



2

Curriculum der Empowerment- bildung

für Mädchen*
und junge Frauen*
(13–22 Jahre)



Curriculum der Empowermentbildung für Mädchen* und junge Frauen* (13–22 Jahre)

Text: Robine Anders, Irene Zeilinger

Lektorat: Klarina Akselrud, Robine Anders, Kyra Ann Röder, Vera Spatz, Agata Teutsch,
Huyen Nguyen Thanh, Caroline Vervloet, Irene Zeilinger

Grafik: Ewa Pasternak-Kapera

Publiziert von:

Fundacja Autonomia
Konrada Wallenroda 55/75,
30-867 Kraków, Poland
www.autonomia.org.pl

Partnerorganisationen:

Autonomes Frauenzentrum
Schiffbauergasse 4H, 14467 Potsdam, Germany
www.frauenzentrum-potsdam.de

Garance ASBL

Rue Royale 55, 1000 Brüssel, Belgien
www.garance.be

Die Publikation wurde im Rahmen des Projekts „Empowerment für Mädchen* und junge Frauen* durch Ausbildung von Trainer*innen und Aufbau von Mädchenzentren“ erstellt, welche zwischen 2019-2021 aus der internationalen Partnerschaft der Autonomia Foundation, Garance ASBL Association aus Brüssel und dem Autonomen Frauenzentrum e.V. und dem Mädchen*treff „Zimtzicken“ aus Potsdam entstand.

Der Inhalt dieser Veröffentlichung liegt in der alleinigen Verantwortung der Autor*innen. Die Europäische Kommission ist nicht verantwortlich für die Verwendung der hierin enthaltenen Informationen und die Inhalte können in keiner Weise als Ausdruck der Ansichten der Europäischen Kommission angesehen werden.

Gefördert durch: Erasmus+ Programm der Europäischen Union



Kraków 2021

ISBN: 978-83-953649-8-3

Die Veröffentlichung ist kostenlos und kann nicht verkauft werden.

Die Publikation wurde unter der CC BY 4.0 Lizenz veröffentlicht

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	7
1.1	Empowermentbildung und Gewaltprävention	12
1.2	Für wen ist dieses Handbuch?	12
1.3	Was ist Empowerment?	13
2.	Die Basiskonzepte der Mädchen*empowermentbildung	15
2.1	Entwicklungspsychologie — der Arbeitsrahmen für die Empowermentarbeit mit Mädchen*	17
2.2	Entwicklung der Autonomie	17
2.3	Besonderheiten der Entwicklungsphasen	18
2.4	Die Genderdynamik in Peergruppen	26
2.5	„The making of gender“- oder: Wie wird Gender gemacht?	28
2.6	Widersprüche von Erziehung und Autonomie	30
3.	Was ist feministische Selbstverteidigung?	35
3.1	Eine kurze Geschichte feministischer Selbstverteidigung	36
3.2	Wirkung feministischer Selbstverteidigung	40
4.	Toolbox	43
4.1	Das Bilden von Altersgruppen je nach Entwicklungsphasen	44
4.2	Integration eines intersektionalen pädagogischen Ansatzes	45
4.3	Ablauf der Aktivitäten	47
4.4	Aufbau der Aktivitäten	62
5.	Empowerment als Handlungsprinzip im Alltag	65
5.1	Gewaltprävention als Alltagspraxis in gewöhnlichen Aktivitäten von Jugendorganisationen	66
5.2	Zwischen Macht und Verantwortung: Wie kann man als Sozialarbeiter*in die Widersprüche von Empowerment überwinden?	68
5.3	Integration von Gewaltprävention in Empowermentprojekte und -aktivitäten in Jugendorganisationen	70
6.	Schlussfolgerung	73
7.	Quellenverzeichnis	77

1

Einleitung

Einführung in das Gesamtprojekt

Das **Curriculum der Empowermentbildung für Mädchen* und junge Frauen***¹ welches du in den Händen hältst, ist die zweite von vier Publikationen, welche im Rahmen eines Erasmus+ finanzierten Projekts dreier feministischer Projekte aus Polen, Belgien und Deutschland entstand. Das Projekt trägt den Namen „Empowerment für Mädchen* und junge Frauen* durch Ausbildung von Trainer*innen und Aufbau von Mädchenzentren“. Die Partnerorganisationen – „Autonomia“ aus Krakau, in Polen als leitende Organisation „Garance“ aus Brüssel in Belgien und der Mädchentreff „Zimtzicken“ und das „Autonome Frauenzentrum Potsdam e.V.“ aus Potsdam in Deutschland – widmen ihre Arbeit der Stärkung von Mädchen* und Frauen* in diversen gesellschaftlichen politischen Zusammenhängen und Formen. Das Ziel dieses Leitfadens ist, Mädchen* und junge Frauen* zu ermutigen, eine aktive(re) Rolle in allen Gesellschaftsbereichen einzunehmen und dadurch zu einer gerechteren und inklusiveren Gesellschaft beizutragen.

Das Ziel dieses Leitfadens als polnisch-deutsch-belgisches Gesamtprojekt ist es:

1. Einen Leitfaden für Mädchen*empowerment-Zentren (MEZ) zu entwickeln, zu testen und zu verbreiten, welcher die Perspektive von verschiedenen Zielgruppen (z.B. von Mädchen* aus marginalisierten Gruppenzusammenhängen) repräsentiert („Empowerment für Mädchen* und junge Frauen* durch Ausbildung junger Trainer*innen und Aufbau von Mädchen*-Zentren“).
2. Innovative und inklusive pädagogische Ansätze und Methoden der Empowermentbildung für Mädchen* und junge Frauen* zu schaffen, zu testen und zu bewerben („Curriculum der Empowermentbildung für Mädchen* und junge Frauen*“). Diese zwei Zielsetzungen beziehen sich auf „good-practice“-Beispiele aus unseren drei Ländern.
3. Kompetenzen bei Ausbilder*innen, Jugendarbeiter*innen und Trainer*innen zu schaffen und sie mit Fähigkeiten ausstatten, die sie dazu befähigen, mit unterschiedlichen Gruppen das Empowerment von Mädchen* auszubilden („Kompetenzmodell und Trainingsprogramm für Multiplikator*innen der Empowermentbildung“).
4. Eine hohe Qualität der Empowermentarbeit für Mädchen* und junge Frauen* in Europa zu fördern („Empfehlungen und Standards auf der Basis der vorhergegangenen Publikationen zur Empowermentbildung für Mädchen* und junge Frauen*“).

Die Hauptverfasser*innen dieses Curriculums sind die Mitarbeiter*innen der Organisation „Garance ASBL“ aus Brüssel, namentlich Robine Anders und Irene Zeilinger. Die Texte wurden darüber hinaus in den feministischen Kontexten der Organisationen „Zimtzicken“ und „Autonomia“ diskutiert und ergänzt. Alle Partner*innen sind feministische Aktivist*innen, die ihre emanzipatorische Sicht, ihre Begeisterung für die Arbeit mit Mädchen* und jungen Frauen* und ihre diversen Kenntnisse zu dem Projekt beigesteuert haben.

Die folgenden Personen waren darüber hinaus in der redaktionellen Arbeit beteiligt:

Klarina Akselrud, Robine Anders, Kyra Ann Röder, Vera Spatz, Agata Teutsch, Huyen Nguyen Thanh, Caroline Vervloet, Irene Zeilinger

¹ Wir verwenden den Begriff Mädchen* (und Frauen*), um darauf hinzuweisen, dass sich unsere Arbeit an ein breites Spektrum von Individuen richtet, einschließlich Personen, die als Mädchen sozialisiert wurden, sich als Mädchen identifizieren oder die Erfahrung eines Lebens als Mädchen machen. Damit schließen wir Personen ein, die sich unabhängig von dem bei ihrer Geburt zugewiesenen Geschlecht als Mädchen verstehen. Auch queere, trans- und nicht-binäre Personen sollen damit angesprochen werden. Das „Sternchen“ wurde nur in Zitaten weggelassen, in denen z.B. die Binarität der Geschlechter angedacht wird nicht vorhanden war, bei Eigennamen, bei kritischen Beschreibungen der patriarchalen Dialektik und in den her-storyPassagen, in denen wir es das Gender-Sternchen für anachronistisch hielten.

Kurze Vorstellung der Organisationen

„Autonomia“

„Autonomia“ setzt sich für die Sicherheit und für den Mut jedes einzelnen Mädchens* und jeder Frau* ein, damit sie ihre Entscheidungen frei treffen, sich entwickeln und gemeinsam die Welt umgestalten können. Unser Motto lautet: „Stärke, Mut, Solidarität“.

Wir wollen eine gestärkte und selbstbewusste Gesellschaft aufbauen, die sich der Diskriminierung und Gewalt aufgrund von Geschlecht oder Geschlechtsidentität, sexueller Orientierung, vermuteter oder tatsächlicher Herkunft, des Alters, dem Grad der Be-Hinderung oder wegen anderer Faktoren, entgegensetzt. Als Organisation engagieren wir uns vehement für die Barrierefreiheit und für die Einbeziehung intersektionaler Perspektiven. Unsere Stärke sind Fachkenntnisse und Erfahrungen in den Bereichen Empowerment, Wen-Do, feministische Selbstverteidigung, oder in breiterer Perspektive die Vorbeugung von Gewalt und Diskriminierung (einschließlich Hassrede und Hassverbrechen), politische- und Antidiskriminierungsbildung, Entwicklung von Fähigkeit zum kritischen Denken und Medienkompetenz. Zudem gestalten wir Kampagnen zur Sensibilisierung und Stärkung der Interessenvertretung von Mädchen* und jungen Frauen*. Wir beschäftigen uns intensiv mit „Community Organising“: wir leiten das erste Zentrum für Mädchen*empowerment in Polen und ein Reparaturcafé für Mädchen*. Durch Trainer*innenausbildungen (z.B. „Niemand wird mit Vorurteilen geboren“ und einer Akademie zur Wen-Do-Ausbildung) unterstützen wir Fachkräfte, Organisationen und Institutionen; wir gestalten und erstellen Bildungsmaterialien (Bücher, Broschüren, Filme, ein Filmfestival zu Menschenrechten), organisieren und leiten die Krakau-Version des Filmfestivals für Menschenrechte „WATCH DOCS“ und beraten und begleiten öffentliche Institutionen bei der Ausarbeitung von Antidiskriminierungsprogrammen und -lösungen (z.B. das Modell der Antidiskriminierungsregelungen im polnischen Hochschulwesen).

Mädchentreff „Zimtzicken“

Der Mädchentreff „Zimtzicken“ wurde 1996 gegründet und ist ein Projekt des „Autonomen Frauenzentrums Potsdam e.V.“. Wir konzentrieren uns auf die Stärkung von Mädchen* (die sich als solche verstehen und oder als solche sozialisiert wurden) im Alter von 8 bis 22 Jahren. Wir laden alle Mädchen* in unseren Treffpunkt ein, die in Potsdam leben: Geflüchtete, Zugezogene und langjährige Einwohner*innen. Wir bieten Aktivitäten und Möglichkeiten für Mädchen* im Bereich der Erholung, Bildung und Sozialberatung an. Unser Ziel ist die Förderung von Selbstbewusstsein und Selbstbehauptung sowie die Unterstützung von Toleranz, Solidarität, Verantwortungsgefühl und gesellschaftlicher Teilhabe. Während unserer Öffnungszeiten können Mädchen* nach Belieben kommen und gehen. Jeden Tag bieten wir unterschiedliche Aktivitäten an, wie z.B. Sport, Demokratiebildung und Einübung von Führungsqualitäten, gesunde Ernährung, Kochen und kreative Gestaltung aller Art sowie Aktivitäten, die einfach nur Spaß machen. In den Schulferien haben wir besondere Angebote, z.B. Klettern, Reiten, Arbeit mit Medien oder Segeln. Besonders konzentrieren wir uns auf interkulturelle Aktivitäten. Wir laden zum Beispiel Mädchen* mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen ein, anderen Mädchen* ihre kulturellen Feste und Gepflogenheiten näherzubringen. Wir organisieren unter anderem Kulturtage und feiern traditionelle Feste. Wir sind auch mit anderen Organisationen in Europa vernetzt, z. B. mit einer

demokratischen Schule in Polen und dem Potsdamer Verein „Hochdrei e.V.“, der europaweite, internationale Kinder- und Jugendbegegnungen und Seminare veranstaltet. Die Partnerschaft mit „Fundacja droga wolna“ hilft uns, Treffen mit einer stetig anwachsenden Gruppe von polnischen Mädchen* zu organisieren. Jedes Jahr besuchen wir uns gegenseitig, feiern gemeinsam den „Internationalen Mädchentag“ und gestalten gemeinsam Ferienaktivitäten. Diese internationalen Mädchen*begegnungen organisieren wir seit 2012 gemeinsam mit Magdalena Reichardt, einer Mitautorin dieses Leitfadens.

„Garance“

„Garance“ ist eine belgische Nichtregierungsorganisation (NRO bzw. nach dem Englischen NGO) mit Sitz in Brüssel, die sich im Bereich der Primärprävention von geschlechtsspezifischer Gewalt engagiert. Bereits über 2.000 Frauen*, Kindern und Professionellen boten wir Schulungen zur Gewaltprävention an. Bisher haben wir für verschiedene Zielgruppen Trainings in feministischer Selbstverteidigung organisiert. Aus feministischer Perspektive hinterfragen wir „Sicherheitspolitik“ und führen Forschungen zum Thema „Gender im öffentlichen Raum“ durch. Wir bilden auch Fachkräfte zur Gewaltprävention in diversen Zusammenhängen aus, z.B. in der Jugendarbeit, in Schulen oder in Unterkünften für Asylsuchende. Diese Tätigkeiten werden im ganzen französischsprachigen Belgien im Rahmen des Programms von „Garance“ organisiert und auch für Partner*innen in zivilgesellschaftlichen und öffentlichen Behörden organisiert. Zudem veröffentlicht „Garance“ auch feministische Sicherheitsleitfäden und leistet einen Beitrag zu Forschung und Beratung. In den folgenden Programmen stützen wir uns auf Erfahrungen aus unseren zwei Projekten im Bereich der Empowermentbildung und Gewaltprävention:

- *CAPable Children* ist ein Präventionsprojekt für Grundschulen, in dem wir gemeinsam mit Lehrkräften, Eltern und Klassen mit Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren an der Prävention von Gewalt gegen Kinder arbeiten (Gewalt unter Kindern, sexualisierter Gewalt von Seiten Erwachsener, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Bekanntenkreises). Diese Workshops aus feministischer Perspektive bieten wir sowohl für Mädchen* als auch für Jungen* an, oder sie finden in gemischten Gendergruppen während des Schulunterrichts statt. Dieses Projekt wird vom Bildungsministerium unterstützt und hat kürzlich das „Label EVRAS“ – für „good practice“ im Bereich der Bildung zu Beziehungen, Gefühlen und Sexualität erhalten.
- Das Programm *Merida* bietet Kurse in feministischer Selbstverteidigung für Mädchen* an, um Vorurteile aufgrund der Geschlechtsidentität abzubauen. Es stärkt Selbstvertrauen, Selbstwirksamkeit und positive Einstellung zum eigenen Körper bei Mädchen* und trägt dazu bei, das Erleben einer Opferrolle nach Erfahrungen sexualisierter Gewalt zu vermeiden und negative Folgen früherer oder gegenwärtiger Viktimisierungen zu vermindern. Wir haben Handreichungen für Trainer*innen und Moderationstechniken für die Altersgruppen 8-10, 10-12, 12-14, 14-16 entwickelt. Zudem bieten wir auch Multiplikator*innen-Schulungen an.

Autorinnen

Robine Anders ist eine französische Soziologin und seit 2017 Ausbilderin für feministische Selbstverteidigung. Seit 2018 arbeitet sie bei „Garance“ an der Erstellung neuer pädagogischer Inhalte zur Vermittlung feministischer Selbstverteidigung an Mädchen* und Jugendliche. Seit 2020 unterrichtet sie „Prävention und Umgang mit Gewalt“ im Rahmen des Sozialpädagogischen Studienganges an der Technischen Hochschule in Lille (Frankreich) (IUT).

Irene Zeilinger ist eine österreichische Soziologin und feministische Selbstverteidigungstrainerin sowie Gründerin, ehemalige Geschäftsführerin und aktuell Referentin für internationale Angelegenheiten von „Garance“. In ihrer 28-jährigen Karriere hat Irene mehr als 5000 Frauen* und Mädchen* in Europa und Lateinamerika trainiert und ist Autorin des französischen Bestsellers zur Selbstverteidigung für Frauen „Non c'est non“. Sie hat auch einen Mastertitel in Woman and Child Abuse Studies von der London Metropolitan University und arbeitet derzeit an einer Doktorarbeit an der Université libre de Bruxelles über den Zusammenhang zwischen Gewalt und männlichen Identitäten.

1.1 Empowermentbildung und Gewaltprävention

Du hast ein Handbuch der Empowermentbildung vor dir, das allen, die mit Mädchen* und jungen Frauen* arbeiten, bei ihrer Stärkung helfen will. Es schlägt pädagogische Ansätze vor, in deren Mittelpunkt die Fähigkeit von Mädchen* und jungen Frauen* steht, ihre Entscheidungen autonom und frei zu treffen. Das Empowerment ist der Ausgangspunkt, von dem wir Aktivitäten und Methoden vorschlagen. Wir hoffen, dass Mädchen* und junge Frauen* durch diese Aktivitäten befähigt werden, Geschlechtervorurteile und Erwartungen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Rolle zu dekonstruieren, ihr Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen zu stärken, den Aufbau von Solidarität unter Mädchen* und Frauen* zu erlernen und ihren eigenen Lebensweg zu wählen. Die Implementierung pädagogischer Ansätze, Methoden und vorgeschlagener Werkzeuge und Aktivitäten hat generell die Emanzipation von Mädchen* und jungen Frauen* zum Ziel. In diesem Sinne ist das Handbuch integraler Teil eines umfassenderen Ansatzes: der gesellschaftlichen Veränderung zur Gleichheit von Mädchen* und Jungen*.

Das Empowermentprogramm bemüht sich, Mädchen* und junge Frauen* in der Öffentlichkeit sichtbar zu machen, ihre Teilhabe an Institutionen zu fördern und Empowerment in der Mädchen*bildung systematischer zu gestalten.

Dieses Curriculum für Mädchen* und junge Frauen* ist Teil eines größeren, von der Europäischen Union finanzierten Projekts, das Mikro- und Makroebenen in einem emanzipatorischen Projekt für Mädchen* und junge Frauen* zusammenbringt, indem ihre Erlebnisse als eine spezifische Form der Diskriminierung aufgefasst werden. Es unterscheidet sich von den Analysen zur Gewalt gegen Mädchen* und junge Frauen*, da es davon ausgeht, dass sie Gewalt erfahren, weil sie Mädchen* und junge Frauen* sind. Dem folgend nehmen wir die feministische Definition von einem Empowerment an, welches auf die Beendigung der Stigmatisierung von Mädchen* zielt, insbesondere von Mädchen* of Colour und mit Be-Hinderungen².

Durch die Arbeit für die Emanzipation von Mädchen* und jungen Frauen* soll unser Projekt die gesellschaftliche Geschlechterordnung umwandeln.

Dieses Handbuch ist an erster Stelle eine Übersicht potenzieller Aktivitäten für das Empowerment und die feministische Selbstverteidigung. An zweiter Stelle vertritt es den pädagogischen Ansatz zur Integrierung von Empowerment und feministischer Selbstverteidigung in die Alltagsaktivitäten von Mädchen* und jungen Frauen*. In allen Freizeit- und kreativen Aktivitäten und in allen Organisationen und Angeboten kreuzen sich Empowerment und feministische Selbstverteidigung und antworten auf die Bedürfnisse von Mädchen*.

1.2 Für wen ist dieses Handbuch?

Dieses Handbuch ist nicht nur für Menschen gedacht, die schon im Empowerment und in der feministischen Selbstverteidigung trainiert sind, sondern es ist für alle, die Aktivitäten für Mädchen* und junge Frauen* fördern und dafür verantwortlich sein wollen. Es soll nicht nur unter Ausbilder*innen und Trainer*innen in Jugendzentren oder in Jugendwerken verteilt werden, sondern auch unter Moderator*innen in Jugendbewegungen (z.B. Pfadfinder*innen). Auch

² Die Schreibweise Be-Hinderung verdeutlicht gesellschaftliche Konstruktionen, in denen Menschen mit Be-Hinderungen erst durch normative Vorstellungen und Barrieren am Zugang gehindert bzw. ihnen dieser erschwert wird. Erst durch diese Barrieren werden sie an der gesellschaftlichen Teilhabe be-hindert (vgl. Stein 2008: 355).

Lehrer*innen, die eine feministischere Pädagogik praktizieren wollen, können das Handbuch benutzen, um ihre berufliche Praxis zu reflektieren. Und schließlich können auch Sporttrainer*innen Inspiration für die Integration von Empowerment in ihre Arbeit finden.

Je zentraler das Empowerment in Vermittlung von Wissen und oder Fertigkeiten platziert ist, umso leichter können sich Mädchen* von den Unterdrückungsmechanismen und Machtverhältnissen emanzipieren, in die sie oft unbewusst verstrickt sind. Wenn jede*r in den Jugendorganisationen seiner*/Ihrer* Position bewusst wird, kann das reale Projekt einer gesellschaftlichen Emanzipation und Geschlechtergerechtigkeit Form annehmen und durch eine nachhaltige und umsetzbare soziale Transformation stärkend wirken.

1.3 Was ist Empowerment?³

Empowerment ist ein dynamischer Prozess, der einem Kollektiv oder einer Gemeinschaft erlaubt, durch ihr Tun Stärke sowie Werkzeuge für die Interessenvertretung für sich selbst und für die Bewältigung ihrer Zukunft zu gewinnen (vgl. Kirszbaum 2011). Es artikuliert zwei Dimensionen: das Machtkonzept und das Konzept der Lernmethoden zu ihrer Gewinnung (vgl. Bacqué/Biewener 2015). Das Machtkonzept ist besonders wichtig, da es mit dem der Dominanz eng verbunden ist.

Wie wir im zweiten Kapitel sehen werden, sind Mädchen* und junge Frauen* in ein Netz aus Machtverhältnissen verstrickt, in dem sich Sexismus mit der Dominanz der Eltern/Erziehungsberechtigten bei Entscheidungsfindungen und ihrer Freiheit verbinden. Manche werden sogar mit einem komplexeren Netz von Unterdrückung konfrontiert, wenn sie sich (den Konsequenzen von) Rassismen oder Diskriminierung aufgrund von Sexualität, Transidentität, Be-Hinderung oder wirtschaftlicher Not entgegenstellen.

Das Konzept von Macht und Dominanz, welches das Empowermentkonzept umfasst, bezieht sich auf Aktionen, die es erlauben, öffentliche Richtlinien zugunsten marginalisierter Menschen zu beeinflussen. Empowerment bedeutet das globale Programm eines gesellschaftlichen Wandels von „unten“, d.h. ausgehend von einzelnen Erfahrungen von Frauen* und Mädchen* (von und für sich selbst), in dem sie die Machtverhältnisse verändern können.

