interdependenz verhandelt.¹²

11) Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

12) ebda., S.7.

„Das Konzept der Intersektionalität wurde als Antwort auf die Unfähigkeit verschiedener Einzelanalysen über strukturelle Ungleichheit entwickelt, um die komplexen Wechselbeziehungen zwischen Formen der Unterdrückung klarer zu erkennen. Ein Beispiel: Während multikulturelle Verfechter_innen der „Rassen“ gleichheit möglicherweise innerhalb ihrer eigenen Minderheitsgruppe die Geschlechterungleichheiten nicht in ausreichendem Maße anerkennen, erkennen evtl. feministische Fürsprecherinnen der Geschlechtergleichheit auf ähnliche Weise nicht an, auf welche Arten sich rassistische Stereotypisierungen auf die Erfahrungen mit Geschlechterungleichheit von unterschiedlichen Frauen auswirken.“¹³

13) Squires, Judith (2008). Intersecting Inequalities: Reflecting on the Subjects and Objects of Equality. *The Political Quarterly*, Vol. 79, No. 1, S. 53 – 61.

Der Begriff Intersektionalität wurde von der Schwarzen Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt. Ihre Analyse der Anti-Diskriminierungsgesetze in den USA zeigt die Tatsache auf, dass diese Gesetze zur Unterstützung von weißen Frauen und Schwarzen Männern führten. Die besondere Situation von Schwarzen Frauen blieb unbeachtet. Crenshaw benutzte eine geometrische Metapher (einen geographischen Schnittpunkt) als sie den Einfluss sich überschneidender Systeme beschrieb, die intersektionalen Erfahrungen von Menschen, die Frauen sind und Schwarz und multiple Identitäten haben.¹⁴

14) Crenshaw, Kimberle (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberle et al. (Hg.): *Critical race theory. The key writings that formed the movement*. New York.



http://www.heinsdorfergrund.de/assets/images/Kreuzungsbereich_Gewerbegebiet_und_Schneidenbach.jpg

Das Konzept der Intersektionalität bietet ein analytisches Werkzeug an, um diese Arten zu verstehen und auf sie zu reagieren, wie Gender, Ethnizität, Klasse und andere Kategorien sich überschneiden und verschiedene Arten von Diskriminierung zu enttarnen. Leslie McCall hat ein Analysewerkzeug entwickelt, um die Komplexität zu studieren, „die auftaucht, wenn das Subjekt der Analyse sich erweitert, um multiple Dimensionen des sozialen Lebens und Analysekategorien aufzunehmen.“¹⁵ Sie hat drei Ansätze vorgeschlagen, die „hauptsächlich definiert sind durch die Haltung gegenüber Kategorien, d.h. wie sie analytische Kategorien verstehen und benutzen, um die Komplexität von Intersektionalität im sozialen Leben zu untersuchen.“¹⁶:

15 McCall, Leslie (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. In: *Journal of Women in Culture and Society*. Vol. 30. No 3. 1771-1780.

16 ebda., S. 1773

Der antikategoriale Ansatz basiert auf der Dekonstruktion von analytischen Kategorien. Kategorien zu produzieren, bedeutet Unterschiede und Ungleichheit zu produzieren. Soziales Leben wird als zu komplex angesehen, um feste Kategorien zu bilden. Dieser Ansatz begegnet der Nachfrage nach Komplexität in der weitesten Perspektive.

Der intrakategoriale Ansatz wird als der „zweite“ Ansatz beschrieben, „weil er konzeptionell in der Mitte des Kontinuums zwischen dem ersten Ansatz, der Kategorien zurückweist, und dem dritten Ansatz, der diese strategisch benutzt, liegt.“ Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit sich in den intersektionalen Punkten auf die spezifischen sozialen Gruppen, die vernachlässigt werden, zu konzentrieren.

Der interkategoriale Ansatz – am Ende des Kontinuums – benötigt den Gebrauch von existierenden sozialen und analytischen Kategorien, um die Ungleichheiten zwischen sowohl sozialen Gruppen als auch „sich verändernden Konfigurationen“ von Ungleichheit zu vergleichen und zu dokumentieren.

KRITISCHE KOMMENTARE ZUM KONZEPT DER INTERSEKTIONALITÄT

Die Triade von Gender, „Race“ und Klasse bezieht sich sehr stark auf die politische und soziale Struktur in den USA. Aus diesem Grund fragt Knapp (2006), ob es überhaupt Potential für ein intersektionales Konzept im europäischen

Kontext gibt. Und: Wo liegen die Begrenzungen für den Transfer der analytischen Perspektive?

Knapp bezieht sich auf die Unmöglichkeit den Begriff „Rasse“ in den deutschsprachigen Ländern in einer positiven und beschreibenden Weise verwenden zu können. Die Frage war, in welcher Weise Individuen durch diese Kategorien betroffen werden und welche Erfahrungen sie als betroffene Menschen gemacht haben.

Eine klare Definition der strukturellen Grundlagen hat lange Zeit gefehlt. Deshalb reden Klinger und Knapp (2005) über die „Leere der Diskurse“, die sicherlich auftaucht, wenn über die Interdependenzen und Kategorien diskutiert wird. Es ist nicht mit dem alleinigen Hinweise auf die Verschränkungen getan (Klinger & Knapp, 2005).



Die Implementierung des Prozesses von **Intersektionalem Mainstreaming** braucht eine klare Definition der Hauptzielsetzungen, die für ein bestimmtes Interessensfeld konkretisiert wurden. Die Projektpartner_innen von PeerThink, einem Daphne II Projekt (2007 – 2009), haben die folgenden Hauptziele für die gewaltpräventive Arbeit mit Heranwachsenden entwickelt:

PeerThink zielt darauf ab eine Grundlage für die Gewaltprävention mit Heranwachsenden aufzubauen, die die Querverbindungen von Kategorien wie Gender, Ethnizität, Bildungshintergrund und anderen sozialen Strukturen systematisch reflektiert. Um eine effektive Anti-Gewalt-Arbeit zu machen, müssen die Beziehungen zwischen den multiplen sozialen Dimensionen systematisch miteinbezogen werden: Gewaltprävention wird „intersektional“. Der neue Ansatz wurde während einer zweijährigen Projektphase getestet und evaluiert.¹⁸

www.peerthink.eu

¹⁸ <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang,en>



Jugendliche in Marseille beim performen von spontanem street dance.

WISSENS-SESSION:

- Was ist der Unterschied zwischen Diversität und Intersektionalität? Beide haben doch mit unterschiedlichen sozialen Kategorien zu tun, ist es denn nicht dasselbe?

- Bei Diversität geht es um die **Unterschiedlichkeit von sozialen Kategorien**, die Leute entweder repräsentieren oder Menschen, die Teil einer Gruppe, Firma etc. sind, mit sich bringen. Die Fokussierung kann auf eine Kategorie (Gender) erfolgen sowie zwei oder zehn, es kann sich um u.a. Religion, Sexualität, Hautfarbe handeln. Intersektionalität arbeitet mit den **Überschneidungen dieser unterschiedlichen Kategorien**.

So bietet z.B. eine regionale Institution für Familienberatung ein Zelt-Wochenende für Kinder und ihre Väter an, um aktive Vaterschaft zu fördern. Nun haben aber nicht alle Kinder Väter zur Verfügung. Alleinerziehende Mütter und lesbische Eltern könnten das Gefühl bekommen, dass sie nicht als komplette Familien angesehen werden. So kommen hier drei Kategorien zum Thema Elternschaft zusammen: Gender (Frauen/Männer), Lebensstil (Paar, Alleinerziehende, Patchwork-Familien, etc.) und sexuelle Orientierung (u.a. Heterosexualität, Homosexualität, Bisexualität). Die Eltern, die an der Intersektion von Frau, alleinerziehend und/oder lesbischer Orientierung verortet sind, werden in diesem Aktivitätsangebot nicht mitgedacht, sie liegen in einem „blinden Fleck“.

- Ein weiterer Unterschied ist, dass sich Diversität oft auf die Identität der Person fokussiert oder ihre Zugehörigkeiten und es gibt zudem eine Tendenz die unterschiedlichen Kategorien eher zu feiern als eine reichhaltige Quelle von Ressourcen, Kompetenzen und Wissen anstatt sich diese unter dem Aspekt der Machtverhältnisse anzusehen. Die Frage „wer bzw. was in dieser Gesellschaft als eine „echte“ Familie gilt und wer/was nicht“ kann die Perspektive verändern, z.B. in Bezug auf Familienunterstützung oder alltägliche Erfahrungen im Supermarkt.

Dies sind nur zwei Antwortmöglichkeiten, vielleicht haben sie noch mehr Ideen. Sagen sie uns Bescheid!

Was kann der antikategoriale Ansatz mit den sozialen Kategorien tun (McCall)?

- 1) Er kann sie dekonstruieren.

YES | NO

- 2) Er kann sie zurückweisen

YES | NO

- 3) Er kann die Komplexität aufzeigen, wodurch es jedoch nicht ratsam wird sie für Vergleiche zu benutzen, da sie immer eine Verkürzung verursachen.

YES | NO

- 1) Ja.
- 2) Ja.
- 3) Ebenfalls, ja.

Was macht der interkategoriale Ansatz mit den sozialen Kategorien (McCall)?

- 1) Er benutzt sie nur als vorläufige Definitionen

JA | NEIN

- 2) Er benutzt sie, um strategisch die Ungleichheiten zu analysieren.

JA | NEIN

- 3) Er benutzt sie, um die Struktur der Ungleichheit zu verändern.

JA | NEIN

- 1) Ja.
- 2) Ja, unter Umständen.
- 3) Ja.

Was ist der intrakategorische Ansatz (McCall)?

- 1) Er beobachtet die Entwicklung der kategorischen Beschränkungen.

JA | NEIN

- 2) Er kritisiert den Aufbau homogener Gruppen und die traditionellen Trennungen der Identitätskategorien..

JA | NEIN

- 3) Er beschreibt komplexe (Identitäts-)Konfigurationen und Kategorien innerhalb einer sozialen Gruppe.

JA | NEIN

- 1) Ja.
- 2) Ja.
- 3) Ja.

Wir hoffen diese kurze Session zur Intersektionalität war hilfreich für sie (und natürlich auch die anderen Sessions). Wenn sie etwas kommentieren möchten, schreiben sie uns.



4.

>> Methoden

4. METHODEN

EINLEITUNG: KLASSIFIKATION DER FOLGENDEN METHODEN

Einige der folgenden Methoden beziehen sich nicht ausschliesslich und direkt auf Gewalt, aber alle der ausgewählten Methoden und Übungen beschäftigen sich mit sozialen Unterschieden sowie sozialer Ungleichheit, welche sich aus geschlechtsbezogenen, ethnischen, „rasse“bezogenen und klassenbezogenen Kategorisierungen und damit verbundenen Alltagserfahrungen. Die Übungen vermitteln Sensibilität für die Wahrnehmung, reflexion und Diskussion von sozialen Unterschieden, die auf Geschlecht, Klasse, Ethnizität oder „Rassen“annahmen basieren. Die meisten Methoden sind offene Übungen und können modifiziert werden, um andere soziale Differenzen zu adressieren (wie körperliche/psychische Befähigung, Alter, Religion, Sexualpraktiken etc.) oder sie können sich nur auf eine oder zwei Kategorien (z.B. Geschlecht und Ethnizität) und deren Überschneidungen fokussieren.

Einige Methoden gehen auch etwas tiefer und helfen Diskriminierung, Wut, Konflikte und Gewalt zu verstehen, die aus sozialen Unterschieden entstehen, die wiederum auf sozialen Kategorisierungen basieren. Sie entwickeln Strategien, wie mit Gefühlen und Situationen umgegangen werden kann (z.B. Konfliktlösungsmethoden).

Wir haben die Methoden gemäß der Komplexität ihrer Struktur wie folgt klassifiziert:

Starter, Warming up-Methoden oder Eisbrecher sollten nur am Beginn eines Seminars oder Workshops angewendet werden, um sich kennenzulernen, um Spannungen abzubauen und um die Teilnehmenden in Arbeitsstimmung zu versetzen.

Diese Methoden sind:

- 1.) Ich – Ich nicht
- 2.) Bingo
- 3.) Obstsalat

Weiterführende Übungen können klassifiziert werden in:

- **Fokussierte Diskussionsmethoden**, die etwas komplexer als Starter sind und tiefer in die Strukturierung und Diskussion eines Themas hineingehen. Sie brauchen eine Warm-up-Methode vorher und manche brauchen ebenfalls eine Reflexion am Ende, falls dies nicht ohnehin Teil der Übung ist. Die meisten Übungen passen zu dieser Klassifizierung.

Diese Methoden sind:

- 4.) Meinungsbarometer
- 5.) Scharade
- 6.) Vier Ecken
- 7.) Der große Preis
- 8.) Level Playing Field
- 9.) Die vier Seiten der Diskriminierung
- 10.) Die Konflikt-Zwiebel

- **Unabhängige weiterführende Übungen** enthalten in ihrer Struktur bereits eine Art Warming-up-Übung und Vorbereitung sowie einen Reflexionsteil. Sie können als eigenständiger Workshop benutzt werden.

11.) Foto Projekt

12.) Gewaltpräventionsworkshop

13.) Wie im richtigen Leben

M1 PEERTHINK METHODENBLATT: ICH – ICH NICHT

ICH – ICH NICHT	
Zeit/Dauer	30 bis 60 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 14 Jahre
Material	Zwei Flip-Charts oder zwei DIN A 3 Zettel, beschriftet mit „Ich“ und „Ich nicht“
Lernziele: - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Kennen lernen - Sichtbarmachen von Motivationen von Menschen, sich unterschiedlichen Gruppen zugehörig zu fühlen - Sichtbarmachen verschiedener Gruppenzugehörigkeiten - Sichtbarmachen von gesellschaftlich untergeordneten Zugehörigkeiten - Sensibilität für das Wirken von Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Minder- oder Mehrheitsgruppen
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	<i>Ich – Ich nicht</i> arbeitet mit persönlichen Fragen, so dass es schwierig sein kann, sie zu beantworten. Betonen sie, dass es in dieser Methode ausdrücklich erlaubt ist, zu „lügen“. Es ist wichtig, vorher eine gute Atmosphäre geschaffen zu haben.
Anleitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Als Moderator_in führen sie Ich – Ich nicht als eine Übung ein, mit der es möglich ist, die anderen besser kennen zu lernen und mit der Gruppenzugehörigkeiten thematisiert werden. 2. Markieren sie die Seiten eines Raums mit Ich auf der einen Ich nicht auf der anderen Seite. 3. Die Teilnehmer_innen sollen sich entsprechend ihrer Antwort auf Fragen auf eine der beiden der Seiten stellen. Weisen sie darauf hin, dass es in dieser Übung kein dazwischen gibt, wohl aber die Möglichkeit zu lügen. 4. Nach einer Reihe von Fragen, die die Moderation stellt, haben die Teilnehmenden noch die Möglichkeit selbst Fragen zu stellen. 5. Dann beginnen sie mit der ersten Frage (siehe Fragen am Ende). Nach jeder Frage ist es

	<p>wichtig einen Moment in der Konstellation, in der die Frage beantwortet worden ist, zu verweilen. Beachten sie, wer jeweils zu der Ich und der Ich nicht Gruppe gehört. Richten sie die Aufmerksamkeit der Teilnehmer_innen auf die sich ändernden Zugehörigkeiten. Fragen sie bei den Teilnehmer_innen nach, wie sich das Gefühl je nach Frage und Konstellation ändert. Unterschiedliche Zugehörigkeiten zu verschiedenen Gruppen werden deutlich.</p> <p>6. Wenn sie als Moderation ihre Fragen gestellt haben, bekommen die Teilnehmer_innen die Möglichkeit Fragen zu stellen. Betonen sie, dass die Fragen in der Gruppe akzeptiert werden müssen, daher angemessen sein sollten.</p> <p>7. Es sollten insgesamt nicht zu viele Fragen gestellt werden, um bis zum Ende die Aufmerksamkeit aufrecht zu halten.</p>
<p>Auswertung/Bewertung</p>	<p>Fragen für die Auswertung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Wie war es auf alleine auf einer Seite zu stehen? 2. Wie war es, in einer großen Gruppe auf einer Seite zu stehen? 3. Was ist euch besonders aufgefallen? 4. Was hat euch überrascht? 5. Was war die Motivation am Ende noch selbst Fragen zu stellen? 6. Hatten alle Fragen für euer Leben dieselbe Bedeutung? 7. Gibt es weitere Zugehörigkeiten, die in den Fragen gar nicht berührt worden sind, die aber eine besondere Bedeutung für euch haben? 8. Warum sind welche Zugehörigkeiten von Bedeutung? 9. Gibt es Unterschiede zwischen den individuellen und den gesellschaftlichen Bewertungen der verschiedenen Zugehörigkeiten?
<p>Anwendbarkeit und Grenzen - Gruppengröße</p>	<p>Die Gruppe kann zwischen 10 und 25 Personen umfassen.</p> <p>>></p>

<p>- Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up)</p> <p>- Bezugssystem/andere Methoden</p>	<p>Die Methode kann am zu Beginn eines Seminars/ Projekts durchgeführt werden.</p> <p>Zur gesellschaftlichen Bedeutung unterschiedlicher Zugehörigkeiten kann mit „Wie im richtigen Leben“ und „Level field game“ weiter gearbeitet werden gearbeitet werden.</p>
<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Der intersektionale Charakter der Methode liegt in der Bearbeitung von Mehrfachzugehörigkeiten. Damit wird zum einen eine identitätskritische Perspektive aufgeworfen und zum anderen wird das Prinzip der Heterogenisierung verfolgt.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>Anti-Bias-Werkstatt (http://www.anti-bias-werkstatt.de/)</p>

M2 PEERTHINK METHODENBLATT: BINGO

BINGO	
Zeit/Dauer	10 – 20 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 12 Jahre
Material	Vorbereitete Bingo-Zettel und Stifte
Lernziele - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Mit den anderen in Kontakt kommen - Namen lernen - Sensibilisierung für den Unterschied zwischen einem einfachen Unterschied (z.B. Geschmack) und Unterschieden, die mit Dominanzverhältnissen verknüpft sind - Das Prinzip der Reziprozität (der Gegenseitigkeit) erleben; hier bedeutet dies sowohl gefragt zu werden wie auch zu fragen (Hierzu können Sie den Text „Über Unterschiedlichkeit und Herrschaft in der Bildung“ von Olaf Stuve lesen, zu finden auf der Seite www.dissens.de) - Nach gesellschaftlichen Unterschieden fragen zu können - Gesellschaftliche Unterschiede zu sehen - Individuelle Unterschiede zu akzeptieren
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	<i>Bingo</i> ist ein Kennenlern-Spiel in dem alle sich gegenseitig (vorbereitete) Fragen stellen und gestellt bekommen. Dabei können die Fragen unterschiedliche Ebenen ansprechen. Die Fragen sollten auf die Gruppe zugeschnitten sein.
Anleitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zunächst erklären sie die Übung: „Ihr stellt anhand des Bingo – Zettels den anderen aus der Gruppe Fragen. Wenn du jemanden findest, der_ die eine der vorliegenden Fragen mit JA beantworten kann, schreibst du seinen_ihren Namen in das betreffende Feld. Jeder Name darf nur einmal vorkommen. Zugleich kannst du von den anderen nach demselben Prinzip befragt werden. Wenn du zwei Reihen voll hast, rufst du Bingo! Die Reihen ergeben sich längs, quer und diagonal.“ 2. Wenn die Erklärung abgeschlossen ist bekommt jede_r einen Zettel und es kann losgehen. >>

	<p>3. Wenn jemand Bingo! hat, wirft die Moderation einen kurzen Blick auf den Zettel, um zu schauen, ob das Spiel wirklich schon beendet ist oder ob sich nicht zum Beispiel ein Name doppelt. Ist das Spiel beendet, können sich alle setzen und der_die Gewinner_in liest sein_ihre Reihen vor. Auch andere können noch Reihen vorlesen, wenn sie möchten.</p> <p>Nun können sie danach fragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - War es schwierig manche Fragen zu stellen? - War es schwierig manche Fragen zu beantworten? - War es einfacher zu antworten oder zu fragen? - Habt ihr Frage – Reihen verlassen, weil ihr manche Fragen nicht stellen wolltet? - Worin unterscheiden sich Fragen z.B. in Bezug auf die Lieblingsfarbe von denen, die z.B. danach fragen „ob man mit einem allein erziehenden Elternteil lebt“?
<p>Variationen</p>	<p><i>Bingo</i> kann auch erst beendet werden, nachdem die dritte Person zwei Reihen ausgefüllt hat. Das hängt von der Lust ab, mit der die Teilnehmenden die Fragen in den Kästchen beantworten wollen.</p>
<p>Anwendbarkeit und Grenzen z.B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) 	<p>Bingo kann in Gruppen bis zu 25 Personen durchgeführt werden. Mindestanzahl 12. Da Bingo darauf basiert, sich die schriftlich vorgegebenen Fragen zu stellen, ist es Voraussetzung, dass alle lesen können.</p>
<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Bingo ermöglicht es den Teilnehmenden abwechselnd zu fragen und gefragt zu werden. Dieses Prinzip der Gegenseitigkeit (Reziprozität) vermeidet es, dass Personen darauf festgelegt werden, immer als der_die Andere gefragt zu werden.</p>
<p>Kommentare und Erfahrungen, Bewertungen</p>	<p>Selbst in Gruppen, die sich schon kennen (wie z.B. Schulklassen), haben wir die Erfahrung gemacht, dass sich die Teilnehmenden gerne die Fragen stellen, denn oft wissen sie doch wenig voneinander.</p>

M3 PEERTHINK METHODENBLATT: OBSTSALAT

OBSTSALAT IN VERSCHIEDENEN SPRACHEN

Zeit/Dauer	15 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 12 Jahre
Material	Stuhlkreis, Flip Chart
Lernziele - Wissen, Fertigkeiten, Kompetenzen	- Die mehrsprachige Wirklichkeit realisieren - Einige Wörter in verschiedenen Sprachen
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	Die Moderation sollte um Aufmerksamkeit bitten, damit niemand beim Platzwechsel gestoßen wird.

Anleitung	<p>Obstsalat ist ein Bewegungsspiel und damit ein typische Warm-up-Übung. Die Teilnehmer_innen sitzen im Stuhlkreis und werden in z.B. drei Untergruppen eingeteilt: Apfel, Kirschen und Erdbeeren. Eine Person hält sich innerhalb des Stuhlkreises ohne Stuhl auf. Diese Person bittet nun die anderen ihren Platz zu wechseln, indem sie z.B. die „Erdbeeren“ dazu auffordert. Die „Erdbeeren“ folgen somit der Aufforderung des Platzwechsels und die Person im Kreis versucht einen Platz zu bekommen. Die Person, die keinen Platz bekommt macht weiter. Das Besondere ist, dass die Übung in verschiedenen Sprachen gespielt wird.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Lassen sie einen Stuhlkreis bilden. Der_die Moderatorin steht in der Mitte des Kreises und hat keinen Stuhl. 2. Zählen sie die Gruppe wie nach dem Prinzip 1,2, 3 - 1,2,3 durch, allerdings auf Obstsorten wie Kirschen, Erdbeeren, Äpfel. Wenn die Gruppe sehr groß ist, dann können sie auch auf 4 bzw. Birnen zählen. Vergessen sie nicht sich auch mitzuzählen. 3. Wenn ein Teil der Gruppe, z.B. die Erdbeeren, aufgefordert wurde den Platz zu wechseln, müssen die entsprechenden Personen der Aufforderung folgen. Jene Person im Kreis versucht einen Platz zu besetzen. Wenn alle Teilnehmenden auffordert werden sollen
------------------	---

	<p>den Platz zu wechseln, so geschieht das mit dem Ruf „Obstsalat“. Die einzige Regel lautet dann nicht einfach auf den Nachbarplatz zu rutschen...</p> <p>4. Nachdem diese Regeln erläutert worden sind, wird die Besonderheit eingeführt: das Spiel wird nicht nur in der Mehrheitsprache gespielt, sondern auch in anderen, in der Gruppe vertretenen Sprachen wie möglicherweise Russisch, Türkisch, Arabisch Sie lassen die Obstnamen in die entsprechenden Sprachen übersetzen und auf eine Flip Chart schreiben.</p> <p>5. Lassen sie die Gruppen kurz unter Anleitung des_r Jugendlichen die Wörter üben. Dann kann das Spiel auf verschiedenen Sprachen gespielt werden.</p>
Variationen	Die Übung kann auch mit anderen Wortgruppen gespielt werden, z.B. Werkzeuge.
Anwendbarkeit und Grenzen z.B.: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/andere Methoden 	<p>Bis zu 25 Teilnehmer_innen</p> <p>Obstsalat ist ein typischer Starter oder eine Warm Up – Übung, die nach einer Pause gemacht werden kann, um wieder in Bewegung zu kommen.</p> <p>Die Mehrsprachigkeit wird in dieser Übung spielerisch erlebt.</p> <p>Wenn Teilnehmer_innen größere Bewegungsschwierigkeiten haben, muss darauf in der Moderation entsprechend eingegangen werden bzw. die Übung kann nicht durchgeführt werden.</p>
Mögliche Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Gruppensituation - Prozessentwicklung 	Es kann sein, dass Teilnehmende zwar wissen, was „Kirsche“ in ihrer Erst- oder Zweitsprache heißt, jedoch nicht darauf kommen, wie Äpfel übersetzt wird. Es ist dann erlaubt jemanden anzurufen, der_die es wissen könnte.

Was ist an der Methode intersektional?	<p>Der intersektionale Aspekt liegt in dieser Übung auf der Anerkennung der sprachlichen Ressourcen, die Kinder und Jugendliche oftmals haben, die aus Familien mit Migrationshintergründen kommen. Unserer Erfahrung nach freuen sich Jugendliche sehr, wenn ihre sprachlichen Kompetenzen anerkannt anstatt abgewertet werden, wie es oftmals mit den Worten „der_die spricht nicht richtig Deutsch noch richtig Türkisch“ geschieht.</p> <p>Die Anerkennung der sprachlichen Fähigkeiten ist eine Voraussetzung dafür, diese auch selbst wertzuschätzen.</p>
Quelle/Autor	Bildungsteam Berlin Brandenburg e.V.