Empowerment beinhaltet eine zweidimensionale Bewegung, die zum einen in ihren Beziehungen und zum anderen auf der institutionellen Ebene sichtbar wird, verwurzelt ist, und durch diese gleichzeitig gestärkt wird.

Der Lernprozess, der zur Autonomie und Empowerment von Mädchen* und jungen Frauen* führt, stützt sich auf die Dimensionen der Mikro- (Beziehungen) und Makroebene (Institutionen, Gesellschaft; vgl. Stromquist 2002), wie im folgenden dargestellt:

- kognitiv: kritische Wahrnehmung eigener Wirklichkeit und das Vorhandensein des Bewusstseins sind notwendig, um die Diskriminierung zu erkennen und Widerstand dagegen aufzubauen;
- psychologisch: da die gesellschaftliche Stellung der Dominierten und das Bewusstsein darüber generell zum Rückgang des Selbstvertrauens führen, bemüht sich das Empowerment um eine Verbesserung des Selbstvertrauens und die Anerkennung eigener Identität;

³ Für eine tiefere Diskussion zu dem Konzept von Empowerment siehe „Empowerment für Mädchen* und junge Frauen* durch Ausbildung junger Trainer*innen und Aufbau von Mädchen*-Zentren — Ein Leitfaden“.

- politisch: die Analyse der Machtungleichheit wird durch die Organisationskapazität wirksam; deswegen beinhaltet Empowerment eine Dimension der kollektiven Emanzipation, da der Wandel nicht ausschließlich auf individueller Ebene stattfindet bzw. stattfinden kann;
- ökonomisch: die Fähigkeit zum unabhängigen Einkommen; diese Dimension ist für jüngere Mädchen* weniger bedeutend, gewinnt aber an Wichtigkeit für junge Frauen*, die manchmal mit dem Erreichen der Volljährigkeit ihr Elternhaus verlassen und dadurch große Armut erfahren können.

Die in diesem Handbuch vorgeschlagenen Aktivitäten und Methoden entspringen feministischen Selbstverteidigungsansätzen. Feministische Selbstverteidigung bietet Strategien für autonome Aktionen gegen sexistische Aggression und für ein freieres Gefühl, für sich selbst zu handeln. Es ist insofern ein Empowermentprojekt, als dass es Selbstkenntnisse, Selbstvertrauen und kritisches Bewusstsein der eigenen Situation als Mädchen*/ Frau* innerhalb einer patriarchalen Gesellschaft entwickelt, wodurch es auch zum individuellen und kollektiven Einsatz für Emanzipation führt (vgl. Bacqué & Biewener 2015). Programme zur feministischen Selbstverteidigung und Empowerment streben mit Hilfe von Organisationsarbeit und kollektiven Aktionen einen sozialen Wandel an, um eine fairere Welt, frei von Unterdrückung zu erschaffen.

Feministische Selbstverteidigung für Mädchen* und junge Frauen* ermöglicht eine praktische Umsetzung des Empowermentkonzepts mit folgendem Ziel:

- Selbstkontrolle darüber, wie du dein Leben lebst, wie du deine Emotionen, Bedürfnisse und Grenzen fühlst und verstehst; deinen Erlebnissen Bedeutung verleihst, deine eigene Meinung bildest;
- Selbstkontrolle in deiner Beziehungen zu anderen; wie du zur Wahl fähig bist, mit wem und auf welche Weise du Kontakt pflegst, mit dem Ziel: authentische, bereichernde Beziehungen zu haben, die auf gegenseitigem Respekt, Gleichheit und Sicherheit basieren;
- Verantwortungsübernahme für die Konsequenzen deiner Entscheidungen und Sorge für dich selbst: wie deine Grenzen respektiert werden und wie du die Grenzen von anderen respektierst; wie du lähmende Selbstbeschuldigungen abwehrst und die Verantwortung für Handlungen anderer oder das Delegieren deiner Verantwortung an andere ablehnst (vgl. Zeilinger 2008: 46).

Das Empowermentkonzept ist eins der Prinzipien feministischer Selbstverteidigung, deren Ziel die Stärkung des Selbstvertrauens, der Interessenvertretung und kritischer Reflexion ist (siehe **3. Was ist feministische Selbstverteidigung?**).

Allerdings gehören nicht alle Handlungen, die in diesem Handbuch beschrieben sind, zu feministischer Selbstverteidigung. Wir haben Handlungen ausgewählt, die leicht und selbstständig durchgeführt werden können —auch von Sozialarbeiter*innen ohne Ausbildung in feministischer Selbstverteidigung.

Für diejenigen, die sich in die Materie vertiefen wollen, gibt es die Möglichkeit, eine berufsbegleitende Ausbildung zu einer Trainer*in der feministischen Selbstverteidigung zu absolvieren. Die Ausbildung zur Trainerin wird in mehreren Ländern und unter unterschiedlichen Bedingungen organisiert.⁴

⁴ „Autonomia“ organisiert in ihrer Wen-Do-Trainer*innenakademie Schulungen für Menschen aus osteuropäischen Ländern, während „Garance“ Trainer*innenschulungen für französischsprachige Interessierte* anbietet. In Deutschland gibt es mehrere Schulungen für Trainer*innen, die sich an nationale Qualitätsstandards des Bundesfachverbands feministische Selbstbehauptung und Selbstverteidigung e.V. halten, siehe www.bvfest.de.

2

Die Basiskonzepte der Mädchen* empowerment – Bildung

Empowerment und feministische Selbstverteidigung sind eng miteinander verbundene Ansätze. Das Empowerment von Mädchen* durch die feministische Selbstverteidigung stützt sie mit wirksamen Mitteln gegen sexistische, rassistische und andersartige Gewalt aus, mit der sie konfrontiert werden können. Mädchen* erleben mehr geschlechtsspezifische Gewalt und haben folglich ein stärkeres Bedürfnis, sich dagegen zu wehren. Gendermotivierte Gewalt kann verbale, physische, psychologische, spirituelle oder ökonomische Formen annehmen. Es gibt relativ wenig konkrete quantitative Angaben zur Gewalt gegenüber Mädchen*. Trotzdem werden bestimmte Trends sichtbar, die es uns erlauben, ein an die Erlebniswelt der Mädchen angelehntes Bild zu zeichnen, das uns erlaubt zu reflektieren, wie wir die Mädchen* auf ihrem Weg der Emanzipation begleiten können.

Wenn es um schwere Gewaltformen geht, erleben Mädchen* mehr sexualisierte Gewalt als Jungen*. Angefangen mit dem Alter von 15 Jahren, wird die Mehrheit von Fällen sexualisierter Gewalt ausschließlich gegen junge Frauen* begangen. In fast allen Fällen ist der Täter ein Mann, den das Mädchen* kennt und meistens auch ein Familienmitglied. Das Milieu der Kernfamilie scheint der gewalttätigste Raum für Mädchen* zu sein. Dort erleben Mädchen* sexualisierte und physische Gewalt, welcher oftmals verbale und emotionale Gewalt vorangestellt sind. Auch wenn Mädchen* nicht zum direkten Ziel dieser Gewalt werden, ist ihr Selbstbild sehr oft davon geprägt, was sie in der Familie sehen und hören.⁵

Je erwachsener Mädchen* werden, je mehr ihr soziales Umfeld anwächst, umso mehr nehmen die Orte potenzieller Gewalterfahrung zu. Die Schule scheint ein Ort zu sein, welcher im besonderen Maße von verbaler und psychologischer Gewalt gezeichnet ist, welcher sich oft auf die sozialen Medien erweitert: Mobbing in der Schule greift und greift in die Privatsphäre von Mädchen* und Teenagern ein, wodurch Geduld und eigen Fürsorge in diesem Kontext besonders schwierig werden. Mädchen* beugen sich dem anhaltenden Zwang der Kontrolle des Selbstbildes, weil sie Angst haben, eine Witzfigur für die gesamte Schule zu werden. Sie wissen, dass sie sich durch hegemoniale Schönheitsnormen navigieren müssen, weil jedes physische Merkmal (z.B. ihre Hautfarbe, ihre physischen Fähigkeiten oder die Körperform) zum Spott werden kann.

In der Pubertät bewegen sich Mädchen* meistens alleine oder mit Freund*innen. Sie erleben dann eine neue Art von Aggression: Belästigung in der Öffentlichkeit. Das verletzt ihr Sicherheitsgefühl, aber vor allem ihr Selbstvertrauen. Mädchen* verinnerlichen durch gesellschaftliche Bilder und Normen, dass sie sich nicht beschweren dürfen. Klagen wird als unhöflich verstanden, ungeachtet der Argumente und des Rechts eines jeden Mädchens*, ihre Meinung auszusprechen. Wenn z.B. Mädchen* auf der Straße verfolgt werden, fühlen sie mehrere Tage danach eine erhöhte Angst, bevor sie sich einer Vertrauensperson anvertrauen.

Wenn sie die Möglichkeit zu einer Beschwerde über eine schwerwiegende Erfahrung von Gewalt oder Mobbing in der Schule haben, zögern sie. Zunächst werden sie über den Vorfall sprechen müssen, was durchaus nicht einfach ist und vom erlebten Trauma und von den Ressourcen abhängt, zu denen sie in ihrer unmittelbaren Umgebung Zugang haben. Häufig denken sie, dass das, was ihnen zugestoßen ist, nicht schlimm genug ist. Die denken, dass die Polizei hier nichts tun kann oder dass der Täter nicht bestraft werden wird — dieses Denken ist nicht ganz falsch. Manchmal haben sie Angst vor Vergeltung oder dass für sie alles noch schlimmer wird, wenn sie reden. Sie schämen sich und denken, dass man sie nicht ernst nehmen wird.

2.1. Entwicklungspsychologie— der Arbeitsrahmen für die Empowermentarbeit mit Mädchen*

Dieses Handbuch versucht einen Mangel zu kompensieren: hierbei werden nicht die Mädchen* für unzureichend verstanden, sondern ausschließlich die Informationen und Ressourcen, zu denen sie Zugang haben. Deswegen ist dieses Handbuch ein Beitrag zur Bildung eines gestärkten Selbstwertgefühls und Selbstfürsorge, zum Recht auf freies Handeln, zur Wahrnehmung von Ungerechtigkeit und Diskriminierung und zur Festlegung von Grenzen gegen jede Form der Gewalt. Um diesen Ansatz zu entwickeln, müssen wir verstehen, wie Mädchen* und junge Frauen* während ihrer Pubertät funktionieren.

Entwicklungspsychologie ist eine wissenschaftliche Disziplin, die die Veränderungs- und Wandlungsprozesse des psychodynamischen Entwicklung (kognitives, affektives und soziales Funktionieren) von Menschen während verschiedener Phasen ihres Lebens untersucht. Der theoretische Arbeitsrahmen ist sehr allgemein, da die Entwicklung einzelner Menschen unterschiedlich ist, aber er liefert einen zuverlässigen Überblick über Aktivitäten, die auf die Bedürfnisse von Mädchen* in unterschiedlichen Altersspannen eingeht.

Die Entwicklung kann als eine gegenseitige, progressive Anpassung von miteinander verbundenen Strukturen definiert werden. Es handelt sich hierbei um ein Adaptionsprozess, welcher im Bezug zu Systemen steht und mit der sozialen Umgebung verknüpft ist (z.B. das Familiensystem im Verhältnis zum Schulsystem). Dieser Prozess tritt im Laufe der Lebenszeit in Erscheinung und beeinflusst das Kind und wird gleichzeitig vom Kind geformt— aber nicht unbedingt im gleichen Verhältnis zueinander. Ein Kind integriert prägende Elemente verschiedener Umgebungen in den Adaptionsprozess und modifiziert diesen, indem es an der (sozialen) Umgebung teilnimmt. Die sozialen Umgebungen können auch als Beziehungssysteme definiert werden, welche das Heranwachsen und Wohlergehen des Kindes beeinflussen..

2.2 Entwicklung der Autonomie

Mädchen* sind emotional, finanziell oder auch spirituell von Erwachsenen abhängig, aber das bedeutet nicht, dass sie keine eigenen sozialen Beziehungen und Bezugspunkte haben können. Das Sozialleben ermöglicht es ihnen, eine praktische Kultur zu entwickeln, in der Überzeugungen und Wissen unabhängig und oft im Gegensatz zu den von Erwachsenen vermittelten Überzeugungen und Kenntnissen, erforscht werden können. Die Freiheit von ständiger und enger Überwachung ist ein Schlüsselement für die Emanzipation und ein wesentlicher Faktor für die Schaffung und Verbreitung einer kulturellen Autonomie. In informellen Räumen (z.B. Schulhöfen, auf der Straße, in Ferienlagern usw.) erleben Mädchen* ihre Leistungen, Überzeugungen und praktischen und theoretischen Kenntnisse — und nicht alle stammen aus ihrer Erziehung oder der formellen Bildung.

Erwachsene und ihre direkte Umgebung ordnen materielle Umgebungen, in welchen Mädchen* interagieren (vgl. Court 2017). Eben in diesem Arbeitsrahmen —strukturiert von materiellen Bedingungen— erfahren Mädchen* die Möglichkeit einer autonomen Übertragung ihrer Freiheit und eines spielerischen und affektiven Schaffens. Ein Teil dieses autonomen Wissens, das Mädchen* übertragen und pflegen, ist universell. Zum Beispiel gibt es eine Vielzahl von Spielen mit unterschiedlichen Namen, aber die Regeln und Ziele des Spiels bleiben gleich.

Diese „Kinderkulturen“ zeichnen sich nicht nur durch Spiele und Wissen aus, sondern auch durch einen mehr oder weniger starken Widerstand gegen die Regeln und Erwartungen der

⁵ Siehe IPSO-Umfrage (Enquête d'opinion sur les violences sexuelle, 2019); die leitende Umfrage zum Thema Gewalt gegen Frauen in der Brüsseler Hauptstadtregion (2008); IVSEA-Umfrage zu den Auswirkungen sexueller Gewalt von der Kindheit bis zum Erwachsenenalter (2015).

Erwachsenen. Aufgrund des Drucks bezüglich eines Rahmenkonzepts entwickeln sie Strategien, die es ihnen ermöglichen, Einschränkungen zu entkommen, ohne offen gegen Regeln zu verstoßen (vgl. Goffman 1979). Diese Strategien zeigen, dass solche Praktiken nicht von den Erwachsenen geschaffen werden, sondern aus der Konfrontation mit Regeln und Normen entstehen und in den Räumen, die ausschließlich den Mädchen* gehören. Diese Abweichungen von Verfügungen der Erwachsenen werden in dabei erfunden und auf andere Situationen übertragen (Mädchen* erleben sich als nicht passend, sie sind nicht ruhig, nicht immer nett usw.). Mädchen* beherrschen schon ab dem Alter von 3 bis 5 Jahren diese Strategien, indem sie z.B. plötzliche Bauchschmerzen vortäuschen, um einer Anweisung zu entgehen. Dies ermöglicht ihnen, Zufriedenheit zu erreichen oder darauf hinzuarbeiten, ohne sich direkt der Macht der Erwachsenen stellen zu müssen und ohne sich eindeutig und massiv deren Regeln zu verletzen.

2.3 Besonderheiten der Entwicklungsphasen

Jugendliche von 13 bis 15 Jahren

Dieses Alter entspricht mehr oder weniger dem Eintritt in die Pubertät. Diese Zeit ist vom Einsetzen der biologischen Pubertät gekennzeichnet (meistens zwischen dem 10. und 17. Lebensjahr). Die bringt eine neue physische, intellektuelle und soziale Erfahrungen mit sich. In Europa nimmt in diesem Alter die institutionelle Gewalt in der Schule zu: Verlängerung der Schulzeit, mehr Hausaufgaben, Wettbewerbsdruck durch Ranglisten und Noten — um nur einige zu nennen. Dies führt zu ganz bestimmten Formen der Isolation und Deindividuation⁶ führt (vgl. Festinger et al. 1952).

In dieser Phase erleben Mädchen* zahlreiche Veränderungen und erwerben zahlreiche Ressourcen auf kognitiver, sozialer und affektiver Ebene. Diese Entwicklungen stehen in einem ständigen Spannungsfeld zwischen dem Drang sich von der Autorität zu distanzieren, und einer Identifikation mit den Erwachsenen. Eine wesentliche Veränderung tritt in ihrer Fähigkeit auf, selbstständig über die Welt nachzudenken. Sie entwickeln ihre Fähigkeit, verschiedene Sichtweisen eines Problems oder einer Situation zu berücksichtigen. Sie analysieren Handlungen unter Berücksichtigung der Umstände, der Persönlichkeit der Protagonist*innen und der Beziehungen, die sie zu ihnen haben. Mädchen* sind autonomer bezüglich des praktischen und theoretischen Wissens, das ihnen von Behörden und Eltern, der Schule usw. vermittelt wird. Sie müssen die Logik in einem Argument verstehen, um es unterstützen zu können. Die Wichtigkeit der Logik führt sie zu neuen Wegen des moralischen Denkens. Dieses moralische Urteil basiert auf den Werten und Regeln, die sie mit einer Gruppe (z.B. mit der Familie, mit Gleichaltrigen, mit einer Institution usw.) teilen. Häufig werden diese Werte und Regeln als Referenzen in ihr Normverständnis integriert. Gleichzeitig zählen für sie die Absichten der Menschen mehr als ihre tatsächlichen Handlungen. Mädchen* nehmen Abstand vom Argument der Autorität, ohne davon völlig unabhängig zu sein.

Jugendliche Mädchen* sind besonders am Anfang selten zufrieden mit ihrem Körperbild. Ungeachtet dessen, was sie denken oder im Spiegel sehen, ist ihr Selbstbild auch das Bild, das andere Menschen ihnen vermitteln. Sie versuchen, die in den Medien gezeigten hegemonialen Schönheitskriterien zu befolgen und gleichzeitig dem Erscheinungsbild ihrer Gleichaltrigen zu entsprechen. Häufig formen sie ihre Identität im Einklang mit den Stereotypen von Männlichkeit und Weiblichkeit, die sie als gut oder schlecht wahrnehmen.

⁶ Deindividuation beschreibt ein Konzept, in dem sich das Individuum nicht mehr als solches wahrnimmt und nicht mehr in der Lage ist, Selbstkontrolle auszuüben, weil es besonders stark in eine Gruppe verflochten ist (Festinger et al. 1952).

Mädchen* im Alter von 13- 15 Jahren

	Bedürfnisse	Entwicklungsphase	Aktivitäten	Lernen
Physiologisch und kognitiv	Unabhängigkeit Wissen über sich selbst/ über andere; kann ohne materielle Unterstützung argumentieren; das Bedürfnis, die Logik in einem Argument zu verstehen	Initiative übernehmen; Verantwortung übernehmen; Körper: Pubertät, ambivalente Betrachtung des Körpers zwischen Ekel und Bewunderung; logisches Denken; konventionelle Moral	Spiele mit aktiver Teilnahme; Aktivitäten mit Verantwortung	Es ist notwendig, zwischen der Freisetzung von Energie und Bodenständigkeit zu wechseln; manchmal brauchen sie Erwachsene, um ihre Pubertät zu bewältigen; selten fühlen sie sich wohl mit ihrem Körper
Sozial	Suche nach dem „Wer bin ich?“; Anerkennung; eigenen Platz finden; Suche nach verschiedenen Gruppen.	Analyse der Handlungen einer Person entsprechend ihrer Bedingungen und ihrer Persönlichkeit; Freundschaften schließen; Zugehörigkeit zu einer erkennbaren Gruppe; Enthusiasmus für große Projekte; alles neue wird in den Vordergrund gestellt Ambivalenz zwischen Schüchternheit und Eitelkeit, Zurückhaltung und Verspottung anderer, absolutem Egoismus und Selbstaufopferung; Schwierigkeit, sich selbst zu erkennen; starker Rückgang des Selbstwertgefühls.	Erkundungen; Sportaktivitäten; Entwicklung der Fähigkeiten; Diskussionen	Mädchen* sind jetzt mit einer größeren Gruppe konfrontiert und müssen ihren Platz darin finden; sie haben instabile Energien und werden schnell müde; sie wollen Ungleichheit verstehen; andere und sich selbst besser kennenlernen; wenn sie sich nicht verstehen, können sie untereinander sehr streng sein; Freundschaften schliessen; unter Gleichaltrigen beliebt sein; enge Beziehungen zu anderen Jugendlichen aufbauen sind jetzt zentrale Anliegen.
Psychoaffektiv	Selbsthinterfragung; Schwierigkeiten mit der Selbstakzeptanz; Rückkehr des Kampfs des Widerstands mit Autoritäten (Familie, Schule usw.); Bedürfnis nach Zuneigung und Unabhängigkeit; aggressive Forderung nach Zuneigung; Aufgabe von eigenen Aktivitäten für Jungen*; Wunsch, ernst genommen zu werden; Ablehnung von Familienwerten	Das Bedürfnis, sich von den Eltern zurückzuziehen; Projekte mit Erwachsenen; Identifikation mit Idolen; Fähigkeiten unter Beweis stellen; Nicht mehr als Kind betrachtet werden; Fragen in Bezug auf den Körper: Homosexualität, Heterosexualität, Geschlecht; Erhöhtes Risiko von Depression und Selbstverletzung	Beruhigende Anwesenheit von Erwachsenen während der Aktivitäten; Sportliche Aktivitäten; Brettspiele; Romane, Comics; Fotografie; Musik; Abwechselnde individuelle und kollektive Aktivitäten	Es ist sehr wichtig, am Selbstwert und am Körperimage zu arbeiten; Mädchen* in diesem Alter brauchen den Test und die Konfrontation mit den Grenzen ihres Raumes, um ihre Individualität aufbauen zu können; vorsicht bei wettbewerbsorientierten Aktivitäten, da diese mit Schwierigkeiten verbunden sein können

Zusammenfassung

- Hilf den Jugendlichen, ihre Körper zu verstehen.
- Steigere ihr Selbstwertgefühl, weil sie ein Selbst brauchen.
- Wisse wie du auf Provokationen reagierst, weil es ein Ruf nach etwas ist.
- Bringe ihnen bei, wie sie zusammenleben können, indem sie ihre Vielfalt kennen und akzeptieren.

Im Allgemeinen blockieren diese Normen die Mädchen* ihre Möglichkeiten und ihre sexuelle und geschlechtsspezifische Identität frei zu (er-)leben. Es gibt nur sehr wenige Referenzen, die es ihnen ermöglichen würden, ihre imaginäre Welt auf die Dekonstruktion der Genderbinarität hin zu öffnen. Trans* und nicht-binäre Jugendliche kämpfen dann darum, eine Geschlechtsidentität zu finden, die zu ihnen passt.