M4 PEERTHINK METHODENBLATT: BAROMETER

BAROMETER	
Zeit/Dauer	30 – 60 Minuten, je nach Gruppengröße
Zielgruppe	Jugendliche ab 12 Jahre
Material	Es sollte genügend Platz sein, so dass alle Teilnehmenden ihre Position gut auf einer Linie zwischen JA und NEIN oder 0% und 100% einnehmen können
Lernziele - Wissen - Fertigkeiten, Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Die Position anderer kennen lernen, z.B. was Gewalt für sie bedeutet. - Verstehen, was strukturelle Gewalt bedeutet - Informationen aus erster Hand erfahren - Unterschiede wahrnehmen - Akzeptieren, dass es unterschiedliche Positionierungen zu Fragen geben kann - Argumentieren - Argumenten zuhören und folgen - Die eigene Position aufgrund von Argumenten verändern
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	Die Teilnehmenden positionieren sich auf einer Skala zwischen JA und NEIN oder 0% und 100% in Bezug auf Fragen oder Thesen. Wenn die Positionen eingenommen worden sind, werden sie begründet.
Anleitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn eines Barometers ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es nicht um „richtig“ oder „falsch“ geht, sondern vielmehr darum, sich seiner_ihrer eigenen Position bewusst zu werden und für sie zu argumentieren. Für Schulklassen gilt das besonders, da Schüler_innen häufig das Gefühl haben, geprüft zu werden und daher glauben, das „Richtige“ sagen zu müssen. 2. Danach erklären sie das Prinzip des Barometers als eine Skala zwischen JA und NEIN oder 0% und 100%, auf der sich je nach der eigenen Meinung bezügliche bestimmter Thesen und Fragen positioniert wird. >>



	<p>3. Die Fragen und Thesen sollten jeder Gruppe angepasst werden. Beispiele für Fragen: a) Haben in Deutschland alle die gleichen Chancen? b) Würdest du dich als Deutscher bezeichnen? c) Ist es Gewalt, wenn jemand Musik mit rassistischen Liedtexten hört? d) Ist es Gewalt, wenn jemand Musik mit sexistischen Liedtexten hört?</p> <p>4. Wenn alle ihre Position eingenommen haben fragt der_die Moderator_in nach Begründungen. Dabei ist es wichtig tatsächlich zu moderieren und nicht zu bewerten. Die Moderation muss für Aufmerksamkeit sorgen, damit allen Aussagen Gehör geschenkt wird. So kann eine differenzierte Diskussion entstehen und die Schüler_innen können erfahren, was andere Mitschüler_innen zu grundlegenden Fragestellungen denken. Außerdem können neue, vielleicht überraschende Argumente fallen. Wenn jemand nichts sagen möchte, hat er_sie auch das Recht, nichts zu sagen.</p> <p>5. Hin und wieder fragt der_die Moderator_in, ob jemand schon ein Argument so überzeugend fand, dass er_sie die Position verändern möchte. Dies kann durch Positionswechsel auf der Barometerlinie</p>
<p>Variationen</p>	<p>Positionierung in Staturform In dieser Variante liegt ein Gegenstand in der Mitte des Raums und ist Symbol für Verschiedenes: Schule, Gewalt, Stadtteil, Rassismus. Die Jugendlichen sollen eine Körperhaltung in Bezug auf den Gegenstand in der Mitte des Raums suchen, die ihre Haltung zu einem bestimmten (symbolisierten) Thema ausdrückt. Dabei sind Entfernung zum Gegenstand und Körperausdruck die maßgeblichen Ausdrucksmittel. Die Ausdrucksweisen werden nicht unmittelbar diskutiert, vielmehr werden sie im Laufe des Seminars weiter bearbeitet. An dieser Stelle geht es um die körperliche Ausdrucksebene.</p>
<p>Anwendbarkeit und Grenzen z.B.: - Gruppengröße</p>	<p>Die Gruppe sollte nicht kleiner als 8 und nicht größer als 20 Personen sein. In großen Gruppen kann verstärkt nach stellvertretenden Statements gefragt werden. Das heißt, Untergruppen besprechen warum sie sich dort positioniert haben, wo sie gemeinsam stehen und eine_r gibt zusammenfassend die Begründung wieder.</p>

<p>- Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up)</p> <p>- Bezugssystem/andere Methoden</p>	<p>Ein Barometer kann sowohl als Starter für ein Thema eingesetzt werden, wie es sich auch für eine vertiefende Diskussion eignet. Auf jeden Fall ist es eine Methode, in der Diskussionen im besten Sinne geübt werden</p>
<p>Mögliche Schwierigkeiten</p> <p>- Gruppensituation</p> <p>- Prozessentwicklung</p>	<p>Es können Konflikte auftauchen, mit der die Gruppe dann weiter umgehen muss.</p>
<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Jedes Barometer ist anders. Die Moderation strukturiert es durch die Fragestellungen vor. Hier liegt die Möglichkeit, Fragen bezüglich verschiedener Dominanzverhältnisse zu stellen und die einzelnen Diskussionen aufeinander zu beziehen. In den oben genannten Fragebeispielen werden Chancengleichheit, Rassismus und Sexismus angesprochen.</p>
<p>Kommentare und Erfahrungen/Bewertungen</p>	<p>Die Barometer-Methode ist nützlich um differenzierte Diskussionen zu entwickeln, da die einzelnen Schritte der Positionsbildung und -diskussion klar voneinander getrennt sind; zunächst wird nicht geredet, sondern individuell über die eigene Position im Raum nachgedacht, erst dann wird sich aufgestellt und wiederum danach wird die eigene Positionierung verbal begründet.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>respect/Bremen (Germany).</p>

M5 PEERTHINK METHODENBLATT: SCHARADE

SCHARADE	
Zeit/Dauer	15 - 30 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 12 Jahre
Material	Vorbereitete Begriffskarten und eine Uhr zum Zeit stoppen
Lernziele: - Wissen - Fertigkeiten, Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Einführung zentraler Begriffe zu Themen wie Geschlechterverhältnisse, Rassismus, und soziale Unterschiede - Die Fertigkeit sich auf verschiedene Weise (komplexen) Begriffen anzunähern und sie auszudrücken - Gemeinsam spielen und Spaß haben
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	Scharade ist ein Gruppenspiel, in dem Begriffe pantomimisch dargestellt und erraten werden. Die Begriffe können thematisch sehr unterschiedlich gewählt sein und haben in dieser Variante im weitesten Sinne mit Geschlechterverhältnissen, Rassismen und sozialer Ungleichheit zu tun.
Anleitung	<p>Teilen sie die Gruppe in zwei gleich große Gruppen. Erklären sie die Spielidee von Scharade: Begriffe, die im weitesten Sinne mit Geschlechterverhältnissen, Rassismus und sozialen Unterschieden zu tun haben, sollen auf pantomimische Weise dargestellt und erraten werden. Entweder hat der_die Moderator_in die Begriffe vorbereitet oder sie werden von den Gruppen für die jeweils andere erarbeitet. In der zweiten Variante fordern sie die Teilnehmer_innen auf, nicht nur schwierige Begriffe zu wählen und vor allem solche, die auch von ihnen selbst gespielt werden würden. Wenn sie die Begriffe von den Teilnehmer_innen erarbeiten lassen, planen sie 10 Minuten mehr ein.</p> <p>>></p>

	<p>Die sind Gruppen jeweils abwechselnd dran, einen Begriff zu spielen und zu raten. Zeigen sie der vorspielenden Person den Begriff und fragen sie nach, ob er verständlich ist. Ist das der Fall hat das Team eine Minute Zeit, um den Begriff zu erraten, danach ist die andere Gruppe dran. Auch wenn der Begriff vor Ablauf der einen Minute erraten worden ist wechselt die Gruppe. Sie können vereinbaren, dass es bei zusammengesetzten Wörtern erlaubt ist, deren Anzahl mit den Fingern anzuzeigen.</p>
Auswertung/Bewertung	<p>Fragen sie die Teilnehmer_innen, in welcher Beziehung die einzelnen Begriffe zu dem Themengebieten Geschlechterverhältnissen, Rassismus und sozialer Ungleichheit stehen.</p>
Variationen	<p>Scharade kann neben der pantomimischen Darstellung durch Zeichnen und Sprechen ergänzt werden. Beim Sprechen darf der Begriff, der erklärt wird, nicht genannt werden. In dieser Variante können unterschiedliche Punktzahlen verteilt werden, zum Beispiel 3 für Pantomime, 2 für Zeichnen, 1 für Sprechen.</p>
Anwendbarkeit und Grenzen z.B.: <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/andere Methoden 	<p>max. 16 Teilnehmer_innen Scharade ist eine klassische Warm Up - Übung, die jedoch nicht am Anfang eines Seminars oder Projekts durchgeführt werden sollte. Die Teilnehmenden sollten sich ein bisschen kennen und die Teamer_innen sollten die Gruppe einschätzen können. Voraussetzung sollte sein, dass in der Gruppe keine Kultur des sich über den_die andere_n lustig Machens besteht.</p>
Mögliche Schwierigkeiten <ul style="list-style-type: none"> - Gruppensituation - Prozessentwicklung 	<p>Bei Teilnehmer_innen kann eine Scheu des sich Darstellens vor der Gruppe bestehen. Ermutigen sie, aber zwingen sie nicht.</p>

<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Mit Scharade kann sich komplexen Begriffen und den dahinter liegenden gesellschaftlichen Verhältnissen auf unübliche und spielerische Weise genähert werden.</p> <p>Viele Begriffe können gesellschaftlich unterschiedlich eingeordnet werden. So passt ein Begriff wie „Putzfrau“ zum Beispiel ebenso zum Themenkomplex Geschlechterverhältnisse wie zu Rassismus oder sozialer Klasse (mögliche Begriffe siehe Liste am Ende des Methodenblatts).</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>respect/Bremen</p>

BEGRIFFE:

Geschlechterverhältnisse	Rassismen	Soziale Ungleichheiten
Heterosexualität	Ausländerbehörde	Hartz 4
Liebe	Aufenthaltsstatus	Beleidigung
Schwul	Multikulti	Arbeitsagentur
Lesbisch	Putzfrau	Armut
Verliebt sein	Illegalität	Niedriglohn
Familienlohn	Kolonialismus	Minijob
Scheidung	Pass	1 Euro Job
Alleinerziehende Mutter	Migrations- hintergrund	Ich-AG
Alleinerziehender Vater	Flucht	Arbeitslos
Haushaltsarbeit	Grenzübergang	Chef
Häusliche Gewalt	Integrationsdebatte	Haupt-Schule
Geschlechtergerechtigkeit	Abschiebung	Schulabschluss
Frauenfeindlichkeit	Krieg	Bewerbung
Bildungsverlierer	Visum	Bewerbungstraining
Sexismus	Wahlrecht	Usw.
Homophobie	Menschenhandel	
Prostitution	Usw.	
Auto		
Puppe		
Fußball		
Tanzen		
KFZ-Mechaniker		
Usw.		

M6 PEERTHINK METHODENBLATT: VIER ECKEN

VIER ECKEN	
Zeit/Dauer	15 – 30 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 12 Jahre
Material	DIN A 4 Blätter zum Kennzeichnen der Ecken mit zum Beispiel A, B, C, D
Lernziele: - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Kennen lernen - Kennen lernen von individuellen Hintergründen in ihrer Vielfältigkeit - Migrationserfahrungen als selbstverständliche Erfahrungen in der Gesellschaft - Sichtbarkeit von Migrationsgeschichten in Alltagserfahrungen - Informationen aus erster Hand erfahren - anderen zuhören - von sich erzählen
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	<p><i>Vier – Ecken</i> ist eine Übung, in der die Teilnehmer_innen aufgefordert werden sich jener vorgegebenen Position zuzuordnen, die „weitestgehend“ ihrer eigenen entspricht. Der besseren Zuordnung wegen sollten die Ecken mit A, B, C, D gekennzeichnet sein. Bei komplexeren Aussagen oder Thesen sollten diese aufgeschrieben werden und in der jeweiligen Ecke liegen, so dass die Teilnehmer_innen sie nachlesen können.</p>
Anleitung	<p>Erklären sie das Grundprinzip von <i>Vier – Ecken</i>: Den vier Ecken des Raums werden vier Antworten auf eine Frage zugeordnet. Zum Beispiel: Wie viele Fragen sprichst Du? Ecke A – eine, Ecke B – zwei, Ecke C – drei und Ecke D – 4 und mehr. Die Teilnehmer_innen sollen sich der Ecke zuordnen, die „weitestgehend“ auf sie zutrifft. Dann geht der_die Moderator_in herum und fragt zum Beispiel nach, um welche Sprachen es sich handelt und wo sie erlernt worden sind? Wenn Sie alle Ecken befragt haben (es müssen nicht alle Teilnehmer_innen etwas sagen) gehen sie zur nächsten Runde über.</p>

	<p>Mögliche weitere Fragen: Wie oft bis du in deinem Leben umgezogen? A – nie, B – 1-3 Mal, C – 4-6 Mal und D – mehr als 7 Mal Wie viele Geschwister hast Du?</p>
Auswertung/Bewertung	<p>Fragen sie zum Ende, ob die Teilnehmer_innen etwas Überraschendes von den anderen erfahren haben. Hinweise auf Migrationserfahrungen, wie sie aus Sprachfähigkeiten oder Umzügen ableitbar sind, sollten nicht extra besprochen werden. In dieser Übung soll es gerade um die Selbstverständlichkeit und damit um eine Entdramatisierung gehen. Gleichzeitig findet eine Würdigung von z.B. Sprachkenntnissen statt. Im Alltag erleben Jugendliche häufig eine Abwertung ihrer Sprachkenntnisse als nicht perfekt bzw. bestimmte Sprachen werden als höherwertiger als andere bewertet.</p>
Variationen	<p>Mit dem <i>Vier – Ecken</i> Spiel können die Teilnehmer_innen auch stärker zum Argumentieren/ Streiten über kontroverse Fragen aufgefordert werden. In dieser Variante haben die Fragen einen allgemeineren Charakter. So zum Beispiel: Was denkst Du woher Gewalt kommt?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menschen, die selber Gewalt erfahren haben werden gewalttätig - Gewalt ist eine menschliche Eigenschaft - Gewalt ist ein Ergebnis von schlechten sozialen Bedingungen - Gewalt ist ein Weg eine Dominanzposition aufrechtzuerhalten <p>Diese Variante benötigt eine sehr aktive Moderation.</p>
<p>Anwendbarkeit und Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/ andere Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gruppe sollte nicht größer als 25 aber nicht kleiner als 10 Personen sein. - Vier – Ecken ist in der individuellen Variante ein „Starter“, mit dem Themen wie Migration berücksichtigt werden können, ohne einzelne Teilnehmer_innen als Migranten_innen oder „die Anderen“ zu markieren.

<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Das <i>Vier – Ecken – Spiel</i> ist hier in einer Variante beschrieben, durch die gesellschaftliche Differenzlinien zwar sichtbar gemacht werden, dies jedoch in einer ent-dramatisierten Weise. So werden z.B. Migrationserfahrungen indirekt thematisiert. Möglicherweise bestehen Verbindungen zwischen Sprachhintergründen, Wohnortwechseln etc. und Migrationsgeschichten.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>respect/Bremen, Bildungsteam Berlin-Brandenburg e.V.</p>

M7 PEERTHINK METHODENBLATT: DER GROSSE PREIS

DER GROSSE PREIS	
Zeit/Dauer	30 bis 90 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 14 Jahre
Material	Vorbereitete Zettel mit Fragen, die mit einer Punktzahl auf der Rückseite an der Wand hängen oder die Power Point Version des Spiels (siehe unten)
Lernziele - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Die Meinungen / Positionen der anderen Jugendlichen in Bezug auf verschiedene Fragen kennen lernen - Verstehen lernen, dass unterschiedliche Perspektiven auf Fragestellungen ihre Bedeutung haben. - Argumentieren
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	<i>Der große Preis</i> ist ein Spiel, das auf Fragen aufbaut. Sie können, je nachdem welche Diskussionen in der Gruppe anstehen, die Fragen stellen.
Anleitung	<ul style="list-style-type: none"> - Das Spielmaterial von „Der Große Preis“ sind DIN A 4 Blätter, die auf der einen Seite ein Frage oder Aufgabe enthalten und auf der anderen eine Punktzahl (20, 40, 60, 80, 100). Die Zettel hängen mit der Punktzahl sichtbar in z.B. vier Säulen an der Wand. Bilden sie z.B. drei Teams der gleichen Größe. Erklären sie das Spiel: - Je ein_e Spieler_in aus einer Gruppe hat die Möglichkeit, eine der Themensäulen zu wählen und daraus eine Frage, z.B. aus der Kategorie Rassismus die Frage mit 40 Punkten. Kann die Person die Frage beantworten, bekommt die Gruppe die Punktzahl. Die Person kann sich mit den anderen aus seiner_ihrer Gruppe austauschen. Danach ist die andere Gruppe dran. Sie sehen an den Beispielen, dass es sich zum Teil um Gruppenaufgaben handelt.

<p>Anleitung</p>	<p>- Kategorien für Fragen können sein: Gender (oder Jungen oder Mädchen), Rassismus, Gewalt, Bildung. Bei der Auswahl der Themen können und sollten sie die Interessen der Teilnehmer_innen berücksichtigen.</p> <p>- Fragen können zum Beispiel sein:</p> <p>Gewalt</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was ist der Unterschied zwischen Gewalt und Aggression? (20 Punkte) 2. Was ist eine der gewalttätigsten Institutionen? (40 Punkte) 3. Joker (60 Punkte) 4. Sind Beleidigungen Gewalt und wenn ja warum? (80 Punkte) 5. Du hörst einen rassistischen Witz, den ein Schüler aus einer anderen Klasse erzählt. Was machst du? (100 Punkte) <p>Jungen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Was hältst du von folgender Aussage: Jungen spielen nicht mit Puppen! Diskutiere die Aussage kurz in deiner Gruppe und mache deinerseits ein Statement. (20 Punkte) 2. Der Mann ist das Oberhaupt der Familie – was denkst du darüber? (40 Punkte) 3. Wovor haben Jungen Angst? (60 Punkte) 4. Möchtest du so wie dein Vater sein, wenn du erwachsen bist? Begründe! (80 Punkte) 5. Dein bester Freund hat Liebeskummer. Bitte spiele kurz, wie du ihn tröstest. (100 Punkte) <p>Die Fragen sind weniger auf harte Fakten als vielmehr auf Haltungen und Einstellungen ausgerichtet. Es sind kleine Diskussionen über Einstellungsfragen beabsichtigt. Machen sie deutlich, dass das gar nicht so einfach ist und es kein „richtig“ und „falsch“ in diesem Spiel gibt.</p>
<p>Variationen</p>	<p>Sie können anstatt einer Papier-Variante auch eine Power-Point-Präsentation verwenden. Eine Variante ist unter http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/neue_wege_fuer_jungs/online-spiel_mannopoli zu finden</p>

<p>Anwendbarkeit und Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem / andere Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Es sollten nicht mehr als 16 Teilnehmer_innen dabei sein - Die Übung kann als Starter eingesetzt werden, auch damit sie als Moderation mitbekommen, welche Positionen in der Gruppe vertreten werden. Sie können sie aber auch im Verlauf eines Projekts/Seminars einsetzen.
<p>Mögliche Schwierigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppensituation - Prozessentwicklung 	<p>Ist eine gute Übung für den Anfang, z.B. am ersten Tag eines mehrtägigem Seminars, weil es viele Möglichkeiten für die Teilnehmenden gibt, sich persönlich in Interaktionen „zu zeigen“, man einen Eindruck von der Gesamtgruppe bekommt und auch oft die für die Gruppe wichtigen Themen auftauchen – unabhängig von den Kategorien des Spiels.</p>
<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p><i>Der große Preis</i> ist dann intersektional, wenn verschiedene Themenfelder mit unterschiedlichen Dominanzverhältnissen angesprochen werden.</p>
<p>Kommentare und Erfahrungen, Bewertungen</p>	<p>Das Spiel berührt viele Fragen und mögliche Konflikte, die in dem Spiel nicht tief greifend bearbeitet werden. So sollte im Verlauf auf gravierende Konflikte und Meinungsverschiedenheiten eingegangen werden. Außerdem sollten Hintergrundinformationen zu den aufgeworfenen Fragestellungen eingearbeitet werden.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>respect/Bremen and „Neue Wege für Jungs“</p>



**M8 PEERTHINK METHODENBLATT:
LEVEL PLAYING FIELD („EBENES SPIELFELD“)**

LEVEL PLAYING FIELD („EBENES SPIELFELD“)	
Zeit/Dauer	ca. 60 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 14 Jahren. Die Methode ist mit einer ganzen Seminargruppe mit heterogenen Teilnehmer_innen durchführbar
Material	Vorbereitete Fragen
Lernziele - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Ein tieferes Verständnis von Unterdrückung und Privilegien anhand von Beispielen - Sensibilisierung für reale Formen von Unterdrückung und Privilegiertheit - Illustrierung der eigenen unterschiedlichen Erfahrungen und der Erfahrungen anderer mit Unterdrückung und Privilegiertheit - Sichtbarkeit, dass die fair erscheinenden Ausgangsbedingungen gar nicht so fair sind - Hinterfragung und Reduzierung von Schuldgefühlen, Scham und Verleugnung bezüglich Erfahrungen von Unterdrückung und/oder Privilegierung
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	Die Leitung braucht eine ausgedruckte Liste der vorzutragenden Statements
Anleitung	<p>Stellen Sie sicher, dass alle Teilnehmenden anwesend sind. Falls Teilnehmende erst später einsteigen, kann dies zu Konfusionen führen und die Übung beeinträchtigen.</p> <p>1. Bitten Sie die Gruppe, sich in einer Linie nebeneinander im Raum aufzustellen, so dass sie Sie anschauen und die Wand (bzw. eine Spielfeldbegrenzung) hinter Ihnen ist. Es sollte vor und hinter der Gruppe ungefähr gleich viel Platz sein.</p> <p style="text-align: center;">>></p>

2. Bitten Sie die Gruppe respektvoll miteinander umzugehen. Während der Übung sollte nicht gesprochen werden. (Die Aufforderung dazu werden Sie vermutlich öfter wiederholen müssen.)
3. Kündigen Sie an, dass Sie einige Statements zum Thema Lebenserfahrungen vorlesen werden. Nach jedem Statement werden Sie den Teilnehmer_innen Gelegenheit geben, je einen Schritt nach vorne oder hinten zu machen, abhängig von ihren eigenen Erfahrungen.
 - Weil nur Personen, die laufen können, tatsächlich einen Schritt machen können, sagen Sie „bewegt euch ein Stück nach vorne“ statt „geht einen Schritt nach vorne“.
 - Hier sollten Sie die Größe der Bewegung, die jedes Mal gemacht werden darf, festlegen und zeigen. Dies ist abhängig von der Raumgröße und der Anzahl der Statements, die Sie vorlesen wollen.
4. Falls jemand ein Statement nicht richtig verstanden hat, kann er_sie um Wiederholung bitten.
5. Bitten Sie die Teilnehmenden ihre jeweiligen Nachbar_innen an den Händen zu fassen und so lange zu halten wie es geht. Falls jemand in der Gruppe einen Rollstuhl oder eine Gehhilfe benutzt, tragen Sie dafür Sorge, dass die Nachbar_innen einen Weg finden, körperlichen Kontakt zu halten. Sagen Sie der Gruppe, dass es einen Punkt geben wird, an dem sie loslassen müssen. Vielleicht müssen Sie später noch einmal daran erinnern, sich lieber loszulassen als eventuell zu stürzen.
6. Lesen Sie die Statements. Nutzen Sie die Statements auf den folgenden Seiten (oder schreiben Sie selber welche, die zu dieser speziellen Gruppe passen).
7. Wenn Sie alle Statements gelesen haben, machen Sie eine kurze Pause: Bitten Sie die Teilnehmenden dort stehenzubleiben, wo sie jetzt sind. Sie sollen sich loslassen und sich umschauchen. Bitten Sie sie sich zu merken, wo sie stehen und wo ihre Freund_innen stehen.

	<p>8. Sagen Sie der Gruppe: „Ich zähle bis drei und dann rennt zu dieser Mauer!“ (Linie, Zaun, etc., zu der Spielfeldbegrenzung, die hinter Ihnen ist). Entweder fangen Sie, ohne viel Zeit vergehen zu lassen über das Gesagte nachzudenken, direkt an zu zählen. Oder Sie warten ein paar Sekunden und beobachten, wie sich für „das Rennen“ vorbereitet wird.</p> <p>9. Diskutieren Sie mit den Teilnehmer_innen ihre Bewertungen der Bewegungen während der Übung.</p>
--	--

<p>Auswertung/Bewertung</p>	<p>Fragen Sie zur Auswertung:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wie hat es sich am Ende auf deiner Position angefühlt? (vor dem Rennen) - Unterstützen Sie die Teilnehmenden darin, über ihre aufkommenden Gefühle zu sprechen. - Wie hat es sich angefühlt, die Hände deiner Freund_innen loszulassen? - Hier gibt es oft sehr berührende Kommentare. - Was ist dir an deinen Reaktionen aufgefallen, als die Übung weiterging? - Was hast du gedacht und gefühlt, als du am Ende durch den Raum geschaut hast (vor dem Rennen)? Gab es etwas, das du an den Positionen (deine eigene eingeschlossen) überraschend fandest? - Oft sind Teilnehmende überrascht, weil ein Freund plötzlich so weit weg von ihnen weg ist, vor allem, wenn sie gedacht haben, dass sie so viel gemeinsam haben. Andere werden sich über das Gegenteil wundern: Personen, die nicht von sich dachten, dass sie ähnliche Erfahrungen haben, bleiben nah beieinander. - Wer hat „geschummelt“ oder die Größe der Bewegungen verändert, z.B. größere nach hinten als nach vorne gemacht? Oder wer hat sich nicht bewegt, obwohl er_sie gekonnt hätte? Warum? Welche Gefühle oder Gedanken waren der Anlass so zu handeln? - Hier kommt es darauf an, über die aufgekommene Gefühle und Gedanken zu sprechen. - Was war deine erste Reaktion auf die Aufforderung „Rennt zur Wand“?
------------------------------------	---

Teilnehmer_innen, die schon nahe der Wand waren, sagen vielleicht: „Ich brauchte nicht zu rennen, ich war schon da.“ Andere sagen vielleicht, „Ich bin so schnell gerannt wie ich konnte, ich war entschlossen zu gewinnen, hatte aber keine Chance“.