Da die pubertären Jahre ein Abschnitt darstellt, in dem Mädchen* ihre Anhaltspunkte verlieren und mit Bildern überschwemmt werden, mit denen sie sich identifizieren sollen, ist das Selbstwertgefühl von Mädchen* sehr beeinträchtigt. Jugendliche Mädchen* leben dadurch in einer Zeit unsicherer Identitätskonstruktion, wodurch sie ihre physische und physiologische Veränderungen nicht immer meistern (können). Es ist eine Zeit besonderer Verletzlichkeit. Die brutalen Ansprüche führen im Allgemeinen zu einer Reduzierung- wenn nicht zu einem plötzlichen Rückgang des Selbstwertgefühls von Mädchen. Das in dieser Zeit aktiv narzisstische Benehmen kann als eine Art Kompensation der Mechanismen verstanden werden, mit denen Mädchen* ihre Identität in Frage stellen.

Ihren Platz in einer Gruppe zu finden, ist ein wichtiges Anliegen. Bei der Arbeit mit jugendlichen Mädchen* ist es wichtig, ihr Selbstwertgefühl zu stärken und ihnen Bilder zu liefern, mit denen sie sich identifizieren können, ohne bei ihnen eine individualistische Selbstsucht zu fördern.

Jugendliche Mädchen*, die sich mit sich selbst am wohlsten fühlen, sind diejenigen, deren Eltern oder Gemeinschaften es gelingt, ein Gleichgewicht zwischen ihrer beruhigenden Anwesenheit und dem Respektieren der Bedürfnisse der Mädchen* — nach Unabhängigkeit und Einzigartigkeit— aufrechtzuerhalten.

Jugendliche achten sehr auf die Einhaltung von Grenzen und Regeln, auch wenn sie diese selbst überschreiten. Regeln und Rahmen können zu ihrer Identitätskonstruktion beitragen, auch wenn sie nicht respektiert werden. Die Konfrontation mit den Grenzen von Erwachsenen ist eine Möglichkeit, Identität zu entwickeln und Übertretungen zu erfahren, ohne große Risiken auf sich zu nehmen. Verschiedene Arten der Interaktion mit Autoritätspersonen wirken sich stark auf das Verhalten von Jugendlichen aus, insbesondere in Bezug auf ihre Autonomie. Je klarer ein festes Regelwerk ist, desto besser kann sich die Autonomie der Mädchen* auf zuversichtliche Weise entwickeln.

Jugendliche von 15 bis 18 Jahren

Das Ende der Pubertät ist eine Zeit der Konsolidierung der Erfolge und Abwicklung früherer Änderungen, wenn diese nicht zuvor stabilisiert wurden. Auf der Basis des logischen Denkens können jugendliche Mädchen* ihre Urteile ausdifferenzieren. Dies geschieht indem sie nach Lösungen suchen, die auf allgemeinen moralischen Prinzipien beruhen. Sie entwickeln ihre Denkwiese aus individuellen Entscheidungen heraus —nicht immer in Übereinstimmung mit ihrer Peergroup oder mit Familiennormen. Ihre Urteile scheinen sich freier zu bilden und ggf. die moralischen Prinzipien zu überwinden, in denen sie erzogen wurden. Mädchen* nuancieren ihren Diskurs leichter und berücksichtigen dabei unterschiedliche Standpunkte, um ihre eigenen Meinungen zu nähren und zu testen. Dies ermöglicht den älteren Jugendlichen, neue Probleme zu verstehen. Sie beginnen zum Beispiel sich in Bezug auf Privilegien zu positionieren und Ideen zu Politik, sozialer Organisation der Gesellschaft, Ungerechtigkeit und Diskriminierung zu entwickeln.

Diese ideologischen Überlegungen sind auch eine Möglichkeit, nach Zugehörigkeit zu suchen —einem Zugehörigkeitsgefühl, das auf gemeinsamen Ideen aufbaut. Das Bedürfnis nach Zugehörigkeit kann so stark werden, dass einige Jugendliche manchmal in einen gefährlichen Prozess der (mentalen) Manipulation geraten.

Jugendliche kennen sich besser und haben mehr Selbstvertrauen als jüngere Mädchen*,

Mädchen* im Alter von 15 bis 18 Jahren

	Bedürfnisse	Entwicklungsphase	Aktivitäten	Lernen
Physiologisch und kognitiv	Autonomie; Schlaf; Selbstkenntnis; intellektuelle Entwicklung	Initiativen ergreifen; Verantwortung übernehmen; Vorstellung (ihrer eigenen) persönlichen Grenzen; Übergang von der Situationslogik zur Begründung einer reflektierten Meinung; abstrakte Ideen begründen Postkonventionelle Moral (16 Jahre); Beziehung zum Körper: sexueller Antrieb wird sichtbar; Identifikation mit starken Körpernormen; Möglichkeit von Essstörungen; Schwierigkeit, den eigenen Körper zu akzeptieren	Kreative Aktivitäten; Diskussionen und Debatten zu konkreten Themen; Sportliche Aktivitäten: Trekking, Radfahren, Segeln, Skifahren, Kanufahren ...	Sich auf unterschiedliche Weise in Gruppen behaupten; suchen Kontakt mit dem anderen Geschlecht und analysieren sich untereinander, um ihre eigene Persönlichkeit zu definieren; Ihnen fehlt das Gleichgewicht; sie wissen nicht, wohin sie gehen und sie brauchen Idol; sie können auf theoretischer Ebene gegeneinander antreten; Bedürfnis nach Mädchen* -Räumen und Räumen mit gemischten Geschlechtern.
Sozial	Anerkennung; Bedeutung der Gruppe und Zugehörigkeit; Mädchen*räume und Räume mit gemischten Geschlechtern; Berufsleben; starke und authentische Beziehungen	Gruppenleben; Liebesbeziehungen; den "eigenen Weg" finden; einen Beruf Teilnahme an großen Projekten; fortschreitende Verbesserung des Selbstwertgefühls; starke Sorge um das Körperbild	Wettbewerb; Tanz, Musik, Lesen, Romane, Comics, Kino, Theater, Pantomime	
Psychoaffektiv	Als verantwortliche Person betrachtet werden; Widerstand gegen Autorität; Reifung der Persönlichkeit; Reifung der Intelligenz	Identifikation mit Erwachsenen; Möglichkeit alleine zu sein; Begeisterung für Ideen und Debatten; Kooperation Mädchen*/ Eltern (16 Jahre)	Anwesenheit von Erwachsenen; Bedeutung von Grenzen; Entscheidungen treffen; Selbstverwaltung	

Schlussfolgerung

- Hilf jugendlichen Mädchen*, ihren Körper zu akzeptieren
- Schätze sie, weil sie Vertrauen brauchen, um ihr Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl zu verbessern
- Antworte kompetent auf Provokationen, weil sie ein Ruf nach Aufmerksamkeit oder Hilfe sind
- Erweitere ihre Vorstellungskraft und das Hinterfragen, um ihre eigene Persönlichkeit aufzubauen
- Soziale und ethnische Unterschiede sind sichtbar und erfordern das Hinterfragen von Privilegien

aber ihr Wille, anders zu sein und sich zu behaupten, kann dazu führen, dass sie nach einer Zugehörigkeit zu gefährdenden Menschen (z.B. Sexual(straf)tätern), die das Bedürfnis der Mädchen* nach Akzeptanz ausnutzen. Es können auch andere Risikoverhalten auftreten: z.B. regelmäßiger Drogenkonsum oder schwerwiegende Essstörungen. Trotz eines in dieser Lebensspanne ausgeprägteren Selbstbewusstseins, können Mädchen* in eine Dynamik hineingezogen werden, die sie überfordert und ihnen Schaden zufügt. Gewohnheiten aus der Kindheit, der physische und mentale Preis neuer Verantwortlichkeiten und die daraus ggf. entstehenden widersprüchlichen Motivationen sind Faktoren, die zu Ambivalenzen zwischen alltäglichen Praktiken und moralischen Urteilen führen können. Jugendliche Mädchen* stellen sich diesen Paradoxen nicht gerne, weil sie nicht zwangsläufig wissen, was sie sonst tun sollen. Sie haben noch nicht die notwendigen Ressourcen entwickelt, um sich besonnen, stabil und stimmig zwischen dem, was sie tun und dem, was sie denken, zu behaupten.

Auf emotionaler und affektiver Ebene ist für diese Zeit die Erfahrung neuer (sexueller) Liebesbeziehungen charakteristisch, die einen sehr wesentlichen Platz im Leben von Mädchen* und jungen Frauen* einnehmen (können). Sie entdecken eine Intensität und Intimität von Beziehungen, die ihre persönliche Entwicklung strukturieren. Liebes- oder intime Beziehungen führen sie dazu, neue Aspekte ihrer Sexualität und Empfindungen zu entdecken. Die Adoleszenz mit all ihren Umwälzungen ist eine Zeit des Experimentierens und Testens von Beziehungen und (ihren) Grenzen. Das Experimentieren mit neuen Dingen schafft unweigerlich einen Raum, in dem jugendliche Risiken eingehen können. Dies daraus entstehende Intensität kann dazu führen, dass sie sich in einer romantischen und/oder intimen Beziehung verlieren und sich von der Welt zurückziehen und ggf. ihre Freundschaften und familiäre Beziehungen abbrechen. Sexuelle- und Liebesbeziehungen können zu emotionalen und/oder körperlichen Grenzverletzungen führen. Das zentrale Thema dieser Phase der Pubertät ist es, Risiken eingehen zu können, um sich selbst besser zu entdecken und zu gedeihen und gleichzeitig körperlich und emotional sicher zu bleiben.

Auch wenn stereotypisierte Bilder immer noch ihre Wirkung zeigen, distanzieren sich jugendliche Mädchen* von ihnen und kritisieren sie häufiger als zuvor. Ihre Identität erstarkt und führt sie zu lebenswichtigen Entscheidungen. Sie können sich darauf vorbereiten, das Elternhaus zu verlassen, um unabhängig von den Erwartungen ihrer Eltern und anderer Erwachsener zu werden. Dies kann aber auch eine Krisenzeit sein, da die Bezugspersonen der jugendlichen Mädchen* (z.B. Eltern, Lehrer*innen, Sozialarbeiter*innen) ihre Entscheidungen und Orientierungen nicht immer verstehen. Jugendliche in diesem Alter brauchen Unterstützung, ohne erstickt zu werden. Es kann für sie schwierig sein, ein Gleichgewicht zwischen der Entdeckung neuer Erfahrungen und der damit verbundenen potenziellen Gefahr zu finden. Diese Erfahrungen müssen möglicherweise wiederholt und neu begonnen werden, bevor die Jugendlichen dieses Gleichgewicht finden und auf sichere Weise gedeihen und sich weiterentwickeln können. Um soziale Bindungen und das Vertrauen aufrechtzuerhalten, ist es wichtig, sie nicht zu beurteilen, sondern zu akzeptieren, damit sie aus ihren Fehlern selbst und für sich selbst lernen können.

Junge Frauen* von 18 bis 22 Jahren

Das Erreichen der gesetzlichen Volljährigkeit bringt jungen Frauen* mehr Rechte, aber auch mehr Verantwortung. Diese Phase erinnert irgendwie an die frühe Adoleszenz: junge Frauen* können sich zwischen widersprüchlichen Anweisungen, zwischen Freiheit und Verantwortung und dem was sie wollen und was sie brauchen, verloren fühlen. Diese Spannung kann dazu führen, dass junge Frauen* die Schwierigkeit haben, affektive und finanzielle Ressourcen zu finden oder diese destabilisieren. Sie verlassen ihr Elternhaus und müssen manchmal ganz oder teilweise für ihre Bedürfnisse sorgen. In Belgien gibt es z.B. nur wenig Unterstützung für Menschen

Physiologisch und kognitiv

Bedürfnisse
 Finanzielle Unabhängigkeit;
 Von und für sich selbst denken;
 Mäßigkeit;
 Autonomie;
 „richtige Antworten“ auf existenzielle ethische und politische Probleme finden;
 Reproduktion von Denkmustern vertrauenswürdiger Erwachsener;
 weniger körperliche Aktivität;
 Routine und Ritualisierung;
 Ernährungskontrolle;
 Kontrolle des Körperbildes und des Aussehens

Entwicklungsphase
 Unabhängige Planung; Antizipation und Entscheidungsfindung;
 Fähigkeit, eine gegebene Situation anhand komplexer und abstrakter Ideen zu verstehen und verschiedene Hypothesen und Szenarien zu formulieren;
 weniger empfindlich für Vergnügen und Belohnungen;
 Fähigkeit, eigene Schlussfolgerungen zu ziehen;
 Reifung des Gedächtnisses;
 Möglichkeit, Realitäten als konstruiert zu denken und kritisches Denken zu entwickeln;
 Erwerb von Feinmotorik;
 Ende der Pubertät

Aktivitäten
 Debatten, in denen sie eine Ursache-Wirkung-Argumentation entwickeln und ihre Gedanken präsentieren können;
 Führungskraft und individuelle Autonomie fördern;
 Transfer von partizipativem Wissen durch unterschiedliche Quellen und Transparenz;
 wenig körperliche Aktivität;
 Ausrichtung auf bestimmte körperliche Übungen, um Bewegungen zu perfektionieren

Lernen
 Junge Frauen* brauchen Ermutigung und Rat, während sie autonom sind und ihre Wünsche in Bezug auf die Konsequenzen berücksichtigen; sie kommen besser zurecht und brauchen weniger Präsenz von Erwachsenen; sie entdecken neue Milieus und brauchen Raum für Selbstbeobachtung; sie müssen ihre Probleme selbst lösen, um sich frei zu fühlen; sie gewinnen ihr Selbstwertgefühl zurück und behaupten ihre soziale Identität; sie entwickeln ihren Geschmack, ihre Entscheidungen und Überzeugungen, um ein Gefühl der Zugehörigkeit durch Identität zu gewinnen

Sozial

Wichtigkeit der Beurteilung des Aussehens seitens anderer (Kleidungsstil, Körperform usw.);
 soziale Identität;
 Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe;
 sich einen Platz in der Welt machen;
 Selbsteinschätzung und Selbstregulierung; weniger Suche nach Zustimmung anderer

Stabilisierung sozialer Identität nach Erforschung von Rollen, Werten, Überzeugungen und Zielen sowie Visualisierung;
 Behauptung sexueller Identität;
 Reaktion auf als negativ empfundene Vorurteile;
 Behauptung kritischer und unabhängiger Denkfähigkeit;
 Ausdauer bei Schwierigkeiten oder Misserfolg;
 allmähliche Steigerung des Selbstwertgefühls

Ihre Talente und ihr Know-how zeigen;
 Aktivitäten ohne Identitäts"etiketten";
 Akteur*innen des Wissentransfers an jüngere Frauen*/Mädchen*;
 Debatten, die kritisches Denken wertschätzen;
 Fortschritte ermutigen;
 Interesse für ihre Meinungen und Gedanken zeigen;
 realistische Herausforderungen;
 Möglichkeiten geben, sich hervorzutun;
 Geschichten über „das erste Mal“ teilen

Psychoaffektiv

Zusammenarbeit mit Autoritätspersonen; Stabilisierung der Persönlichkeit;
 Reifung der emotionalen Intelligenz;
 Starke und stärkende Beziehungen;
 weniger Risikofreude und weniger Suche nach Nervenzitgel;
 weniger Zeit in großen Gruppen.

Bessere Kontrolle der Impulse und Selbstregulierung des Verhaltens, eher rationale als emotionale Entscheidungen;
 Verständnis von Subjektivität: die Ansichten einer Person hängen von ihrem Kontext, ihren Überzeugungen und ihrer Erfahrung ab;
 erhöhte Fähigkeit, ihre Liebespartner*innen eher aufgrund von Kompatibilität als aufgrund sozialer Position zu wählen, längere Beziehungen;
 öffentliche Sichtbarkeit von LGBTQ+ -Beziehungen;
 weniger Konflikte mit Eltern;
 starke Beziehungen bei gleichzeitiger Wahrung der eigenen Identität;
 Reifung der Empathie: Frauen* erkennen vermehrt subtile Anzeichen des Bedrängt-Werdens, angemessene Reaktion auf die Bedürfnisse anderer

Zusammenarbeit basierend auf gemeinsamen Werten oder Überzeugungen;
 Reflexion über Situationen, die Empathie fördern;
 Debatten über „Perspektiven“, um die eigenen Erfahrungen von denen anderer zu unterscheiden
 Zuschauerintervention;
 Aktivitäten zur Aufmerksamkeit gegenüber eigenem Körper
 Verknüpfung von körperlichen Reaktionen und Rationalität
 Ruhige Aktivitäten: Meditation, Diskussionen in kleinen Gruppen;
 partizipative Aktivitäten, die das Verständnis für andere Teilnehmer*innen der Gruppe fördern;
 Strategien und Herausforderungen und Probleme teilen;
 Rollenspiel und Forum-Theater

Schlussfolgerung

- Begleite junge Frauen* bei der Stabilisierung ihrer Identitätskonstruktion
- Erkenne und schätze ihre Einzigartigkeit und individuelle Entscheidungen
- Bereite Platz für Konflikte und Meinungsverschiedenheiten
- Denke mit ihnen über abstrakte Begriffe nach: Privilegien, Stereotypen, Ungerechtigkeiten

unter 25 Jahren. Ihre finanzielle Situation macht ihnen oft Sorgen. Manche junge Frauen* müssen arbeiten, um ihr Studium zu finanzieren oder um ihre Familie oder ihre Community finanziell zu unterstützen. Dies ist insbesondere auch in Polen der Fall. Junge Frauen* stehen vor verschiedenen Herausforderungen, die hier und im vorangehenden Kapitel beschrieben wurden. Im Zusammenhang mit Gewalt und der Notwendigkeit, sich selbst zu ernähren, erleben junge Frauen und Student*innen große Hürden.

Klassistische und rassistische Zuschreibungen spielen eine Rolle bei der Ausformulierung der Lebenswege von jungen Frauen*. Auch wenn einige diesem Normalfall entkommen, neigen junge Frauen*, deren Mütter, Tanten oder Schwestern keine Universitätsausbildung haben dazu, kurze und praktisch orientierte Ausbildungen zu „wählen“, um sich selbst versorgen zu können. Manchmal fühlen sich junge Frauen* dazu gezwungen ihre Familien finanziell unterstützen und oder müssen dies tatsächlich tun. Ihre existenziellen Entscheidungen sind eher auf ihre primären Bedürfnisse ausgerichtet als auf ihre Wünsche oder Träume.

Junge Frauen* müssen sich beim Eintritt in die Arbeitswelt einer neuen Art von Gewalt stellen: der Belästigung am Arbeitsplatz. Frauen*, die im direkten Kundenkontakt arbeiten, sind besonders von sexistischen Beleidigungen betroffen und gleichzeitig kann sexualisierte Gewalt und eine Grenzverletzung auch von Kolleg*innen, Kunden oder Vorgesetzten begangen werden.

Bei denjenigen, die das Privileg der Hochschulbildung haben, können die familiären Beziehungen unter der finanziellen Abhängigkeit der jungen Frauen* von ihren Eltern leiden. Auch Bildungseinrichtungen sind gewaltvolle Räume: der Wettbewerb zwischen Student*innen, der hohe Arbeitsdruck, die Kultur des Feierns und der Alkoholexzesse, gewalttätige Rituale, Schikane, sexistische und sexualisierte Gewalt in den Räumen der Universitäten, die Vergewaltigungskultur— um nur einige Punkte zu nennen.

Manchmal ändern junge Frauen* ihre Peer-Gruppe radikal, wenn sie die Sekundarstufe verlassen. Je nach den von ihnen gewählten Wegen können junge Frauen* Schwierigkeiten haben, neue Freundschaften zu schließen. Und gleichzeitig drücken sie ein starkes Bedürfnis nach vertrauenswürdigen Beziehungen außerhalb der Familie aus. Obwohl dieses Bedürfnis so wichtig ist, sind sie sich dieses nicht immer bewusst. Auch was sie zu ertragen bereit sind, um Stabilität und Sicherheit in ihrem täglichen Leben (wieder-)zu gewinnen muss oftmals erst entdeckt werden.

Wenn die Kernfamilie oder die Gemeinschaft vor dem Verlassen der Peer-Gruppe einen gewalttätigen Ort darstellten, setzten sich die erlebte psychische und körperliche Gewalt im jungen Erwachsenenalter fort— wenngleich ihre Häufigkeit abnimmt. Junge Frauen*, die in ihrer Kindheit oder Jugend sexuellen Missbrauch erlebten, haben ein höheres Risiko ein sexuelles Risikoverhalten anzunehmen (z.B. mehrere unbekannte Sexualpartner*innen, unsichere Sexualpraktiken usw.) (vgl. Fergusson et al. 1997).

Angesichts des Stresses in dieser Lebensphase haben junge Frauen* oft das Bedürfnis, ihrer neuen Verantwortung zu entkommen und so greifen viele zu Suchtmitteln (z.B. Tabak, Alkohol, illegale Drogen usw.) (vgl. Wilsnak et al. 1997).

In dieser Zeit wachsender Unabhängigkeit und Freiheit sind junge Frauen besonders gefährdet, Gewalt zu erfahren. Der öffentliche Raum ist eindeutig durch wiederholte verbale und sexuelle Angriffe von Fremden gekennzeichnet, die älter sind als die Frauen* selbst. Das Risiko von Gewalt und Manipulation durch einen intimen Partner ist in diesem Alter besonders hoch.

Es ist schwierig, die Zielgruppe der jungen Frauen* wirksam zu erreichen, und manchmal sind die Jugendlichen mit zusätzlichem Unterricht, Nachhilfe, Hausarbeit oder außerschulischen

Aktivitäten entweder überlastet oder darin absolut vernachlässigt, wodurch fast alle Organisationen und Institutionen auf das Fehlen von jungen Frauen* im Alter zwischen 18 bis 22 hinweisen. In diesem Moment in ihrem Leben, in dem junge Frauen* möglicherweise Unterstützung brauchen, um auf gesunde Weise Unabhängigkeit zu erlangen, knüpfen sie nicht mehr so oft Kontakte in Jugendzentren oder in anderen Einrichtungen.

Diese Lebensphase ist reich an Emotionen, Entdeckungen und neuen Erfahrungen und gleichzeitig von einem hohen Risiko psychosozialer Gefahren gekennzeichnet.

Junge Frauen* sprechen offen über ihre Erlebnisse. Im Allgemeinen haben junge Frauen*, die während ihrer Kindheit und während ihrer gesamten sozioaffektiven Entwicklung von einem geordneten sozialen Umfeld profitiert haben, weniger Schwierigkeiten, obwohl die soziale Ungleichheiten zunehmen. Wie sich Mädchen* und junge Frauen* anpassen, hängt oft von ihren affektiven und emotionalen Ressourcen ab, die sie unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft, in einer früheren Phase erhalten haben.

Wie wir im folgenden Abschnitt sehen werden, kann die Gruppenzusammensetzung eine wichtige Rolle dabei spielen, eine Organisation, ein Angebot oder eine Aktivität Mädchen* und jungen Frauen* zugänglich zu machen. Die Zusammensetzung ist auch besonders wichtig für feministische Selbstverteidigungsaktivitäten, die ein höheres Niveau des Vertrauens und der Sicherheit innerhalb einer Gruppe erfordern.