Wahrscheinlich stellt jemand die Wand als Repräsentation dessen, was man erreichen sollte in Frage und wird stark machen, dass es auch möglich ist, individuelle Werte und Ziele zu verfolgen. An dieser Stelle ist es wichtig, dass zwar viele Menschen die Kontrolle über ihre Ziele haben, es jedoch unabhängig davon gesellschaftliche Definitionen von Leistung und Erfolg gibt, denen man sich kaum entziehen kann (Geld, Macht, Bildung etc.).

Was zeigt die Übung?

Nachdem die Übung durchgeführt wurde, können sie der Gruppe den Namen der Übung mitteilen („Gleiche Chancen“). Diskutieren Sie mit den Teilnehmer_innen die Kampagnen der „gleichen Bedingungen für Alle“ in den Medien.

Keines der Statements bezog sich auf individuelle Wahlmöglichkeiten. Jedes war abhängig von Eltern, anderen Personen oder sozialen Umständen.

Die Position am Ende der Übung (vor dem Rennen) hat nichts damit zu tun, wie schlau jemand ist oder wie er_sie sich angestrengt hat.

Viele der Statements berücksichtigen die Wirkung von Unterdrückung und Privilegien auf mehrere Generationen. Obwohl sicherlich ein sozialer Wandel stattgefunden hat, stimmt es dennoch, dass sich Benachteiligungen, Unterdrückungen und Privilegien über Generationen weitergeben.

	<p>In der Übung werden die Teilnehmenden aus dem hinteren diejenigen aus dem vorderen Teil im Rennen nicht besiegen, egal wie schnell sie laufen. Das korrespondiert mit Wahrnehmungen wie zum Beispiel: „Frauen müssen doppelt so gut sein wie Männer“ oder „People of Colour müssen doppelt so gut qualifiziert sein wie Weiße“ um den gleichen Erfolg zu haben.</p> <p>Das Spielfeld ist NICHT für alle gleich (The „playing field is NOT level“). Gender, soziale Klassen und Ethnizität (abhängig davon, welche Themen in den Statements adressiert werden) haben neben anderen Kategorien weiterhin großen Einfluss auf den Zugang der Menschen zu gesellschaftlichen Möglichkeiten und Chancen.</p>
<p>Anwendbarkeit und Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/ andere Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Jede Gruppengröße, mindestens 6. - Dies ist eine gute erste Übung am Morgen oder nach einer Pause, in der alle Stühle weggeräumt wurden - In Übereinstimmung mit dem inhaltlichen Konzept Ihrer Organisation können Sie andere Statements über neue Themen entwickeln, die auch zum intersektionalen Ansatz gehören.
<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Die Methode basiert darauf, dass verschiedene gesellschaftliche Verhältnisse in den Statements thematisiert werden. Neben individuellen Handlungsstrategien sind gesellschaftliche Kategorien über Generationen hin wirksam. Hier liegen die Hinweise auf die historische Dimension von Unterdrückung und Privilegierung. Die Fragen nach den aufkommenden Gefühlen ist zum einen Teil einer Sensibilisierung für gesellschaftliche Dominanzverhältnisse und verweist zugleich darauf, dass z.B. individuelles schlechtes Gewissen nicht weiter hilft, sondern Veränderungen gesellschaftlicher Verhältnisse.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>moMENTum II: Reaching Men to End Rape, April 22, 2006. Compiled by UIUC Office of Women's Programs & Men Against Sexual Violence</p>

MATERIAL FÜR DIE ÜBUNG:

Statements mit Schwerpunkten zu Ethnizität und Klasse:

1. Falls deine Eltern deutsch als Muttersprache sprechen, bewege dich ein Stück nach vorne.
2. Wenn du als Kind ein eigenes Zimmer mit Tür hattest, bewege dich ein Stück nach vorne.
3. Wenn du in einer Umgebung groß geworden bist, wo die Mehrheit der Polizist_innen, Politiker_innen und Regierungsangestellten einen anderen ethnischen Hintergrund haben als du, bewege dich ein Stück nach hinten.
4. Wenn dir aufgrund deiner ethnischen Herkunft der Zugang zu einer bestimmten Schule oder zu Fördermaßnahmen verweigert wurde, bewege dich ein Stück nach hinten.
5. Wenn du dir deine Haare in fast jedem Friseursalon schneiden lassen kannst, bewege dich ein Stück nach vorne.
6. Falls die Gruppe, der du dich ethnisch zugehörig fühlst, jemals von Wissenschaftler_innen als „minderwertig“ bezeichnet wurde, bewege dich ein Stück zurück.
7. Wenn es in deiner Kindheit in deinem Zuhause mehr als 10 Kinderbücher und 30 Erwachsenenbücher gab, bewege dich ein Stück nach vorne.
8. Falls Lehrer_innen oder Berater_innen dich entmutigt haben, bestimmten Aktivitäten, einer bestimmten Karriere oder dem Schulangebot deiner Wahl nachzugehen, bewege dich ein Stück nach hinten.
9. Falls deine Eltern oder nahe Bezugspersonen einen Hochschulabschluss haben, bewege dich ein Stück nach vorne.
10. Falls du ein Jahr oder mehr nicht krankenversichert warst, bewege dich ein Stück nach hinten.
11. Falls du noch nie aufgrund deiner Ethnizität von der Polizei belästigt oder respektlos behandelt wurdest, bewege dich ein Stück nach vorne.
12. Wenn eine_r oder zwei deiner Eltern oder Erziehungspersonen kein Abitur haben, bewege dich ein Stück nach hinten.
13. Wenn es einfach für dich ist, Haarpflegemittel, Hautpflegemittel und Pflaster zu finden, die deiner Hautfarbe und deinem Haar entsprechen, bewege dich ein Stück nach vorne.
14. Falls du als Kind gespendetes Essen gegessen hast, bewege dich ein Stück nach hinten.
15. Wenn du viele Informationen über die ethnische Gruppe, der du dich zugehörig fühlst, in Schulbüchern finden kannst, bewege dich ein Stück nach vorne.
16. Wenn du oder deine Eltern oder Erziehungspersonen noch nie Sozialleistungen beziehen mussten, bewege dich ein Stück nach vorne.
17. Wenn dir als Kind jemals gesagt wurde, du seiest dreckig, sollst nicht das Essen von anderen anfassen oder aus demselben Glas trinken aufgrund deiner Hautfarbe, bewege dich ein Stück nach hinten.
18. Falls dir jemals jemand gesagt hat, dass deine Religion oder Weltanschauung seltsam, primitiv, heidnisch oder schlicht falsch sei, bewege dich ein Stück nach hinten.
19. Falls es für dich leicht ist, eine Glückwunschkarte oder ähnliches zu finden, auf denen Menschen mit der gleichen Hautfarbe wie du abgebildet sind, bewege dich ein Stück nach vorne.



20. Falls deine Eltern oder Erziehungspersonen jemals einen Job oder eine Förderung verloren haben, weil sie sich um ein krankes Kind oder ihre kranken Eltern kümmern mussten, bewege dich ein Stück nach hinten.
21. Wenn dir als Kind niemals gesagt wurde, du musst dich richtig anziehen oder verhalten, anderenfalls würde ein schlechtes Bild auf deine gesamte „Community“ zurückfallen, bewege dich ein Stück nach vorne.
22. Wenn du als Kind eine Zahnsperre gebraucht hättest, aber keine bekommen hast, bewege dich ein Stück nach hinten.
23. Falls deine religiösen Feiertage regulär in den landesüblichen Kalendern verzeichnet sind, bewege dich ein Stück nach vorne.
24. Wenn du jemals aufgrund deiner Anwesenheit in einem bestimmten Stadtteil von der Polizei oder anderen Personen gestoppt oder befragt worden bist, bewege dich ein Stück nach hinten.
25. Wenn du dich nie fragen musstest, ob du eigentlich an deiner Schule aufgenommen wurdest, um einen Förderungsplan zugunsten von Minderheiten zu erfüllen, bewege dich ein Stück nach vorne.
26. Falls du es jemals erlebt hast, wie der_die Besitzer_in einer Geldbörse (oder eines anderen Wertgegenstandes) sie schnell weggetan hat oder sie fester mit der Hand umschlossen hat, als du dazu kamst, bewege dich ein Stück nach hinten.
27. Wenn dir noch nie ein Sicherheitsdienst im Laden gefolgt ist, bewege dich ein Stück nach vorne.
28. Wenn dir als Kind regelmäßig gesagt wurde, dass du nicht alles Essen, das du haben wolltest, aufessen kannst, weil nicht genug da sei, bewege dich ein Stück nach hinten.
29. Wenn du oder ein_e Verwandte jemals gezwungen war in einem Internierungs- oder Flüchtlingslager zu leben, bewege dich ein Stück nach hinten.
30. Falls du oder Mitglieder deiner Familie jemals in Windrichtung eines Atomkraftwerks oder einer industriellen Anlage gelebt haben, bewege dich ein Stück nach hinten.
31. Wenn du selbst oder deine Eltern oder Erziehungspersonen jemals nicht wählen gehen konnten, bewege dich ein Stück nach hinten.
32. Falls deine Eltern oder Erziehungspersonen dich mit in Galerien oder Museen genommen haben, bewege dich ein Stück nach vorne.
33. Falls du oder ein_e Verwandte_r jemals im Gefängnis waren, bewege dich ein Stück nach hinten.
34. Falls du als Kind belohnt wurdest für deine Durchsetzungsfähigkeit und deine Art, offen die Meinung zu sagen, bewege dich ein Stück nach vorne.
35. Falls du ein direktes Familienmitglied hast, das Arzt/Ärztin, Richter_in, Professor_in oder ein_e andere_r Expert_in ist, bewege dich ein Stück nach vorne.
36. Falls dein Leistungsniveau in der Schule wegen deiner Herkunft vermindert eingeschätzt wurde, bewege dich ein Stück nach hinten.
37. Falls ein_e Verwandte_r oder ein Vorfahre von dir gegen seinen_ihren Willen sterilisiert wurde, bewege dich ein Stück nach hinten.
38. Falls du oder deine Familie jemals in einem Gebäude gelebt haben, das auf einem Platz mit Sondermüll stand, bewege dich ein Stück nach hinten.
39. Falls du als Kind Ferien außerhalb deines Landes gemacht hast, bewege dich ein Stück nach vorne.
40. Wenn du üblicherweise Menschen mit deiner ethnischen Zugehörigkeit

- oder deines Geschlechts in Führungspositionen in der Wirtschaft, den Gerichten und den Regierungen siehst, bewege dich ein Stück nach vorne.
41. Wenn dir ein Computer gehört, bewege dich ein Stück nach vorne.
 42. Wenn deine Taschen noch nie auf einem Flughafen oder in einem Laden durchsucht worden sind, bewege dich ein Stück nach vorne.
 43. Falls du nachts Angst vor Übergriffen hast, bewege dich ein Stück nach hinten.
 44. Falls du in einer Umgebung aufgewachsen bist, wo die Mehrheit der Polizist_innen, Politiker_innen oder Regierungsangestellten nicht dein Geschlecht hatten, bewege dich ein Stück nach hinten.
 45. Falls du nie besorgt warst, dass dich jemand eine Hure nennen könnte, bewege dich ein Stück nach vorn.
 46. Falls du dir nie Sorgen machen musstest, die Rampe zum Gebäudeeingang nicht zu finden, bewege dich ein Stück nach vorne.
 47. Wenn du deine Religion ohne Angst zelebrieren kannst, bewege dich ein Stück nach vorne.
 48. Wenn du jemals nicht in ein Restaurant, zu einem Freund nach Hause oder zur Arbeit gegangen bist, weil du fandest, dass das zuviel Schwierigkeiten macht, bewege dich ein Stück nach hinten.
 49. Wenn du auf jemanden angewiesen bist, der dich anzieht, dich füttert oder dich ins Badezimmer bringt, bewege dich ein Stück nach hinten.
 50. Wenn du jemals darüber nachgedacht hast, was du anziehen sollst, um sicher zu sein, bewege dich ein Stück nach hinten.
 51. Wenn es jemals nötig war, deine sexuelle Orientierung geheim zu halten um deine sozialen Beziehungen nicht zu verlieren, bewege dich ein Stück nach hinten.
 52. Wenn du jemals Angst hattest Opfer eines Verbrechens zu werden, dass aus Hass oder wegen Vorurteilen begangen wird, bewege dich ein Stück nach hinten.
 53. Wenn du niemals 30 Minuten früher zu einem Treffen aufbrechen musstest, weil es so lange dauert, öffentliche Verkehrsmittel mit mangelhafter Barrierefreiheit zu benutzen, bewege dich ein Stück nach vorne.



**M9 PEERTHINK METHODENBLATT:
VIER SEITEN DER DISKRIMINIERUNG**

VIER SEITEN DER DISKRIMINIERUNG	
Zeit/Dauer	40 bis 60 Minuten
Zielgruppe	Jugendliche ab 14 Jahre
Material	Jede_r Teilnehmer_in benötigt ein Blatt und einen Stift, um eigene Erfahrungen aufzuschreiben.
Lernziele: - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Mehrschichtigkeit von Diskriminierung - Reflexion über eigene Verstrickungen in diskriminierende Situationen; Möglichkeit über eigene Erfahrungen als Opfer oder Zeuge von Diskriminierung zu sprechen - Entwicklung von Handlungsstrategien in und mit diskriminierenden Situationen - Stärkung der eigenen Fähigkeiten in Diskriminierungssituationen zu intervenieren - Stärkung der eigenen Fähigkeiten in gewalttätige Situation zu intervenieren - Von Erfahrungen anderer lernen
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	Die Übung basiert auf persönlichen Erfahrungen mit Diskriminierungen, Ungleichheiten und unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen. Eine sensible Moderation ist erforderlich.
Anleitung	<p>Erster Schritt (15-minütige individuelle Arbeit)</p> <p>Die Teilnehmenden erhalten die Aufgabe sich an Erfahrungen unter folgenden Vorzeichen zu erinnern:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eine Erfahrung, in der sie selber jemanden anderes diskriminiert haben. 2. Eine Erfahrung, in der sie Opfer von einer Diskriminierung waren. 3. Eine Erfahrung, in der sie Zeuge von einer Diskriminierung oder Gewalttat gewesen sind und sie nicht interveniert haben. 4. Eine Erfahrung, in der sie Zeuge von einer Diskriminierung oder Gewalttat gewesen sind und sie interveniert haben.

	<p>Die Erfahrungen sollen jeweils auf ein Viertel eines vorher gefalteten Blatt Papiers aufgeschrieben werden.</p> <p>Optional: Sie können die Teilnehmer_innen fragen, ob sie ein Interesse daran haben, im Verlauf des Seminars/Projekts an den Situationen weiterzuarbeiten.</p> <p>Zweiter Schritt (Gruppenarbeit, 20 Minuten) In 3er- bis 5er-Gruppen sollen sich die Teilnehmenden über ihre Erfahrungen auszutauschen.</p> <p>Dritter Schritt (Diskussion in der Gesamtgruppe, 10 – 20 Minuten) Befragen sie die Teilnehmenden, was sie in den Kleingruppen herausgefunden haben. Sprechen sie über unterschiedliche Strategien des Umgangs mit Diskriminierungen und Gewalttaten.</p>
Variationen	Es gibt je nach Gruppengröße und Dynamik die Möglichkeit, die Wechsel von der individuellen Reflexion zur Gesamtgruppe zu variieren. So können anstatt der Kleingruppen auch Paare gebildet werden
Anwendbarkeit und Grenzen - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/ andere Methoden	Die Übung eignet sich gut zur Verdeutlichung, dass alle auf die eine oder andere Weise mit Diskriminierungsverhältnissen zu tun haben. Daher ist es eine gute Übung zur Sensibilisierung. Zugleich kann sie recht persönlich werden; die Gruppe sollte sich bereits gut vertrauen.
Mögliche Schwierigkeiten - Gruppensituation - Prozessentwicklung	Es können Erinnerungen/Erfahrungen thematisiert, mit denen sich die Teilnehmende lange nicht oder noch gar nicht konfrontiert haben. Die Teamer_innen müssen sich zutrauen, mit Gefühlen der Verletzung und der Hilflosigkeit auf Seiten der Teilnehmer_innen umzugehen.
Was ist an der Methode intersektional?	Unterschiedliche individuelle Diskriminierungs- und Gewalterfahrungen als Täter_in, Opfer oder Zeuge_in können in unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionierungen begründet sein.

Quelle/Autor	Jasmine Böhm, ZARA – Zivilcourage und Anti-Rassismus-Arbeit Original Quelle: Wenzel, Florian M./Seberich, Michael (Hrsg.) 2001: The Power of Language. Bertelsmann Stiftung. Gütersloh.
---------------------	---

M10 PEERTHINK METHODENBLATT: KONFLIKT-ZWIEBEL

KONFLIKT-ZWIEBEL	
	Lösungsfindung in transkulturellen Peer-Gruppen-Konflikten
Zeit/Dauer	90 bis 120 Minuten
Zielgruppe	Sozialpädagog_innen, Peer und Jugendgruppen-Leiter_innen, Lehrer_innen, Professionelle im Bereich der Arbeit mit psychisch Kranken
Material	Flip Chart, Schreibmaterial (Papier, Stifte) Stühle, zwischen 6 und 18 Teilnehmende, einen Moderator und einen Konflikt, den es zu bearbeiten gilt.
Lernziele: - Knowledge	Angemessene Lösungen für weitreichende Konfliktsituationen; wenn für die Bearbeitung nicht genügend Zeit vorhanden ist, so erhalten die Teilnehmenden dennoch einen Eindruck über die Dimensionen transkultureller sowie anhand weiterer sozialer Kategorien strukturierter Konflikte und deren Dynamik, wenn es um Gruppengewalt geht. Durch die Methode wird Komplexität handhabbar, versteckte Mitteilungen und Wünsche werden deutlich gemacht, unterschiedliche Sichtweisen werden sichtbar gemacht, die Perspektive der Teilnehmenden wird um anderen Sichtweisen erweitert, die Chance auf einen produktiven Umgang mit dem konkreten Konflikt werden erhöht. Mit dynamischen Gruppenprozesse bietet die Methode einen effektiven Umgang; Zeit wird produktiv genutzt, sie ist zielorientiert, alle Teilnehmenden sind involviert, Spannung wird abgebaut
Fertigkeiten und Kompetenzen	Neugier wird erzeugt; die Fähigkeit zu warten, bis der_die andere ihre_seine Position dargestellt hat wird geübt; Konzentration; zielorientierte Interventionen werden geübt; systemische Theorie; Gruppendynamiken verstehen; Reflexionsfähigkeit; transkulturelle Mediation und Konfliktlösung
Kurzbeschreibung und Vorbereitung	Erklären sie die Methode und die Übertragung auf eine transkulturelle Situation bzw. eine Situation, in der weitere soziale Kategorien den Konflikt mit strukturieren.

Anleitung

1. Schritt: Fallanalyse: Der_die Moderator_in gibt die einzelnen Schritte der Methode vor: Es werden drei Gruppen mit zwei Personen bis maximal sechs Personen gebildet. Gruppe 1: die Konfliktparteien (Erzähler_in), Gruppe 2: die Hypothesenbilder_innen, Gruppe 3: die Lösungsgeber_innen und die stillen Beobachter_innen (10 Minuten)

2. Schritt: Gruppe 1 setzt sich in die Mitte eines (Halb)Kreises; die Gruppe 1 besteht aus jenen, die einen Konflikt haben und darin verschiedene Parteien darstellen. Sie stellen ihr Problem dar und wie sie davon betroffen sind. Die Beteiligten sollen alle Details des Konflikts/Problems beschreiben. Der_die Moderator_in fragt nach, wenn es Uneindeutigkeiten gibt. Zur gleichen Zeit hört Gruppe 2 aufmerksam zu und schreibt alles auf, was ihnen als Erklärungen, Hypothesen/Gründe in Bezug auf den Konflikt/das Problem einfällt und was eine Erklärung dafür bietet, dass der Konflikt bis jetzt vorhält. An dieser Stelle ist es wichtig zu betonen, dass die Hypothesen Annahmen und Konstrukte für diese besondere Situation darstellen. Die 3. Gruppe hört auch zu und macht sich Notizen in Bezug auf mögliche Lösungen des Konflikts/Problems. (20 – 25 Minuten)

3. Schritt: Nun sitzt die 2. Gruppe in der Mitte des (Halb)Kreises und tauscht sich über ihre Hypothesen aus, die auf dem basieren, was sie gerade an Informationen aus der 1. Gruppe erhalten haben. (20 Minuten)

4. Schritt: Gruppe 3 sitzt nun in der Mitte des (Halb)Kreises und tauscht sich über ihre Lösungsideen aus, die auf der Grundlage des bisher Gehörten entstanden sind. (20 Minuten)

5. Schritt: Alle Gruppen diskutieren zusammen anhand der gemachten Vorschläge, wie eine angemessene Lösung des Konflikts/Problems aussehen könnte. Wiedergutmachungen sind auch erlaubt vorzuschlagen. Die Entscheidung über eine angemessene Lösung sollte innerhalb von 20 Minuten getroffen werden.

Variationen	Die Methode ist in Konfliktsituationen anwendbar, am Arbeitsplatz, in transkulturellen Settings, in Familienkonflikten, in Community-Konflikten
Rahmenbedingungen (Raum, Platz)	Der Raum sollte mindestens 25 Quadratmeter groß und gut zu lüften sein.
Anwendbarkeit und Grenzen - Gruppengröße - recommendation about point of time or process (e.g. "starter") - Bezugssystem/ andere Methoden	6 – 18 Teilnehmende Die Konflikt-Zwiebel sollte als Übung gemacht werden, nachdem die Erwartungen und Wünsche der Konfliktparteien klargeworden sind und auch die Konfliktodynamik nachgezeichnet wurde. Crosskulturelle Mediation und Konfliktmanagement, Crosskulturelles Vertrags„Karussell“, Gewaltfreie Kommunikation (Marshall Rosenberg)
Mögliche Schwierigkeiten - Gruppensituation - Prozessentwicklung	Für Teilnehmende, die wenig oder kein Wissen über Migration und transkulturelle Situationen haben, kann es schwierig sein angemessen Hypothesen aufzustellen.
Kommentare und Erfahrungen/ Bewertungen	Teilnehmende geben persönliche Eindrücke wieder
Quelle/Autor	Die Methode ist der systemischen Arbeit entnommen. Die hier vorliegenden Architektur und das Design der Methode sind von Roswita Königswieser und Alexander Exner (2006), die sie für Berater_innen und Change-Management entworfen haben. Sie ist in der vorliegenden Fassung als transkulturelle Konflikt-Lösung von Livius Nwoha (2007) adaptiert und in das PeerThink-Projekt eingebracht worden.

M11 PEERTHINK METHODENBLATT: FOTO-PROJEKT

FOTO-PROJEKT

Zeit/Dauer	Für das Foto-Projekt im engeren Sinne wird ein Tag Produktionszeit und ein weiterer Tag zur Präsentation der Ergebnisse im öffentlichen Raum benötigt. Vorher findet allerdings ein zweitägiges Seminar statt, in dem es um eine inhaltliche Vorbereitung geht und mimische und gestische Ausdrucksweisen geübt werden. Für diesen Teil kann auf Methoden zurückgegriffen werden, die im Manual beschrieben sind.
Zielgruppe	Jugendliche zwischen 12 und 18 Jahre. Je nachdem ist es sinnvoll, die Zielgruppe altermäßig oder nach Jungen und Mädchen in Kleingruppen arbeiten zu lassen.
Material	Foto-Equipment (am besten einen Digitalfotoapparat, Scheinwerfer und einen Computer mit Bearbeitungsprogramm), Papier, Stifte, eventuell Kleidung zum Verkleiden, zwei Räume (für den Fall, dass sie die Gruppe in Mädchen- und Jungengruppen aufteilen, benötigen sie insgesamt 4 Räume). Gut ist es, das gesamte Projekt außerhalb der Schule zu machen, z.B. in einem nahen Freizeitclub. Die Präsentation sollte auf jeden Fall an einem öffentlichen Ort stattfinden.
Lernziele: - Wissen	<ul style="list-style-type: none"> - Was ist Gewalt - Was denken die anderen aus der Gruppe über Gewalt, z.B. wie die Gewalt in einem bestimmten Stadtteil eingeschätzt wird - Zusammenhänge zwischen Gewalt und sozialen Verhältnissen verstehen lernen
- Fertigkeiten	<ul style="list-style-type: none"> - Diskutieren von Fragestellungen, die mit der eigenen Situation zu tun haben - Zuhören - Sich mit Mitteln der Mimik und Gestik ausdrücken lernen
- Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstreflexion - Debattieren und Umgang mit konflikthafte Streits

<p>Kurzbeschreibung und Vorbereitung</p>	<p>Vorbereitung: Für das Foto-Shooting werden unterschiedliche Themen bearbeitet, z.B.: wie viel Gewalt geschieht im eigenen Stadtteil, welche Formen von Gewalt sind präsent, welche Formen von Gewalt hat man jeweils selbst erlebt, ob als Täter_in, Opfer oder Zeug_in, in der Schule, rassistische, sexistische oder homophobe Formen der Gewalt, soziale Ungleichheiten. Diese Diskussionen können mit Hilfe von Methoden angeregt und durchgeführt werden, wie sie sie auch im Manual finden, wie z.B. <i>Vier Ecken</i>, <i>Barometer</i>. Ein weiterer Teil der Vorbereitung bezieht sich auf die Ausdrucksfähigkeit der Jugendlichen, denn am Ende der Workshops sind sie beim Foto-Shooting auf Mimik und Gestik angewiesen. So kann anhand von Übungen die non-verbale Ausdrucksfähigkeit geübt werden. Ein mögliche Methode ist die Scharade.</p> <p>Hauptteil: Im ersten Schritt werden von jede_r fünf Fragen zum Thema Gewalt erarbeitet, die sich jeweils selber mit einem Foto beantwortet werden. Die Fragen können sich auf die Schule, den eigenen Bezirk, die Familie beziehen.</p> <p>Das Foto-Shooting: Von allen Teilnehmer_innen werden fünf Portraits gemacht. Mit einer Pose/Mimik auf dem Foto soll jeweils eine Frage beantwortet werden.</p> <p>Die Präsentation: Die Fotos werden öffentlich präsentiert und von einem Rahmenprogramm begleitet. Dafür ist ein weiterer Tag nötig, der zeitnah zum Seminar liegt.</p>
<p>Anleitung</p>	<p>Das Foto-Projekt ist sinnvoll, wenn es in eine inhaltliche Vorbereitung zum Thema eingebettet. Dabei ist es wichtig, verschiedene Ebenen von Gewalt zu thematisieren inklusive struktureller Gewalt wie Rassismus, Sexismus, soziale Klassen und andere gesellschaftliche Verhältnisse. Zugleich sollten konkrete Formen der Diskriminierung benannt werden, wie sie zum Beispiel durch das (dreigliedrige) Schulsystem zustande kommen.</p>

Anleitung

In dem Foto-Projekt wird dann das Wissen angewandt, auf persönliche Fragenstellungen bezogen und vertieft. Da die Jugendlichen in der Methode auf für sie eventuell ungewohnte Ausdrucksweisen (Gestik und Mimik) zurückgreifen müssen, werden sie auf ganz andere Art und Weise zur Auseinandersetzung aufgefordert. Es sind Übungen sinnvoll, die in dem Bereich des Ausdrucks Fertigkeiten vermitteln.

Der Ablauf:

1. In kleine Gruppen wird zunächst ein Brainstorming zu verschiedenen Überschriften gemacht. Zum Beispiel: Gewalt an der Schule, Gewalt zu Hause/in der Familie, Gewalt im der Stadt/im Bezirk, Leben im „Ghetto“ und anderen oder ähnlichen Stichwörtern.
2. Die einzelnen Kleingruppen präsentieren ihre Ergebnisse des Brainstorming auf großen Flipp Charts, so dass die gesamte Gruppe eine Sammlung von verschiedenen Assoziationen zu den genannten Themen hat.
3. Jede_r Teilnehmer_in wählt sich anschließend 5 oder 6 Stichwörter aus.
4. Die Teilnehmer_innen tun sich paarweise zusammen, um sich gegenseitig auf das Foto-Shooting vorzubereiten. Das kann bedeuten, dass sich die Partner_innen zunächst erzählen, warum sie sich für die Stichworte entschieden haben. Dann werden aus den Stichwörtern Fragen formuliert. Sind diese formuliert, überlegen beide, mit welcher Pose/Haltung sie die Fragen beantworten möchten. Dabei beraten sie sich gegenseitig. Sind die Antworten (als Pose/Mimik) auf die Fragen geklärt, geht es ans Proben. Der_die eine zeigt der_dem anderen die Geste und lässt sich ggf. korrigieren. Nach der Probe geht es ins gemeinsame Foto-Shooting in einen Extra-Raum, wo sich das Foto-Studio befindet (das vorher von ihnen prepariert worden ist). Hier werden nun vor der Kamera die Fragen beantwortet. Der_die „Fotograf_in“ (am besten sie oder ein_e Kollege_in) und der_die Partner_in können wieder Korrekturvorschläge in Bezug auf die Pose/Mimik machen, aber der_die Fotografierte entscheidet letztlich über die eigene Antwort.

	<p>5. Wenn der Workshop beendet ist und von allen eine Serie von fünf Portraits angefertigt ist, werden die Fotos noch bearbeitet. Es ist notwendig die Frage, auf die das Foto eine Antwort darstellt, auf das Foto zu schreiben. So erscheint bei der späteren Präsentation das einzelne Foto immer mit der entsprechenden Frage, auf dem die Pose/Haltung die Antwort auf die gestellte Frage ist. Wenn die zeitlichen/finanziellen Ressourcen es zulassen, kann die Bearbeitung der Fotos auch mit den Jugendlichen zusammen stattfinden.</p> <p>6. Die Präsentation sollte öffentlich sein und ist mit einigem Vorbereitungsaufwand verbunden. Dies ist ein Vorschlag: Die Fotos werden auf zwei Compact Discs gespeichert und mit Hilfe von zwei Computern und zwei Beamern in Form einer Doppelprojektion vorgeführt. Es sollten immer zwei unterschiedliche Foto-Fünferserien parallel zu sehen sein. Jedes einzelne Bild sollte 7-10 Sekunden zu sehen sein. Eventuell wird die Präsentation von Musik begleitet.</p> <p>Wenn der Workshop mit verschiedenen Gruppen durchgeführt worden ist, dann sollten mehrere Gruppen zu einer gemeinsamen Präsentation zusammengeführt werden. Eventuell sind representative Gäste eingeladen (auch Presse). Die Teilnehmenden sollen den öffentlichen Rahmen als einen Raum wahrnehmen können, in dem ihre künstlerischen Auseinandersetzungen mit dem Thema Gewalt als Beiträge gewürdigt werden. Zweierlei ist dabei von Bedeutung: die eigene Arbeit als einen inhaltlichen und künstlerischen Beitrag zu verstehen und festzustellen, dass ihre Beiträge von einer Öffentlichkeit wahrgenommen werden und sie Wirkungen zeigen. Nachdem alle Bilder gezeigt worden sind kann noch eine Diskussion über die Bilder stattfinden, in der über den Gesamteindruck, die Bedeutung einzelner Bilder oder ausgelöste Irritationen durch einzelne Bilder diskutiert werden kann.</p>
<p>Variationen</p>	<p>Die Fotos können auch ausgedruckt und als Ausstellung präsentiert werden. Wichtig ist, dass es für die Teilnehmenden die Möglichkeit gibt, ein öffentliches Feed Back zu ihren Fotos zu bekommen und darüber in den Austausch zu gehen.</p>

Frame Conditions (Room, Space)	<p>One room for photo shooting, one for group (in case of separated girls' and boys' groups: 4 rooms). Could be good to do it outside the school to create a certain distance, especially when school is a topic to discuss about (like "is there violence at your school?" etc.).</p> <p>Possibility for public presentation (school or district celebrations etc.)</p>
Anwendbarkeit und Grenzen - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/ andere Methoden	<ul style="list-style-type: none"> - Je kleiner die Gruppe ist, desto intensiver; es sollten nicht mehr als 16, aber auch nicht weniger als 8 Teilnehmer_innen pro Gruppe sein. - Das Foto-Projekt ist der Abschluss eines Seminars, das auf das Foto-Shooting ausgerichtet ist. Das Foto-Shooting selbst und die spätere Präsentation kann ein Highlight sein. Die Beschäftigung mit dem Thema ist wie oben beschrieben Voraussetzung.
Kommentare und Erfahrungen/ Bewertungen	<p>Die Arbeit mit Fotografie stellt auch eine Alternative zum üblichen Schulbetrieb dar, der weitestgehend auf sprachlichen Kompetenzen basiert. Darüber hinaus ist die Schulwirklichkeit oftmals auf die deutsche Sprache reduziert. So ist das Fotoprojekt auch ein Beitrag zum Umgang mit unterschiedlichen Ausdrucksmöglichkeiten. Die Fotos ermöglichen es den Schüler_innen auf andere Ausdrucksweisen zurückzugreifen. Gerade Schüler_innen, die sich sprachlich nicht so trauen ihre Meinung auszudrücken, bekommen eine Ausdrucksmöglichkeit ganz anderer Art angeboten.</p>
Quelle/Autor	Respect/Bremen

**M12 PEERTHINK METHODENBLATT:
GEWALTPRÄVENTIONSWORKSHOP FÜR DIE GRUND-
SCHULE UND DIE SEKUNDARSTUFE I**

**GEWALTPRÄVENTIONSWORKSHOP FÜR DIE
GRUNDSCHULE UND DIE SEKUNDARSTUFE I**

Zeit/Dauer	90 Minuten (zwei Schulstunden mit einer kurzen Pause)
Zielgruppe	Schulklassen; Kinder und Jugendliche zwischen 10 und 18 Jahren. Die Schule sollte den Workshop unterstützen und einbetten in andere Aktivitäten. Es ist hilfreich, wenn die Klasse in dem Themenfeld schon vorbereitet ist.
Material	Schreibpapier für ausgedachte Konflikt- und Gewaltsituationen für Kleingruppenarbeiten
Lernziele - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Die Idee von „persönlichen Grenzen“ - Ein Verständnis von „Konflikt“ und „Gewalt“ und den Unterschieden zwischen beidem - Das Konzept des „Selbstbildes“ und wie dieses verbunden ist mit Konfliktlösungen und Gewalt - Der Einfluss von Medien in der Gesellschaft <ul style="list-style-type: none"> - Stärkung des persönlichen Selbstbewusstseins - Selbstreflexion in dem Sinne, auch über die eigenen Gefühle sprechen zu können und das eigene Verhalten zu kontrollieren - Beispiele für nicht-gewalttätige Kommunikation und Konfliktlösung zu haben - Persönliche Grenzen anderer respektieren zu können
Anleitung	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vorstellung der Workshop-Leiter_innen 2. Umgestaltung der Sitzordnung im Klassenraum zu einem Stuhlkreis 3. Einführung des Konzepts „mein körperlicher Raum“ und „mein persönlicher Raum, mit dem ich mich wohl fühle“. Gespräch über: Fühlst du dich wohl? Hast du genügend Platz, dich zu bewegen?

4. Einführung der fünf Grundregeln, die während des Workshops respektiert werden müssen. Die Regeln werden aufgeschrieben und der_ die Moderator_in erklärt eine nach der anderen:
 - Jede_r bekommt genügend Zeit, um seine_ ihre Meinung zum Ausdruck zu bringen. Es spricht immer nur eine Person zur gleichen Zeit.
 - Wir sprechen über unsere eigenen Erfahrungen.
 - Es ist in Ordnung, wenn du nicht reden willst.
 - Man kann anderer Meinung sein mit dem, was gesagt worden ist, aber verurteile die anderen nicht aufgrund ihrer Meinung.
 - Vertrauen soll entwickelt werden.
5. Eisbrecher-Übung: Namensrunde mit Name und einer positiven Eigenschaft. Hierbei ist es wichtig zu ermutigen positive Eigenschaften von sich zu sagen, die aber ein realistisches Selbstbild wiedergeben.
6. Einführung des Konzepts des Selbstbildes: wie erleben wir uns und andere und was denken wir, wie erleben andere uns (positives/negative Selbstbild). Hier ist die Bedeutung der eigenen Erfahrung betont.
7. Einführung in das Konzept „Konflikt-Lösung“: Die Teilnehmenden machen ein Brainstorming zu dem Begriff „Konflikt“. Die Definition von Konflikt lautet: Konflikt meint Unterschiede in den Meinungen und IST NICHT Gewalt. An einem Konflikt ist nichts verkehrt; er ist ein Ausdruck von Unterschiedlichkeit. Als Konfliktlösungsstrategien werden Kommunikation und Kompromiss vorgestellt.
8. Gespräch über den Zusammenhang von Konflikt, Gewalt und Selbstbild: z.B. wie gute oder schlechte Selbsteinschätzung das Verhalten in Konfliktsituationen beeinflusst.
9. Gespräch über den Einfluss von Mitteilungen aus der sozialen Umwelt auf das eigene Selbstbild (z.B. mediale Bilder, Stereotypisierungen).

<p>Anleitung</p>	<p>10. Kleingruppenarbeit zum Thema „Erkennen von Gewalt“: Schriftliche Beschreibung einer vorgestellten Gewaltsituation auf Papier. (Ist es eine Situation, in der es um einen Konflikt geht – Ja oder Nein? Ist es eine Situation, in der es um Gewalt geht – Ja oder Nein? Wie könnte eine nicht-gewalttätige Lösung aussehen?). Wenn die Kleingruppen fertig sind, dann stellen sie ihre Situationen und Schlüsse vor.</p> <p>11. Den Klassenraum wieder in die Ausgangsitzordnung zurückversetzen.</p> <p>12. Feed Back und Bewertung zum Workshop. Lob an die Teilnehmenden für ihre Arbeit und Abschied.</p> <p>13. Bericht an die Klassenlehrer_in</p>
<p>Variationen</p>	<p>Die Themen der jeweiligen Workshops können variieren. Mögliche Themen sind:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gewalt - Gewaltfreie Kommunikation - Konfliktlösung - Diskriminierung - Selbstbild - Menschliche Fertigkeiten - Sexuelle Identitäten - „Ich habe mich gewalttätig verhalten“ <p>Die Workshop-Leiter_innen entscheiden für sich oder in der Diskussion mit der Schule, welches Thema in welchem Workshop besonders bearbeitet wird.</p> <p>Die Workshops sind in ihrem Verlauf sehr von der individuellen Ausgestaltung des_der jeweiligen Moderator_in abhängig. Ein Workshop sollte immer von zwei Personen geleitet werden, am besten unterschiedlichen Geschlechts. Für den Fall, dass das nicht möglich ist, kann ein Workshop auch von einer Person durchgeführt werden, was die Qualität des Workshops beeinflusst. Jenseits dessen sollen Moderator_innen sehr aufmerksam und flexibel mit der Workshopssituation und -atmosphäre umgehen. So sollten Ereignisse während des Workshops aufgegriffen werden, um sie für Diskussionen oder Übungen zu nutzen. Daher ist jeder einzelne Workshop eine Einheit für sich.</p>
<p>Rahmenbedingungen (Raum, Platz)</p>	<p>Der Raum sollte genügend groß für einen Stuhlkreis sein, in dem alle Teilnehmenden gut Platz haben.</p>

<p>Anwendbarkeit und Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/ andere Methoden 	<p>Die beste Gruppengröße ist zwischen 20 und 22 Kindern/Jugendlichen, Der Workshop sollte während und nicht außerhalb der Schulzeit stattfinden</p>
<p>Mögliche Schwierigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppensituation - Prozessentwicklung 	<p>Ein oder mehrere Kinder dominieren die Situation oder verhalten sich destruktiv. Für solche eine Situation sollte der_die Workshopleiter_in die Möglichkeit zu einem individuellen Gespräch haben.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>Gewaltfreie Kommunikation Ljubljana</p>

M13 PEERTHINK METHODENBLATT: WIE IM RICHTIGEN LEBEN

WIE IM RICHTIGEN LEBEN

Zeit/Dauer	90 – 120 Minuten
Target Group/Criteria for Access	Jugendliche ab 14 Jahre
Material	Rollenkarten und Fragen (siehe Extrablätter) bezüglich unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskriminierungen und Privilegierungen; der Raum sollte so groß sein, dass die Teilnehmer_innen in einer Reihe stehen können und sich entsprechend der Anzahl der Fragen nach vorn bewegen können.
Lernziele: - Wissen - Fertigkeiten und Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Eine Analyse gesellschaftlich ungleicher Verteilung von Möglichkeiten - Erkennen von gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen - Der Gedanke, dass bestehende Normen, Werte und symbolische Repräsentationen immer auch bestehenden Dominanzverhältnisse festigen - Eine Vorstellung von struktureller Gewalt bekommen - Für unterschiedlichen Hintergründe von Menschen sensibel sein - Empathie für gesellschaftlich diskriminierte Gruppen von Menschen entwickeln - Die Fähigkeit, unterschiedliche gesellschaftliche Dominanzverhältnisse zu analysieren - Die Fähigkeit, individuelle Erfahrungen mit gesellschaftlichen Strukturen in Zusammenhang stellen zu können

<p>Kurzbeschreibung und Vorbereitung</p>	<p>Die Methode kann als zentrale Übung zur Thematisierung und Bearbeitung folgender Fragen eingesetzt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wer ist in der Gesellschaft wie diskriminiert und wer privilegiert? - Wer ist in der Gesellschaft adäquat repräsentiert und wer nicht? - Wie gehen Menschen auf der individuellen Ebene mit Privilegierungen und Diskriminierungen um? <p>Die Rollenkarten und Fragen sollten gut an das Alter und Wissen der Teilnehmenden angepasst sein. Für die Auswertung ist es wichtig, in den angesprochenen Themenfelder gut vorbereitet zu sein.</p>
<p>Anleitung</p>	<p><i>Wie im richtigen Leben</i> ist ein sehr reduziertes Rollenspiel mit kurzen Rollenbeschreibungen; die einzige Möglichkeit auf Fragen, die von der Spielleitung gestellt werden, zu antworten, ist sich vor zu bewegen oder stehen zu bleiben. Wird eine Frage mit JA beantwortet, kann sich vorwärts bewegt werden, wenn die Antwort NEIN ist, so bleibt die Person an der Stelle. Am Ende der Übung zeigt sich ein räumlich vermitteltes Bild gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. (Beispiele für Rollenkarten und Fragen finden sich am Ende des Methodenblatts)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Zu Beginn vermitteln Sie den Teilnehmenden, dass sie nun ein einfaches Rollenspiel machen, in dem die einzige Möglichkeit zu agieren das vorwärts bewegen (für JA) oder stehen bleiben (für NEIN) ist. 2. Bitten Sie die Teilnehmenden sich an einem Ende des Raums aufzureihen. Von diesem Zeitpunkt an darf nicht mehr geredet werden. Alle bekommen eine Rolle-Karte, mit der sie sich für zwei Minuten beschäftigen und in sie hineinversetzen sollen. Für den Fall, dass die Rolle unklar ist, können die Teilnehmer_innen sie sich von der Spielleitung erklären lassen. Bei der Zuteilung der Rollenkarten sollte versucht werden, darauf zu achten, dass Teilnehmer_innen aus einer diskriminierten Gruppe nicht jene eine Rollenkarte zugeteilt bekommen, die sehr nah an der persönlichen Situation ist, was nicht immer mit Sicherheit zu gewährleisten ist.

	<p>3. Wenn sich alle in ihre Rolle hineinversetzt haben kann mit den Fragen begonnen werden. Weisen sie an dieser Stelle noch mal darauf hin, dass die Fragen so beantwortet werden sollen, wie sie denken, dass die Person im wirklichen Leben antworten würde oder müsste. Falls Unklarheiten darüber bestehen, so sollen diese für die Auswertung erinnert werden. Die Teilnehmenden können sich zur Erinnerung auch Notizen machen. Während der Übung selbst sollen die Unsicherheiten jedoch nicht besprochen werden. Die Anzahl der Fragen kann variieren, sollte jedoch nicht unter 12 liegen.</p>
<p>Auswertung/Bewertung</p>	<p>Die Auswertung ist ein integraler und wichtiger Teil der Methode. Die Teilnehmenden bleiben zunächst dort, wo sie nach der letzten Frage waren. Zu Beginn fragen Sie, wie es sich anfühlt an der Stelle zu sein, wo jede_r sich befindet. Sie können die anderen fragen, ob sie eine Idee haben, um was für eine Person es sich handeln könnte. Dann bitten Sie darum die Rollenkarte vorzulesen. So befragen Sie alle Teilnehmer_innen. Fragen sie auch nach Unsicherheiten in Bezug auf die Beantwortung einzelner Fragen. Achten sie auch darauf, dass alle Fragen einmal öffentlich diskutiert worden sind. Falls falsche Fakten im Raum sind korrigieren Sie diese. So können z.B. falsche Informationen in Bezug auf die Rechte von Menschen mit je unterschiedlichem Aufenthaltsstatus vorliegen. Danach kann eine weitere Auswertungsfrage sein: Wer ist vorwärts gekommen, wer ist zurückgeblieben? Mögliche Fragen zur Auswertung: - Warum sind verschiedene Gruppen von Menschen unterschiedlich vorwärts gekommen oder mussten zurückbleiben? - Welche Gruppen von Menschen wurden stärker eingeschränkt? - Macht die Übung sozialen Hierarchien sichtbar? - Anhand welcher Differenzlinien taucht Ungleichheit auf? - Wie interagieren die verschiedenen Formen von Ungleichheit miteinander?</p>

<p>Anwendbarkeit und Grenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppengröße - Empfohlener Zeitpunkt, die Übung im Verlauf eines Seminars oder eines Prozesses (z.B. Warm Up) - Bezugssystem/ andere Methoden 	<ul style="list-style-type: none"> - Die Gruppe sollte nicht größer als 16, aber nicht weniger als 10 Personen sein. - Die_der Moderator_in sollte die Gruppe einschätzen können. Auch die Teilnehmer_innen sollten bereits Vertrauen zueinander aufgebaut haben. - Die Rollenkarten und die Fragen sollten altersgerecht sein.
<p>Mögliche Schwierigkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gruppensituation - Prozessentwicklung 	<p>Beim Durchführen der Methode haben wir z.T. die Erfahrung gemacht, dass Teilnehmer_innen aus diskriminierten gesellschaftlichen Gruppen starke Widerstände entwickelt haben, wenn sich ihre persönliche Situation in der Rollenkarte widergespiegelt hat. Versuchen sie also niemandem eine Karte zuzuteilen, die sehr nah an dem wirklichen Leben der Personen ist.</p>
<p>Was ist an der Methode intersektional?</p>	<p>Die Methode ist auf verschiedenen Ebenen intersektional:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verschiedene Dominanzverhältnisse werden zur Analyse angeboten (Rollenkarten) - Verschiedene Ebenen der Wirkung werden angesprochen (Recht, Repräsentation, materielle Ungleichheit, politische, kulturelle und soziale Ungleichheit) - Die strukturelle, institutionelle und individuelle Ebene wird angesprochen
<p>Kommentare und Erfahrungen/ Bewertungen</p>	<p>Die Diskussion kann lange dauern. Daher können sich die Teilnehmenden nach einer Weile auch wieder in die Diskussionsrunde begeben. Sie sollten jedoch die Rollenaufdeckung aus ihrer Position im Raum machen.</p>
<p>Quelle/Autor</p>	<p>Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit http://baustein.dgb-bwt.de</p>

QUESTIONS

1. Kannst du dich frei bewegen, zum Beispiel die Stadt verlassen oder reisen? (Bewegungsfreiheit)
2. Steht dir genügend Geld für die Basisgüter des alltäglichen Lebens (Wohnen, Essen etc.) zur Verfügung? (ökonomische Basisversorgung)
3. Hast du einen sicheren Ort, wo du sein kannst, wo du dich sicher fühlst? (Wohnen)
4. Gehst du einer befriedigenden Beschäftigung nach, durch die du auch Anerkennung erfährst? (Arbeit)
5. Kannst du die nächsten 5 Jahre dein Leben planen? (Arbeit, Sicherheit)
6. Hast du eine Krankenversicherung oder kannst du jederzeit wenn es nötig ist eine_n Arzt/Ärztin aufsuchen? (Gesundheitsversorgung)
7. Kannst du dich nachts ohne Furcht auf der Straße bewegen? (persönliche Sicherheit)
8. Kannst du die Polizei rufen, wenn es für dich nötig sein sollte? (staatlicher Schutz)
9. Kannst du mit deiner_m Liebespartner_in Hand in Hand auf der Straße gehen ohne Angst vor negative Reaktionen zu haben? (öffentliche Anerkennung)
10. Kannst du bei den nächsten Wahlen mit abstimmen und dich wählen lassen? (politische Partizipation)
11. Fühlst du dich im Fernsehen und in anderen Medien angemessen dargestellt/repräsentiert? (mediale Repräsentation)
12. Kannst du in deiner Freizeit das tun, was du dir wünschst – bist du frei von Verpflichtungen eine andere Person zu versorgen? (soziale Verpflichtungen)
13. Gibt es jemanden, der_die für Dich die alltäglichen Haushaltstätigkeiten übernimmt? (kochen, sauber machen, waschen)
14. Kannst du – wenn du möchtest – den ganzen Tag Einkaufen gehen (shoppen) oder in einer Gesundheits- oder Schönheitsfarm verbringen? (Luxus)
15. Hast du Zugang zu Bildung, hast du Möglichkeiten dein Wissen und deine Fähigkeiten zu erweitern? (Bildung)

ROLLENKARTEN

Hinweis: Die Rollen sind Beispiele. Für jede Gruppe müssen die Rollen den Hintergrund der Teilnehmer_innen berücksichtigen und der Gruppensituation berücksichtigend angepasst werden.

16 Jahre alte Schülerin mit einem religiösen Hintergrund, der nicht die Mehrheitsreligion darstellt (zum Beispiel muslimisch in einem christlichen Umfeld). Sie lebt mit ihren Eltern, die einen kleinen Gemüseladen betreiben. Sie ist sehr sportlich und spielt seit kurzem in einem Fußballteam. Derzeit hat sie keinen Freund.

40 Jahre alter, weißer deutscher Mann, der wohnungslos und alkoholabhängig ist. Seinen Lebensunterhalt verdient er mit Betteln oder Gelegenheitsjobs.

23 Jahre alter Mann aus Sri Lanka, der in Deutschland Asyl beantragt hat. Das Verfahren ist seit einem Jahr am Laufen. Er ist in einem Asylbewerberheim in der Nähe von Berlin untergebracht. Seine Familie lebt in Sri Lanka.

21 Jahre alte Studentin mit einem muslimischen Hintergrund. Sie hat einen Freund, der einen anderen religiösen Hintergrund hat, von dem ihre Familie bisher nichts weiß.

25 Jahre alte Studentin mit Migrationshintergrund. Sie ist lesbisch und lebt in einer Wohngemeinschaft. Um ihr Studium zu finanzieren kellnert sie.

19 Jahre alter Roma, der schon früher in Deutschland gelebt hat, jedoch vor zwei Jahren ausgewiesen worden ist. Er versuchte wieder nach Deutschland einzureisen, wurde jedoch wieder ausgewiesen. Er hat keine Berufsausbildung. Er lebt mit seiner Freundin in einer Wohngemeinschaft und ist auf der Suche nach einem festen Job oder einer Ausbildung.

23 Jahre alter, staatenloser Roma-Mann, heterosexuell, unverheiratet, hat keine Kinder. Er verdient seinen Lebensunterhalt hauptsächlich auf Baustellen.

31 Jahre alte transsexuelle Frau, die eine Geschlechtsumwandlung in Thailand hat machen lassen. Sie ist aus einem anderen Land nach Deutschland immigriert und hat hier ein dauerhaftes Aufenthaltsrecht und eine Arbeitserlaubnis. Sie spricht mit einem Akzent und arbeitet in einer Bar. Gerne würde sie heiraten und Hausfrau sein.