2.4 Die Genderdynamik in Peer-Gruppen

Gemischtgeschlechtliche Gruppen

Obwohl Schulen in ihrer Mehrheit koedukativ sind, neigen Kinder in der Regel dazu, in gleichgeschlechtlichen Gruppen zu spielen. Diese Geschlechtertrennung wird durch Jungen* erzwungen, die Mädchen* und ihre Aktivitäten nicht respektieren. Auf die Frage, warum sie an einem feministischen Selbstverteidigungsworkshop teilnehmen möchten, antworten 8- bis 10-jährige Mädchen*, dass sie nicht mehr wollen, dass die Jungen* sie stören. Im Allgemeinen erreicht dieser Trend zu gleichgeschlechtlichen Gruppen mit ca. 11 Jahren seinen Höhepunkt und nimmt danach allmählich ab (vgl. Maccoby 2002). Die Notwendigkeit, gleichgeschlechtliche Gruppen zu integrieren, hängt mit allgemeinen Unterschieden in den Präferenzen und Verhaltensweisen zusammen. Mädchen*räume entstehen aus den Beziehungen zwischen Kindern, vor allem aber aus ihren früheren Sozialisierungserfahrungen, insbesondere innerhalb der Familie oder der Gemeinschaft.

Wenn Kinder untereinander sind, reproduzieren sie geschlechtsspezifische Formen sozialer Kontrolle, die sie in privaten Räumen erleben. Daher genießen Jungen* direkte physische Konfrontationen (z. B. Tag- und Ballspiele). Mädchen* spielen eher statische Spiele mit indirekten oder keinen Konfrontationen.

Kinder überwachen gegenseitig ihr Verhalten, und ein Junge* und ein Mädchen*, die befreundet sind und gemeinsam spielen, werden sofort „beschuldigt“, verliebt zu sein. Die Nichteinhaltung der Geschlechternormen ist oft einer der Hauptgründe für gewalttätigen Spott. Bis zum Alter von 11 Jahren (Ende der Grundschule) sind Mädchen* weniger Mobbing ausgesetzt. Die Geschlechtertrennung variiert aber je nach Kontext und Problem. Zum Beispiel wird in einer Gruppe, in der sich rassifizierte⁷ Beziehungen abspielen, die Anforderung, den Erwartungen des Geschlechts zu entsprechen, manchmal durch ein Tabu ersetzt: Ein Schwarzer Junge und ein weißes Mädchen* können nicht verliebt sein⁸. Diese Darstellung ist zu weit von ihrer Realität entfernt und sie können es sich nicht einmal vorstellen. Wenn sich in Schulen mit einer diversen Bevölkerung gemischte Freundschaften (in Bezug auf Geschlecht, „Race“⁹ oder Klasse) entwickeln, können sie nicht außerhalb der Schule existieren. Generell sind gemischte Geschlechterverhältnisse in einem engeren sozialen Umfeld wie Familie, Nachbarschaft oder außerschulischen Aktivitäten einfacher, da diese Räume weniger der Aufmerksamkeit und Kontrolle anderer Kinder unterliegen.

Konstruktion von Geschlechterstereotypen in der Schule

Geschlechterstereotype werden auch innerhalb des Schulsystems konstruiert und verstärkt. Jungen* erhalten mehr Aufmerksamkeit als Mädchen* und ihr Denken wird mehr geschätzt. Von Mädchen* wird eher erwartet, dass sie Übungen sorgfältig ausführen, bei denen das Aussehen mehr geschätzt wird, als die Lösung des gegebenen Problems (vgl. Mosconi 1994).

⁷ „Race“ wird im englischsprachigen Raum als ein politischer Begriff und als ein sozialwissenschaftliches Untersuchungsmittel von Rassismuserfahrung von BPoC genutzt. Dieser Begriff ist nicht mit dem deutschen Begriff „Rasse“ zu übersetzen (vgl. Kupka 2020; Fischer et. al. 2009). Aus diesem Grund schlagen wir hierbei den Begriff „rassifiziert“ vor, um die rassistische Konstruktion der weißen Mehrheitsgesellschaft aufzuzeigen. Colette Guillaumin : Sexe, Race et Pratique du pouvoir. L'idée de Nature, 1992.

⁸ Der Begriff „weiß“ beschreibt in diesem Kontext die Konstruktion von Weißsein und der daraus resultierenden Dominanzhaltung, Aus diesem Grund wird der Begriff kursiv geschrieben, „Schwarz“ als Widerstandsbegriff wird groß geschrieben (vgl. Eggers et al. 2005 :13).

⁹ Siehe Fußnote 7.

Forscher*innen beobachten, dass Mädchen* in Bezug auf Lernen und Noten in der Schule besser abschneiden, ein Trend, der sich umkehrt, sobald sie in den Arbeitsmarkt eintreten (vgl. Duru-Bellat 2004).

Auch Schulbücher und Publikationen im Themenfeld Pädagogik sind durch Stereotype gekennzeichnet, die eine wichtige Rolle im Prozess der Geschlechtssozialisierung von Kindern spielen (z.B. durch eine Überrepräsentation von Männern im Vergleich zu Frauen*). Dies trägt zu der Reproduktion der Unsichtbarkeit von Mädchen* und Frauen* bei. Unterschiedliche Behandlung und Erwartungen innerhalb von Familien- und/oder Schuleinrichtungen veranlassen Mädchen* und Jungen* dazu, ihr Verhalten an die mehr oder weniger expliziten Normen anzupassen. Diese unterschiedliche Behandlung und Erwartungen an Mädchen* und Jungen* strukturieren ihre Beziehung zur Welt, ihr Selbstbild und ihre Zukunftsaussichten (vgl. Morin-Messabel & Salle, 2013). Unter dem Deckmantel von Geschlechtsneutralität und Geschlechtermischung bleibt die Schule ein Raum, der Geschlechtssozialisierung und Internalisierung von Normen der Weiblichkeit herstellen und in dem die Rivalität zwischen Mädchen* in strukturelle Machtverhältnisse verwickelt ist, da hier Klasse und Rassifizierung einen wichtigen Einfluss haben.

Erlernen von Klasse und Rassismus

In Bezug auf Geselligkeit und Freundschaft sind Klasse und „Race“ in der Welt der Kindersozialisation von enormer Bedeutung. Kinder können zu anderen Kindern mit einem ähnlichem sozialen- und Migrationshintergrund leichter Kontakt aufnehmen. Dies heißt Homophilie: die Tendenz, einfacher Freundschaft mit Menschen zu entwickeln, die einem ähneln. Im Gegensatz zu Erwachsenen, fördert die soziale Vielfalt bei Kindern Freundschaften mit unterschiedlichen Herkünften, da hierbei die räumliche Nähe die soziale Nähe fördert. Dem folgend könnten staatliche Schulen daher den Aufbau heterogener Freundschaften ermöglichen. Diese soziale Vielfalt funktioniert aber nur während des Unterrichts und hat außerhalb der Schule nur geringe Wirkung.

Die nachhaltigste Sozialisation findet außerhalb der Schule statt, z.B. während außerschulischer Aktivitäten, innerhalb der Familie und der Nachbarschaft bzw. Community statt. In Bezug auf die Sozialisation ist die Hauptfolge der Homophilie, dass sie den elterlichen Einfluss eher stärkt als mildert.

Generell wird die Kindheit als ein spezifischer Lebensabschnitt dargestellt, als eines des kognitiven Lernens. Mädchen* werden aber selten als eine soziale Gruppe an sich selbst betrachtet, in der soziale Ungleichheiten den Wissenserwerb und die physische und psychoaffektive Entwicklung beeinflussen können. Es sollen wahrlich keine deterministischen Vorstellungen über die Lebenswege von Kindern gestärkt werden, dennoch sind Ungleichheiten bereits in der Kindheit verankert, erlernt und erfahren.

Wohnen scheint ein bestimmender Faktor zu sein (z.B. ein eigenes Zimmer haben, in einer Sozialwohnung wohnen, die Nachbarn hören, einen Garten haben usw.). Das sind Kriterien, die die Beziehung zum Selbst, zu sozialen und kulturellen Zugehörigkeiten, zum Zugehörigkeitsgefühl prägen und im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen stehen. Genau wie die Sprache werden Privilegien und die Scham für das eigene Selbst und die Herkunft durch Spiele gelernt und ausgeführt. Martine Court (2017) erklärt, dass bereits im Alter von sieben oder acht Jahren Kinder über ein gewisses Bewusstsein für die Hierarchien verfügen, die die soziale Welt strukturieren. Dazu können sich mit einer gewissen Genauigkeit positionieren –zumindest wenn sie die Berufe ihrer Eltern kennen (vgl. Court 2017: 128). So wie Kinder ihr Wissen über die Welt durch andere aufbauen, stellen sie sich auch die Wege vor, die sie einschlagen sollen.

Kulturelle Produkte strukturieren einen Teil dieses Lernprozesses. Das innerhalb der Familie übertragene Wissen und Know-how wird explizit und implizit integriert. Explizit durch kul-

turelle Produkte, die Kindern zur Verfügung stehen (z.B. Musik, Filme, Ausstellungen, Bücher, Bibliotheken). Der größte Teil der Sozialisation erfolgt aber implizit im Alltag durch einfache Gesten und Sätze. Kinder erfassen Gesten und Nachahmungen, kleine Nebensächlichkeiten, mit denen Erwachsene urteilen (z.B. verbale und nonverbale Mikro-Urteile über sich selbst). Sie integrieren diese Nachahmung in ihr Verständnis der Welt und spielen sie in ihrer Vorstellungskraft nach. Dieses Lernen erfolgt größtenteils durch die Körpersprache: Eltern drücken durch ein Lächeln, einen Blick, eine Position und eine Art zu sprechen die Verbindung aus, die sie mit dem Kontext haben, in dem sie interagieren. Kinder lernen, diese Sprache zu entziffern und können die Gefühle (z.B. Freude, Angst, Wut usw.) von Erwachsenen interpretieren, auch wenn diese nicht sprachlich stattfinden (vgl. Florin 2019).

Kinder erfassen in einer Art praktischem Verständnis die Machtverhältnisse, die ihre Identität konstruieren. Jede Mikro-Interaktion passt in ein Netz von Erfahrungen. Einerseits sind Praxis und Diskurs nicht immer kohärent, andererseits unterscheidet sich das elterliche Verhalten je nach Kontext und Situation. Diese vielfältigen Sozialisationen bilden vielfältige und auch singuläre und sogar widersprüchliche Rahmenbedingungen für das Verständnis und die Wahrnehmung der sozialen Welt.

Kinder werden in soziale Kontexte und Umgebungen hineingeboren, die ihre ersten Erfahrungen in Bezug auf die Schaffung von Geselligkeit und die Entwicklung ihrer psychologischen, affektiven und kinetischen Fähigkeiten strukturieren. Der Fokus auf Mädchen*-Räume erlaubt es anderen Mädchen* zu verstehen, wie bestimmte Mechanismen integriert werden und wie Individualität konstruiert werden können. Die Fragen der Machtverhältnisse und der Herrschaft, die die Erfahrungen von Mädchen* umfassen, können jedoch nicht einzig auf die Geschlechterfrage reduziert werden. Die Unterdrückung aufgrund von Geschlecht kann nur in Verbindung mit anderen Machtverhältnissen verstanden werden, insbesondere denen des Klassismus und des Rassismus (Intersektionalität). Mädchen*, noch mehr als Frauen*, bauen ihre Identität entlang der Machtverhältnisse auf. Das Geschlecht ist niemals unabhängig von Klasse und „Race“. Die Erfahrungen von Mädchen* mit Sexismen können nicht von den sozialen Räumen getrennt werden, in denen sie auftreten.

Das Geschlecht wird nicht als ein festes Attribut betrachtet –als essentialistisch und die Identität von Individuen bestimmend– sondern als ein Aspekt sozialer Beziehungen. Dennoch können bestimmte soziologische Daten verallgemeinert werden oder zumindest können sie einen allgemeinen Trend anzeigen.

2.5 „The making of gender“ – oder: Wie wird Gender gemacht?

In der Familie

Schon vor der Geburt behandeln Eltern ihre Kinder geschlechtsspezifisch. Sie behandeln einen männlichen oder weiblichen Embryo nicht auf die gleiche Weise. Die meisten Eltern schreiben ihren Kindern Geschlechtsmerkmale zu, wenn sie noch im Mutterleib sind oder gerade geboren werden (z.B. Mädchen* sind niedlich und verträumt, Jungen* sind stark und wachsam). Die unmittelbare Umgebung der Kinder hat dann auch einen deutlichen Einfluss auf ihre Geschlechtskonstruktion. Zum Beispiel werden Mädchen* viel schneller und leichter für ein gewalttätiges und forsches Verhalten bestraft, während dasselbe Verhalten bei einem Jungen* als „nur“ aggressiv angesehen oder sogar geschätzt wird.

Je nach der Geschlechtszuordnung, die ihrem Kind gegeben werden, arrangieren Eltern in der Regel die Umgebung so, dass das Kind sich selbst als Mädchen* oder als Junge* (innerhalb

der traditionellen binären Perspektive) sieht und von seiner Umwelt wahrgenommen wird. Neben der Gestaltung des Lebensumfelds fördern Eltern bestimmte Veranlagungen gegenüber anderen– je nachdem, welchem Geschlecht sie ihr Kind zuordnen. Im Hinblick auf Aktivitäten, die mit Gefahr und Risikobereitschaft verbunden sind, zeigen Eltern mehr Besorgnis und Umsicht gegenüber einem Kind, das als Mädchen* bezeichnet wird und unterstützen die Aktivitäten des Kindes, welches als Junge* bezeichnet wird, stärker. Weibliche Kindheitskulturen zeichnen sich durch ein ängstliches Verhältnis zum Risiko (z.B. Fallen, sich verletzen usw.) und durch eine helfende Beziehung von Erwachsenen aus, wenn Mädchen* sich in einem Raum bewegen, der als potentiell gefährlich gilt. Die Kindheitskulturen von Jungen* sind dagegen eher durch die Wertschätzung ihrer Autonomie und ihres Mutes gekennzeichnet (z.B. durch Übungen, die Risikobereitschaft oder körperliche Anstrengung erfordern).

Auch in Bezug auf Lernprozesse erhalten Jungen* mehr Ermutigung, um zu verstehen, was vor sich geht, während sich die Ermutigung für Mädchen* eher auf die Durchführung einer Übung konzentriert. Auch die Erklärungen für Jungen* sind detaillierter und vielfältiger als die für Mädchen*.

Der Unterschied des elterlichen Verhaltens je nach zugewiesenem Geschlecht tritt in vielen Bereichen auf (z.B. beim Beitrag im Haushalt, bei Wahl der kulturellen und sportlichen Aktivitäten oder Beziehung zum Körper), da Eltern unterschiedliche Erwartungen, abhängig vom zugewiesenen Geschlecht ihres Kindes haben.

Neben diesen Erwartungen wirken Eltern auf durchaus komplexere Weise auf die Geschlechtssozialisierung ihrer Kinder ein, indem sie direkt und indirekt Geschlechterrollen weitergeben, die sie im Alltag vorleben (z.B. durch die Aufteilung der Aufgaben im Haushalt, die mehr oder weniger stereotypen Geschichten, die sie ihren Kindern erzählen oder die Benennung der Kategorien Mädchen* und Jungen*). In einer heterosexuellen Familie sehen Mädchen* oft nur eine Aufteilung der Hausarbeit, in der die Mutter viel mehr als der Vater arbeitet. Vor dem 10. Lebensjahr helfen alle Kinder gerne oder ahmen ihre Mutter nach, aber nach diesem Alter verbringen Mädchen* mehr Zeit mit Aufgaben im Haus (z.B. Fegen, Abräumen des Tisches usw.), während Jungen* draußen arbeiten (z.B. Rasen mähen, Bäume beschneiden usw.). Dies ist eine logische Reproduktion von mehr oder weniger expliziten Anweisungen und dessen, was sie beobachten (vgl. Florin 2019 et Court, 2017). Wissen und gelebte Erfahrungen in der Eltern-Eltern- oder Eltern-Kind-Beziehung tragen zum Prozess der Identitätsbildung bei Kindern bei. Diese Beziehungen tragen auch dazu bei, tiefe Überzeugungen in den Kindern zu schaffen– auch wenn dies meist implizit geschieht. Dieser Prozess zeigt sich beispielsweise darin, wie die Kinder die Arbeit ihrer Eltern verstehen. In einer heterosexuellen Familie wird die Arbeit der Mutter im Gegensatz zur Arbeit des Vaters eher als Wahl, denn als Notwendigkeit gesehen. Eltern sind die ersten Modelle für Weiblichkeit und/oder Männlichkeit, mit denen sich Kinder identifizieren und mit denen sie ihre eigenen Geschlechterideen und -identitäten in Beziehung setzen.

In der Öffentlichkeit

In der Schule wird das aggressive Verhalten von Jungen* als unvermeidlich angesehen und weniger bestraft als das gleiche Verhalten von Mädchen*. Diese integrieren ab dem 5. Lebensjahr ein sehr stereotypes Weiblichkeitsbild, um die vermuteten Erwartungen der Erwachsenen zu erfüllen. Bei außerschulischen Aktivitäten (z.B. Sport) wird nach den zwei Geschlechtern getrennt. Bestimmte Disziplinen fördern die Integration von geschlechtsspezifischem Verhalten (z. B. Haltung, Lächeln, Schlankheit). Gymnastik oder Tanz für Mädchen* und Fußball oder Kampfsport für Jungen*, erfüllen diese Erwartungen. Viele Eltern stimmen dem Wunsch ihres Kindes zu, Sport zu treiben, aber die geografische Entfernung und die Atmosphäre in einem Sportverein beeinflussen

die Eltern von Mädchen* stärker als die von Jungen* und gleichzeitig zögern Eltern, ihre Töchter für Sportarten anzumelden, die nicht den „Idealen“ der Weiblichkeit entsprechen.

2.6 Widersprüche von Erziehung und Autonomie

Strukturierende Umgebungen

Kinder werden nicht nur von neurologischen Funktionen, ihren Genen oder ihrem sozialen Umfeld determiniert. Kinder nehmen an ihrer eigenen Entwicklung teil, da sie das, was sie sehen und fühlen, entsprechend der Vorteile integrieren, die sie daraus ziehen können (vgl. Florin 2019). Demnach haben Mädchen* in verschiedenen Herrschaftssystemen, die auf sie einwirken, einen gewissen Spielraum. Ihr geschlechtsspezifischer Ausdruck oder ihr Verständnis eigener sozialen Rollen wird nicht nur von der Gesellschaft bestimmt. Durch unterschiedliche Arten, sich als Personen zu konstruieren, bilden sie ihre Individualität. Auch wenn ihre Individualität innerhalb einer sozialen Struktur operiert, die durch Macht- und Herrschaftsverhältnisse gekennzeichnet ist, die ihre Entwicklung beeinflussen. Auch das soziale Privileg (Weißsein, Zugang zu Bildung, Klassenzugehörigkeit, Zugang und Teilnahme an Sport- und Freizeitaktivitäten, Lebensbedingungen, materielle Stabilität und Stabilität von Familienbindungen usw.) wirkt sich auch auf die Entscheidungen von Mädchen* aus.

Aus dem Zusammenspiel des Milieus, der Ressourcen und Entscheidungsfreiheit von Mädchen* können wir mehrere Punkte für unsere politische Haltung als Sozialarbeiter*innen im Bereich der Gewaltprävention schließen:

1. Als Sozialarbeiter*innen haben wir keine Macht über alle Systeme, in denen sich Mädchen* entwickeln. Wir müssen jedoch die Sphären identifizieren, in denen wir zugunsten ihrer Autonomie, Stärkung und Entscheidungsfreiheit in Bezug auf Gewalt handeln können.
2. Wir können das Verhalten von Mädchen* und ihre Wahrnehmung der Welt sowie die Gewalt, die sie erfahren können, beeinflussen. Wir können aber nicht messen, wie diese manchmal winzigen Veränderungen die Macht- und Herrschaftsverhältnisse destabilisieren, denen sie unterliegen. Wie wir sehen werden, passen sich diese Systeme den Handlungen von Mädchen* und der Art an, welche Rolle sie in ihnen spielen. Eine der Gefahren unseres Vorgehens könnte der Glaube sein, dass Empowerment und Antidiskriminierungserziehung es den Mädchen* ermöglichen werden, die Mechanismen, in denen Gewalt besteht, hinter sich zu lassen. Aber wichtig ist zu reflektieren, dass dieses komplexe System sie zurückhalten (können), auch wenn wir wenig Kontrolle über sie haben. Nur in Gemeinschaft, als in Zusammenarbeit mit den Mädchen* können wir die Gewaltsysteme, in denen sie leben, verändern.
3. Alles ändert sich ständig und die Erfahrung dessen lässt uns Gewissheiten in Frage stellen. Für Mädchen* kann das Erleben ihrer Fähigkeit, sich zu verteidigen und zu behaupten und ihre Grenzen zu setzen, einen sehr konkreten Einfluss auf die Art und Weise haben, wie sie mit anderen interagieren – das ist eine Erfahrung an und für sich. In unseren Kursen stellen wir ihnen Werkzeuge zur Verfügung, mit denen sie auf der Mikroebene agieren können, wenn sie mit gewalttätigen oder grenzverletzenden Interaktionen konfrontiert sind. Diese Erfahrung kann es ihnen ermöglichen, frühere Erfahrungen zu überdenken und in Zukunft zu reagieren. In Bezug auf Empowerment zeigt dieses System miteinander verbundener Erfahrungen auch an, dass eine negative Erfahrung (z.B. ein gewalttätiger Vorfall) nicht zwangsläufig traumatisierend wirken muss. Deswegen spielen spätere Erfahrungen eine wichtige Rolle bei der Stärkung von Mädchen*, auch in Bezug auf einen schwerwiegenden Vorfall.

Die Berücksichtigung all dieser sich verändernden Realitäten sowie des Alters und der Reife der Mädchen* gefährdet nicht die Ziele der feministischen Pädagogik. Ansätze und Überlegungen, die das Mädchen* als Ganzes berücksichtigen, werden in den folgenden Absätzen beschrieben.