19 Jahre alte, weiße deutsche Frau, wohnungslos und seit zwei Jahren drogenabhängig. Ihren Drogenkonsum finanziert sie durch Diebstähle. Sie ist sehr dünn und sieht krank aus.

23 Jahre alter, weißer deutscher Student, der mit seinen Eltern lebt, die seit langem wissen, dass er schwul ist. Er hat einen festen Freund, der von den Eltern als solcher auch anerkannt wird.

36 Jahre alte, weiße deutsche Zahnärztin, deren Praxis gut läuft und die somit ein gutes Einkommen hat. Sie lebt in einer lesbischen Beziehung mit ihrer Partnerin und ihren beiden Kindern aus ihrer früheren Ehe zusammen.

33 Jahre alter, deutscher weißer Sozialarbeiter. Seit einem Autounfall ist er halbseitig gelähmt und sitzt in einem Rollstuhl; er bezieht eine Erwerbsunfähigkeitsrente und lebt mit seinen Eltern. Er trifft sich mit einer Frau, die auch einen Rollstuhl nutzt.

27 Jahre alte Immigrantin, die aus ihrem Land wegen sexueller Gewalt und Folter geflohen ist. Sie hat kein Asyl erhalten. Sie ist eine allein erziehende Mutter von zwei Kindern und arbeitet als schlecht bezahlte Haushaltshilfe.

18 Jahre alte, weiße deutsche Studentin, die mit ihren Eltern lebt. Sie geht gerne aus. Ihre Eltern arbeiten viel und sind wohlhabend. Sie hat Streit mit ihren Eltern, da sie sich seit einiger Zeit mit einem Jungen trifft, der einen Migrationshintergrund hat.

38 Jahre alter, weißer deutscher Abteilungsleiter bei einem großen Autohersteller in fester Anstellung. Er hat ein gutes Einkommen, ist verheiratet, hat zwei Kinder, um die sich seine Ehefrau kümmert. Er ist Alkoholiker, was jedoch niemand außer seiner Frau weiß.

16 Jahre alter, weißer deutscher Schüler, der mit seinen Eltern lebt. Er hat zwei jüngere Brüder. Beide Elternteile sind arbeitslos und die Familie hat wenig Geld zur Verfügung. Er geht nach der Schule immer arbeiten, so dass er ein bisschen Geld für stylische Kleidung hat. Er hat sich in einen Jungen aus der Parallelklasse verliebt, was er bisher aber noch niemandem erzählt hat.

20 Jahre alte Zahntechnikerin mit fester Anstellung und einem durchschnittlichem Einkommen. Sie hat einen Migrationshintergrund, ist lesbisch und lebt allein. Ihr Chef erwartet regelmäßig, dass sie unbezahlte Überstunden macht.

23 Jahre alter Facharbeiter mit Migrationshintergrund (in zweiter Generation) in fester Anstellung in der Autofabrikation. Er verdient gut, ist heterosexuell und Single, hat keine Kinder. Er liebt es am Abend noch einen Joint vor dem Schlafengehen zu rauchen.

25 Jahre alte weiße deutsche Frau ohne Berufsausbildung, arbeitslos, heterosexuell, Alleinerziehende von zwei Kindern, sie leben von der Sozialhilfe.

25 Jahre alte weiße deutsche Frau ohne Berufsausbildung, arbeitslos, heterosexuell, Alleinerziehende von zwei Kindern, sie leben von der Sozialhilfe.

29 Jahre alte schwarze Frau aus Äthiopien mit einem Universitätsabschluss in Geographie, jedoch arbeitslos. Sie ist mit einem weißen deutschen mittleren Angestellten verheiratet. Sie macht den Haushalt und kümmert sich um ihre zwei Kinder.

56 Jahre alter, weißer deutscher ehemaliger Abteilungsleiter, der mittlerweile seit acht Jahren arbeitslos ist, nachdem seine Firma geschlossen wurde. Er findet keine neue feste Arbeitsstelle und lebt von Sozialhilfe. Er konnte sein Auto nicht mehr halten und musste in eine kleinere Wohnung umziehen. Er ist geschieden und hat eine 15 Jahre alte Tochter, die bei ihrer Mutter lebt.

5.

>> Analyse und
Implementierung

5. ANALYSE UND IMPLEMENTIERUNG

In PeerThink wurden verschiedene analytische Werkzeuge entwickelt, die bei der Umsetzung einer Intersektionalen Perspektive in der Jugendgewaltprävention helfen können. Die „Checkliste Intersektionale Gewaltprävention“ ist hier aufgeführt, weitere Werkzeuge (zum Analysieren von Texten, Präsentationen oder Seminaren) finden sie unter www.peerthink.eu/peerthink/content/blogcategory/26/78/lang,en/.

Die „Checkliste Intersektionale Gewaltprävention“ soll zeigen, wodurch sich ein Projekt der intersektionalen Gewaltprävention auszeichnet: Intersektionale Konzepte und Methoden der gewaltpräventiven Arbeit zeichnen sich durch ein bestimmtes Profil aus. Es ist nötig und hilfreich Kriterien für innovative und aussichtsreiche Ansätze zu bestimmen. Die Checkliste soll einen Rahmen darstellen, mit dessen Hilfe konkrete Fragen für die Praxis gestellt werden können. Um ein Verständnis davon zu bekommen, welches Konzept von Gewalt und Gewaltprävention dem Projekt zugrunde liegt oder liegen soll, ist es wichtig zu bestimmen, welche Formen von Gewalt im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und welche als weniger bedeutsam angesehen werden: Welches begriffliche Verständnis von Gewalt liegt dem Projekt zugrunde?

Als zweites beinhaltet diese Kapitel Vorschläge zur Umsetzung. Der Text „Intersektionales Mainstreaming“ beschäftigt sich mit der Frage der Implementierung und bietet ein erstes Konzept zur Einführung eines intersektionalen Ansatzes in die praktische pädagogische Arbeit.

Deweiteren ist hier ein eintägiges Seminar zu „Intersektionalität und Gewaltprävention“ aufgeführt, dass sich vor allem zur Weiterbildung von Multiplikator_innen eignet.

**1. CHECKLISTE:
FÜR EINE INTERSEKTIONALE GEWALTPRÄVENTION**

1. Wodurch zeichnet sich ein Projekt der intersektionalen Gewaltprävention aus?

Formen von Gewalt	Voll berücksichtigt	Teilweise berücksichtigt	Gar nicht berücksichtigt
Physische Gewalt (schlagen, kratzen, ritzen, schubsen, "happy slapping", etc. ¹⁾)			
Psychische Gewalt (Mobbing, Ausgrenzung, Beschimpfungen, etc.)			
Materielle Gewalt (Raubüberfall, Erpressungen, Abziehen, etc.)			
Sexuelle und sexualisierte Gewalt (Vergewaltigung, Missbrauch, Beleidigung, sexuelle Belästigung etc.)			
Strukturelle Gewalt (Armut, Benachteiligungen durch soziale Klasse, Geschlechter etc.)			

1) Hier können auch Ergänzungen eingefügt werden, wenn sich eine Spezifizierung des „etc.“ anbietet.

Von Gewalt betroffene Gruppen	Voll berücksichtigt	Teilweise berücksichtigt	Gar nicht berücksichtigt
Gewalt von Jungen			
Gewalt von Mädchen			
Gewalt gegen Jungen			
Gewalt gegen Mädchen			
Gewalt gegen Migranten_innen			
Gewalt von Migranten_innen			
Gewalt gegen Homosexuelle (Homophobie)			
Andere:			

Kommentare:

2. Gewalt kann häufig erst dann verstanden werden, wenn es ein tieferes Verständnis von den jeweiligen Hintergründen der Beteiligten, sozialen Regeln und anderen Faktoren gibt. Für die Lösung von gewalttätigen Konflikten bzw. deren Prävention ist ein solches Wissen grundlegend. Welche Kenntnisse liegen innerhalb des Projekts über Motive, Gründe und Verbindungen von Gewalt vor? Auf welche Grundlagen gehen die Kenntnisse zurück (Studien, Erfahrungen, Beobachtungen)?

3. Gewaltprävention unterscheidet sich abhängig davon, in welchem Stadium von Gewalt das Projekt ansetzt: In welchem Stadium von Gewalt interveniert das Projekt?

Präventionsstufen	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Bevor Gewalt geschehen ist (Primäre Prävention)			
In Situationen und Kontexten, in denen es möglich/wahrscheinlich ist, dass es zu Gewalt kommt (Sekundäre Prävention)			
Nachdem Gewalt geschehen ist (tertiäre Prävention)			

3.1 Adressiert das Projekt bestimmte „Risikogruppen“?

Täter_innen von Gewalt zu werden	
Opfer von Gewalt zu werden	

3.2 Wie sind diese besonderen „Risikogruppen“ identifiziert worden? (statistisch, durch Erfahrungen etc.)?

3.3 Ist das Projekt eher auf die Arbeit mit Opfern, mit Täter_innen oder sowohl aus auch ausgerichtet.

Opfer	Täter_innen	Opfer und Täter_innen

3.4 Liegen Präventionsstrategien vor, die berücksichtigen, dass Täter_innen oftmals auch Opfer von Gewalt sind? (Dabei kann das Täter_innen- und Opfer-Sein zeitlich auseinanderfallen oder parallel verlaufen. Jugendgruppengewalt zeichnet sich häufig auch dadurch, dass Gewalt wechselseitig ausgeübt werden. In dieser so genannten reziproken Gewalt wechseln die Akteure sehr schnell die Position der Täter_innen und der Opfer.)

4. Werden spezifische Konzepte und Methoden der Gewaltprävention in dem Projekt verwandt?

	Häufig angewandt	Selten angewandt	Nicht angewandt
Mediation			
Konflikttraining			
Selbstbehauptungstraining			
Anti-Aggressionstraining			
Täter-Opfer-Ausgleich			
Öffentlichkeitsarbeit			
Andere:			
Andere:			
Andere:			

Kommentare:

5. Welche Ziele verfolgt das Projekt?

	Trifft voll zu	Trifft teilweise zu	Trifft nicht zu
Selbst-Empowerment			
Selbst-Reflektion			
Stärkung von sozialen Kompetenzen			
Fähigkeiten zum Umgang mit Konflikten (Konfliktmanagement)			
Verhaltenskontrolle/Selbstkontrolle			
Vermeidung von (Wieder-) Straffälligkeiten			
Veränderungen im sozialen Umfeld der Person(en)			
Institutionelle Veränderungen			
Schutz einer bestimmten Gruppe			
Verbreitung von Wissen über Minderheiten			
Andere:			
Andere:			

6. Für welche Zielgruppe ist das Projekt entworfen?

Zielgruppe	Voll angesprochen	Teilweise angesprochen	Gar nicht angesprochen
Jugendgruppen			
Jungen			
Mädchen			
Benachteiligte Kinder/ Jugendliche			
Angehörige von Minderheitengruppen			
Angehörige der mehrheitsdeutschen Gesellschaft			
Migranten_innen			
Andere:			
Andere:			

6.1. Wird das Projekt von der adressierten Zielgruppe tatsächlich genutzt? Oder wird es von anderen Gruppen genutzt? (Beschreiben Sie Veränderungen)

7. Wie alt sind die Teilnehmenden des Projekts?

Alter	Überwiegende Teilnehmer_innen	Einige Teilnehmer_innen	Keine Teilnehmer_innen
Unter 12 Jahre			
12-15 Jahre			
15-18 Jahre			
18-21 Jahre			
über 21 Jahre			

8. Gewaltprävention muss Gewalt nicht immer als das zentrale Thema fokussieren. Welche Themen spielen in dem Projekt ansonsten eine Rolle?

Themen	immer	häufig	manchmal	niemals
Gewalt				
Gender/ Geschlecht				
Kultur				
Migration				
Drogen				
Sexualität				
Familie				
Geld				
Sport				
Schule				
Partizipation				
Demokratie				
Ausbildungs- & Berufplanung				
Religion				
Persönlich- keitsentwick- lung				
Andere:				

9. Wie ist das Projekt finanziert?

10. Wie lang ist die Dauer des Projekts?

11. Welche Institution führt das Projekt durch? In welcher Weise spielt Gewaltprävention in deren Aktivitäten eine Rolle?

12. Wie viele Leute arbeiten in dem Projekt?

	Anzahl von ...	Weniger als 10 Stunden/ Woche	Zwischen 10 und 30 Stunden/ Woche	Mehr als 30 Stunden/ Woche
Leitung	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrations- hintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeut- schen Hintergrund			
Geschäfts- führung	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrations- hintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeut- schen Hintergrund			
Sozialpäda- gogen_innen	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrations- hintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeut- schen Hintergrund			

Psychologen_innen	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeutschen Hintergrund			
Pädagogen_innen, Bildungsarbeiter_innen	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeutschen Hintergrund			
Sozialwissenschaftler_innen	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeutschen Hintergrund			

Student_innen	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeutschen Hintergrund			
Freiberuflich Tätige	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeutschen Hintergrund			
Andere:	Frauen			
	Männer			
	Andere Geschlechter			
	Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund			
	Mitarbeiter_innen mit mehrheitsdeutschen Hintergrund			

ERKLÄRUNGEN ZUR BEANTWORTUNG DER FRAGEN:

Frage 1

Mit dieser Frage können wir nicht nur erkennen, welche Formen der Gewalt in dem Projekt bearbeitet werden, sondern auch, ob ein Bewusstsein über die Gruppen-Zugehörigkeiten sowie Gründe von Gewalt bestehen.

Frage 2

Mit dieser Frage wird auf Gründe und Bedingungen von Gewaltgeschehnissen abgezielt: arbeitet ein Projekt auf einem pragmatischen Level mit dem Ziel unmittelbar Gewalt zu stoppen; werden komplexe und interdependente Faktoren berücksichtigt und thematisiert; gibt es ein Verständnis von Gewalt, in dem eine jeweils besondere Geschichte von Gewalt zugrunde liegt, widerstreitende moralische Werte auf der Täter_innenseite etc.?

Frage 3

Diese Frage zielt auf den Zeitpunkt ab, wann Gewaltprävention oder –Intervention ansetzt: **Primäre Prävention** setzt zu einem Zeitpunkt an, noch bevor Gewalt überhaupt geschehen ist. Durch sie sollen die Voraussetzungen verbessert, um gewaltfrei zu handeln und so Gewalt von vorn herein zu verhindern. **Sekundäre Prävention** bezeichnet Projekte, die besondere „Risiko-Gruppen“ ansprechen oder besondere Risiko-Situationen und Orte in ihre Arbeit mit einbeziehen. **Tertiäre Prävention** setzt ein, wenn Gewalt schon geschehen ist. Die jeweiligen Projekte müssen sie der konkreten Ausgangslage anpassen. Während diese drei Formen der Gewaltprävention ein theoretisches Modell darstellen, kann uns dieser Frageblock Auskunft über Mix-Formen geben.

Frage 3.1 & 3.2

Prävention hat nicht nur nicht nur Personen mit besonderem Risiko im Fokus. Immer wieder werden auch ganze „Risiko-Gruppen“ in sozialen Diskursen konstruiert. Arbeitet das Projekt mit einer solchen „Risiko-Gruppe“ und gibt es Informationen über deren tatsächliche Lebenswirklichkeiten.

Frage 3.3 & 3.4

Mit dieser Frage wollen wir eine Fokussierung des Projekts auf die Arbeit mit Täter_innen oder Opfer oder mit beiden herausbekommen. (Im Fall von reziproker Gewalt handelt es sich um ein komplexes Wechselverhältnis von Täter_in und Opferstatus, das bisher noch wenig untersucht und konzeptionalisiert ist.)

Frage 4

Mit dieser Frage werden spezifische methodische Zugänge erfragt.

Frage 5

Zusammen mit Frage 4 ist es möglich herauszufinden, ob und welche Definition und Bewertung von Subjektivität im Projekt vorherrscht. Geht es eher um Fragen der Persönlichkeitsentwicklung bei den im Projekt betreuten Personen oder geht es eher darum, andere Menschen vor Gewalt durch die im Projekt betreuten Personen zu bewahren?

Frage 6.1 & 6.2

Uns interessiert, ob es eine Diskrepanz zwischen der ursprünglich adressierten Gruppe und der letztlich erreichten Gruppe gibt. Projekte sind den Effekten ihres Verlaufs und damit Veränderungen/Anpassungen unterworfen, die wir mit dieser Frage herausarbeiten möchten.

Frage 7

Diese Frage benötigen wir, um heraus zu bekommen, ob die Zielgruppe des Projekts mit unserer Zielgruppe übereinstimmt.

Frage 8

Vielleicht wird innerhalb des Projekts von Mitarbeiter_innen ein eher enger Begriff von Gewaltprävention verwendet, in den zum Beispiel die Arbeit zu Fragen von Religion nicht hinein passen würde. Mit dieser Frage können wir einschätzen, in welchem Maße die Lebenswirklichkeit der Jugendlichen eine Rolle spielt und ob Alltagserfahrungen Themen der Arbeit sind. Die Frage zeigt uns, in welchem Maße es sich bei dem Projekt um einen integrativen Ansatz handelt.

Fragen 9, 10, 11 & 12

Viele Projekte sind von kurzer Laufzeit, sind finanziell und personell schlecht ausgestattet. Diese Informationen sind für uns bedeutsam, um politische Empfehlungen formulieren zu können. Wir müssen wissen, inwieweit Gewaltprävention tatsächlich von politischen Institutionen unterstützt wird.

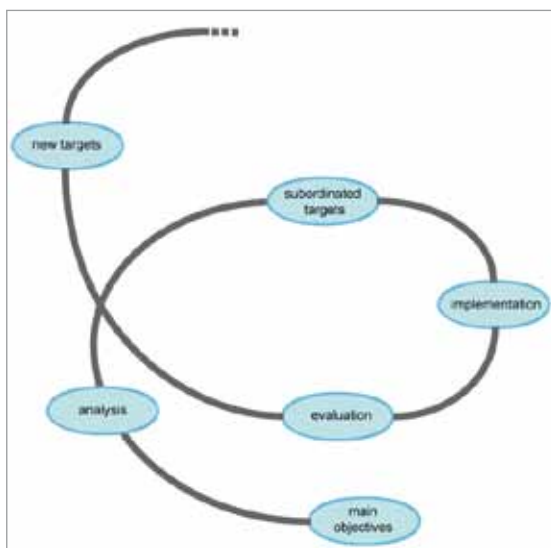
2. INTERSEKTIONALES MAINSTREAMING

Elli Scambor & Mart Busche (2009)

In diesem Artikel schlagen wir ein erstes Konzept zur Implementierung eines intersektionalen Ansatzes in die praktische pädagogische Arbeit vor. Wir behandeln **Intersektionales Mainstreaming** als Querschnittsthema und Strategie, vergleichbar der europäischen Richtlinie zum Gender Mainstreaming.²

Auch wenn **Intersektionales Mainstreaming** sich nicht auf eine offizielle politische oder administrative Strategie verlassen kann, so versuchen wir dennoch, einen Implementierungsprozess darzustellen, der auf dem Engagement der betroffenen Akteur_innen basiert. Abgesehen davon kann Intersektionalität ohnehin als Kernthema in allen Entscheidungsprozessen und Arbeitsweisen angesehen werden und liegt in der Verantwortung jeder_s Einzelnen. Zu entscheiden ist lediglich, ob die Akteur_innen ein Thema bewusst intersektional behandeln oder ob sie es einfach so auf sich, auf die Kolleg_innen/Belegschaft und die Klient_innen zukommen lassen und somit die gesellschaftlichen Realitäten hinnehmen, als wären sie etwas naturgegebenes.

In diesem Artikel werden fünf Kernelemente eines Implementierungsprozesses für **Intersektionales Mainstreaming** beschrieben: Formulierung der Hauptziele, intersektionale Analysen, Beschreibung der Teilziele, Implementierung von Maßnahmen und Evaluation. Diese Schritte sollten nicht als abgeschlossener Prozess angesehen werden, sondern vielmehr als offene Spirale, in der die Evaluierung relevante Ergebnisse für die Weiterentwicklung der Ziele³ liefert. Zur Illustration werden wir manche Implementierungsschritte anhand von Beispielen aus unterschiedlichen pädagogischen Settings veranschaulichen, die während des Daphne II Projekts "PeerThink" analysiert wurden.



Übersetzung Grafik:

Neue Ziele
Teilziele
Implementierung
Evaluation
Analyse
Hauptzielsetzungen

Source: Scambor & Krabel (2008)³

2) Dieser Artikel basiert auf einem Implementierungsplan für Gender Mainstreaming in der institutionalisierten Kinderbetreuung: Scambor, Elli & Krabel, Jens (2008). Gender Mainstreaming in Early Childhood Education. Poster presented at the international conference on Gender Mainstreaming and gender-sensitive pedagogy in early childhood education (final conference of the EU-project Gender Loops). Berlin, Germany. <http://www.genderloops.eu/files/3699beadb445035efa18dae6c06f8fe6.pdf>

3) Bergmann, Nadja/Pimlinger, Irene (2004). Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept Umsetzung Erfahrung. GeM – Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. Zu bestellen bei: L&R Sozialforschung. Wien.

4) Scambor, Elli & Krabel, Jens (2008). Gender Mainstreaming in Early Childhood Education. Poster presented at the international conference on Gender Mainstreaming and gender-sensitive pedagogy in early childhood education (final conference of the EU-project Gender Loops). Berlin, Germany. <http://www.genderloops.eu/files/3699beadb445035efa18dae6c06f8fe6.pdf>

I. Hauptzielsetzungen

Gender Mainstreaming ist eine europäische Gleichstellungsstrategie, die die Geschlechterperspektive in alle „...Maßnahmen auf allen Ebenen und auf allen Stadien durch die Akteur_innen, die normalerweise in politischen Entscheidungsprozess beteiligt sind“⁵ integriert. Gender Mainstreaming fördert die Gleichstellung zwischen Frauen und Männern. Die Gleichstellungsperspektive konzentriert sich auf zwei Aspekte: „die soziale Konstruktion der Geschlechter und die Beziehungen zwischen den Geschlechtern“.⁶

Es hebt die Tatsache hervor, dass viele politische Aktionen die Geschlechterverhältnisse beeinflussen, ohne sich explizit auf Geschlechterthematiken zu beziehen. Deshalb ist Gender Mainstreaming bestrebt, die Effekte aller Aktionen der implementierenden Organisationen bzw. Institutionen bezüglich Gender zu evaluieren. Das zugrunde liegende Konzept scheint jedoch auf Heteronormativität zu basieren, ein Ansatz, der grundsätzlich von zwei klar definierbaren Geschlechtern ausgeht, kombiniert mit heterosexuellem Begehren. Folglich werden – wenn auch meist unabsichtlich – Menschen benachteiligt, die sich nicht in die heteronormativen Normen“⁷ einfügen (lassen/wollen).

Das gleiche gilt für Personen und Gruppen, die nicht nur benachteiligt sind in Bezug auf Gender, sondern auch z.B. in Bezug auf Ethnizität oder Klasse: Gender Mainstreaming schafft es nicht, die multikomplexen Lebenssituationen von Menschen zu erfassen, die nicht Teil der „Mainstream“-Gesellschaft oder der dominanten führenden Gruppen sind.

Deshalb benötigt die Fokussierung auf Ungleichheit und Marginalisierung in Gesellschaften ein Konzept, das über die Beschränkungen auf Gender als isolierte Einzelkategorie hinausgeht. Walgenbach et al. verweisen auf “Geschlecht als interdependente Kategorie⁸ und versuchen die Frage zu beantworten: Wie können verschiedene Kategorien sozialer Ungleichheiten wie Geschlecht, Ethnizität, sexuelle Orientierung, Klasse, Alter, Religion und andere Kategorien in analytisch produktiver Weise integrieren werden?“⁹

Im Bereich der Gender Studies wird diese Frage mit Referenz zum analytischen Konzept der Intersektionalität und Interdependenz diskutiert.

“Das Konzept der Intersektionalität wurde entwickelt als Antwort auf die Unfähigkeit verschiedener Einzelanalysen von struktureller Ungleichheit, komplexe Wechselbeziehungen zwischen Formen der Unterdrückung wahrzunehmen. Ein Beispiel: Während multikulturelle Verfechter_innen der „Rassen“gleichheit möglicherweise innerhalb ihrer eigenen Minderheitsgruppe die Geschlechterungleichheiten nicht in ausreichendem Maße anerkennen, erkennen eventuell feministische Fürsprecherinnen der Geschlechtergleichheit auf ähnliche Weise nicht an, auf welche Arten sich rassistische Stereotypisierungen auf die Erfahrungen mit Geschlechterungleichheit von unterschiedlichen Frauen auswirken.“¹⁰

5) [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage). Übersetzung der Autor_innen.

6) [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)

7) Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

8) Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

9) a.a.O., S. 7.

10) Squires, Judith (2008). Intersecting Inequalities: Reflecting on the Subjects and Objects of Equality. The Political Quarterly, Vol. 79, Nr. 1, S. 55. Übersetzung der Autor_innen.

Der Begriff Intersektionalität wurde von der Schwarzen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw geprägt. Ihre Analyse der Anti-Diskriminierungsgesetze in den USA zeigten die Tatsache auf, dass diese Gesetze auf die Unterstützung von weißen Frauen und Schwarzen Männern ausgerichtet waren. Die besondere Situation von Schwarzen Frauen blieb unbeachtet. Crenshaw benutzte eine geometrische Metapher (einen geografischen Kreuzungspunkt), wenn sie vom Einfluss sich überschneidender Systeme sprach, von intersektionalen Erfahrungen Schwarzer Frauen oder anderer multipler Identitäten.¹¹ Dieses Konzept übersteigt die einfache Kumulation von Kategorien, die einen speziellen Menschen oder eine Gruppe von Personen (z.B. Türkisch, Frau, Arbeiter_innen-Klasse) bezeichnen sollen. Vielmehr zeigt es auf, dass Personen von Unterdrückungsmechanismen in sehr unterschiedlicher Weise betroffen sein können. Ein Beispiel dazu: Sexismus betrifft nicht alle Frauen in der gleichen Weise; die Position eines Individuums, ihre soziale Lage, hat beispielsweise einen entscheidenden Einfluss auf die Art, wie das Individuum von Sexismus betroffen ist: Die Weise, in der ein deutsches, muslimisches Mädchen mit türkischem Familienhintergrund möglicherweise von ihren Lehrer_innen verdächtigt wird, die Entscheidung, ein Kopftuch zu tragen, nicht als selbsttätiges handelndes Subjekt sondern auf Druck ihres Vaters oder Bruders getroffen zu haben, ist eine komplett andere Art von Sexismus als z.B. die Situation, in der eine weiße, deutsche, christliche, heterosexuelle, Mittelklasse-Frau mit dem Vater ihres Kindes über die Aufteilung der Kindererziehung kämpfen muss.

Das Konzept der Intersektionalität bietet ein analytisches Werkzeug, das es uns ermöglicht, die Überschneidung von Kategorien wie Gender, Ethnizität, Klasse und andere Kategorien und die Hervorbringung von unterschiedlichen Mechanismen der Diskriminierung zu analysieren, zu erkennen und in adäquater Weise darauf zu reagieren. Leslie McCall hat ein Analysewerkzeug entwickelt, um die Komplexität zu studieren, „die auftaucht, wenn sich der Gegenstand Analyse erweitert und multiple Dimensionen des sozialen Lebens und damit multiple Kategorien der Analyse umfasst.“¹² Sie hat drei Ansätze vorgeschlagen, die „hauptsächlich definiert sind durch die Haltung gegenüber den Kategorien, d.h. wie sie analytische Kategorien verstehen und benutzen, um die Komplexität von Intersektionalität im sozialen Leben zu untersuchen.“¹³ Diese Ansätze sind nicht antagonistisch, sondern können in komplementärer Weise benutzt werden – sie zeigen nur die verschiedenen Prioritäten auf.

- Der **antikategoriale Ansatz** (anticategorical approach) basiert auf der Dekonstruktion von analytischen Kategorien. Kategorien zu produzieren, bedeutet Unterschiede und Ungleichheit zu produzieren. Soziales Leben wird als zu komplex angesehen, um feste Kategorien zu bilden. Dieser Ansatz begegnet der Nachfrage nach Komplexität am weitgehendsten. Er beleuchtet z.B. die Notwendigkeit, nicht immer über Frauen und Männer zu reden, wenn es um Geschlechterverhältnisse geht, da dies Menschen ausschließt, die sich zum einen nicht in eine Position als entweder eindeutig Mann oder Frau einordnen können oder wollen, und es bedient außerdem homogenisierte Kategorien, die den sozialen Normen anhaften und deswegen verdächtig sind, Ungleichheit zu erzeugen. Vielmehr zielt dieser Ansatz darauf ab, mit der Komplexität von sozialen Realitäten umzugehen und soziale Normen bis

11 Crenshaw, Kimberle (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberle et al. (Hg.): Critical race theory. The key writings that formed the movement. New York.

12 McCall, Leslie (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society. Vol. 30. Nr. 3. S. 1772. Übersetzung der Autor_innen

13 A.a.O., S. 1773 Übersetzung der Autor_innen

zu dem Punkt zu dekonstruieren, an dem klar wird, dass fixierte Identitäten ein Mittel von Unterdrückung, Verkürzung und Ausschluss sind.

- Der **intra-kategoriale Ansatz** (intracategorical approach) wird als der „zweite“ Ansatz beschrieben, „weil er konzeptionell in der Mitte des Kontinuums zwischen dem ersten Ansatz, der Kategorien zurückweist, und dem dritten Ansatz, der diese strategisch benutzt, liegt“.¹⁴ Dieser Ansatz bietet die Möglichkeit, sich auf die spezifische soziale Gruppen an relevanten intersektionalen Überschneidungspunkten zu konzentrieren, die vernachlässigt werden, z.B. auf die konkrete Situation von schwulen Männern mit türkischen Migrationshintergrund in Deutschland, oder auf die Situation von arbeitssuchenden, alleinerziehenden Frauen aus der Arbeiter_innen-Klasse usw.
- Der **inter-kategoriale Ansatz** (intercategorical approach) – am Ende des Kontinuums – benötigt den Gebrauch von existierenden sozialen und analytischen Kategorien, um die Ungleichheiten zwischen sowohl sozialen Gruppen als auch „sich verändernden Konfigurationen“ von Ungleichheit zu vergleichen und zu dokumentieren. Ein Beispiel hierfür ist der Vergleich unterschiedlicher Ausgangssituationen von Frauen mit und ohne legalen Status in einer Gesellschaft oder beispielsweise von weiblichen und männlichen arbeitslosen Menschen.

14) A.a.O., S. 1773 Übersetzung der Autor_innen

Um den Effekt spezifischer Strukturen, politischer Maßnahme oder pädagogischer Aktivitäten auf die Situation von Menschen [(potentielle) Belegschaft, Klient_innen usw.] zu evaluieren, ist es wichtig, die Ansätze der intersektionalen Analysen im Gedächtnis zu behalten und bei der Planung von Aktivitäten mit einzubeziehen – also Intersektionalität zu „mainstreamen“.

Der Implementierungsprozess des **Intersectional Mainstreaming** braucht eine klare Definition der Hauptzielsetzungen, konkretisiert für ein bestimmtes Interessensfeld. Die Projektpartner_innen von „PeerThink“, einem Daphne II Projekt (2007 – 2009), haben die folgenden Hauptziele für Gewaltpräventionsarbeit mit Jugendlichen entwickelt:

PeerThink zielt darauf ab, eine Basis für die Gewaltprävention mit Jugendlichen aufzubauen, die die Querverbindungen von Kategorien wie Gender, Ethnizität, Bildungshintergrund und anderen sozialen Strukturen systematisch reflektiert. Um eine effektive Anti-Gewaltarbeit zu leisten, müssen die Beziehungen zwischen den multiplen sozialen Dimensionen systematisch miteinbezogen werden: Die Analyse von gewaltfördernden Situationen passiert „intersektional“, die entsprechende Gewaltprävention ebenso. Dieser neue Ansatz wurde während einer zweijährigen Projektphase getestet und evaluiert.¹⁵

15) <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang,en/>

Am Anfang des PeerThink-Projekts waren wir auf der Suche nach pädagogischen und gewaltpräventiven Projekten, die zur Komplexität des intersektionalen Ansatzes passen. Hierfür mussten wir die Frage der sich gegenseitig beeinflussenden und überschneidenden Kategorien in einen analytischen Rahmen transferieren, der komplex, aber immer noch überschaubar ist.

II. Intersektionale Analyse

Während des Projektes haben wir vier zentrale Bereiche der pädagogischen Praxis identifiziert, in welchen intersektionale Verfahren im Sinne einer komplexen Analyse von sozialen Kategorien, ihren Überschneidungen und Effekten in den pädagogischen Prozessen realisiert werden sollen:

1. **institutionelles/organisatorisches Bezugssystem**
2. **Belegschaft**
3. **Teilnehmer_innen**
4. **Inhalt und Methoden**

Das „Mainstreaming“ von Intersektionalität muss man sich als Prozess vorstellen: ein Prozess in dem sich eine Organisation (ein Programm, Module etc.) mit einer vorherrschenden hegemonialen Kultur (z.B. überwiegend weiße, männliche, heterosexuelle Praktiken und Werte), die Ausschlüsse produziert und Diskriminierung aufrecht erhält, in eine Organisation verwandelt, die mit diesen Praktiken kritisch umgeht oder diese sogar auf einer individuellen und strukturellen Ebene in Richtung weniger Dominanz und mehr sozialer Gerechtigkeit verändert. Dies bedeutet, dass nicht nur Leute in der Organisation von solch einem Prozess profitieren, sondern auch die Gesellschaft. Der Prozess wird mit Sicherheit einige Zeit benötigen, aber wenn es darum geht, ein besseres Ergebnis und eine gute Praxis zu entwickeln, wird sich dieser Aufwand auszahlen.

Im Zuge unserer PeerThink-Recherchen haben wir vier zentrale Bereiche für intersektionale Analyse in Organisationen identifiziert. Bei den analysierten Organisationen handelte es sich vor allem um Institutionen im pädagogischen Bereich: Jugendclubs, Weiterbildungsakademien, Bildungsstätten, etc. Intersektionale Verfahren sind grundsätzlich in allen Organisationsformen anwendbar. Es ist beispielsweise auch möglich, den Ansatz an Schulen und Universitätsfakultäten anzuwenden. Die folgende Auswahl relevanter Organisationsbereiche ist weder eine komplette Sammlung noch eine gebrauchsfertige Anleitung für die Implementierung. Es handelt sich dabei vielmehr um eine Struktur, die die verschiedenen Analyseebenen aufzeigt. Die Analyse bildet eine wichtige Basis für weitere Implementierungsschritte.

1. Institutionelles/organisatorisches Bezugssystem

Ein zentraler Bereich in der Analyse von Organisationen ist die Allokation monetärer Ressourcen (**finanzielle Ausstattung und Infrastruktur**). Grundlegende Fragen dazu können lauten:

- Sind ausreichend finanzielle Mittel für Verwaltung und Organisation vorhanden?
- Ist die Organisation mit genügend Ressourcen ausgestattet (Materialien, Räume, etc.) um gute Bedingungen für die Teilnehmenden zu schaffen (z.B. Was braucht es, um Prozesse der migrantischen Selbstorganisation oder Mädchenarbeit zu unterstützen?) ?
- Wurden die Teilnehmer_innen gefragt, was sie brauchen?
- Ist ein angemessenes Budget für die pädagogische Arbeit, für intersektionale Konzeptentwicklung und Verwaltung sowie für Supervision vorhanden?

- Wie wirken sich das finanzielle Budget und die Infrastruktur auf Leute mit unterschiedlichen Subjektpositionen aus (Bsp.: Mädchen mit Migrationshintergrund aus der Türkei)?
- Was kann getan werden um Verzerrungen („bias“) zu vermeiden bzw. zu reduzieren?

Ein weiterer zentraler Analysebereich ist die Verteilung von zeitlichen Ressourcen. Entsprechende Fragen dazu können beispielsweise lauten:

- Sind Projekte von angemessener Dauer haben, sodass weitgehende Planungssicherheit gewährleistet werden kann ?
- Sind Projekte langfristig installiert bzw. werden sie ausschließlich reaktiv (in Notfällen) durchgeführt?
- Ist die Organisation an Nachhaltigkeit interessiert oder werden vor allem kurzzeitig bestimmten Trendthemen (wie Gewalt in Videospielen) behandelt? Wenn ja. Was kommt nach dem Trend?

Selbstverständlich ist die Art der Projektförderung ausschlaggebend dafür, ob der finanzielle Rahmen eine langfristige Konzeptentwicklung und eine einfühlsame Implementierung ermöglicht (Ausnahme: Projekte mit unabhängiger Grundlagenförderung). Hierbei handelt es sich um eine (nicht nur, aber dennoch relevante) politische Frage bezüglich der Wichtigkeit, die pädagogischen Projekten von der politischen Seite entgegen gebracht wird. Wie – so können wir weiter fragen - beeinflusst diese Situation die intersektionalen Machtverhältnisse? Und was können wir dagegen tun? Fundraising kann manchmal eine Option sein, um gute Projekte zu sichern.

Die Philosophie einer Organisation bildet einen weiteren zentralen Analysebereich.

- Wie tritt die Organisation öffentlich auf? Welcher Organisationsstil wird transparent? Welche Hierarchie-Kultur prägt die Organisation und deren öffentliches Auftreten (Rollen, Wortwahl, Homepage, etc.)?
- Welche Disparitäten lassen sich in der Verteilung von Ressourcen auf ProjektnehmerInnen feststellen? Lassen sich privilegierte Personen(gruppen) ausmachen? Was kennzeichnet diese Personen(gruppen)?
- Wie viel Macht und Entscheidungskompetenz liegen z.B. in den Händen von freiberuflichen Mitarbeiter_innen? Über wie viel Entscheidungskompetenz verfügen Menschen in Arbeitsbeschaffungsmaßnahmen?
- Lassen sich ungleiche Bedingungen und Behandlungen von Menschen mit unterschiedlichen sozialen Merkmalen (z.B. Gender, soziale Lage, Migrationshintergrund) innerhalb einer Organisation ausmachen? Wie können Ungleichheiten reduziert bzw. ausgeglichen werden?

Sollte innerhalb einer Organisation bereits ein Prozess der **Organisationsentwicklung** realisiert werden, dann kann dies eine gute Gelegenheit sein, um den intersektionalen Ansatz einzuführen. Organisationsentwicklung kann Fragen beinhalten wie:

- Sind Weiterbildungsmaßnahmen eine normale Unterstützung für die Angestellten?

- Wird ein Organisationsentwicklungsplan realisiert, der auf intersektionale Ziele und Maßnahmen ausgerichtet ist und alle relevanten Ebenen der Organisation umfasst, wie bspw. Personalentscheidungen, Seminare, Kursinhalte u.ä.?

Hierbei kann es hilfreich sein, sich an Implementierungsmodellen des „Managing Diversity“-Ansatzes und der Gender Mainstreaming – Strategie zu orientieren.

Der letzte Punkt in diesem Abschnitt bezieht sich auf die Form von pädagogischen Projekten, die von der Organisation ausgeführt werden: Kurzzeit-Pädagogik, soziale Gruppenarbeit, Schulprojekte und andere Formen bieten unterschiedliche Möglichkeiten und Grenzen.

- Ist die Art der Maßnahme/des Projekts für die pädagogische Zielsetzung angemessen?
- Sind die Projekte im Programm der unterstützenden Organisation gut eingebettet?
- Wird mithilfe dieser Projekte die Lebenswirklichkeit der Teilnehmenden erreicht?

2. Pädagogische Belegschaft

Zur Analyse der pädagogischen Belegschaft schlagen wir eine strukturelle und eine Teamanalyse vor: die **strukturelle Analyse** konzentriert sich auf das Thema *Gesellschaft und Arbeitsteilung*:

- Wer macht einen Großteil der pädagogischen Arbeit? (Für Deutschland lässt sich sagen, dass die meisten Pädagog_innen weiß, deutsch, heterosexuell und weiblich sind.)
- In welchen Bereichen arbeiten vorwiegend Männer, in welchen finden sich eher Frauen (Gender)? (So sind z.B. in Deutschland weniger als 5% der Angestellten in Kindergärten männlich.)

Durch solche und ähnliche Fragen zu strukturellen Bedingungen der geschlechterbezogenen Arbeitsteilung in einer Gesellschaft werden zumeist interessante Disparitäten bezogen auf Geschlechtergerechtigkeit, Chancenverteilung, Rassismus und andere Themen deutlich.

Deshalb ist die Frage der Repräsentation für pädagogische Teams von großer Bedeutung: Repräsentieren die Teams bzw. die Pädagog_innen bestimmte soziale Formationen, Gruppierungen, Zugehörigkeiten (in Bezug auf Religion, Hautfarbe, sexuelle Orientierung, physische Fähigkeiten, Gender, Aussehen, Klasse, Bildung, Familienstand, Elternschaft, Kleidung etc.)? Teilnehmer_innen können sich identifizieren oder sie können irritiert oder verwirrt werden, wenn sie in pädagogischen Teams mit anderen Wirklichkeiten konfrontiert werden als z.B. in der Schule. Dies kann Material für Diskussionen und individuelle und kollektive Reflexionsprozesse liefern.

Die Pädagog_innen bieten verschiedene Sprechpositionen an, sie können beispielweise einen traditionellen, christlichen Blick auf die Homosexuellen-Ehe werfen oder sie bringen, bezogen auf dieses gesellschaftliche Thema, eine offene und liberale Haltung zum Ausdruck. Auch die Zusammenarbeit der Teams ist von Bedeutung: Wie verläuft die Arbeitsteilung? Gibt es bestimmte Besonderheiten, die zu „einfachen Zuweisungen“ von Themen zu Personen führen (z.B.:

Sind Menschen mit homosexueller Orientierung damit „naturgemäß“ für das Thema Homosexualität und Homophobie zuständig, während Heterosexualität als „normal“ angesehen werden)?

Die Auseinandersetzung mit und Sensibilisierung für die eigenen gesellschaftliche Position, sowie die damit verbundenen Privilegien bzw. Nachteile aller Teammitglieder ist eine unerlässliche Voraussetzung dafür, Reflexionsprozesse in der Arbeit mit Jugendlichen in Gang zu setzen und zu moderieren.

Die Sensibilisierung der Pädagog_innen muss von der Organisation als ein notwendiger Teil der pädagogischen Arbeit anerkannt und vorangetrieben werden. Die Ressourcen dafür (Wissen, Zeit, finanzielle Mittel) sollten in ausreichendem Maße zur Verfügung gestellt werden.

3. Teilnehmer_innen und die Haltung gegenüber den Teilnehmer_innen

Dieser Bereich umfasst vor allem die Perspektive auf Teilnehmer_innen und die Interaktionen mit ihnen. Grundsätzlich sollte eine intersektionale Pädagogik **keine Perspektive auf die persönlichen Defizite** einnehmen, d. h. die Teilnehmer_innen sollten nicht als pädagogische Objekte betrachtet werden, denen bestimmte Fähigkeiten oder Eigenschaften fehlen: Alle Teilnehmenden haben im Laufe ihrer Sozialisation Handlungsweisen erlernt, die die Bezugnahme auf ihre jeweils spezifischen Umgebungen ermöglichen und das „Überleben“ gewährleisten. Aktionsstrategien sollten daher nicht als defizitäre Strategien kritisiert werden. Vielmehr sollten die Teilnehmenden als kompetente Akteur_innen akzeptiert werden, selbst dann, wenn ihr Verhalten manchmal problematisch erscheint.

Um Stereotypisierung zu vermeiden, sollte ein intersektionaler pädagogischer Ansatz darüber hinaus identitätskritisch angelegt sein. Was bedeutet das? Identität sollte als eine strategische Option gesehen werden und nicht als widerspruchsfreie Wahrheit. Wenn man z.B. mit Rassismus oder anderen strukturellen Mechanismen der Unterdrückung konfrontiert wird, kann es hilfreich sein, einen gewissen Stolz auf die Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu entwickeln, die im gesellschaftlichen „Mainstream“ abgewertet wird („Black is beautiful“¹⁶ „Gay Pride“). Es kann durchaus produktiv sein, soziale Kategorien zur Verdeutlichung von sozialen Hierarchien und Ungleichheitsverhältnissen heranzuziehen. Gleichzeitig ist es jedoch wichtig, einen kritischen Blick auf Identitäten und Zugehörigkeiten zu werfen, um Prozesse von Einschluss und Ausschluss zu vermeiden bzw. zu reduzieren, die persönliche Wahlmöglichkeiten und Freiheiten einschränken bzw. verhindern und Menschen sanktionieren, die nicht den jeweiligen Gruppennormen entsprechen.

Dasselbe gilt in Bezug auf **Selbstdarstellungen**: So kann es hilfreicher sein, die Gründe und den strategischen Nutzen für ein bestimmte **Selbstdarstellungen** verstehen zu wollen, anstatt diese von vorne herein auf einer moralischen Ebene zu verurteilen, weil sie z.B. gewalttätige Aspekte beinhaltet. (Vermeintlich) **Paradoxe Praktiken** können mit dem gleichen Ansatz dekodiert werden: Jemand, der sich einer ethnisierten Minderheitengruppe zugehörig fühlt, kann sich z.B. einerseits als Teil der Mehrheitsgesellschaft begreifen, wenn es in einer Situation nützt, und sich in einer anderen Situation – ebenfalls aus Gründen der Stärkung der eigenen Position oder aus anderen Gründen – von dieser distanzieren. Es kann sehr hilfreich sein Teilnehmer_innen zu ermutigen, bewusst und

16) Damit ist nicht die Zugehörigkeit zur Christlich-Demokratischen Union (CDU) gemeint, die diesen Slogan für eine Werbekampagne benutzte.

strategisch Gebrauch von Identitäten und sozialen Zugehörigkeiten zu machen, anstatt sie als etwas „naturgegeben“ zu akzeptieren, das entweder komplett bejaht oder abgelehnt werden muss.

Aus diesem Grunde ist auch die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven anzunehmen, für die professionelle Tätigkeit von großer Bedeutung (**Multi-Perspektivität**). Dennoch meint dies aber nicht, dass dort, wo Unterdrückung und Diskriminierung evident werden, nicht eingegriffen werden muss. Es ist immer noch unerlässlich einen klaren Standpunkt zu den (Re)Produktionen von sozialen Hierarchien zu entwickeln und zu zeigen.

Zentrale Fragen in einem pädagogischen Ansatz, der sich an den **Ressourcen und Interessen** der Teilnehmer_innen orientiert, sind:

- Was möchten die Teilnehmer_innen wissen?
- Was bringen sie mit (Themen, Kompetenzen, Ideen, Lebensstile ...)?
- Was sind ihre sozialen Positionen?
- Kann ihnen das Team Unterstützung oder Verbesserungen anbieten?
An welchen Stellen?

Bei allem sollte das Geben von **Anerkennung** eine Kernfähigkeit sein, besonders für Kompetenzen, die in der Gesellschaft nicht besonders anerkannt sind (wie eine marginalisierte Sprache sprechen können, nicht-hegemoniale Traditionen kennen etc.) sowie für Verhalten, das zur Verteidigung der eigenen Interessen in einer emanzipatorischen Weise verwendet werden kann. Es geht darum, Ressourcen wahrzunehmen, die vielleicht eine andere Kanalisierung benötigen, anstatt sie als ein Defizit anzusehen.

4. Inhalt und Methoden

Die Inhalte in der Arbeit mit Jugendlichen sollten unter anderem auf deren **Interessen** aufbauen, denn das Formulieren und Durchsetzen von Interessen ermöglicht ihnen, das Realisieren von Entscheidungsprozessen zu erlernen und es kann zur Erhaltung der Aufmerksamkeit beitragen. Da es nur wenige Orte gibt, an denen Menschen über ihre **Alltagserfahrungen mit Ausschlüssen** und strukturellen Diskriminierungen (wie Rassismus) sprechen können, können diese als zentrales Thema aufgegriffen werden. In **individuellen** Biographien können **strukturelle** Benachteiligungen sichtbar werden und deswegen macht es Sinn, komplexe Themen wie strukturelle Diskriminierung mit den Biographien der Teilnehmer_innen zu verknüpfen. Ein gute Atmosphäre und ein vertrauensvolles Klima sind für solche Diskussionen unerlässlich, auch wenn Themen wie Rassismus, Sexismus, Homophobie, Migration, globale Biographien, postkoloniale Geschichte etc. alltäglich erlebt werden können. Dennoch sollten Pädagog_innen vorsichtig sein und die Erfahrungen der Teilnehmer_innen nicht instrumentalisieren, um sie in der Folge mit „objektiven Wahrheiten“ zu konfrontieren, sondern eher mit den existierenden Erfahrungen in der Gruppe in einer verständnisvollen Weise arbeiten.

Im PeerThink Projekt haben wir nicht **die** intersektionalen Bildungsmethoden schlechthin gefunden, denn es sind eher die vorsichtige und bedachte Art des Anleitens und eine nicht stereotypisierende Haltung, die den Unterschied machen.

Ebenso wichtig ist die kritische Reflexion der Pädagog_in bezüglich der eigenen Position in der Gesellschaft als auch ihre_seine Wahrnehmung der Gruppe und einzelnen Teilnehmer_innen. Dies wird daran deutlich, wie die Fachkräfte auf die Beiträge und Interventionen der Teilnehmenden reagiert, wie sie_er Fragen formuliert, Input vermittelt, etc. und hängt sehr von den Zielen ab, die erreicht werden sollen.

III. Formulierungen von intersektionalen Zielen¹⁷

Basierend auf den Ergebnissen der intersektionalen Analyse können in einem dritten Schritt konkrete und verständliche Ziele formuliert werden. Wir schlagen eine Differenzierung zwischen langfristigen und kurzfristigen Zielen vor. An dieser Stelle des Prozesses müssen auch Evaluationskriterien für kurzfristige Ziele definiert werden.

Um intersektionale Ziele zu entwickeln, muss der intersektionale Ansatz für ein bestimmtes Interessenfeld konkretisiert werden. Die Projektpartner_innen von PeerThink haben folgende Bedingungen für die intersektionale Gewaltprävention entwickelt:

Hauptschwerpunkt der intersektionalen Kategorien

Was sind die relevanten Kategorien im Bereich der intersektionalen Gewaltprävention?

Auch wenn die Gewichtung von Kategorien in engem Zusammenhang mit politischen und kulturellen Bedingungen steht, so gibt es übereinstimmende Resultate unserer Analysen, die Erwähnung finden sollten. PeerThink-Forscher_innen aus allen teilnehmenden Ländern (Slowenien, Italien, Deutschland, Frankreich, Österreich) sind zu dem Fazit gekommen, dass die Kategorien *Gender*, *Migration/Ethnizität* und *Klasse* einen besonderen Einfluss auf Peer-Gewalt haben, da die grundlegenden gesellschaftlichen Strukturen und politischen Interventionen durch diese Kategorien geformt werden.¹⁸ Das folgende Beispiel zeigt, wie sich ein Projekt der Wichtigkeit der sich überschneidenden Kategorien in der Gewaltprävention angenommen hat..

PEERTHINK BEISPIEL

M.I.K.E – Migration. Interculture. Empowerment (Migration. Interkulturalität. Empowerment) ist ein Projekt, das sich auf Empowerment als Hauptansatz in der Arbeit mit jungen Migrant_innen konzentriert. Es wurden die folgenden Projektziele in Hinblick auf die politische und soziale Grundstruktur in der Gesellschaft entwickelt: Die Bedingungen für die soziale und politische Partizipation von Migrant_innen müssen durch Empowerment und Einschluss gestärkt werden, Ghettoisierung soll vermieden und die Fähigkeit zur Kommunikation und Problemlösung sollen gefördert werden.