Berücksichtigung der ganzen Person

Wie wir oben gesagt haben, ist ein Mädchen* nicht nur ein Mädchen* – sie ist das Produkt einer Reihe sozialer Faktoren, die ihre Identität und ihre Beziehungen zu anderen ausmachen. Dieses Prinzip bezieht sich auf die Idee, dass wir mit einem Mädchen* in seiner Gesamtheit, und nicht nur mit einer ihrer Besonderheiten, konfrontiert sind (z. B. ist sie kein „Migrantenmädchen*“ oder „ein Mädchen*, das ein Kopftuch trägt“). Es ist gleichzeitig aber auch schwierig bzw. unmöglich für alle Mädchen* gleichermaßen inklusiv zu sein. Dies zeigt insbesondere dann, wenn einige von ihnen z.B. frauenfeindliche, rassistische oder islamfeindliche Meinungen als selbstverständlich ansehen. Es kann kompliziert sein, die Vorurteile der Mädchen* zu dekonstruieren, ohne ihren (familiären) Hintergrund zu berücksichtigen und vielleicht auch in Frage zu stellen. Die Infragestellung würde ihre Identitätskonstruktion herausfordern und etwas, was ihnen selbstverständlich erscheint, auf eine für sie inakzeptable Weise hinterfragen. Zum Beispiel bricht die Diskussion über das Vorurteil, dass ein Mädchen* in einem kurzen Rock sexuelle Übergriffe provoziert, manchmal den Gruppenzusammenhalt und verringert das Vertrauen und damit die moralische und affektive Sicherheit innerhalb der Gruppe. Eines der entscheidenden Probleme bei der Anleitung von Mädchen*gruppen ist die Aufrechterhaltung eines sicheren Rahmens und das gleichzeitige Zulassen der Meinung von Mädchen*, um über Auffassungen zu diskutieren und um dem folgend Vorurteile zu dekonstruieren. Stürmische und manchmal lange Debatten sind dabei nicht unbedingt ein Zeichen für einen Vertrauensverlust in die Gruppe oder gegenüber der Trainer*in. Im Gegenteil, um ihre Ideen ausdrücken zu können, brauchen Mädchen* einen sicheren Raum. In einem Momenten lebhafter Diskussion sollten wir auf jeden Fall den Machtverhältnissen viel Aufmerksamkeit schenken. Wenn ein Mädchen*, ihr Lebensstil oder ihr Glaubenssystem in Frage gestellt werden und sie das direkte oder indirekte Ziel rassistischer oder frauenfeindlicher Vorurteile anderer Mädchen* wird, sollte folgendes beachtet werden: Die Trainer*in muss den richtigen Moment finden, um Grenzen zu setzen, ohne ihre Gedankengänge einzuschränken. Auch der Redeanteil muss moderiert werden, damit ein jedes Mädchen* ihre Ideen ausdrücken kann.

Mädchen* konstruieren ihre Identität aus der Spannung zwischen Ähnlichkeit und Opposition. Eine Position gegen die Gruppe oder die Trainerin* einzunehmen ist demnach eine weitere Möglichkeit, eine soziale Position auszuprobieren, an die das Mädchen* vielleicht nicht gewöhnt ist. Auf die gleiche Weise können sich Mädchen* durch das Verlassen des zu Beginn des Workshops gemeinsam vereinbarten sicheren Raums, ein Auseinandersetzen mit Autorität und Grenzen darstellen. Auf diese Weise kann auch eine ausgewogene Identität entwickelt und erlernt werden. Auch das Beurteilen, wann das Überschreiten von Regeln für die eigene Sicherheit notwendig ist (auch wenn wir dies in einem Workshop natürlich vermeiden wollen), kann dabei gestärkt werden. Darüber hinaus sind Mädchen* dazu erzogen und sozialisiert, den Wettbewerb miteinander zu suchen und eher Rivalität als Solidarität zu schaffen. Sie sind es gewöhnt, sich zu vergleichen, anstatt sich gegenseitig zu helfen; sich zu beneiden und herabzusetzen, anstatt sich gegenseitig Gutes zu wünschen und zu gratulieren. Diese soziale Dynamik erschwert die Förderung der Teilhabe aller und das Verständnis für die Bedeutung der Solidarität. Die praktische Erfahrung der Solidarität durch Spiele ist demnach oft effizienter als schöne Reden.

Die Spannung zwischen Ähnlichkeit und Unterschiedlichkeit kann sich auch auf die Art und

Weise auswirken, wie Mädchen* ihre Erfahrungen miteinander teilen. Um dazugehören passen sie ihren Diskurs an das an, was sie für die Erwartungen der Trainerin* und der Gruppe halten. Je jünger die Mädchen* sind, desto eher antworten sie so, wie sie glauben, dass die Trainerin* es sehen oder hören möchte. Je älter sie sind, desto mehr werden die Jugendlichen ihre Antworten an das anpassen, was ihrer Meinung nach ihr öffentliches Bild und ihre Position innerhalb der Gruppe verbessert. Die gemeinsame Konstruktion von Wissen und Know-how ist daher schwierig, da Mädchen* zunächst einer sozialen Dynamik unterliegen, deren sie sich nicht unbedingt bewusst sind. Für die Trainerin* besteht die Herausforderung darin, genügend Vertrauen aufzubauen, sodass die Mädchen* es legitim finden, sich frei auszudrücken und mitzuteilen –auf diesen Punkt werden wir zurückkommen, wenn wir über Parteilichkeit sprechen.

In einem feministischen Selbstverteidigungsworkshop ist das Selbstwertgefühl von Frauen* und Mädchen* zu stärken eines der komplexesten Probleme. Deshalb ist es wichtig, dass sie ihre Erfahrungen ausdrücken und Erfolgsgeschichten austauschen können, um ihr Selbstbild zu verbessern und sie dazu zu bringen, den Inhalt des Workshops mitzugestalten. Während der Pubertät ist das gemeinsame Gestalten schwieriger, da das Selbstwertgefühl der 12- bis 13-Jährigen im Allgemeinen abnimmt.

Das Prinzip, den gesamten Menschen zu berücksichtigen, basiert in der feministischen Pädagogik auf der ganzheitlichen Idee, dass wir Körper und Intellekt nicht voneinander trennen können. Damit vermeiden wir, dass die Identität von Frauen* naturalisiert oder essentialisiert wird. Während sich der Körper der Mädchen* und jungen Frauen* verändert und hormonelle Turbulenzen hervorruft, möchten sie oft Körper und Kopf voneinander trennen. Sie entwickeln Schutzmechanismen, die sie dazu bringen, ihre Gefühle und Empfindungen abzuschneiden. Beim Einsetzen der Pubertät fühlen sie sich selten wohl in ihrem Körper. Deshalb müssen wir vorsichtig sein das Unwohlsein der Mädchen* in ihren Körpern nicht auf ein Unwohlsein in ihrem Geist zu beziehen— dies ist nicht zwangsläufig der Fall. Dieses Unbehagen erschwert es den Mädchen*, auf ihren Körper und seine Signale zu hören und persönliche Grenzen zu identifizieren. Sie neigen dazu, nicht zu wollen, dass sich ihr Körper verändert. Wenn die Pubertät plötzlich einsetzt, fällt es ihnen besonders schwer, den Körper wahrzunehmen, da sie zusätzlich eine Unsicherheit gegenüber sich selbst und anderen erleben.

Das Prinzip der Parteilichkeit

Das Prinzip der Parteilichkeit stützt sich auf die Idee, dass auch wir Trainer*innen von den Herrschaftsverhältnissen betroffen sind, die die Teilnehmer*innen betreffen. Es überschneidet sich mit dem Prinzip der Selbstbestimmung: Wir erkennen an, dass jede Teilnehmer*in das Recht hat, ihre Identität anhand ihrer eigenen und spezifischen Erfahrungen von eingeschränkter Teilhabe zu definieren —dies kann eine Frage der Forderungen sein. Parteilichkeit besteht in politischem Engagement seitens unserer Zielgruppe, das heißt, wir arbeiten nicht nur mit den Mädchen* und jungen Frauen* zusammen, sondern auch für sie, damit sie ihren eigenen Weg gehen (können).

In der Praxis bedeutet das Prinzip der Parteilichkeit die Erkenntnis, dass jedes Mädchen* ihre eigene Expert*in ist - das gilt auch für die eigene Sicherheit. Sie ist die einzige, die weiß, was gut für sie und oder was gefährlich für sie ist. Dies wirft mehrere Schwierigkeiten auf: Erstens verfügen Mädchen* im Allgemeinen nicht über dieses Fachwissen, da Erwachsene ihnen selten die Möglichkeit bieten, zu entdecken, was gut für sie ist und was nicht. Erwachsene und insbesondere Eltern verhängen Verbote, oft ohne zu erklären, warum bestimmte Handlungen nicht erlaubt sind. Demnach sind Mädchen* sind eher daran gewöhnt, Regeln zu befolgen, als für sich selbst zu verstehen, was sie tun können. Es erscheint logisch in dem Sinne, dass kleine

Kinder nicht wissen, dass es z.B. gefährlich ist, ihre Finger in eine Steckdose zu stecken oder beispielsweise eine belebte Straße zu überqueren. Es ist demnach natürlich auch notwendig, einige Handlungen zu verbieten, anstatt Kinder einfach ihre eigenen Erfahrungen machen zu lassen. Im Extrem beraubt dieser Fokus auf Regeln die Mädchen* der (Er-)Kenntnis, dass ihrer eigenen Empfindungen und Gefühle –und daraus folgend, ihre eigenen Grenzen– wichtig sind. Das richtige Gleichgewicht wurde in vielen alternativen pädagogischen Ansätzen, wie z.B. von Freinet, De Croly oder Montessori entwickelt, in denen Raum für Experimente ein wichtige Rolle einnehmen. In unseren Workshops ist es daher wichtig, Mädchen* zu inspirieren, Dinge für sich selbst herauszufinden und ihnen zu zeigen, dass sie ihren Gefühlen und Intuitionen vertrauen können. Sie werden geschätzt, gewünscht und sind unverzichtbar dabei, für sich selbst zu handeln. Ein wichtiges Thema von Empowerment ist es daher, ihren Drang zu wecken, sich selbst kennen zu lernen. Nur auf diese Weise können sie sich bewusst werden, was und was nicht gut für sie ist. In diesem Lernprozess können sie sich darauf verlassen, dass sie erkennen, wenn eine Grenzüberschreitung stattfinden und viel wichtiger, so lernen sie auch sich dagegen zu verteidigen.

In politischer Hinsicht umfasst die Parteilichkeit eine weitere Herausforderung, nämlich das Eintreten für die Prävention von Gewalt gegen Mädchen*. Das Prinzip der Parteilichkeit beinhaltet die Idee, dass wir als Trainer*innen und Sozialarbeiter*innen die Möglichkeit und die Verantwortung haben mit einem spezifischen politischen Diskurs, für Gewaltprävention einzutreten, dass sich die Gewalt gegen Mädchen* von der Gewalt gegen Kinder und die Gewalt gegen Frauen* unterscheidet. Die Gewalt gegen Mädchen* befindet sich zwar auch in einem Kontinuum patriarchaler Gewalt, hat aber spezifische Eigenschaften.

Das Prinzip der Kohärenz

Das Prinzip der Kohärenz ist für die feministische Selbstverteidigung besonders wichtig, da es Theorie und Praxis vereint. Das bedeutet, dass das, was wir denken, dem entsprechen muss, was wir tun. Unsere Werte müssen sich in unseren Zielen zeigen, aber auch in den Methoden und Werkzeugen, die wir bei der Moderation von Workshops anwenden.

Das Prinzip der Kohärenz wirft mehrere Herausforderungen in der Arbeit mit Mädchen* und jungen Frauen* auf:

Eines der wichtigsten Elemente für das Empowerment ist die freiwillige Teilnahme der Mädchen*. Wenn die Teilnahme an einem Workshop verpflichtend ist, müssen wir davon ausgehen, dass es uns nicht möglich sein wird, einander zuzuhören und die Grenzen der einzelnen Teilnehmer*innen zu respektieren. Dessen ungeachtet kommt es oft vor, dass Mädchen* zur Teilnahme an Workshops gezwungen werden. Manchmal melden Eltern oder Erziehungsberechtigte sie an, ohne ihnen zu erklären, was auf sie zukommen wird. Auch wenn wir mit anderen Jugendorganisationen zusammenarbeiten, werden Mädchen* manchmal zur Teilnahme aufgefordert. Entweder weil sie sich angemeldet haben und ihre Meinung nicht ändern dürfen oder weil sie erpresst werden. Daher ist es wichtig, dass wenn diese Mädchen* einen Workshop machen, sie auch einer anderen Aktivität nachgehen können –eine die sie wirklich interessiert.

Die Kohärenz zwischen unserem Rahmen der freiwilligen Teilnahme und den einschränkenden Realitäten der Mädchen* kann nicht (immer) garantiert werden. Hinzu kommt, dass minderjährige Mädchen* den Workshop oft nicht verlassen können, wenn sie es wollen. Das ist der Fall, da Eltern oder Erziehungsberechtigten ihre Aufsichtspflicht an uns delegieren, wenn sie ihre Töchter* bei uns abgeben. Jüngere Mädchen* haben nicht einmal die physische Möglichkeit, die Werkstatt zu verlassen, weil ihre Eltern oder Erziehungsberechtigten sie abgesetzt haben und sie kein eigenes Transportmittel besitzen. Das bedeutet, dass es sehr wichtig ist, Alternativen anzubieten, so dass sich Mädchen* weniger gezwungen fühlen teilzunehmen –auch wenn sie keine Lust mehr haben.

Als Feminist*innen setzen wir Praktiken ein und vergegenwärtigen uns der Diskurse, um Machtungleichheiten und Herrschaftsformen zu bekämpfen. Parteilichkeit bedeutet daher, dass wir während der Arbeit (Arbeit zwischen der Trainer*in und den Teilnehmer*innen) für die hierarchischen Beziehungen sensibel sind. Als Erwachsene stehen wir unweigerlich in einem Machtverhältnis zu den Mädchen*- insbesondere die jüngeren sind von uns abhängig.

Mädchen* sind in Bezug auf ihre physiologischen Bedürfnisse (z.B. Ruhe, Hunger, Flüssigkeitszufuhr, Hygiene usw.) nicht völlig autonom. Auch für Minderjährige sind wir während eines Workshops rechtlich verantwortlich und haben daher ihnen und auch ihren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten gegenüber eine Verantwortung. Darüber hinaus sind Mädchen* an hierarchische Beziehungen mit allen Erwachsenen gewöhnt. Sie sind es gewohnt, das zu tun, was Erwachsene von ihnen verlangen, ohne die Forderung unbedingt in Frage zu stellen. Sie erwarten, dass wir Aktivitäten vorschlagen und sie beantworten unsere Fragen. Somit stehen auch wir im Machtverhältnis ihnen gegenüber. Diese hierarchische Beziehung, die in der Schule am deutlichsten aufrechterhalten wird, erschwert die gemeinsame Gestaltung des Workshops. Mädchen* sind oft daran gewöhnt, dass die Wissensvermittlung und das Lernen von oben nach unten erfolgt und nicht horizontal ist (d.h. durch das Teilen dessen, was jede Einzelne bereits weiß). Es ist besonders wichtig, über diese Beziehungen (Machtverhältnisse) nachzudenken, damit Mädchen* diese Reflektion nutzen können und sich nicht im Wettbewerb um die richtige Antwort erleben. Indem wir uns bemühen, die hierarchische Distanz zwischen Trainer*in und Mädchen* zu verringern, tragen wir zum Abbau von Hierarchien innerhalb der Gruppe bei. Zum Beispiel ist es besonders komplex, Formen von Adultismus¹⁰ oder Altersdiskriminierung (Ageism) nicht zu reproduzieren, wenn Konflikte zwischen ihnen entstehen.

Wie wir bereits oben gesagt haben, wird der Austausch von persönlichen Erfahrungen und Emotionen in unseren Workshops geschätzt, da sie eine Quelle für die gemeinschaftliche Gestaltung von Wissen und Know-how sind.

Es ist nicht immer einfach, eine Verbindung zwischen den Workshop-Inhalten und den Erlebnissen der Teilnehmer*innen herzustellen. Mädchen* und junge Frauen* neigen dazu spektakulären Erzählungen zu berichten, um sie „attraktiver“ wirken zu lassen. Wir versuchen in solchen Situationen nicht festzustellen, ob die Geschichten wahr oder glaubwürdig sind. Aber wenn sie es nicht sind, kann dies Unbehagen in der Gruppe und sogar zum Verlust des Vertrauens in die Trainer*in und ihrer Autorität führen. Wenn die geteilten Erfahrungen zu weit von einer glaubwürdigen Realität entfernt sind, ist es kompliziert, sie zu analysieren und daraus Workshop-Inhalte zu erstellen. Dessen ungeachtet profitieren Mädchen* im Workshopraum davon, ihre „morbiden Phantasien“ zu testen. Deshalb erzählen sie am Ende regelmäßig die schrecklichsten Geschichten, die sie gehört haben. Dies ist auf mehreren Ebenen problematisch. Sie riskieren zum einen, irrationale Ängste von anderen Teilnehmer*innen zu nähren. Des Weiteren können sie aber auch neue Beispiele liefern, die von der Realität weit entfernt sind und das Wissen der Trainer*in diskreditieren. Bei den Geschichten, die die Mädchen* regelmäßig in Workshops erzählen, handelt es sich z.B. um eine Frau, die ihre Kinder getötet und eingefroren hat; oder um eine kollektive Vergewaltigung im Keller eines Wohnblocks. Wir können nicht leugnen, dass solche Dinge, wie in den Geschichten beschrieben, passieren können. Aber diese Beispiele nähren die Mythen und Stereotype über Gewalt gegen Mädchen*, die wir zu dekonstruieren versuchen.

3

Was ist feministische Selbstverteidigung?

¹⁰ | Adultismus beschreibt die Machtungleichheit, die es zwischen Kindern und Erwachsenen gibt, die dann in einer Diskriminierung jüngerer Menschen allein aufgrund ihres Alters mündet.

Feministische Selbstverteidigung steht anderen Körperpraktiken für Frauen* und Mädchen* (z.B. Kampfsport als Freizeitaktivität) nahe und wird manchmal mit ihnen verwechselt. Feministische Selbstverteidigung oder Empowerment-Selbstverteidigung ist aber ein ganzheitlicher Ansatz zur primären Vorbeugung von geschlechtsspezifischer Gewalt. Unter vielen international existierenden Methoden gibt es einige wiederkehrende Elemente, die feministische Selbstverteidigung von traditionellen bzw. vom Mainstream der Selbstverteidigungsansätze unterscheiden (vgl. Channon/Matthews 2015; Lienard 2015; Madden/Sokol 1997; Searles/Berger 1987; Thompson 2014).

Feministische Selbstverteidigung berücksichtigt das gesamte Kontinuum der Gewalt gegen Frauen* und Mädchen* und stellt Instrumente zur Verfügung, um physischen Angriffen, Diskriminierung, Belästigungen und Mikroaggressionen -auch durch Nahestehende und Bekannte- entgegenzuwirken. Gleichzeitig befasst sie sich, neben dem Sexismus, mit der Intersektionalität weiterer Unterdrückungssysteme. Zu diesem Zweck bietet die feministische Selbstverteidigung ein breites Spektrum an mentalen, emotionalen, verbalen und physischen Mitteln an, um Widerstand gegen Gewalt und Diskriminierung zu leisten. Sie ist sich des Risikos der Schuldzuweisung an die Opfer im besonderen Maße bewusst und schreibt daher die alleinige Verantwortung der Gewalt den Tätern zu. Auf diese Weise richtet die feministische Selbstverteidigung ihre Aufmerksamkeit auf die Überlebenden der Gewalt.

Ihre kritische Pädagogik hinterfragt die Machtunterschiede zwischen den Trainer*innen und den Teilnehmer*innen. Dies geschieht u.a. durch die gemeinsame Gestaltung von Wissen und Know-how, und sie hilft dabei die Isolierung von Frauen* durch einen kollektiven Lernprozess zu überwinden. Feministische Selbstverteidigung konzentriert sich in all ihren Varianten auf die Verkörperung von Macht.

Diese Differenzierung ist nicht nur historisch relevant, sondern spiegelt auch die Notwendigkeit wider, feministische Selbstverteidigung von aktuellen Ansätzen der Selbstverteidigung zu unterscheiden, die keine eingehende Analyse geschlechtsspezifischer Gewalt haben. Da diese sich des traditionellen, auf Angst basierenden Sicherheitsdiskurses bedienen und sich nur auf die physische Selbstverteidigung konzentrieren.

Der Feminismus hat im unterschiedlichen Ausmaß einige Mainstream-Angebote beeinflusst. Darüber hinaus hat sich die feministische Selbstverteidigung mit dem zunehmenden Wissen und Verständnis von geschlechtsspezifischer Gewalt, einschließlich einer intersektionellen Analyse, weiterentwickelt (vgl. Speidel 2014).

3.1 Eine kurze Geschichte feministischer Selbstverteidigung

Im Laufe der Jahrhunderte haben Frauen* und Mädchen*, die mit Gewalt konfrontiert waren, versucht, sich zu schützen. Legenden und historische Berichte, Zeitungsartikel und Gerichtsakten sind eine Hommage an ihre Fähigkeit, Widerstand gegen Gewalt zu leisten.¹¹ Viele dieser Fälle von Selbstverteidigung ereigneten sich außerhalb einer gezielten, vorsätzlichen Praxis, die eine Ausbildung erfordert. Aber mit dem Aufkommen der Frauen*bewegung und dem wachsenden Bewusstsein für Gewalt gegen Frauen* als ein soziales Problem, begann im globalen Norden um das Jahr 1900 eine neue Praxis- die feministische Selbstverteidigung.

¹¹ Zum Beispiel die Legenden von Judith und Holofernes oder von Ng Mui, Gründerin der Kampfkunst Wing Chun. Für historische Persönlichkeiten, die sich der Gewalt widersetzen, siehe Nanny of the Maroons (Jamaika), Bartolina Sisa (Bolivien), Margaret Tucker (Australien), Gracia Nasi (Spanien), Remedio Gomes Paraiso (Philippinen), Fatma N'Soumer (Algerien). Beispiele für historische Zeitungsartikel und Gerichtsakten, die die Fähigkeit von Frauen* zum Widerstand gegen die Gewalt veranschaulichen, finden sich beispielsweise in Freedman, E. (2013): *Redefining Rape. Sexual Violence in the Era of Suffrage and Segregation*. Harvard University Press.

Gemäß der französischen Philosophin Elsa Dorlin (2017) ist Selbstverteidigung in den Händen einer unterdrückten Gruppe ein Mittel des Aufstands. Es untergräbt Machtverhältnisse in drei Hauptbereichen: Erstens muss man sich selbst wertschätzen, um sich zu verteidigen –was gegen den Kern der Unterdrückung verstößt, die in der Abwertung von (dadurch) Unterprivilegierten wurzelt. Zweitens muss man, um sich zu verteidigen, strukturelle Ungleichheiten und Stereotypen überwinden (z.B. schwache und passive „Weiblichkeit“ und starke und unverwundbare „Männlichkeit“). Und schließlich wird durch den Akt der Selbstverteidigung das Recht der Unterdrückten wiedererlangt zu sein, d.h. zu existieren und ohne Gewalt zu leben.