17) Es gibt eine Vielzahl von Arten, wie die folgenden Begriffe in der Literatur verwendet werden, deshalb werden hier die Definitionen aufgezählt, die innerhalb des Artikels verwendet werden:
Zielsetzung: Allgemeine und abstrakte Ebene, die „Mission“ des Projekts
Zweck: etwas spezifischer als Zielsetzungen, aber immer noch auf einer abstrakten Ebene. Zielsetzungen können in ihrem Spezifizierungsgrad variieren.
Evaluationskriterien: Ein Merkmal des Evaluierungsobjektes (noch theoretisch, nicht empirisch), um zu entscheiden, ob bestimmte Ziele erreicht worden sind.
Indikatoren: Operationalisierung von theoretischen Kriterien. Eine Aussage oder eine Zahl können zum Indikator assigned werden, um zu entscheiden, ob die Kriterien erfüllt worden sind, der Schwellenwert erreicht worden ist etc.
Dimension: Eine Kategorie, die ähnliche Indikatoren enthält.

18) Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster. S. 14 – 48.

Auf der sozialen Ebene unterstützt M.IK.E die Inklusion von Jugendlichen mit Migrations-Hintergrund auf mehrfache Weise:

- durch Sensibilisierung der Jugendlichen für ihre eigenen Belange,
- durch Unterstützung der Kommunikation und Mediation zwischen den Jugendlichen
- durch Kooperation und Vernetzung mit Institutionen, die gewaltpräventiv mit Jugendlichen arbeiten

Der Projektinhalt bezieht sich auf die gesellschaftlichen und strukturellen Hintergründe der intersektionalen Kategorien „Kultur“, „Generation“, „soziale Position/Marginalisierung“. Veränderungen in den Geschlechterrollen zwischen den Kulturen werden als wichtige Herausforderungen innerhalb des Migrationsprozesses gesehen, vor allem bezüglich des Auftretens von Gewalt. Im Bestreben, verschiedene Männlichkeitsmodelle anzubieten, fokussiert M.IK.E kulturell unterschiedliche Erwartungen an hegemoniale Männlichkeit. Die männliche Ernährerrolle sowie die Erwartung, dass Frauen und Kinder sich unterordnen, werden kritisch diskutiert. Gleichzeitig werden andere Männlichkeitsbilder wie etwa betreuende Männlichkeiten durch Vorbilder eingeführt. (Weitere Details in Kapitel 2 „Good Practice“).

Wechselwirkung zwischen verschiedenen intersektionalen Kategorien

Das Konzept der Intersektionalität bietet ein analytisches Werkzeug für interdependente soziale Kategorien. Die Überschneidung von Kategorien (z.B. Migration/Gender) und Dominanzstrukturen (Rassismus/Sexismus) stellt den Schwerpunkt des Konzeptes dar. Soziale Positionen (intersektionale Verortungen) verschiedener gesellschaftlicher Gruppen werden innerhalb sich überlappender Kategoriensysteme ausgehandelt. Das Konzept vermeidet deshalb Verkürzungen auf Identitäten, die nur von einer einzelnen Kategorie bestimmt werden, und konzentriert sich auf multiple Identitäten.

PEERTHINK BEISPIEL

„respect – come together“, ein Projekt in Bremen (Deutschland) zeigt die Überschneidung von Kategorien und Dominanzstrukturen.

„respect“ macht Seminare (3-5 Tage) mit 14 bis 17-jährigen Schüler_innen aus Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen. „respect“ setzt sich mit den Dominanzstrukturen Patriarchat und Rassismus auseinander. Zudem wird soziale Klasse unter dem Begriff sozialer Benachteiligung betrachtet. Das Verstehen von Rassismus beinhaltet ein Verstehen von Kulturalisierung und Ethnisierung als rassistische Mechanismen/Strategien: z.B. wird die Tatsache, dass Jugendliche mit türkischem Hintergrund (zweite Generation) immer noch als Nicht-Deutsche gesehen werden und deshalb von sozialer Partizipation (Bildung, Arbeit, Politik) ausgeschlossen werden, auffällig oft mit der These gerechtfertigt, sie würden an einer anderen „Kultur“ festhalten, welches also eine (kaum) verschleierte rassistische Argumentation darstellt, die auf der Annahme von Abstammung basiert.

Während der Seminare betrachtet „respect“ die Wechselwirkung dieser sozialen Kategorien (und anderen) auf unterschiedlichen Ebenen:

1. Die Struktur: Gender als Kategorie strukturiert die Arbeit von „respect“ insofern, als dass in Mädchen- und Jungengruppen gearbeitet wird.
2. Die Themen: Gender, Heterosexismus und Rassismus erhalten durch die Themen, an denen die Gruppen arbeiten, ein besonderes Gewicht. So kann etwa die alltägliche rassistische Diskriminierung von Schüler_innen fokussiert werden, Homosexualität/Heterosexualität oder die Geschichte des Rassismus.
3. Das Team: Das „respect-Team“ ist ein transkulturelles Team. Die Mitglieder haben unterschiedliche Hintergründe in Bezug auf Kultur, Gender und Sexualität. In der Zusammensetzung der Teams wird Wert darauf gelegt, dass Teammitglieder mit und ohne migrantischem Hintergrund zusammenarbeiten.

„respect“ arbeitet auf allen drei Ebenen der von Leslie McCall¹⁹ „strukturierten Analyse-Zugänge im Intersektionalitätsansatz:

„respect“ arbeitet **anti-kategorial** in dem Sinne, dass den Schüler_innen offene, flexible Identitäten angeboten werden und dass keine Bezugnahme auf essentialistische Identitätskonzepte erfolgt.

„respect“ arbeitet in einer **intra-kategorialen** Weise – und eventuell ist dies sogar das Hauptaufgabenfeld ihrer Arbeit – in dem Sinne, dass sie die Diversität jeder „homogenen“ Gruppe deutlich machen.

„respect“ arbeitet **inter-kategorial**, da sie die hegemoniale Machtverhältnisse zwischen gesellschaftlichen Gruppen einblenden, wie z.B. die Dichotomien des Geschlechtersystems.

19) McCall, Leslie (2005). Managing the Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society. Vol 30. No 3.

Reduzierung von Dominanzstrukturen?

Kategorien wie Gender, Klasse, Migration/Ethnizität formen grundlegende Strukturen in gesellschaftlichen Systemen und haben einen bedeutenden Einfluss auf die Möglichkeiten der individuellen Lebensgestaltung. Deshalb muss strukturelle Dominanz entlang dieser Kategorien sowohl im Analyseprozess als auch beim Formulieren von intersektionalen Zielen fokussiert werden.

Walgenbach (2007)²⁰ beschreibt strukturelle Dominanz als die Reproduktion von interdependenten Kategorien in verschiedenen gesellschaftlichen Feldern, die einen grundlegenden kulturellen Einfluss auf das Leben der Individuen haben. Walgenbach benutzt den Begriff „Dominanz“, denn dieser beschreibt die strukturellen Charakteristiken von Machtverhältnissen (die mehr umfassen als Machtverhältnisse zwischen zwei Individuen). Das bedeutet, dass die Verteilung von Macht in einer bestimmten Gesellschaft und auf der globalen Ebene nach spezifischen gesellschaftlichen Merkmalen, wie den bereits genannten Kategorien, organisiert ist und damit die Fluidität und die Verhandelbarkeit von Machtverhältnissen zwischen zwei prinzipiell gleichgestellten Individuen verloren hat.

20) Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich. S. 55 ff.

Dominanzverhältnisse sollten nicht auf kulturelle Aspekte von Gesellschaften reduziert werden, vielmehr werden sie durch historisch und sozial kontextualisierte Strukturen und Ausbeutungsbeziehungen hervorgebracht. Wenn wir

von strukturellen Dominanzverhältnissen ausgehen, dann wissen wir, dass benachteiligte Gruppen mit hoher Wahrscheinlichkeit vorrangig in bestimmten Schulen, bestimmten Stadtgebieten, bestimmten Arbeitsmarktsegmenten usw. angetroffen werden. Das bedeutet, dass strukturelle Ungleichheit auf verschiedenen Gesellschaftsebenen reproduziert wird: Soziale Strukturen (z.B. Arbeitsverteilung, Wohlstandsregulierungen), Institutionen (z.B. Schule, Familie, Armee), symbolische Ordnungssystem (z.B. Anerkennungspraktiken, Normen und Werte), sozialen Praktiken (z.B. Interaktionen, Distinktion, Gewalt) und Subjektformationen (z.B. Identität, Autonomie, sozial-psychologische Prozesse).²¹ Intersektionale pädagogische Arbeit sollte diese Strukturen niemals als gegeben ansehen, sondern ihren Einfluss auf die jeweilige Situation analysieren. In welcher Weise – so ließe sich fragen – wird Gewalt in spezifischen Gesellschaftsschichten gefördert oder wodurch werden spezifische Gewaltformen sichtbarer und verurteilbarer als andere? Grundsätzlich setzt intersektionale pädagogische Arbeit dort an, wo die Ressourcen einer benachteiligten Populationsgruppe auf emanzipatorische Weise fokussiert werden. Einfach Anpassung an gegebene Verhältnisse ist kein Ziel intersektionaler Arbeit.

21) Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (2007). Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Framing-Prozesse

Die Analyse der Rahmenbedingungen eines bestimmten Projektes erfordert die Beschreibung des Kontextes auf nationaler und lokaler Ebene. Nationale Besonderheiten sollten transparent gemacht werden, soweit sie zum Verstehen der intersektionalen Ziele benötigt werden. Die Hauptzielsetzungen sollen vor dem Hintergrund gegenwärtiger Diskurs über Intersektionalität und Diversität und in Verbindung mit dem Interessensfeld erläutert werden. Eine Kurzbeschreibung des lokalen Kontextes, in dem die ausgewählten Beispiele angesiedelt sind, soll sich auf die Hauptziele des Projekts konzentrieren.

Myra Marx Ferree hat ein dynamisches intersektionales Framing-Modell²² zur Analyse von Rahmenprozessen der Geschlechterverhältnisse dargestellt. Dieses Modell analysiert den Kontext eines bestimmten Themas, in dem es sich auf die Kräfte konzentriert, die Ungleichheit produzieren. Der Hauptfokus in diesem dynamischen Modell liegt auf der Interaktion zwischen Prozessen, die die Aufmerksamkeit für verschiedene Identitätskategorien umverteilt und diese gegebenenfalls sogar destabilisiert:

22) Dieses Modell wurde auf der Konferenz "Celebrating Intersectionality? Debates on a multi-faceted Concept in Gender Studies" präsentiert. Die Konferenz fand an der Goethe Universität Frankfurt im Januar 2009 statt.

Die Sprache der Intersektionalität beruft sich auf „Rasse, Klasse und Geschlecht“ als Dimensionen von Ungleichheit, die in ihrer Zusammenwirkung Kraft entfalten, aber historisch haben amerikanische Ideen von Ungleichheit die politische Signifikanz der Klassenverhältnisse verschleiert und stattdessen alle Formen von Ungleichheit durch die Linse von „race“ (Rasse) betrachtet. Implizit wird deshalb, wenn der amerikanische Ansatz für europäische Intersektionalitätsforschung übersetzt wird, den Kategorien „race“, Ethnizität und Nationalität als dynamische und interaktive Kräfte mehr Aufmerksamkeit gewidmet als anderen Kategorien. Aber dieser einseitige Transfer belebt weder die

Wahrnehmung von Klassenungerechtigkeiten in den USA, noch fordert er in der europäischen Politik einen Kurswechsel in der Klassenpolitik in Richtung eines kulturellen Kampfes gegen soziale Ausschlüsse heraus. In diesem zunehmend „rassialisierten“ Kampf übernimmt Geschlechtergleichheit eine besondere symbolische Bedeutung und Feministinnen sind polarisiert an der Frage, wie es weitergehen soll. (Myra Marx Ferree (2009): Intersectional framing: The implications of American and European Ansatzes for feminist politics. Conference Abstract. Übersetzung der Autor_innen)(Myra Marx Ferree (2009): Intersectional framing: The implications of American and European approaches for feminist politics. Conference Abstract)

Es ist also wichtig, wenn man sich eines bestimmten Themas annimmt, die diskursive Dynamik in Gesellschaft und Politik in Bezug auf die verschiedenen involvierten Kategorien zu analysieren, um nicht an einem herrschaftsstabilisierenden Projekt teilzunehmen, in dem ein Dominanzmechanismus gegenüber einem anderen bevorzugt wird.

IV. Implementierung von Maßnahmen

Die Implementierung der Maßnahmen hängt sehr von der Zieldefinition ab. Es ist ein anderer Prozess, wenn eine Organisation „intersektional“ in Bezug auf ihre Grundstruktur, ihr System, ihre Rahmenbedingungen, die Belegschaft, den Umgang mit den Teilnehmer_innen und dem Projektinhalt werden möchte oder aber beispielsweise Antworten auf die Frage sucht: „Wie kann unsere Organisation die lokalen Migrant_innen-Kinder ohne Schulabschluss unterstützen?“. Im ersten Fall ist ein kompletter Restrukturierungsprozess der Organisation nötig, für den professionelle Unterstützung durch Externe empfohlen wird, während im zweiten Fall die Organisationsmitglieder selbst aktiv werden können. Die Prozessplanung ist in beiden Fällen erforderlich, um das Resultat nicht dem Zufall zu überlassen. Konkrete Prozesspläne bilden ein wesentliches Fundament für die Implementierung von Maßnahmen, erleichtern die Konzentration auf konkrete Schritte in der Projektumsetzung sowie die Auswertung und Evaluation der Maßnahmen.

PEERTHINK BEISPIEL

Während der PeerThink-Projektphase hat sich eine Organisation, die unter anderem für Fachkompetenz in der gendersensiblen Jugendarbeit ausgewiesen ist, entschieden, ihre Arbeit in Richtung Intersektionalität zu verändern. Sie haben ihre Hauptziele wie folgt definiert

- Diversität sollte ein zentrales Anliegen der Personalentwicklung werden (mehr nicht-weiße, nicht-christliche und nicht-heterosexuelle, männliche Mitglieder),
- alle Angestellten sollten für den „Critical Whiteness“-Ansatz sensibilisiert werden,
- Weiterbildungsangebote zu anti-rassistischen Themen sollten verstärkt wahrgenommen werden
- und dieser Wandel sollte in den Materialien der Organisation deutlich gemacht werden.

Zur Realisierung dieses Vorhabens haben die verantwortlichen Personen gemeinsam die für die Durchführung dieses Projekts vorhandenen Ressourcen analysiert. Auf diese Weise wurden z.B. Personen aus der näheren Umgebung in das Projekt eingebunden, die die Projektverantwortlichen dabei unterstützen konnten, „Critical Whiteness“-Seminare zu organisieren und neue weiterführende Bildungskurse durchzuführen. Eine Bedarfsanalyse für die Kursteilnahme wurde im Vorfeld durchgeführt. Die Teambesetzung bereitete Schwierigkeiten: Es war beispielsweise schwierig einen nicht-weißen, nicht-christlichen oder nicht-heterosexuellen Pädagogen zu finden. Es fühlte sich seltsam an, potentielle Kollegen in der Anwerbephase auf Grund ihrer Zugehörigkeiten oder kategorialen Charakteristiken zu „objektifizieren“. Die Anwerbung wurde per e-mail gemacht und die Aufgabe der umsichtigen Formulierung hatte sensibilisierende Effekte: Es wurde notwendig, die eigenen Stereotype zu reflektieren, um sie nicht zu reproduzieren. So wurde beispielsweise durch das Lesen der Anzeige versucht, sich in die Position der/des Lesenden hineinzusetzen. Die Belegschaft hat sich regelmäßig getroffen, der Projektfortschritt wurde kontrolliert und verschiedene Methoden der

Selbstevaluierung wurden getestet.

Im Zuge der Evaluierung wurden die Zielerreichung sowie Erfolge in der Projektdurchführung beurteilt und reflektiert. Neue Ziele wurden abgeleitet, so wurde es z.B. als ein Problem beschrieben, dass die gendersensible Sichtweise manchmal in den anti-rassistischen Seminaren verloren gegangen ist. In der Folge wurde ein neuer Weiterbildungskurs mit unterschiedlichen Modulen geplant, der beide Themen in Kombination beinhalten sollte.

V. Evaluation²³

23) Beitrag von Christian Scambor, Men's Counselling Center Graz

Die Abfolge der Aktivitäten **Hauptzielsetzung, intersektionale Analyse, Formulierung von intersektionalen Teilzielen, Implementierung von Maßnahmen und Evaluation** wurde als idealtypischer Ansatz zur Realisierung von **Intersektionalem Mainstreaming** beschrieben. All diese Schritte sind miteinander verbunden. Die Definition der Hauptzielsetzung und die Analyse der Ausgangslage in Bezug auf Ungleichheiten bilden eine wesentliche Basis für die Entwicklung von intersektionalen Teilzielen. Die Planung und Implementierung von neuen Prozessen und Maßnahmen muss sich auf diese Ziele beziehen und die Ergebnisse und Einflüsse sollten/müssen in Bezug auf die beschlossenen Ziele (post-Interventionsanalyse) evaluiert werden. Neue Ziele können aus den Resultaten dieser Evaluation entwickelt und in die Praxis überführt werden.

Evaluationsforschung ist im Grunde genommen die Anwendung von wissenschaftlichen Methoden um ein Konzept, einen Prozess, ein Produkt oder ein anderes Evaluationsobjekt zu beschreiben und zu bewerten. Wenn man sich die Literatur ansieht, so gibt es viele Klassifikationen von Evaluationen (vgl. z.B. Wottawa & Thierau, 2003; Stufflebeam, 2001; Rossi, Lipsey & Freeman, 2004). Evaluationsklassifikationen beziehen sich z.B. auf das zur Diskussion stehende Objekt (Konzept-, Prozess- und Produktevaluation), auf die Rolle, die eine Evaluation in einem Veränderungsprozess spielt (formative oder summative Evaluation), oder auf die **Methoden**, die benutzt werden (qualitative, quantitative, gemischte Modelle). Generell besteht eine Evaluation aus zwei Hauptkomponenten: dem beschreibenden Teil und einem evaluierenden Teil, der sich auf das „Evaluationsobjekt“ bezieht. Konsequenterweise spielen die Kriterien, die benutzt werden um ein Evaluationsobjekt zu beurteilen, eine zentrale Rolle. Die Definition dieser Kriterien ist eine Art „werte-orientierte“ Übereinkunft, je nachdem was die Akteur_innen als wichtige Charakteristika für das Konzept, den Prozess oder das Produkt erachten (z.B. kann solch ein Kriterium „maximale Diversität der Teilnehmer_innen“ in einer Lerngruppe sein). Wenn diese Kriterien einmal definiert worden sind, können sie in Hinblick auf die **Indikatoren** (z.B. „Die Teilnehmenden sollen mindestens aus drei verschiedenen nationalen Gruppen kommen.“) spezifiziert werden.

Innerhalb der Evaluation werden diese Indikatoren benutzt um zu beurteilen, ob das Evaluationsobjekt diese festgelegten Merkmale hat bzw. in welchem Ausmaß das Kriterium getroffen wurde (z.B. „Die Lerngruppe, die gebildet wurde, bestand aus fünf verschiedenen nationalen Gruppen.“). Soweit es Intersektionalität betrifft, müssen Kriterien und Indikatoren auf eine multi-dimensionale Weise definiert werden (z.B. nationaler Hintergrund x Gender x Religion x ...), um die verschiedenen Aspekte mit einzubeziehen.

Das folgende Evaluationsmodell wurde als Beispiel aufgrund seines besonderen Nutzens im Bereich der Projektevaluation ausgesucht.

Das Konzept der „Qualitativen Evaluation“ (Mayring, 2002)²⁴ kann sowohl als externe wie auch als interne Evaluierungsstrategie benutzt werden. Die wichtigsten Merkmale des Ansatzes sind diese:

- Qualitative Evaluation beurteilt nicht nur im Nachhinein die Resultate eines Projektes, sondern versucht auch Verbindungen aufzubauen, um Einzelfälle beschreiben zu können.

24) Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Weinheim und Basel.

- Es können immer neue Ziele/Evaluationskriterien/Indikatoren definiert werden. Gründe und Argumente werden angeführt, warum diese Veränderungen als bedeutsam eingeschätzt werden.
- Fachleute aus der Praxis sollen an der Evaluation teilnehmen.
- Die Praktiker_innen geben eine offene, integrale Abschlussbewertung ab, um die Eindrücke von den Veränderungen, die in der Praxis aufgetreten sind, zusammenzufassen.
- In den Prozessbeschreibungen werden alle Veränderungen mit ihren Begründungen sowie der Abschlussbewertung zu einer finalen qualitativen Evaluation durch die Evaluator_innen zusammengestellt. Die anfänglichen Zielsetzungen und Ziele werden mit den letztendlichen Resultaten verglichen, in dem alle notwendigen Änderungen miteinbezogen werden.

Wie gezeigt wurde, ist dieser Ansatz für eine Evaluation von unterschiedlichen Teams angemessen. Die Ziele können für die Länder- oder Organisations-Zielsetzungen etc. spezifiziert werden. Der Ansatz kann auf multi-professionelle Teams, Forscher_innen und Leute aus der Praxis angewandt werden. Er ist flexibel und berücksichtigt, dass auf Grund von variierenden Umständen die detaillierten Zielsetzungen variieren können (aber nicht die übergeordnete Zielsetzung).

Verschiedene Methoden können genutzt werden, z.B. tägliche Untersuchungen der eingeführten Maßnahmen in verschiedenen Bereichen. Videogestützte Beobachtung von bestimmten Workshopteilen erlaubt eine distanzierte Analyse und Reflexion durch die Beobachter_innen, die so nicht störend eingreifen. Ideen, Reflektionen, Erfahrungen und Änderungen können in einem Forschungstagebuch kontinuierlich gesammelt werden. Aktionsforschung bietet die Möglichkeit, die tägliche Arbeit systematisch zu analysieren.²⁵ Die Verbindung von Aktion und Reflektion ermöglicht es den Pädagog_innen neue pädagogische Aktivitäten anzustreben.²⁶

Fazit

Mit der offenen Spirale des Implementierungsprozesses für **Intersektionales Mainstreaming** (einschließlich Formulierung der Hauptzielsetzungen, intersektionale Analyse, Zielformulierung, Implementierung von Maßnahmen und Evaluation) haben wir versucht, das komplexe Theoriemodell in ein für die Praxis handhabbares Modell mit klar vorgegebenen Schritten herunterzubrechen. Da die praktische Realisierung der intersektionalen Analyse immer noch in den Kinderschuhen steckt – was auch auf das Mainstreaming der intersektionalen Perspektive in allen wissenschaftlichen Bereichen zutrifft – ist dies als erste Annäherung zu begreifen, in der wir herauszufinden versuchen werden, was nützt. In diesem Bereich können pädagogische Institutionen als lernende Institutionen angesehen werden, da sie den Freiraum öffnen zum Agieren, Reflektieren und Evaluieren von kritischen, prozessorientierten und kreativen Wegen (Schanz 2006, 113, in Leiprecht 2008, 96).²⁷

Angelehnt an Gender Mainstreaming als „top down“ Ansatz, der den Angestellten auf den unteren Ebenen nicht die ganze Verantwortung für eine Organisationsveränderung zuweist, deren Partizipation aber vorsieht, eröffnen wir eine

25) Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (4. Aufl.). Bad Heilbrunn.

26) Mühlegger, Gerda (1999). Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“. Wien.

27) Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Herkunft als Normalfall in der Schule. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS. 95-112

Perspektive, um einen multidimensionalen Ansatz wie Intersektionalität in den Mainstream einzuführen.

Das Engagement einer Person ist wertvoll, aber es braucht viel mehr als dieses Engagement für die Veränderungen eines ganzen (Organisations-)Systems. Somit sollten alle Entscheidungsträger_innen die Perspektive der Intersektionalität als eine „Linse“ benutzen, mit Hilfe derer die möglichen Resultate einer Entscheidung analysiert werden, bevor diese umgesetzt wird (Impact Analyse). Gleichstellungsansätze wie Gender Mainstreaming oder Managing Diversity können vielversprechende Anknüpfungspunkte für einen komplexeren Ansatz bieten, der versucht, die multikomplexen Realitäten von unterschiedlichen betroffenen Leuten einzufangen. Die europäischen Regulierungen zu Anti-Diskriminierung sind ein weiterer wichtiger Meilenstein, der uns den Rücken stärkt auf dem Weg zu mehr sozialer Gerechtigkeit.

LITERATUR

- Altrichter, Herbert & Posch, Peter (2007). Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bergmann, Nadja/Pimminger, Irene (2004). Praxishandbuch Gender Mainstreaming. Konzept Umsetzung Erfahrung. GeM – Koordinationsstelle für Gender Mainstreaming im ESF. On order: L&R Sozialforschung. Wien.
- Council of Europe 1998: Gender mainstreaming Conceptual framework, methodology and presentation of good practices Final report of Activities of the Group of Specialists on Mainstreaming (EG-S-MS) [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)
- Crenshaw, Kimberle (1995). Race, reform and retrenchment: Transformation and legitimation in antidiscrimination law. In: Crenshaw, Kimberle et al. (Hg.): Critical race theory. The key writings that formed the movement. New York.
- Ferree, Myra Marx (2009). Intersectional framing: The implications of American and European approaches for feminist politics. Conference Abstract: "Celebrating Intersectionality? Debates on a multi-faceted Concept in Gender Studies". January 22 and 23, 2009. Goethe University Frankfurt.
- Hartmann, Jutta/Klesse, Christian/Wagenknecht, Peter/Fritzsche, Bettina/Hackmann, Kristina (Hrsg.) (2007). Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hrsg.) (2003): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster: Westfälisches Dampfboot. 14 – 48.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity. Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Herkunft als Normalfall in der Schule. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): Ethnische Diversitäten Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Beiträge zur Geschlechterforschung. Oldenburg: BIS. 95-112
- Mayring, Philipp (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- McCall Leslie (2005): Managing the Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society. Vol 30. No 3. 1771-1780.
- Mühlegger, Gerda (1999). Aktionsforschung im Rahmen von Fortbildungen zum Thema „Geschlechtssensible Pädagogik“. Wien.
- Rossi, Peter H./Lipsey M.W., Freeman H.E. (2004). Evaluation: A Systematic Approach. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Scambor, Elli & Krabel, Jens (2008). Gender Mainstreaming in Early Childhood Education. Poster presented at the international conference on Gender Mainstreaming and gender-sensitive pedagogy in early childhood education (final conference of the EU-project Gender Loops). Berlin, Germany. <http://www.genderloops.eu/files/3699beadb445035efa18dae6c06f8fe6.pdf>

- Squires, Judith (2008). Intersecting Inequalities: Reflecting on the Subjects and Objects of Equality. *The Political Quarterly*, Vol. 79, No. 1, January-March. 53 – 61.
- Stufflebeam, Daniel L. (2001, spring). *Evaluation models (New Directions for Evaluation, no. 89)*. San Francisco (CA), Jossey-Bass.
- Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/ Palm, Kerstin (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen & Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Wottawa, Heinrich/Thierau, Heike (2003). *Lehrbuch Evaluation*. Bern: Hans Huber.

LINKS

- [http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS\(1998\)2rev+1.asp#TopOfPage](http://www.coe.int/t/e/human_rights/equality/02._gender_mainstreaming/EG-S-MS(1998)2rev+1.asp#TopOfPage)
- <http://www.peerthink.eu/peerthink/content/view/12/30/lang,en/>



>> Peer Think Glossar

6. PEERTHINK GLOSSAR

Dieses Glossar skizziert das Verständnis zentraler Begriffe und Konzepte in „PeerThink“, einem Ansatz für eine intersektionale Gewaltprävention. Das jeweilige Begriffsverständnis wurde in einem „work in progress“ erarbeitet: es wurde mit der Zeit modifiziert und erweitert (erste Version im August 2008, im November 2008 auf den neuesten Stand gebracht, überarbeitet März 2009).

Critical Whiteness

Im Critical Whiteness Ansatz ist *Weiß-sein* keine Hautfarbe, sondern ein Konzept. Viele Privilegien sind auf Grund der europäischen Expansion, Kolonialismus, Sklaverei und Faschismus an das *Weiß-sein* gebunden. Der Critical Whiteness-Ansatz sensibilisiert für die Zugehörigkeit zur dominanten weißen Mehrheit, für die Konstruktion von *Weiß-sein* als Norm. Zudem zielt der Ansatz darauf ab, weiße Privilegierungen zu enthüllen.

Diskurs

Das Konzept der *Diskursivität* ist stark mit der Arbeit des französischen Post-Strukturalisten Michel Foucault verbunden und der Idee, dass Sprache Bedeutungen generiert und verfestigt. Foucault erforschte, wie Macht in sozialen Alltagspraktiken ausgeübt wird und wie darin gesellschaftliche Bedeutungen hervorgebracht und temporär als Diskurs stabilisiert oder reguliert werden. Diskurse operieren sprachlich in vielfältigen institutionellen Formen, unter deren Voraussetzungen wir gesellschaftliche Wirklichkeit wahrnehmen. Diskurse stellen also Wege der Bezugnahme auf bestehendes Wissen dar oder Konstruktionsweisen von neuem Wissen über praktische Themen. Diskursive Formationen definieren, was in Bezug auf ein bestimmtes Subjekt oder eine bestimmte soziale Handlung angemessen ist und was nicht. Sie bestimmen, welches Wissen in einem spezifischen Kontext als hilfreich, als relevant und als „wahr“ gilt, und welche „Subjekte“ die entsprechenden Ideale verkörpern.

Diskurse werden mit „Wahrheit“ assoziiert (Wahrheitsregime), die innerhalb von Bereichen wie Wissenschaft und Regierung wirken, um zu autorisieren, was als wahr oder unwahr beurteilt werden kann. Diskurse können auf verschiedenen Ebenen analysiert werden: ausgehend von ihren grundlegenden Bestandteilen, den Aussagen, bis zu akkumulierten Verdichtungen, die sich z.B. in Religion und Gesetzen ausdrücken, aber auch in dem, was herkömmlich als Volksmund bezeichnet, in dem alltagstheoretische Erklärungen enthalten sind. Das Zusammenspiel all dessen ist grundlegend für die Art und Weise, wie Menschen zu bestimmten Zeiten und an bestimmten Orten Sinn für sich selbst und andere schaffen.

Foucault, M. (1972): *Archeology of knowledge*, New York

Doing Gender

„[...] um Gender zu „machen“ [...] muss man Verhaltensweisen offenbaren auf das Risiko hin, dass das Geschlecht überprüft wird.“ (West/Zimmerman 1991, 23). Doing Gender ist die Herstellung von Geschlecht in alltäglichen Handlungen zwischen Menschen. In diesen Interaktionsprozessen wird Gender dargestellt, von anderen erwartet und angenommen. Deshalb ist Gender nicht statisch.

West, C./Zimmerman, D. H. (1991): *Doing Gender*, in: Lorber, J./Farrell, S. A. (Eds.): *The Social Construction of Gender*, Newbury Park, 13-37

Dominanzverhältnisse

Dominanz ist die Fähigkeit Kontrolle und Einfluss auszuüben. „Dominanzverhältnisse“ stellen in PeerThink den gemeinsamen roten Faden dar, mit dem alle sozialen Kategorien verbunden sind. Menschen sind stets „Kinder“ der gesellschaftlichen Strukturen, die sie hervorbringen und in denen sie leben. Soziale Kategorien sind immer zugleich Resultate und Anknüpfungspunkte von und für Dominanzverhältnisse. Wir lernen in ihnen direkt und indirekt etwas über soziale Kategorien wie Geschlecht, Sexualität, Ethnizität usw. und speichern sie als allgemein angenommene, allgemein geteilte Vorstellungen, als Stereotype. Viele dieser Stereotypen werden als Norm akzeptiert, von der aus Abweichungen definiert werden. Menschen in gesellschaftlichen Dominanzpositionen erkennen verinnerlichtes Dominanzverhalten oftmals als solches nicht. Das hängt mit ihrer Annahme zusammen, dass alle ihre Wirklichkeit teilen und ihre Perspektive allgemeingültig sei. Internalisierte Unterdrückung ist ein Weg, auf dem Individuen aus nicht-dominanten Gruppen sich selbst Bilder der Überlegenheit über die dominante Gruppe und Bilder der Unterlegenheit über die nicht-dominante Gruppe zueigen machen. Aus dem Leugnen der Dominanz auf der einen Seite und der Internalisierung von Über- und Unterlegenheit auf der anderen Seite entstehen vermeintlich „natürliche“ Gefühle, dass alles so schon richtig sei. Hier sind Empowermentstrategien und Sensibilisierung für Dominanzverhältnisse notwendige Schritte.

Dominanzverhältnisse sind dynamisch. Die fluide Natur von sozialen Identitäten kann uns je nach Kontext entweder als das Ziel oder als ein_e Ausübende_r von Unterdrückung platzieren. Je nachdem, welche gesellschaftliche Konstellation wir uns ansehen, je nachdem um was gekämpft wird, was gefährdet ist, wer als „Gewinner_in“ oder „Verlierer_in“ erscheint, können andere Dominanzverhältnisse sichtbar werden und von Bedeutung sein. Intersektionale Ansätze helfen diese Kombinationen auf subjektiven und strukturellen Ebenen zu analysieren.

Erziehung/Bildung

Die institutionelle Erziehung/Bildung von Kindern und Heranwachsenden findet an verschiedenen Orten statt. Je nach nationalen Settings finden sich verschiedene Schulformen sowie unterschiedliche Formen von außerschulischer Erziehung und Bildung wie zivilgesellschaftliche Erziehung (engl.: civic education), politische Bildung (z.B. durch Gewerkschaften), Menschenrechts-Bildung, Sozialarbeit, interkulturelles Lernen und gemischte Formen.

Schulen und andere Erziehungsinstitutionen sind wichtige Orte, an denen Kinder und Heranwachsende viel Zeit verbringen und in denen sie sozialisiert werden. Aus unserer Erfahrung heraus werden Kinder und Jugendliche, die herausforderndes Verhalten zeigen, mit Labels wie „verhaltensauffällig“ oder „gewalttätig“ markiert. Diese negativen Labels haben wiederum oft Rückwirkungen auf die Jugendlichen. Ursachen für ein herausforderndes Verhalten werden selten bearbeitet. Es ist wichtig Selbst-Berichte von Jugendlichen zu nutzen, um die negativen Effekte des Labelns und der repressiven Praktiken für Kinder und Jugendliche zu bemerken und die Konsequenzen für die Gesamtgesellschaft zu diskutieren. Eine behutsame Berücksichtigung der Ressourcen der Jugendlichen kann mit einem intersektionalen Ansatz durchgeführt werden.

Ethnische Identität

Ethnische Identität stellt eine Teilmenge von Identitätskategorien im Allgemeinen dar. Mit der ethnischen Identität wird die Zugehörigkeit zu einer Gruppe über Zuschreibungen hergestellt, die auf die „Herkunft“ zurückgeführt werden.

Ethnisierung

Ethnisierung ist ein Prozess, in dem ein Mensch oder eine Gruppe von Menschen einer Gruppe zugeordnet wird, die als homogen gilt. Dies passiert meistens auf Grund von Aussehen oder bestimmten Gewohnheiten, die mit dem Geburtsort, der Religion oder kulturellen Praktiken in Verbindung gebracht werden. In der Mehrzahl der Fälle wird Ethnisierung durch die soziale Mehrheit in Bezug auf die Minderheit betrieben.

Ethnizität

Ethnizität basiert auf einem Mythos kollektiver Herkunft, von dem geglaubt wird, dass er Persönlichkeitseigenschaften mit sich bringt, die angeboren sind.

Gender

Soweit es uns betrifft, handelt es sich bei Gender um die soziale und kulturelle Konstruktion der Geschlechtsidentität. In einer Kultur der Zweigeschlechtlichkeit ist dies meist männlich oder weiblich, auch wenn andere Geschlechter existieren (u.a. Hermaphrodit_innen, Transgender-Menschen, etc.).

Geschlechtsidentität ist das Selbstkonzept einer Person männlich oder weiblich (oder ein anderes Geschlecht) zu sein, es kann aber auch verwendet werden, um sich auf das Geschlecht zu beziehen, das andere Leute einem Individuum zuschreiben, meist auf körperlichem Aussehen, Sozialisierungsprozessen und kulturellen Werten basierend.

Geschlechtervielfalt

„**Männlichkeit** ist eine Verhaltensantwort auf bestimmte Bedingungen und Situationen, an denen Männer teilnehmen, es existieren verschiedene Typen von Männlichkeit in der Schule, in der Jugendgruppe, auf der Straße, in der Familie und am Arbeitsplatz. Mit anderen Worten stellen Männer Männlichkeiten je nach sozialer Situation, in der sie sich befinden, her.“ (Messerschmidt 1993: 81, 83, in Spindler 2006: 83/84). **Hegemoniale Männlichkeit** (Connell, 1995) ist das normative Ideal von Männlichkeit, das Männer als Ziel haben und Frauen wollen sollen. Charakteristiken, die mit hegemonialer Männlichkeit assoziiert werden, sind Aggressivität, Stärke, Antrieb, Ambitionen und Selbstvertrauen. Hegemoniale und marginalisierte Formen von Maskulinität werden durch Wettbewerb generiert und verursachen einander.

Weiblichkeit bezieht sich auf Qualitäten und Verhalten, das durch eine bestimmte Kultur als Ideal dargestellt wird oder als besonders angemessen für Frauen und Mädchen gilt. Femininität bezieht sich prinzipiell auf sozial erworbene Persönlichkeitseigenschaften und sekundär auf die körperlichen Geschlechtscharakteristiken. In der westlichen Kultur wurde Weiblichkeit traditionell mit Besonderheiten wie Sanftheit und Geduld dargestellt. In patriarchalen Kulturen werden Weiblichkeit und Frauen als „das bzw. die Anderen“ und Untergeordnete betrachtet, während männliche Werte die Norm darstellen. Aus unserer Sicht zeigt die fortwährende Existenz von intersexuellen oder transgender Menschen bzw. Gesellschaften mit mehr Geschlechtern als nur Männern und Frauen, dass

Zweigeschlechtlichkeit eine soziale Konstruktion und Gender selbst ein Bereich von ständigen Veränderungen und Kämpfen ist.

- Connell, R.W. (1995): Masculinities, Cambridge
- Messerschmidt, J. W. (1993): Masculinities and Crime. Maryland
- Spindler, S. (2006): Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag von jugendlichen Migranten, Münster

Gewalt

Im ersten „World Report on Violence and Health“ (2002) hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) Gewalt definiert als „den absichtlichen Gebrauch von angedrohtem oder tatsächlichem körperlichem Zwang oder physischer Macht gegen die eigene oder eine andere Person, gegen eine Gruppe oder Gemeinschaft, der entweder konkret oder mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Verletzungen, Tod, psychischen Schäden, Fehlentwicklung oder Deprivation führt.“ (WHO 2003, S. 6)

Eine andere Definition konzentriert sich auf die Perspektive der Opfer: „Interpersonelle Gewalt ist jede Aktion einer anderen Person, durch die mir Schaden zufügt wird und von der ich annehmen muss, dass sie mir auch Schaden zufügen sollte oder zumindest Verletzungen mit vorsätzlicher Blindheit akzeptiert werden. (aus der deutschen Pilotstudie: Gewalt gegen Männer, BMFSFJ 2004, S. 16)

Eine ganz andere Bedeutung bekommt Gewalt, wenn der Begriff benutzt wird, um den Gebrauch von (legaler) politischer Gewalt, die z.B. von der Polizei oder militärischen Kräften ausgeübt wird, zu bezeichnen.

Die PeerThink-Perspektive auf Gewalt versucht alle Formen von Gewalt, die eine Person betreffen, zu kombinieren und zu reflektieren. Da Intersektionalität ein Ansatz ist, der die individuelle soziale Zugehörigkeit und die strukturellen Bedingungen in ihren Überlappungen in Betracht zieht, ist eine Kombinationsanalyse der verschiedenen Formen von Gewalt ein wichtiges Thema des Projekts.

- WHO (2002): World report on violence and health,

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/

- Weltbericht Gewalt und Gesundheit Zusammenfassung. 2003 http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/summary_ge.pdf

- BMFSFJ (2004): Gewalt gegen Männer (Violence against men). Personale Gewaltwiderfahrnisse von Männern in Deutschland, <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Forschungsnetz/forschungsberichte,did=20558.html>

Gewaltprävention

Gewaltprävention umfasst Konzepte, die helfen sollen, gewalttätige Konflikte zwischen Personen und Gruppen zu vermindern oder ihnen vorzubeugen. Es gibt sehr allgemeine Aktivitäten, die auf eine Veränderung des individuellen, kommunikativen und/oder interaktiven Verhaltens der einzelnen Personen abzielen; diese setzen oftmals ein, bevor überhaupt etwas Gewalttätiges passiert ist, um in der Lage zu sein, Konflikte ohne Gewalt zu lösen und das Selbstbewusstsein eines Menschen zu stärken. Andere Konzepte der praktischen Gewaltprävention arbeiten sehr konkret mit besonderen (Gruppen von) Täter_innen oder Opfern, um gewalttätige Situationen zukünftig zu verhindern.

Hegemonie

Nach Antonio Gramsci ist Hegemonie ein Konzept, in dem eine Klasse oder Gruppe über andere regiert, in dem sie in der Lage ist, ihre eigenen Interessen so zu formulieren, dass sie als die allgemein, gesellschaftlichen Interessen erscheinen und als Konsens darzustellen. Somit entsteht eine Hegemonie oft

ohne Anwendung von direkter Gewalt, sondern durch einen erfolgreich durchgesetzten Autoritätsanspruch (natürlich wird dennoch Gewalt angewendet, um diesen zu realisieren und stabilisieren).

Heteronormativität

Heteronormativität beschreibt ein Geschlechtersystem, in dem genau zwei Geschlechter (weiblich und männlich) existieren und in dem Heterosexualität als Norm gilt, „die Subjektivität, Lebenspraxis, symbolische Ordnung und das Gefüge der gesellschaftlichen Organisation strukturiert.“ (Wagenknecht, 2004, S. 189) Aus unserer Sicht fungiert Heterosexualität als soziales Ordnungssystem und strukturiert das soziale Leben von allen (u.a. Familienleben, Sozialisierung und das Denken in Dualismen als allgemeingültiger Ansatz), ohne Rücksicht darauf welche sexuelle Orientierung eine Person hat oder welches Geschlecht. Heterosexualität ist die Norm, alles andere wird als anormal dargestellt.

Wagenknecht, P. (2004): Heteronormativität. In Haug, W.F.(Hg.) Historisch-Kritisches Wörterbuch des Marxismus, Bd. 6/I. Hamburg, S. 189-206

Identität und Performance

Sich in einer bestimmten Weise zu kleiden und zu geben, wird meistens dazu angewandt, um jemand zu *sein*: ein Mann, eine Frau, heterosexuell, eine Butch, etc. Dies ist möglich, da diese Handlungsweisen sich auf allgemein anerkannte Zeichen stützen (Konventionen); auf dieser Grundlage also stellen Menschen ihre sexuelle, sozial-geschlechtliche, ethnisierte etc. Identität dar und bringen sie hervor. Aber „es gibt keine Identität hinter den Darstellungen von Gender; ... Identität wird performativ eben durch jene Ausdrücke konstituiert, von denen eigentlich gesagt wird, dass sie ihr Resultat seien.“ (Butler 1990: 25). Mit anderen Worten, Gender, Sexualität, Ethnizität etc. sind Performanzen, Menschen sind nicht, sondern sie tun sich. So betrachtet zeigen Identitäten, ob vergeschlechtlicht und/oder auf andere Weise hergestellt, keinen authentischen inneren „Kern“ auf, sondern sind die dramatischen Effekte von Performanzen.

Butler, J. (1990): Gender Trouble, London, New York

Intersektionalität

Intersektionalität ist ein paradigmatischer Ansatz für die Sozialwissenschaften und die Sozialarbeit. Das Verständnis von Intersektionalität im Rahmen des PeerThink-Projekts beinhaltet die Idee, dass gesellschaftliche Unterdrückungsformen auf soziale Kategorien wie Ethnizität, Gender, Religion, Sexualität, Klasse, Behinderung und anderen Ungleichheitsmarkern in verschränkter Form basieren. Das jeweils individuelle Leben ist auf unterschiedliche Weise von diesen Dominanzverhältnissen bestimmt.

Jugend/Jugendliche_r

Jugend ist die Phase zwischen Kindheit und Erwachsenenalter. Die Jugend ist eine Zeit der Orientierung für Neubestimmungen.

Das Alter, in dem ein Mensch als „Jugendliche_r“ angesehen wird und dadurch speziellen (Jugend)Gesetzen sowie einer besonderen Behandlung durch die Gesellschaft unterworfen ist, variiert auf der Welt. PeerThink konzentriert sich auf Kinder und Heranwachsende zwischen 12 und 21 Jahren.

Jugendarbeit

Jugendarbeit stellt die Schaffung eines Raums dar, in der sich junge Menschen in informellen pädagogischen Aktivitäten engagieren können. Zu den verschiedenen Arten von Jugendarbeit gehören offene Jugendarbeit (z.B. in Jugendzentren) sowie schulische und außerschulische Angebote der Sozial- und Bildungsarbeit.

Klasse

In einem traditionell marxistischen Sinne bezieht sich Klasse auf die Gruppe der Besitzenden von Produktionsmitteln auf der einen Seite und den Besitzer_innen von Arbeitskraft auf der anderen.

Heutzutage differenzieren sich aufgrund post-fordistischer und neoliberaler Entwicklungen soziale und ökonomische Ungleichheiten auf mannigfaltige Weise, so dass die sozialen Klassen meistens über verschiedene Aspekte wie Beruf, Bildung und Qualifikationen, Einkommen (persönliches, Haushalt und pro-Kopf), Reichtum oder Eigenkapital (inklusive Landbesitz, Eigentum, Produktionsmittel etc.) bestimmbar sind. Klassen mit größerer Macht ordnen meistens Klassen mit weniger Macht unter, während sie versuchen ihre eigenen Machtpositionen in der Gesellschaft zu zementieren. Soziale Klassen mit großem Machteinfluss werden meistens als die Eliten angesehen.

Auf viele Weisen ist die soziale Klasse mit anderen sozialen Kategorien Gender, sexuelle Orientierung, Ethnizität verwoben und wirkt sich auf je unterschiedliche Weise auf die Einzelnen aus. Die soziale Klasse kann z.B. auch im städtischen Raum eine andere Bedeutung/Wirkung haben, als in ländlichen Gegenden.

Migration

Migration gab es immer schon, unabhängig davon, welche Wege Menschen zur Verfügung standen. Heute, in Zeiten, in denen um (ökonomische) Ressourcen gekämpft wird, wird aus der nord-westlichen Perspektive, Migration, die aus dem Süden nach Norden führt, als Problem dargestellt. Ein System von Grenzen und Kontrollen wurde eingeführt, das Migrationsbewegungen regulieren soll. Dabei werden Migrant_innen in Gruppen von guten Migrant_innen (z.B. flexible, billige und gut gebildete Arbeiter_innen) und problematischen Migrant_innen (z.B. Flüchtlinge) unterschieden, wobei die Einwanderung zweite Gruppe verhindert werden soll.

Innerhalb des Migrationskontextes werden sehr unterschiedliche individuelle und Gruppenerfahrungen gemacht. In besonderer Weise sind Flüchtlinge und Asylbewerber_innen von institutionellen Ausgrenzungen und sozialer Ungleichheit betroffen.

Die Veränderung eines Lebensorts bedeutet, dass man sich mit der neuen Situation auseinandersetzen muss. Nicht selten sind diese Prozesse von Ethnisierungen und Selbst-Ethnisierungen begleitet.

Auch Fälle von Binnenmigration müssen als Gründe für weitreichende Veränderungen im eigenen Leben und als Prozesse mit Auswirkungen auf die Identitätskonstruktionen berücksichtigt werden.

Peer-Gewalt

Peer-Gewalt ist Gewalt von Kindern und Jugendlichen gegen andere Kinder und Jugendliche, meistens aus der gleichen Altersgruppe (Peer-Group).

PeerThink

PeerThink ist ein Projekt zur intersektionalen Gewaltprävention. Es wurde durch das europäische Daphne-Programm finanziert und von Mai 2007 bis April 2009 durchgeführt. Es ist ein Projekt für Menschen, die in den Bereichen Erziehung, Bildung und Sozialarbeit mit Jugendlichen arbeiten und die sich um die Reduzierung von verschiedenen Gewaltformen bemühen. Das Besondere des PeerThink-Ansatzes ist der Bezug auf Intersektionalität, das heißt, die Berücksichtigung verschiedener gesellschaftliche Dominanzverhältnisse in ihrer Verschränkung und deren Auswirkungen auf die Lebenswirklichkeiten von Jugendlichen. In PeerThink wird an der Entwicklung und Umsetzung eines intersektionalen Ansatzes der Gewaltprävention gearbeitet.

Religion

Wir können Religion als den Glauben und die Praktiken definieren, die von einer Gruppe von Menschen durchgeführt werden, die sich auf eine_n Göttin/Gott oder mehrere Götter/Göttinnen beziehen. Religion umfasst historisch weitergegebene Traditionen, Schriften, Geschichten und Mythologien als auch persönliche Schicksal und mystische Erfahrungen, die das menschliche Verhalten, Geisteshaltungen und Moralkonzepte beeinflussen.

In einigen europäischen Gesellschaften hat die Bedeutung von Religion im Laufe der Zeit abgenommen. Gegenwärtig wird Religion immer mehr als eine private Wahl betrachtet und ist deswegen sowohl auf einer politischen Ebene interessant als auch als Umstand einer persönlichen Positionierung in einem Setting aus verschiedenen kulturellen Werten.

Soziale Gerechtigkeit

Soziale Gerechtigkeit ist eine Forderung und eine Vision, die in manchen sozialen Bewegungen und politischen Konflikten erhoben wird. Es geht dabei darum, unter Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit soziale Gleichheit herzustellen und unterschiedlichen Perspektiven in einer Gesellschaft Gehör und Gewicht zu verschaffen.

SUGGESTIONS FOR ONE-DAY-SEMINARS

One-day-seminar I:

Intersectional gender reflected work in girls and boys groups

Something is wrong when we talk about **the** girls or **the** boys. The boy and the girl don't exist. Always we have to consider different social categories even if we mention gender relations as main topic. Thus sexuality, social class, racist everyday life experiences, religion, city or rural context etcetera affects the gender constructions. For this reason we work on the intersectional enhancement of the gender reflected work in girls and boys groups.

The first step is too sensitive for different social categories: To which social groups I do belong? What makes the difference between different belongings?

The second step is too reflecting what different belonging to social groups (depending on sexualities, social class, cultural majority or minorities, religion etcetera) does affect to the girls and boys.

The third step is to work on consequences for the practical work with young people. In the seminar that will mean to reflect on strategies for how to deal with the complexity of everyday life of young people. What does it mean to reflect that talking about the girls and the boys always has to be wrong?

Suggestion for a 6 h seminar schedule

Time	Content and method	Comment
09:30	Welcome and first method: "Bingo"	The "Bingo" – method is one to get in touch with each other during reflecting different social belongings in an easy way.
10:00	Presentation of the program and asking for the expectations	
10:30	Me – Not me	
11:15	BREAK	
11:35	In Put: Differentiation of life realities of girls and boys No homogenization Strategy of heterogenization	
13:00	LUNCH BREAK	
14:00	WARM UP, Fruit salad	Recognition of multilingual competencies
14:20	Examples from practice: How to deal with complexity? Testing Strategies. Part I	
15:30	BREAK	
15:45	Part II	
17:00	END	

**One-day-seminar II:
Theoretical approach on an intersectional prevention of peer violence**

Violent prevention mostly addresses personal violence.

Possible 6 h seminar schedule

Time	Content and method	Comment
09:30	Welcome and first method: "Bingo"	The "Bingo" – method is one to get in touch with each other during reflecting different social belongings in an easy way.
10:00	Presentation of the program and asking for the expectations	
10:30	What does intersectionality mean in my work life? Method: Barometer	
11:15	BREAK	
11:35	In Put: Differentiation of life realities of girls and boys No homogenization Strategy of heterogenization	
13:00	LUNCH BREAK	
14:00	WARM UP, Fruit salad	Recognition of multilingual competencies
14:20	Examples from practice: How to deal with complexity? Testing Strategies. Part I	
15:30	BREAK	
15:45	Part II	
17:00	END	