Ein einzigartiges Zusammentreffen von Umständen bereitete den Frauen* und Mädchen* den Weg zu lernen, sich selbst zu verteidigen (vgl. Dorlin 2017; Looser 2010). Ende des 19. Jahrhunderts, auf der Höhe der Kolonialisierung des japanischen Kaiserreichs, gehörten Kampfkünste, vor allem Jiu-Jitsu und Judo, zu den zahlreichen kulturellen Exporten (vgl. Godfrey 2013). Diese Praktiken wurden durch zwei junge Bewegungen und ihre Überschneidung gefördert- die Bewegung der Körperkultur und die Frauen*bewegung (vgl. Looser 2010). Angelsächsische Länder waren die ersten, die japanische Kampfkünste¹², aufgegriffen. In der viktorianischen Gesellschaft führten Urbanisierung und Industrialisierung zu einer Zunahme von Armut und Gewaltverbrechen. In japanischen Kampfkünsten wurde die Möglichkeit gesehen, unterschiedliche körperliche Ausgangssituationen auszugleichen und dadurch wurden sie von Frauen* als besonders interessant angesehen. Arme Frauen* und Mädchen* arbeiteten häufiger außerhalb des privaten Bereichs, während diejenigen der Mittel- und Oberschicht sich nach draußen wagten, um an Kultur, sozialen Reformen und Freizeitaktivitäten teilzunehmen. Infolgedessen waren sie im öffentlichen Raum präsenter, wo sie mit sexualisierter Gewalt konfrontiert wurden. Der fortschrittliche Teil der Ober- und Mittelschicht akzeptierte die Selbstverteidigung als Mittel, um die Mobilität von Frauen* und Mädchen* im öffentlichen Raum zu gewährleisten und um ihre Ehrenhaftigkeit zu verteidigen (vgl. Godfrey 2013; Rouse 2017).

Die Beteiligung von Frauen* an Kampfkünsten wird erstmals 1899 in Großbritannien dokumentiert, als Edward W. Barton-Wright, der Erfinder von Bartitsu¹³, Kurse für Frauen* anbot (vgl. Godfrey 2013). Als die Gymnastiklehrerin Edith Garrud und ihr Mann im Jahr 1905 das Dōjō¹⁴ ihres japanischen Lehrers Uyenishi Sadakazu übernahmen, leitete sie den Unterricht für Frauen* und Mädchen*. Edith Garrud (1872- 1971) war eine Befürworterin der Bewegung für das Frauen*wahlrecht und eine englische Suffragette. Mit ihr nahmen die (radikaleren) Suffragetten (Bezeichnung für Aktivist*innen für das Frauenwahlrecht in England und den USA zu Beginn des 20. Jhd.), Selbstverteidigung als Mittel der Emanzipation und des politischen Widerstands an, was zu ausgedehnten Trainings von Aktivist*innen und denkwürdigen Kämpfen mit der Polizei führte (vgl. Godfrey 2015).

Jenseits des Atlantiks bot bereits 1889 ein Frauensportverein in Los Angeles Selbstverteidigungskurse an, welche wahrscheinlich auf Wrestling und Boxen basierten (vgl. Rouse/Slutsky 2014). Diese Praktiken wurden als vorteilhaft für die Gesundheit und Fitness von Frauen* und nicht als Mittel zu ihrer Sicherheit und Emanzipation dargestellt. Auch einige Sozialistinnen, die sich an den sozialen Reformen und suffragistischen Bewegungen der US-amerikanischen Pro-

¹² In Kontinentaleuropa entwickelten sich die japanischen Kampfkünste langsamer, und die Teilnahme von Frauen* und Mädchen* war weitgehend verpönt (vgl. Svinth 2001). Kämpfende Frauen* wurden mit Variété-Shows in Verbindung gebracht, wo Box- und Wrestlingfrauen* populär waren. In Ländern wie Deutschland galten Kampfkünste als männliches Unterfangen und standen zugleich, insbesondere für Frauen*, im Widerspruch zur nationalistischen und später nationalsozialistischen Geschlechterideologie.

¹³ Bartitsu ist Barton-Wrights Neuinterpretation der Kampfkunst, die er während eines vierjährigen Aufenthalts in Japan gelernt hat. Bartitsu beinhaltet nicht nur unbewaffnete Techniken, sondern auch die Verwendung eines Spazierstocks. Der bekannteste, wenn auch fiktive Befürworter von Bartitsu war Sherlock Holmes.

¹⁴ Bezeichnet den Trainingsraum für japanische Kampfkünste.

gressiven Ära beteiligten, erkannten die politische Bedeutung des Erlernens von Selbstverteidigung an. Im Jahr 1905 organisierten sie auf dem Rasen vor dem Weißen Haus, und mit der Unterstützung des Präsidenten T. Roosevelt, den ersten Selbstverteidigungskurs für Frauen* und Mädchen*. Diesen leitete Fude Yamashita, die durch das Land reiste und deren Ehemann auch ein japanischer Trainer war (vgl. Rouse 2017). Selbstverteidigung wurde in ihrem Ansatz als eine Möglichkeit für Frauen* und Mädchen* gesehen, sich vor geschlechtsspezifischer Gewalt zu schützen und mehr Freiheit zu erlangen. Frauen* und Mädchen* praktizierten bald Selbstverteidigung in Schulen, Pfadfindergruppen, auf dem Campus und in örtlichen Kirchen. In Zeitungsartikeln, Theaterproduktionen und Romanen wurde der erfolgreiche Widerstand von Frauen* und Mädchen* gegen Gewalt durch Fremde als Folge ihrer Tapferkeit im Kampf gefeiert (vgl. Rouse 2017). Gerade wegen ihres Potenzials, Geschlechternormen (die wahrgenommene natürliche Ordnung) in Frage zu stellen, gab es, wie bei anderen Sportarten auch, einen starken Widerstand von Seiten der Geistlichen, von Bildungsfachleuten und Medien gegen das Frauen*boxen und Jiu-Jitsu (vgl. Rouse/ Slutsky 2014).

Der Erste Weltkrieg beendete die Bewegung der Suffragetten und die feministische Selbstverteidigung in Großbritannien und den USA. Institutionen ohne eine feministische Perspektive, wie Polizei, Militär oder Sportorganisationen, boten weiterhin Unterricht für ihre weiblichen Mitglieder an- aber ohne das emanzipatorische Ziel. Aus diesem Grund und auch wegen der allgemeinen Zurückhaltung Frauen* zu „männlichen“ Sportarten zuzulassen und aus Angst, dass ihre Fortpflanzungsfunktionen darunter leiden könnten, waren Frauen* auch nach dem Zweiten Weltkrieg in den Kampfkünsten extrem unterrepräsentiert.

Dies änderte sich mit dem Aufkommen der Frauen*befreiungsbewegung Ende der 1960er Jahre. „Cell 16“, ein Frauen*schreibkollektiv in Boston, entwickelte als erste eine feministische Selbstverteidigung (vgl. Dunbar-Ortiz 2001). Nach konflikthafter Begegnungen bei direkten Aktionen im öffentlichen Raum erkannte die Gruppe die Notwendigkeit zu lernen, sich selbst zu verteidigen. Sie nahmen an Kursen eines männlichen Taekwondo-Lehrers teil, verließen ihn aber wegen seiner sexistischen Einstellung und gründeten eine gleichgeschlechtliche Trainingsgruppe, die später Workshops für andere Frauen* organisierte. In anderen Fällen entwickelten in Kampfkunst ausgebildete Feminist*innen ihren eigenen Selbstverteidigungs-Lehrplan, der häufig auf der Erkenntnis basierte, dass die Kampfkunstwelt keinen sicheren Raum zum Erlernen sinnvoller und wirksamer Verteidigungstechniken bietet (z. B. Sunny Graff (geb. 1951) in Deutschland (vgl. Graff 1997) oder Py Bateman (bietet erste Kurse 1970 an) (vgl. Bevacqua 2000) und Helen Groom Stevens (geb. 1930) (vgl. Searles & Berger 1987) in den USA). Die feministische Wiederaneignung von männlich dominierten Selbstverteidigungsmethoden für Frauen* wiederholte sich mehrmals (z.B. für Model Mugging in den USA (vgl. Jackson 1993) und Wen-Do in Kanada). Die Gründe für die Spaltungen waren oft Sexismus und unterschiedliche Vorstellungen von Gewalt, Widerstand und politischen Zielen.

In den 1970er Jahren bedeutete feministische Selbstverteidigung das Streben der Bewegung nach Befreiung. Feministische Broschüren und Ratgeber enthielten routinemäßig Informationen zur Selbstverteidigung. Anti-Vergewaltigungsprojekte nahmen Selbstverteidigungsklassen in ihre Angebotsliste auf. Die Nachfrage nach Selbstverteidigungstrainings war so groß, dass neue Trainer*innen geschult (vgl. Gesetz 2011) und lange Wartelisten verwaltet werden mussten (vgl. Cauteraert 1999).

In den 1980er Jahren gab es mehrere ähnliche Entwicklungen. Die zunehmende Erkenntnis, dass Frauen*, die unterschiedliche Positionierungen in der Gesellschaft haben, unterschiedliche Erfahrungen machen, führte zu einer Diversifizierung des Selbstverteidigungsangebots. Es entstanden spezielle Klassen für Mädchen*, Lesben, Frauen* mit Behinderungen, Women* of

Colour (BPoC) und ältere Frauen*. Gleichzeitig führte die Notwendigkeit, die feministische Selbstverteidigung (FSV) von den Anbietern aus dem Mainstream zu unterscheiden und die Anerkennung zu erreichen— die für das weitere Überleben der Praxis erforderlich ist— zur Konzeptualisierung der FSV (vgl. Searles/ Berger 1987). Immer mehr Frauen, die Selbstverteidigung praktizierten und ihre Trainer*innen hatten immer mehr eine internationale Perspektive, die sich in Methoden niederschlug. Diese Methoden wurden in andere Länder exportiert und aus anderen Ländern importiert, so z.B. in dem Trainingslager: „Feminist International Summer Training“ in den Niederlanden.

Mehrere Faktoren führten zu einem Rückgang der Nachfrage nach und Unterstützung für feministische Selbstverteidigung, während die Mainstream-Selbstverteidigung für Frauen* und Mädchen* Ende der 1980er Jahre weiter zunahm:

- **eine Änderung des feministischen Denkens und Handelns in Bezug auf den Körper:** Feminist*innen der zweiten Welle betrachteten den Körper von Frauen* und Mädchen* als ein greifbares Symbol für die Revolte und als persönliches politisches Wesen (vgl. Fahs et al. 2015). Sie suchten nach Möglichkeiten, verkörperte Machtverhältnisse zu verändern und die Entfremdung von ihren Körpern zu überwinden. Als der poststrukturelle Feminismus sich etablierte, begannen die weißen feministischen Praxen, den Körper außerhalb theoretischer Überlegungen zu ignorieren. Dies ließ die feministische Selbstverteidigung altmodisch und von dem aktuellen feministischen Denken entkoppelt erscheinen.
- **der innerfeministische Konflikt zum Thema Selbstverteidigung:** Innerhalb der feministischen Anti-Gewalt-Bewegung tauchten kritische Stimmen auf, die dazu führten, dass Selbstverteidigung ins Abseits geriet und sogar entwertet wurde. Drei Hauptvorwürfe wurden formuliert: Feministische Selbstverteidigung bedeute A) Opferbeschuldigung (vgl. Gavey 2005), B) Individualisierung und Entpolitisierung von Gewalt und Widerstand (vgl. Bevacqua 2000) und C) die Abschiebung der Verantwortung für die Gewaltprävention den Frauen* gegenüber, wodurch Männer* nicht zur Rechenschaft gezogen würden. Obwohl jeder dieser Vorwürfe widerlegt wurde, führte der Konflikt dazu, dass die feministische Selbstverteidigung innerhalb der Anti-Gewalt-Bewegung an den Rand gedrängt wurde (vgl. McCaughey 2013). Infolgedessen litt sie und leidet heute immer noch unter mangelnder Sichtbarkeit und Unterstützung.
- **antifeministische Opposition gegen Programme für Mädchen* und Frauen*:** Obwohl oder gerade weil positive Maßnahmen als legitimes Mittel zur Erreichung der Gleichstellung anerkannt wurden, werden Maßnahmen zugunsten von Frauen* und Mädchen* antifeministisch angegriffen. Nicht anders ist es im Fall feministischer Selbstverteidigung. Im Jahr 1993 schaffte die Stanford- Universität einen feministischen Selbstverteidigungskurs in „freier Übereinstimmung“ mit einer Diskriminierungsbeschwerde eines Studenten ab- um nur ein Beispiel zu nennen. Dies war möglich, obgleich gezeigt worden war, dass feministische Selbstverteidigung ein legales Mittel für positives Handeln darstellt (vgl. von Lohmann 1995).
- **die Instrumentalisierung des feministischen Diskurses durch die Sicherheitsbranche:** Die Bemühungen der feministischen Anti-Gewalt-Bewegung, also eine gesellschaftliche Auseinandersetzung mit Gewalt gegen Frauen* zu initiieren, hatten einen gewissen Erfolg. Leider machte dies das Thema für Mainstream-Akteure zugänglich, die das wachsende Bewusstsein für geschlechtsspezifische Gewalt nun häufig mit kommerziellen Angeboten und einer entpolitisierten Empowermentsprache nutzen. Da diese Akteure keiner politischen Bewegung verpflichtet sind und gleichzeitig von männlichen- und anderen Privilegien- profitieren, stellen sie eine ernsthafte und unsolidarische Konkurrenz für feministische Selbstverteidigung dar.

Der Fall des Eisernen Vorhangs im Jahr 1989 ermöglichte eine größere internationale feministische Zusammenarbeit. Die feministische Selbstverteidigung gehörte zu den Praktiken, die in mehreren mittel- und osteuropäischen Ländern einen fruchtbaren Boden fanden. In den meisten Fällen wurde die Praxis zunächst von Selbstverteidigungstrainer*innen aus Nachbarländern wie Deutschland und Österreich, und in Form von individuellen Selbstverteidigungs-Workshops, vermittelt. Als die feministische Selbstverteidigung in feministischen Organisationen und Kollektiven bekannter und zunehmend praktiziert wurde, entwickelte sich in den 2000er Jahren die Ausbildung von Trainer*innen. In der ersten Phase geschah dies durch westeuropäische Ausbilder*innen. In der zweiten Phase fand die Ausbildung losgelöst von internationalen Trainer*innen statt. So z.B. in Polen, wo „Autonomia“ seit 2015 unabhängig Trainer*innen ausbildet und die Praxis auch auf andere osteuropäische Länder ausdehnt.

Abgesehen von diesen allgemeinen Entwicklungen hat sich die feministische Selbstverteidigung weltweit sehr unterschiedlich entwickelt. In Nordamerika hat ein erheblicher Teil der weiblichen Universitätsstudent*innen eine Ausbildung absolviert (vgl. Brecklin 2004; Senn et al. 2015) und in einigen Kursen der Women' Studies (in Deutschland vermehrt Gender Studies bzw. Geschlechterstudien) wird feministische Selbstverteidigung eingesetzt (vgl. Cermele 2004). In Österreich wurde die feministische Selbstverteidigung durch kostenlose Schulungen der Polizei an den Rand gedrängt. In den Niederlanden gibt es inzwischen ein staatlich anerkanntes Trainer*innen-Diplom (vgl. Seith & Kelly 2003). In Frankreich ist die feministische Selbstverteidigung um die Jahrtausendwende fast verschwunden und Aktivist*innen mussten ins Ausland gehen, um eine Trainer*innen-Ausbildung zu erhalten. In den 1990er und 2000er Jahren mussten feministische Selbstverteidigungsanbieter*innen ihre Einrichtungen vielerorts schließen, da es an finanziellen Mitteln mangelte und weil es schwierig war, Nachwuchs für die Trainer*innenteams zu finden. Der antifeministische Backlash (Gegenreaktion) in osteuropäischen Ländern, z.B. in wie Polen, verschärft den Mangel an struktureller Unterstützung und führt dazu, dass Selbstverteidigungstrainer*innen beschuldigt werden, gegen die polnische Tradition und Familie zu handeln.

In der langen Geschichte der feministischen Selbstverteidigung war sie schon immer vom persönlichen Engagement einzelner Trainer*innen abhängig – so auch heute. Und deswegen muss sie immer noch als prekäre Praxis betrachtet werden.

3.2 Wirkung feministischer Selbstverteidigung

Das Hauptziel feministischer Selbstverteidigung ist es, Frauen* und Mädchen* den erfolgreichen Widerstand gegen und die gleichzeitige Verhinderung von Gewalt beizubringen. Durch Übung und Umsetzung vermitteln diese Fähigkeiten den Teilnehmer*innen ein Bewusstsein der Kontrolle über potenziell gefährliche Situationen. Auf diese Weise verändern sie ihr Verständnis von sich selbst und der Welt um sie herum. Dies hat eine Reihe von Konsequenzen, die über die Gewaltprävention hinausgehen:

- **Die Angst** verändert sich typischerweise in Quantität und Qualität und nimmt innerhalb der Trainings erheblich ab (vgl. Ball & Martin 2012; Hollander 2004; McDaniel 1993; van Baarsen & van der Pligt 1995), was eine wesentliche Motivation für Frauen* darstellt, ein Selbstverteidigungstraining aufzunehmen (vgl. Hollander 2010). In den Kursen können Ängste geteilt und kritisch untersucht werden (vgl. Brecklin & Middendorf 2014), und geschlechtsspezifische Gewalt wird als eine Möglichkeit und nicht als etwas unvermeidliches angesehen (vgl. Cermele 2004).
- **Selbstbild und Körperbild:** Die Teilnehmer*innen entwickeln ihr wahrgenommenes Selbst-

wertgefühl (vgl. Hollander 2004, 2016) und akzeptieren sich als verantwortlich für ihre Sicherheit (vgl. DeWilde 2003). Das Erleben des eigenen Körpers als mächtigen Verbündeten und Werkzeug für die Sicherheit und nicht als Quelle von Problemen, verbessert das Körperbild der Teilnehmer*innen und reduziert die körperliche Scham (vgl. Hollander 2016).

- **Selbstverteidigung und Selbstwirksamkeit**, d.h. der Glaube, sich gegen Angriffe verteidigen zu können, nimmt aufgrund der Teilnahme am Training zu (vgl. Ball & Martin 2012; Hollander 2004; Hughes et al. 2003; Orchowski et al. 2008; Ozer/Bandura 1990; van Baarsen/ van der Pligt 1995). Dies weitet sich auf andere Kontexte wie Sport oder allgemeine Selbstwirksamkeit aus (vgl. Hollander 2014; Ozer/ Bandura 1990; Weitlauf et al. 2000, 2001).
- **Glaube an Vergewaltigungsmythen**¹⁵: Feministisches Selbstverteidigungstraining führt zu einer signifikanten Reduktion der Akzeptanz von Vergewaltigungsmythen, insbesondere von der Opferbeschuldigungen (vgl. Senn et al. 2008; Senn 2012).

Diese Änderungen spiegeln eine Verringerung der Geschlechternormen wider, die die Teilnehmer*innen zumindest teilweise von der ständigen Bewertung ihrer Geschlechtskonformität befreit (vgl. Hollander 2015). Es muss angemerkt werden, dass alle Arten der Selbstverteidigung für Frauen* und Mädchen* emanzipatorische Auswirkungen auf die Teilnehmer*innen haben können (vgl. McCaughey 1997) und dass es aber wichtige qualitative Unterschiede zwischen feministischen und Mainstream-Angeboten gibt, wobei feministische und feministisch informierte Ansätze bessere Ergebnisse erzielen (vgl. Ball/ Martin 2012; Hamel 2001).

Untersuchungen zeigen auch, dass Frauen* mit Erfahrungen im Selbstverteidigungstraining genauso viele oder weniger Angriffe erleben, aber nicht mehr als Frauen* ohne Training.

Zudem sind sie häufiger in der Lage, die auftretenden Angriffe zu unterbrechen. Die bestehende Forschung konzentriert sich fast ausschließlich auf die Viktimisierung durch sexualisierte Gewalt und gibt kaum Hinweise auf die Auswirkungen der feministischen Selbstverteidigung auf andere Arten von Gewalt. Darüber hinaus haben relativ wenige Studien zur Evaluierung randomisierte Kontrollstudien verwendet – das aktuelle Non plus ultra in der quantitativen Evaluationsforschung. Die wenigen Studien zur feministischen Selbstverteidigung, die durchgeführt wurden, kommen aber alle zu den gleichen Ergebnissen: Trainierte Frauen* und Mädchen* erleben nach der Teilnahme an FSV weniger Fälle von Gewalt als andere untersuchte Gruppen; und wenn sie mit Angriffen konfrontiert werden, können sie sich häufiger erfolgreich verteidigen und unverletzt entkommen (vgl. Hollander 2014; Sarnquist et al. 2014; Senn et al. 2015; van Baarsen/ van der Pligt 1995). Daher ist feministische Selbstverteidigung nicht nur ein Mittel zum Schutz vor Gewalt, wenn sie bereits auftritt, sondern hat auch das Potenzial, geschlechtsspezifische Gewalt wirksam zu verhindern.

Die feministische Selbstverteidigung kann für Überlebende von Gewalt eine wichtige Rolle spielen. Als **Mittel der Primärprävention** verbessert sie das Selbstvertrauen, das Bewusstsein und das Durchsetzungsvermögen und hilft, eine Re-Viktimisierung zu vermeiden. Als **Sekundärprävention** ermöglicht sie Überlebenden, Gewalt als solche zu benennen und bietet einen sicheren, nicht beurteilenden Raum, in dem Gewalt offengelegt und Isolation überwunden werden kann. Als **tertiäre Prävention** trägt sie zur Verarbeitung, Integration und Heilung der trauma-

¹⁵ Mythen über Vergewaltigung sind weit verbreitet und Untersuchungen zeigen, dass es einen Zusammenhang zwischen dem Glauben an diese Mythen und der Viktimisierung von vergewaltigten Frauen* einerseits und dem Verüben von Vergewaltigung durch Männer andererseits gibt. Vergewaltigungsmythen umfassen z.B. die Meinung, dass Vergewaltiger mental instabil sind, sie ihre Opfer nicht kennen und sie in verlassenem Straßen nach Einbruch der Dunkelheit angreifen, dass Männer* einen unbändigen Sexualtrieb haben, dass Frauen* durch ihre Kleidung und ihr Verhalten Vergewaltigung provozieren und nur junge, attraktive Frauen* Opfer von Vergewaltigung werden können usw.

tischen Erfahrung bei (vgl. Bauer 2001; Brecklin/Ullman 2005; Rosenblum /Taska 2014). Daher wurde der Einfluss von FSV auf Betroffene wiederholt untersucht. Es wurden nicht nur keine negativen Auswirkungen festgestellt (vgl. Brecklin/ Ullman 2005), Auswertungen haben zusätzlich gezeigt, dass Selbstverteidigungstrainings das Gefühl von Verletzlichkeit, die Schwere der Symptome nach einer Posttraumatischen Belastungsstörung (PTBS-Symptome), Depression und Vermeidungsverhalten bei Überlebenden verringern (vgl. Brecklin 2005; David et al. 2006). Darüber hinaus kann die Teilnahme an feministischer Selbstverteidigung die Benennung von Gewalt erheblich verbessern und Betroffenen den Zugang zu Unterstützungsangeboten erleichtern (vgl. Sarnquist et al. 2014).

Im Vergleich zu Mainstream-Ansätzen ist die feministische Selbstverteidigung unserer Meinung nach besser geeignet, die Selbstbeschuldigungen zu reduzieren. Erstens bekämpft sie aktiv die Beschuldigung der Opfer, indem sie geschlechtsspezifische Gewalt in ihren sozialen Kontext stellt, den Tätern die Verantwortung zuschreibt und Raum bietet, in dem die Schuldzuweisung an die Opfer kritisch untersucht werden kann. Zweitens untersuchen mehrere Auswertungen die Auswirkungen feministischer Selbstverteidigung auf die Opferbeschuldigungen und kommen zu dem Schluss, dass dieses Problem nicht existent ist. Gidycz et. al (2015) stellen fest, dass Teilnehmer*innen, die nach einem Selbstverteidigungstraing einen Angriff erleben, weniger Selbstbeschuldigungen melden als die Kontrollgruppe. Dies kann auf die Anstrengungen und Überlegungen des Trainings zurückgeführt werden, um die Opferbeschuldigungen zu reduzieren (vgl. Senn et al. 2008). Senn (2012) führt zudem aus, dass die zu beobachtende Verminderung von Vergewaltigungsmythen zu einer geringeren Selbstbeschuldigung führt.

In den letzten fünfzehn Jahren hat die wissenschaftliche Forschung zur feministischen Selbstverteidigung große Fortschritte gemacht. Leider, wie in der sozialwissenschaftlichen Forschung allgemein, konzentrieren sich die meisten Veröffentlichungen hauptsächlich auf junge Frauen* mit Universitätsabschlüssen in Nordamerika und Europa, während der globale Süden wenig repräsentiert ist. Stellen wir die Lücken in der Forschung beiseite, zeigen Umfragen, dass feministische Selbstverteidigung das Potenzial hat, durch die Verkörperung von Widerstand, die Geschlechterordnung zu untergraben und Gewalt wirksam zu verhindern. Sie steht jedoch mehreren Hindernissen gegenüber, wenn es um die Anerkennung und Finanzierung geht, die erforderlich sind, um nachhaltige Organisationen aufzubauen und Frauen* und Mädchen* in all ihrer Vielfalt zu erreichen. Die feministische Selbstverteidigung ist eines der vielversprechendsten Instrumente zur Überwindung struktureller Ungleichheiten und geschlechtsspezifischer Gewalt.

4

Toolbox

Dieses Kapitel hilft bei der Durchführung Aktivitäten für Empowerment und Gewaltprävention mit Mädchen*. Es ermöglicht zu verstehen, wie Altersgruppen gut zusammengestellt werden können und welche Aktivitäten, in Bezug auf das jeweilige Alter und die Bedürfnisse von Mädchen*, am besten funktionieren.

Zunächst werden in einer Übersichtstabelle Altersgruppen und Aktivitäten festgelegt. Dann schlagen wir verschiedene Aktivitäten vor, die bei einem Treffen in Brüssel im Februar 2020 zwischen folgenden drei Organisationen getestet wurden: Mädchentreff „Zimtzicken“ (Potsdam, Deutschland), „Autonomia“ (Krakau, Polen) und „Garance“ (Brüssel, Belgien).

Die Aktivitäten, die von „Garance“ in Belgien in Workshops und Trainings entwickelt wurden, haben wir gemeinsam getestet und darüber nachgedacht, wie sie an den deutschen und polnischen Kontext angepasst werden können.

4.1 Das Bilden von Altersgruppen je nach Entwicklungsphasen

Auf der Grundlage der Schlussfolgerungen des letzten Kapitels haben wir Übersichtstabellen mit spezifischen Bedürfnissen von Mädchen* und jungen Frauen* je nach Alter erstellt. Sie laden zum Nachdenken darüber ein, wie Altersgruppen gebildet werden können, in denen sich Mädchen* und junge Frauen* wohl fühlen, um gemeinsam an Empowerment- und Gewaltpräventionsübungen teilzunehmen. Sie vereinen die Art der Aktivität oder pädagogische Hilfe mit den körperlichen, kognitiven, sozialen und psychoaffektiven Bedürfnissen von Mädchen* je nach Alter, ohne den Umfang und die Art der möglichen Empowerment-Aktivitäten streng festzulegen. Wir haben diesen Überblick auf die in der Entwicklungspsychologie verwendeten Entwicklungsphasen (vgl. Florin 2019) gestützt und diese mit soziologischen Daten verbunden. Trainer*innen und Sozialarbeiter*innen können sie als Bezugspunkt und Leitfaden zur Entwicklung von schlüssigen Aktivitäten verwenden, um ihre pädagogischen Ziele zu erreichen.

Diese Übersichtstabellen zeigen, dass sich die Bedürfnisse von Mädchen* im Laufe der Zeit ändern. Um die gleichen pädagogischen Ziele zu erreichen, müssen wir unsere Aktivitäten an ihr Alter anpassen. Wir sehen auch, dass Jugendliche und junge Frauen* nicht im gleichen Rhythmus funktionieren. Es ist daher wichtig, mit Spielen und gemeinsam entworfenen Übungen anzufangen, damit sie das theoretische Wissen in ihr praktisches Know-how integrieren können. Jüngere Mädchen* werden bereitwilliger teilnehmen, wenn sie ihre Energie in körperlichen Aktivitäten ausleben können. Ältere Mädchen* werden bei der Nutzung ihrer Fantasie und beim Entwerfen von Szenarien, für die sie Lösungen finden können, offener sein. Sie haben weniger Bedarf sich körperlich auszutoben – aber Bewegung ist notwendig, um unangenehme Emotionen und/oder Empfindungen loszulassen. Auch die Dauer der Konzentration ändert sich mit dem Alter und mit den Entwicklungsphasen. Bei jüngeren Mädchen* ist ein schnellerer Wechsel von Aktivitäten notwendig als bei jungen Frauen*, da sie sich auf längere Aktivitäten einlassen können.

Die Tabellen dienen als Referenz, berücksichtigen jedoch nicht die unterschiedlichen Lebensrealitäten der Mädchen*. Zum Beispiel unterscheiden sich die Entwicklungsphasen je nach den materiellen Lebensbedingungen der Mädchen*. Diejenigen, die in ihrer Kindheit von Sicherheit und Liebe profitiert haben, werden gut in die Tabellen passen. Andere, die Gewalt erlebt haben, zeigen in einigen Aspekten eine beschleunigte Entwicklung und in anderen eine langsamere. Zum Beispiel können Mädchen*, die in dysfunktionalen Familien aufwachsen (z.B. Kindesmissbrauch oder Gewalt zwischen ihren Eltern erlebt haben) eine erwachsene Haltung zeigen, weil sie sich selbst schützen müssen. Diese Situation zwingt sie dazu, Vermeidungsverhalten und Strategien zur Aufrechterhaltung der familiären Beziehungen anzunehmen. Sie entwickeln

eine ausgesprochene Wachsamkeit und befinden sich selten in einem ruhigen emotionalen Zustand. Sie scheinen „für ihr Alter reif“ zu sein, weil sie gezwungen sind, frühzeitig wichtige affektive, emotionale und manchmal finanzielle und pflegerische Aufgaben zu übernehmen.

Ebenso besteht für Mädchen*, die mehr oder weniger expliziter rassistischer Gewalt ausgesetzt sind, die Gefahr, mit Scham aufzuwachsen und das junge Erwachsenenalter mit einem besonders negativen Selbstbild zu erreichen. Die für das junge Erwachsenenalter typische Phase der Wiederherstellung des Selbstwertgefühls kann sich verzögern, da sie gezwungen wurden, ein erniedrigendes Selbstbild als Person of Colour zu verinnerlichen. Deswegen ist es notwendig, einen besonders sicheren Raum bereitzustellen, in dem sie sich wohl fühlen und von den vorgeschlagenen Aktivitäten profitieren können, ohne dass es innerhalb der Gruppe zu einer Wiederholung von rassistischer Gewalt kommt.

Mädchen* mit Lernschwierigkeiten oder Aufmerksamkeitsstörungen brauchen ebenfalls angepasste Aktivitäten. Wir können zum Beispiel Aktivitäten vorschlagen, die mit mehr visuellen Hilfsmitteln erstellt wurden, z.B. für Mädchen* im Alter von 8 bis 12 Jahren. Letzteres kann den Mädchen* helfen, abstraktere Konzepte (z.B. Empowerment) zu verstehen. Klare und einfache Botschaften, die für jüngere Mädchen* entwickelt wurden, können auch für Mädchen* verwendet werden, die älter als 12 Jahre sind, wenn wir wissen, dass sie Probleme mit dem Hörverstehen haben.

4.2 Integration eines intersektionalen pädagogischen Ansatzes

Intersektionalität vertritt die Vorstellung, dass sich bestimmte Menschen an einer Kreuzung verschiedener Formen von Herrschaft und Machtverhältnissen befinden (vgl. Crenshaw 1989; 1991), beispielsweise an der Schnittstelle von Sexismus, Rassismus, Ableismus¹⁶ oder Homo- und Trans*feindlichkeit. Dies unterscheidet ihre Unterdrückungssituation von Menschen, die nur eine Form der Herrschaft erfahren, was dazu führt, dass unterschiedliche Situationen unterschiedliche Antworten benötigen. Wenn wir ein Empowerment-Bildungsprogramm mit Mädchen* entwickeln, ist es unser Ziel, alle Mädchen* zu erreichen. Daher müssen wir über die Auswirkungen von Rassismen nachdenken, die für einige Menschen genauso wichtig sein können wie die Auswirkungen von Sexismus (vgl. Liegeplatz 2019). Wir müssen berücksichtigen, dass für bestimmte Mädchen* die körperliche Verteidigung oder das laute und selbstbewusste Sprechen rassistische Stereotypen von angeblich aggressiven und ungebildeten Personen Of Colour verstärken kann (vgl. Hooks 2015). Für jüngere Mädchen* bleibt diese Dynamik oft unbekannt und unbenannt, aber sie sind verinnerlicht. Dies bedeutet, dass die Rassismuserfahrungen auf ihre Beziehung und die Art wie sie sich (re-)präsentieren, Einfluss nehmen. Die Angst vor negativen verbalen, psychischen oder physischen Konsequenzen kann ihre Handlungsfreiheit einschränken. Daher müssen Strategien zur Gewaltvorbeugung diese Dimension berücksichtigen. Mädchen* werden in ihrer Sozialisation durch ihr Geschlecht und eine Rassifizierung doppelt vulnerabel gemacht. Aber es bestimmt sie nicht und lenkt nicht all ihre Handlungen. Diese Erfahrungen beeinflussen sie, definiert aber nicht ihre Entscheidungsfreiheit (vgl. Hooks 2017).

Mädchen* und junge Frauen* of Colour unterliegen einer bestimmten Form von Sexismus und Frauenfeindlichkeit. Sie erfahren diskriminierende und/oder gewalttätige Diskurse und Verhaltensweisen nicht nur weil sie Mädchen* sind, sondern auch weil sie of Colour sind. Rassismus bezieht sich auf soziale Beziehungen, in denen Praxen weißer Menschen – manchmal auch unfreiwillig und unüberlegt – rassistisches Verhalten (re-)produzieren. Dies reicht von Mikroaggressionen, wie Kommentaren zur Beschaffenheit der Haare und der Überraschung, eine

¹⁶ | Ableismus ist das Fachwort für die Diskriminierung wegen einer körperlichen oder psychischen Beeinträchtigung oder aufgrund von Lernschwierigkeiten.

Person of Colour in einer verantwortungsvollen Position zu entdecken, bis hin zu einem Kontinuum von Gewalt, Kolorismus¹⁷ und Armut. Als Trainer*innen müssen wir auf diese Realitäten achten, insbesondere wenn wir *weiß* sind. Wir können Platz für Mädchen* of Colour machen und wertschätzen. Wir können die Tatsache benennen, dass *weiße* Menschen eine dominante soziale Gruppe mit gewalttätigem Verhalten gegenüber Menschen of Colour bilden, was eine jahrhundertlange diskriminierende Praxis darstellt. Sie wissen bereits, dass sie sich im Allgemeinen mehr anstrengen müssen, um als ebenso wertvoll wie *weiße* angesehen zu werden. Sie müssen ihre Anstrengungen noch weiter steigern, wenn sie als ebenso kompetent wie *weiße* Jungen* angesehen werden wollen. Diese doppelte Belastung ist das Produkt von systemischen Herrschaftsverhältnissen, in denen es notwendig ist, dass Mädchen* of Colour Autonomie finden. Als Teamer*innen, insbesondere wenn wir *weiß* sind, müssen wir ihnen Raum geben, sich auszudrücken, da sie die Expert*innen für ihre eigene Sicherheit sind. Insbesondere da wir (als *weiße* Trainer*innen) ihre Erfahrungen und Strategien nicht kennen, die sie bereits entwickelt haben, um sexistischer und rassistischer Aggression standzuhalten. Sie kennen die Antwort zur Steigerung ihrer Handlungsfähigkeit. Unsere Arbeit besteht demnach darin, ihnen die Möglichkeit zu geben, sich auszudrücken und Werkzeuge zu erwerben, um ihre Grenzen zu setzen und sich nach besten Kräften zu verteidigen.

Es ist wichtig, die Erfolgsgeschichten von Mädchen* und jungen Frauen* of Colour zu entsprechend wertzuschätzen. Wir müssen bedenken, dass sie sich aufgrund des rassistischen und patriarchalen Systems möglicherweise erschöpft und verzweifelt fühlen, aber auch ein größeres Repertoire an Strategien entwickelt haben. Ihr Selbstwertgefühl kann durch den Mangel an starken Vorbildern von Frauen* of Colour in der Popkultur, mit denen sie sich identifizieren könnten, noch weiter verschlechtert werden. Sie haben auch diverse Praktiken der Resilienz entwickelt, um die doppelte Aggression von Sexismus und Rassismus zu überwinden, die sie möglicherweise erleben oder erlebt haben.

Intersektionalität funktioniert auch auf anderen Ebenen, so z. B. wenn es um Körpergröße und -bau oder sozioökonomische Fragen der Klasse geht. Mädchen* und junge Frauen* die einen Körper und ein Aussehen haben, welches den Schönheitsnormen unserer Gesellschaft näher kommen, haben weniger Schwierigkeiten mit ihrem Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen (vgl. Deydier 2017). Gleichzeitig stehen Mädchen* aus privilegierten Verhältnissen häufig mehr Ressourcen zur Verfügung, so haben sie z.B. Zugang zu psychologischer Unterstützung, zu Aktivitäten (z.B. Kunst, Sport), sie haben eine besser angeleitete Freizeitgestaltung, eine bessere Ernährung usw. Die Mädchen* und jungen Frauen*, die zu uns kommen, kommen nicht alle aus den gleichen sozialen und ökonomischen Schichten. Infolgedessen entwickeln sie nicht die gleichen Ressourcen (vgl. Gay 2017). Sie haben nicht unbedingt die gleichen kulturellen Ressourcen oder den gleichen Zugang zu Informations- und Kommunikationstechnologien. Wir müssen unser Bestes tun, um Solidarität und Zusammenhalt in der Gruppe zu fördern. Soziale Probleme und das Erleben von Rassismus wirken sich auf Beziehungen von Mädchen* zu Erwachsenen aus. Mädchen* nehmen uns nicht automatisch als potenzielle Verbündete wahr, nur weil wir Frauen* sind. Wir sind auch alles andere, z.B. eine bestimmten soziale Klasse, eine bestimmten Hautfarbe, eine bestimmte körperliche Erscheinung. Auch wenn all diese Kriterien implizit bleiben, spielen sie eine Rolle dabei, wie Mädchen* und junge Frauen* uns wahrnehmen und wie sie ihr Verhalten an uns oder an andere Teilnehmer*innen anpassen.

In der Einleitung haben wir erwähnt, dass der erste Schritt zum Empowerment darin besteht, sich der Machtverhältnisse und der Herrschaftsmechanismen bewusst zu sein. Daher ist es wichtig, Aktivitäten vorzuschlagen, die es Mädchen* ermöglichen, dieses Bewusstsein zu entwickeln. Genauso wie wir uns bewusst sein müssen, wie sich unterschiedliche Machtverhältnisse

auf unsere Interaktion mit Mädchen* und jungen Frauen* auswirken (vgl. Roy 2015), müssen wir unsere Aktivitäten Mädchen* und jungen Frauen* mit unterschiedlichen und atypischen Fähigkeiten zugänglich machen, um sie nicht in eine Lage zu bringen, die sie entmündigt. Mädchen* sollten nicht das Gefühl haben, dass sie etwas nicht tun können, weil sie sich z.B. anders bewegen, wenn sie die Landessprache nicht sehr gut lesen oder sprechen können.

Es liegt an uns, unsere Aktivitäten anzupassen und nicht an ihnen, sich an uns anzupassen. Mädchen* und junge Frauen* müssen sich mit all ihren Besonderheiten und Eigenarten willkommen fühlen. Nur dann ist es ein Projekt einer engagierten feministischen und intersektionalen Pädagogik.

4.3 Ablauf der Aktivitäten

Es ist faszinierend, Empowerment- und Gewaltpräventionsaktivitäten mit Mädchen* anzuleiten. Die unten vorgeschlagenen Aktivitäten wurden mit verschiedenen Altersgruppen getestet und von feministischen Selbstverteidigungstrainer*innen und den Mädchen* selbst ausgewertet. Sie wurden in zwei Teilen gesammelt. Sie beginnen mit Ice-breakern und Energizern und stellen Aktivitäten und Instrumente für das Empowerment und für die Gewaltprävention bereit. Letztere sind in vier Gruppen unterteilt: 1) Präventionsstrategien, 2) Identifizierung und Festlegung von Grenzen, 3) Gewaltprävention in bestimmten Situationen und 4) körperliche Verteidigungspraxis (diese sind zugänglich für Teamer*innen, die nicht als feministische Selbstverteidigungstrainer*innen ausgebildet sind).

Icebreaker und Energizer

Icebreaker ermöglichen es Mädchen*, sich zu begegnen und mit der Gruppe in Kontakt zu treten. Diese Spiele haben eine wichtige Rolle beim Aufbau von Vertrauen innerhalb der Gruppe.

Das Namensspiel | 12-15 Jahre und Mädchen* mit Lernschwierigkeiten 10 min

Instruktion:

Ein Mädchen* wirft ein Stofftier in die Luft und nennt den Namen eines anderen Mädchens* in der Gruppe. Das andere Mädchen* muss das Spielzeug fangen, bevor es auf den Boden fällt. Dann kann sie das Spielzeug werfen und ein anderes Mädchen* ausrufen usw.

Ziele:

Erster Kontakt zwischen den Teilnehmer*innen;
in Bewegung kommen;
Vertrauen aufbauen;
Energie freisetzen und Anfangsstress loslassen;
Namen erinnern

Material:

Stofftier oder Schaumkugel

¹⁷ Diskriminierung aufgrund der Hautfarbe, die nicht BIPoCs (Black, Indigenous, People of Colours- Schwarze, Indigene Völker und nicht-weiße) Personen erfahren.

Die Liebeskette | 15 Jahre und ältere 10 min

Instruktion:

Ziel ist es, eine Kette zu erstellen, die darauf basiert, was jedes der Mädchen* mag. Die Mädchen* gehen durch den Raum. Eine von ihnen bleibt mit gespreizten Beinen stehen und ruft ihren Vornamen und eine Sache, die sie mag. Ein anderes Mädchen*, das das Gleiche mag, stellt ihren Fuß neben das des ersten Mädchens* und sagt ihren Namen und eine Sache, die sie mag. Die anderen Mädchen* schließen sich an beiden Enden der Kette an, je nach Geschmack und Vorlieben. Die Moderatorin kann Variationen vorschlagen (z. B. was ich gerne esse, was ich in meiner Freizeit gerne mache, um mich gut zu fühlen usw.).

Ziele:

Erster Kontakt zwischen den Teilnehmer*innen;
in Bewegung kommen;
Vertrauen aufbauen;
Energie freisetzen und Anfangsstress loslassen;
Namen kennenlernen/erinnern;
Wertschätzung jeder Person;
Übergang zur Selbstfürsorge

Der Wind weht auf | 12 Jahre und ältere 10 min

Instruktion:

Die Mädchen* sitzen im Kreis auf den Stühlen, eine von ihnen steht in der Mitte. Sie sagt z.B. „Der Wind weht auf alle, die weiße Socken tragen.“ Die Mädchen*, die weiße Socken tragen, müssen die Plätze wechseln, während das Mädchen* in der Mitte versucht, einen Platz zu bekommen. Das letzte Mädchen* ruft als nächstes eine Eigenschaft auf, die sie mit anderen Mädchen* in der Gruppe teilt usw.

Ziele:

Erster Kontakt zwischen den Teilnehmer*innen;
in Bewegung kommen
Energie freisetzen und Anfangsstress loslassen;
Beziehungen zwischen Teilnehmer*innen herstellen

Material:

Stühle

Krokodile und Krieger*innen | 12 Jahre und ältere 10 min

Instruktion:

Eine Matte auf dem Boden ist eine Insel der Krieger*innen; im Wasser rund um die Insel lebt ein Krokodil. Das Krokodil will alle Krieger*innen ins Wasser ziehen, um sie zu essen. Die Krieger*innen versuchen sich zu wehren und so lange wie möglich auf der Insel zu bleiben.

Ziele:

Erster Kontakt zwischen den Teilnehmer*innen;
in Bewegung kommen;
Beziehungen zwischen Teilnehme*innen herstellen;
Auseinandersetzung mit ersten Vorstellungen von Selbstverteidigung (fester Stand und Solidarität);
eine feste Haltung erleben

Material:

Eine Judo-Matte, Kreide oder Klebeband zum Markieren einer "Insel"

Verlauf:

Die Insel muss klein sein, damit die Krieger*innen nicht so einfach auf der Insel bleiben können. Das Spiel kann sehr dynamisch werden und es sind Sicherheitsregeln erforderlich: kein Ziehen an Haaren oder Kleidung; nichts tun, was weh tut; ein vereinbartes Wort, das das Spiel stoppt, wenn ein Mädchen* verletzt oder überfordert ist.

Die Krieger*innen, die von dem Krokodil ins Wasser gezogen werden, werden ebenfalls zu Krokodilen und können andere Krieger*innen ins Wasser ziehen. Das Spiel ist vorbei, wenn alle Krieger*innen zu Krokodilen geworden sind.

Nachbesprechung:

Was hat gut funktioniert, um Krieger*innen ins Wasser zu ziehen? Was hat gut funktioniert, um auf der Insel zu bleiben? Schlage eine weitere Runde vor und verknüpfe in der zweiten Nachbesprechung die Erfahrung mit feministischer Selbstverteidigung:

- Führe eine solide Haltung und ein Gleichgewicht ein, beginnend mit der Haltung der Kriegerin, die eine Grundhaltung bei der Selbstverteidigung ist: schulterbreit auseinanderstehende Beine, leicht gebeugte Knie, am Körper hängende Arme.
- Stärke gegen Stärke (Kriegerin und Krokodil ziehen in verschiedene Richtungen) funktioniert nicht sehr gut. Es ist besser, brüsk abwechselnd zu ziehen und zu drücken, um die andere Person zu destabilisieren.
- Das gegenseitige Festhalten ist effektiv und fördert Solidarität zwischen Mädchen*.

Zeit für Strategien | 12 Jahre und ältere
45 min

Instruktion:

Die Teilnehmer*innen müssen Strategien finden, sie nachahmen und die anderen raten lassen, was es ist. Anschließend benennen sie die sechs Gruppen von Strategien.

Ziele:

Gemeinsamer Aufbau von Wissen;
Vielzahl möglicher Reaktionen;
Validieren und Teilen von individuellen Ressourcen;
Vertrauen und Gruppenzusammenhalt;
Isolation überwinden durch Austausch von Erfahrungen

Material:

Haftnotizen
Strategieplakate (s.u.)
Löschbarer Marker

Verlauf: Die Teamer*in spielt den Kontext vor oder erzählt ihn: „Du hast Taschengeld für deinen Geburtstag und gehst mit einer Freundin einkaufen. Du hast Glück und es gibt günstige Angebote und du kannst eine Menge Sachen kaufen! Dann gehst du zu Fuß nach Hause und hast den Eindruck, dass dir ein Mann schon seit fünf Minuten folgt. Zunächst könnt ihr den Mann nicht berühren. Aber sonst geht alles. Was würdest du tun?“ Die Teilnehmer*innen arbeiten in Vierergruppen. Sie sollen ihre Handlungsideen zusammenstellen und jeweils auf einem Notizzettel notieren. Wenn sie fertig sind, sammelt die Teamer*in die Haftnotizen, mischt und stapelt sie. Abwechselnd tritt ein Mädchen* vor und nimmt die Aktion von dem Notizzettel. Wenn die Gruppe die Aktion erraten hat, klebt die Teamer*in die Notizen an die Wand und ordnet sie nach Art von Strategie. Sie kann die nicht empfohlenen Aktionen und diejenigen, die sie nicht in einer der Strategien einreihen kann, weglassen. Wenn alle Haftnotizen erraten wurden, erklärt die Teamer*in, dass man diese Aktionen als Strategien bezeichnen kann. Sie bittet die Mädchen* um eine Definition dieses Wortes und vervollständigt gegebenenfalls, während sie die ganze Zeit auf dem präventiven und vorsätzlichen Charakter von Strategien besteht. Sie präsentiert die Strategieplakate (Illustrationen der Strategien). Die Mädchen* ordnen jedes Poster einer der Gruppen von Haftnotizen an der Wand zu und benennen sie. Sie dürfen den Namen der Strategie auf das Poster schreiben: die Situation überprüfen/bewerten, an einen sicheren Ort rennen, sich mit Ihrem Körper oder mit Worten verteidigen, Lärm machen/ schreien, Hilfe bekommen, etwas vortäuschen. Die Teamer*in kann die Wörter der Mädchen* verwenden, wenn sie dieselbe Idee hatten. Zum Abschluss fragt die Teamer*in, was bei der Verwendung von Strategien am besten funktioniert: eigene Strategien zu haben, die für uns selbst funktionieren, sie kombinieren und immer mit dem Weglaufen enden.

Variation: Bei älteren Mädchen* ist es möglich, die Aktion auf der Haftnotiz zu erraten, indem eine Definition angegeben wird, bevor sie nachgeahmt werden.

Das kleine und das große NEIN | Mädchen* im Alter von 12- 14 Jahren und Mädchen* mit Lernbehinderung
25 min

Instruktion:

Die Teamer*in liest die Geschichte von dem kleinen und dem großen NEIN. Mädchen* identifizieren Emotionen in der Geschichte und die Teamer*in hebt die Bedeutung der drei Rechte hervor. Dann lernen die Mädchen* effektiv Nein zu sagen (Übung zu Grenzen).

Ziele:

Identifizierung der Bedeutung von Körpersprache;
Bedeutung der Grenzziehung verstehen;
Konfrontation erleben;
Identifizierung wichtiger Elemente für eine erfolgreiche Konfrontation

Material:

Text der Geschichte

Verlauf:

Teil I.

Die Teamer*in liest die Geschichte vom kleinen und großen NEIN vor. Zum Schluß, wenn sie die Passage mit den drei Rechten erreicht, zeigt sie die Bewegungen für Sicherheit, Kraft und Freiheit. Dann stellt sie den Mädchen* Fragen.

- Was passiert in der Geschichte?
- Wie fühlt sich das kleine NEIN am Anfang? Und wie am Ende?
- Wie fühlen wir uns, wenn uns jemand unsere Rechte wegnimmt?

Die Teamer*in und die Mädchen* mimen die drei Rechte und sagen: „Ich habe das Recht, sicher, stark und frei zu sein“.

Teil II.

Grenzübung. Die Teamer*in lädt die Mädchen* ein, das Nein-Sagen zu üben, wie es ein großes NEIN tut. Die Mädchen* stehen in zwei etwa 4 Meter voneinander entfernten Reihen, jede mit Partner*in auf der gegenüberliegenden Linie, mit einander zugewandten Gesichtern. Die Mädchen* auf der einen Linie spielen eine große und beeindruckende Frau* und die anderen das NEIN. Um effektiv Nein zu sagen, sind die Beine, wie bei einem großen NEIN, gespreizt. Die Teamer*in lädt die Mädchen* ein, sich vorzustellen, dass unter ihren Füßen Wurzeln wachsen und sie fest auf dem Boden halten. Sie atmen von der Wurzelspitze ein, bis sich ihr Bauch aufbläht, und dann atmen sie aus und fühlen, wie ihre Füße im Boden versinken, als ob sie die Wurzeln unter ihren Sohlen atmen könnten. Wenn die Mädchen* ruhig sind, bittet die Teamer*in die Mädchen*, die die Frau* spielen, langsam und ohne zu lachen in Richtung ihrer Partner*innen zu gehen. Die Mädchen*, die das NEIN spielen, sagen Nein, wenn sie finden, dass die große Frau nah genug ist, um mit ihr zu reden, ohne dass es unangenehm wird. Gemeinsam geben sie diesem Raum einen Namen, z.B. die persönliche Blase, die private Blase, die Komfortzone etc. Die Teamer*in stellt Fragen, um ihnen verständlich zu machen, dass diese Distanz persönlich ist, sie ist

mehr oder weniger für alle gleich, aber nicht ganz. Sie fragt, warum sich diese Distanz ändern könnte: je nachdem, wie man sich fühlt und mit wem man spricht. Unsere Blase oder Komfortzone ändert sich ständig und passt sich uns und der Situation an. Dann treten die großen Frauen zurück und fangen wieder von vorne an, aber diesmal stellen sich die Neins vor, dass ihre Blase das Wichtigste auf der Welt sei, und sagen auf die überzeugendste Art und Weise Nein oder hören auf. Die Teamer*in fragt, was sie überzeugender macht: der Tonfall, der Gesichtsausdruck, die Körperhaltung. Dann wechseln die Mädchen* die Rollen und die Teamer*in beginnt wieder mit der Übung, in der durch die eigenen Wurzeln geatmet wird. Die Teamer*in gratuliert den Mädchen* und sagt ihnen, dass sie immer das Recht haben, Nein zu sagen, wenn sie das Gefühl haben, dass ihnen jemand ihre Rechte wegnimmt.

Der zweite Teil kann an die älteren Mädchen* und jungen Frauen* angepasst werden. Sie können für ihre Reihe Namen von berühmten starken Frauen* wählen, z.B. Hermine Granger und Rosa Parks. Die Nachbesprechungen können genauer auf die Gründe für die individuell unterschiedlichen Grenzen und auf die verbalen und nonverbalen Elemente eines wirksamen Nein oder Stopps eingehen.

Sie können auch einen letzten Schritt hinzufügen: Wenn das Nein von den Hermine Grangers nicht überzeugend genug ist, können die Rosa Parks weiter vorrücken, so dass die Hermine Grangers ihre Grenzen stärker setzen müssen, um ihre Rosa Parks zu stoppen. Die Rollen wechseln.

Kernaussage:

- Wir haben das Recht, sicher, stark und frei zu sein, jederzeit und überall.
- Es gibt mehr und weniger effiziente Möglichkeiten, unsere drei Rechte zu schützen. Aber wenn uns jemand unsere Rechte wegnimmt, ist das niemals unsere Schuld.
- Wir können unsere Grenzen mit unserem ganzen Körper oder nur mit unserer Stimme setzen.

Das kleine und das große NEIN

nach einer Erzählung von Gisela Braun
und Dorothee Wolters (Illustration)

Das kleine NEIN geht im Park spazieren.

Da es ein wenig hungrig ist, setzt es sich auf eine Bank und isst ein paar Kekse.

Es ist ein wirklich kleines, klitzekleines NEIN. Es ist sehr ruhig, auch wenn es isst.

Eine große und beeindruckende Dame kommt und fragt lächelnd: „Kann ich mich zu dir setzen? Das winzige Nein flüstert: „Nein, ich möchte lieber allein sein.“ Die große und beeindruckende Dame hört nicht zu und setzt sich auf die Bank, direkt neben das winzige Nein.

Dann kommt ein frecher Junge und fragt: „Kann ich deine Kekse haben?“ Das kleine NEIN murmelt wieder: „Nein, sie gehören mir, ich will sie nicht teilen.“ Aber der Junge hört nicht zu. Er nimmt dem kleinen NEIN die Kekse weg und fängt an, sie zu essen.

Dann kommt der Parkwächter. Das kleine Nein hat ihn ein paar Mal gesehen. Er sagt: „Hallo, kleines NEIN, du bist wirklich süß. Darf ich dir einen Kuss geben?“ und das kleine NEIN flüstert: „Nein, ich will keinen Kuss.“ Aber der Mann scheint nicht zu hören und kommt mit einem Kussmund näher.

Jetzt wird das winzige NEIN wütend. Es springt auf, macht sich groß und schreit mit aller Kraft: „NEEEEEEEIN!!!!“ und schreit wieder „Nein, nein, nein! Ich will allein auf meiner Bank sitzen, ich will alle meine Kekse selber essen und ich will keine Küsse. Lasst mich allein, alle!“

Die große und beeindruckende Dame, der freche Junge und der Parkwächter sind überrascht: „Aber... warum hast du nicht gleich nein gesagt?“ Das kleine NEIN schaut sie glühend an, und die große, beeindruckende Dame, der freche Junge und der Parkwächter gehen.

Und wer sitzt jetzt zufrieden auf der Parkbank?

Nein, dies ist nicht mehr das winzige NEIN, dies ist das große NEIN! Jetzt fühlt es sich sicher, stark und frei. Es denkt: „Oh, so sind die Dinge also. Wenn ich immer mit leiser, schwacher oder schüchterner Stimme Nein sage, hören die Leute nicht zu. Um sicher, stark und frei zu sein, muss ich fest und klar sein.“

Und so wurde aus dem winzigen NEIN das große NEIN.

Instruktion:

Die Mädchen* lernen, ihre Grenzen in verschiedenen Situationen zu setzen. Sie erleben einen Adrenalinstoß, wenn sie die Person, gegen die sie sich abgrenzen müssen, nicht kommen sehen.

Ziele:

Konfrontationstraining;
die Auswirkungen von Adrenalin spüren;
Identifizierung der Alarmsignale von Adrenalin;
Arbeit an der Intuition

Verlauf:

Die Mädchen* stehen sich gegenüber in zwei Reihen mit einem Abstand von mindestens fünf Metern. Die A-Reihe setzt ihre Grenzen und die B-Reihe versucht, diese zu überschreiten.

1. A steht aufrecht und dreht B den Rücken zu. B bewegt sich langsam auf A zu. Wenn A spürt, dass B ihre Grenze erreicht hat, dreht sie sich um und sagt fest und deutlich Halt.
2. A setzt sich auf den Boden mit dem Rücken zu B. B bewegt sich langsam auf A zu. Wenn A spürt, dass B ihre Grenze erreicht hat, steht sie auf, dreht sich um und sagt fest und deutlich Stopp.
3. A liegt auf dem Boden auf dem Bauch, die Füße Richtung B, B bewegt sich langsam auf A zu. Wenn A spürt, dass B ihre Grenze erreicht hat, steht sie auf, dreht sich um und sagt fest und deutlich Stopp.

Wechsel der Rollen und Plätze.

Ziel von A ist, sich in einer stabilen Position zu befinden, wenn sie ihre Grenze setzt. Nachdem alle die Übung gemacht haben, kann die Teamer*in die Mädchen* um Feedback bitten:

- Wie habt ihr euch gefühlt?
- Gab es irgendwelche unangenehmen Empfindungen und wo im Körper waren sie verortet?
- In welchem Moment ist es am einfachsten, nein zu sagen? Warum?

Kernaussage:

- Die Empfindungen unseres Körpers werden nicht nur vermittelt um uns stören, sondern sie sind dazu da, uns zu zeigen, wo unsere Grenzen liegen und wann wir sie setzen sollen. Unser Körper ist unser Verbündeter.
- Je früher wir unsere Grenzen setzen, um so leichter fällt es. Wir müssen nicht erst alle möglichen unbequemen Dinge fühlen, bevor wir unsere Grenzen setzen können.
- Kichern und Lächeln, wenn eine Situation nicht lustig ist, sind auch Signale, die unser Körper uns sendet, wenn unsere Grenzen nicht respektiert werden und wir uns unbehaglich fühlen.

Instruktion:

Während dieser Übung erleben die Mädchen* ihre Empfindungen, wenn sie unabhängig von ihrer Wahl zu verschiedenen Vorschlägen Ja oder Nein sagen. Ziel ist es, dass sie physische Signale erkennen, die ihre Grenzen anzeigen.

Ziele:

Sich der Grenzüberschreitungen bewusst werden;
Auseinandersetzung mit dem Konzept von Konsens;
Nein sagen lernen;
Unbehagen in einer paradoxen Situation erleben

Material:

1 Stuhl

Ablauf:

Ein Mädchen* A sitzt auf einem Stuhl, andere Teilnehmer*innen stehen in einer Reihe zwei Meter vor ihr. Das erste Mädchen* in der Reihe stellt dem sitzenden Mädchen* eine Frage und geht dann zum Ende der Reihe. Bei der ersten Runde muss das sitzende Mädchen* auf alle Fragen der anderen Mädchen* mit Ja antworten. Wenn das erste Mädchen* wieder am Anfang der Reihe steht, antwortet das sitzende Mädchen* nun auf alle neuen Fragen mit nein. Alle Mädchen*, die Lust haben, können sich auf dem „Stuhl der Zustimmung“ setzen.

Die Teamer*in erklärt vor Beginn der Übung, dass das sitzende Mädchen* jederzeit beschließen kann, aufzuhören, auch mitten in einer Fragerunde. Wenn dies geschieht, ist dies ein guter Punkt für ein späteres Feedback und eine Nachbesprechung.

Wenn alle Mädchen*, die den „Stuhl der Zustimmung“ erleben wollten, dies gemacht haben, setzen sie sich für eine Nachbesprechung in den Kreis. Um das Gespräch zu leiten, kann die* Teamer*in folgende Fragen stellen:

- Wie habt ihr euch gefühlt? Warum?
- Was habt ihr gefühlt, als ihr einen Vorschlag erhalten habt? Und als ihr selbst einen Vorschlag gemacht habt?
- Wie habt ihr euch gefühlt, als ihr Ja zu etwas sagtet, das euch nicht wirklich gefällt, und als ihr Nein zu etwas sagtet, das ihr gerne habt?
- Was geschieht in unseren Körpern? Hattet ihr irgendwelche körperlichen Empfindungen?
- Was sagt uns das über unsere Grenzen? Was ist Zustimmung?

Kernaussagen:

- Unser Körper sagt uns verschiedene Sachen; hier sagt er uns, dass die Situation nicht angenehm ist. Er sendet uns Signale. Unser Körper ist unser Verbündeter.
- Stress ist wichtig. Er sagt uns, dass etwas wichtig ist und nicht kleingeredet werden sollte. Gefühle wie Ärger sind wichtig, um eine Situation zu verstehen.
- Unter dem Einfluss von Adrenalin, Stress und Wut drängen uns dazu, uns so zu verhalten, dass es für uns in Ordnung ist. Manchmal nimmt das Adrenalin zu viel Platz ein, unser Körper friert ein und wir wissen nicht mehr, was wir tun sollen. So ist es auch bei Tieren. Wenn zum Beispiel ein Tier die Straße überquert und

vom Auto angestrahlt wird, ist es so überrascht, dass es sich nicht mehr bewegt. Aber wenn es die Situation versteht, kann es sehr schnell laufen.

- Um sicher, stark und frei zu sein, ist es wichtig, in Bewegung zu sein, um nicht einzufrieren. Je schneller wir reagieren, desto weniger riskiert unser Körper, einzufrieren. Es hilft, über das Atmen nachzudenken, sich vorzustellen, dass wir mit jedem Atemzug wachsen, wachsen, wachsen, bis wir viel Platz einnehmen.
- An diese Übung kann sich die Übung zu Grenzen anschließen (siehe „Das kleine und das große NEIN“, S. 51).

| Andere kleine Übungen zu Grenzen |

● **Verpiss dich!** | 15 Jahre und ältere 15 min

Instruktion:

Die Mädchen* stehen auf zwei Linien ein paar Meter voneinander entfernt, mit einander zugewandten Gesichtern. Auf ein Zeichen der Teamer*in bewegen sich beide Reihen in Richtung Mitte. Wenn sich zwei Mädchen* in der Mitte in etwa 1m Entfernung begegnen, bleiben sie stehen, schauen sich in die Augen und sagen ihrer Partnerin mit ernster Körpersprache: „Verpiss dich“, „Hau ab“, „Verschwinde“... Wer zuerst lacht, hat verloren! Partner*innenwechsel und Neuanfang.

Ziele:

Selbstbewusste Körpersprache erleben;
bei der Festlegung der eigenen Grenzen ein ernstes Gesicht bewahren;
Grenzsetzung lernen;
Zusammenhalt der Gruppe

● **1-2-3 STOP** | 12 Jahre und ältere 15 min

Instruktion:

Ein Mädchen* steht mit dem Gesicht zur Wand. Sie ruft und zählt mit der Hand an der Wand „1-2-3 STOP!“ und dreht sich nach dem Stopp um. Während sie zählt, gehen die anderen Mädchen* von der anderen Seite des Raumes auf sie zu. Sobald sie sich umdreht, müssen sie durchsetzungsfähig Stopp sagen und sich nicht mehr bewegen. Diejenigen, die sich bewegen oder lachen, müssen zum Ausgangspunkt zurückkehren. Das erste Mädchen*, das das Mädchen* während des Zählens erreicht hat, hat gewonnen und kann die nächste Runde beginnen.

Ziele:

Selbstbewusste Körpersprache erleben; bei der Festlegung der eigenen Grenzen ein ernstes Gesicht bewahren;
Grenzsetzung lernen;
Zusammenhalt der Gruppe

| Handlungen gegen sexistische und sexualisierte Gewalt |

● **„Sarahs Mut“ – ein Bilderbuch** | 12- 14 Jahre und Mädchen* mit Lernbehinderungen 30 min

Instruktion:

Die Teamer*in liest der Gruppe das Buch vor und zeigt die Bilder. Dann beginnt sie ein Gespräch über die Achtung der körperlichen Unversehrtheit. Sie bespricht mit der Gruppe die Definition von sexualisierter Gewalt und was zu tun ist, wenn sie ausgeübt wird.

Ziele:

Identifizierung von sexualisierter Gewalt;
Zusammentragen von Wissen über körperliche Unversehrtheit;
einen vertrauenswürdigen Erwachsenen erkennen;
Unterscheidung zwischen einem angenehmen und einem unangenehmen Geheimnis;
Anwendung von Präventionsstrategien;
sich berechtigt fühlen, Entscheidungen für sich selbst zu treffen

Material:

Das Buch „Sarahs Mut“

Verlauf: Die Teamer*in liest das Buch über „Sarahs Mut“ vor und zeigt die Bilder. Bevor sie beginnt, erklärt sie, dass die Geschichte von Gewalt handelt, dass sie gut endet, aber keine lustige Geschichte ist. Am Ende kann die Teamer*in das Gespräch mit folgenden Fragen leiten:

- Was passiert in dieser Geschichte?
- Werden Sarahs drei Rechte respektiert? Was ist das Problem? Was ist ein Angriff oder sexualisierte Gewalt?
- Was ist die Bedingung des Onkels, um Sarah zu helfen? Was sagt er ihr, was sie nicht tun soll?
- Wie reagiert Sarah? Ist es leicht oder schwer, wie Sarah zu reagieren?
- Wie reagiert die Mutter? Reagieren alle Mütter so? Gibt es andere Menschen, mit denen wir reden können, wenn wir Probleme haben? Wie können wir eine Vertrauensperson erkennen?
- Gibt es etwas, das du gerne am Verhalten von Sarahs Bruder oder Mutter ändern würdest?

Die Teamer*in kann die Rolle des kleinen Bruders ansprechen und erklären, dass Sarah ihn fragen könnte, ob er die gleiche Situation erlebt. Das ist schwierig, aber vielleicht wollen die Mädchen*, dass die Rechte ihres Bruders auch respektiert werden. Die erste Person, an die man denkt, ist man selbst, aber wir können auch dafür sorgen, dass die Rechte des kleinen Bruders oder die Rechte einer Schwester oder Cousine ebenfalls respektiert werden.

Kernaussagen:

- Ich habe das Recht, sicher, stark und frei zu sein!
- Wir entscheiden, was mit unserem Körper geschieht. Der Respekt vor unserem Körper ist bedingungslos, es muss keine Bedingung geben, wir haben das Recht

zu wählen, wer unseren Körper berührt. Was auch immer jemand als Gegenleistung anbietet, wenn wir etwas nicht wollen, dann wollen wir es nicht, und damit hat sich's!

- Wenn uns jemand nicht glaubt oder uns sagt, dass er uns helfen wird, aber nichts tut, können wir darauf bestehen oder mit einer anderen Person sprechen. Solange die unangenehme Situation andauert, können wir weiter darüber reden! (Und danach auch.)
- Unterscheide zwischen einem angenehmen Geheimnis (das mich freut) und einem unangenehmen (ich fühle mich mit diesem Geheimnis nicht wohl, oder jemand verletzt mich und bittet mich, es niemandem zu erzählen). Wenn wir ein unangenehmes Geheimnis bewahren, ist es wie Gift und kann uns krank machen. Deshalb ist es besser, es einer Vertrauensperson zu erzählen, als das Geheimnis zu bewahren.
- Die Teamer*in kann den Mädchen* mit konkreten Elementen helfen, ihre Vertrauensperson zu identifizieren: Menschen, die uns glauben und die wirklich etwas dagegen tun können, damit die Situation aufhört und sich nicht wiederholt. Oft sind es die Erwachsenen, die eine Situation beenden können. Aber manchmal, wenn wir Hilfe brauchen, können wir mit einer Freundin oder mit unserem magischen Tier reden oder im Kopf üben, darüber zu sprechen... Es kann hilfreich sein, mit einem Freund oder einer Freundin zu sprechen, bevor wir mit einem Erwachsenen sprechen, und der Freund oder die Freundin kann uns danach helfen, z.B. kann sie es ihren Eltern erzählen. Wenn wir Hilfe brauchen, können wir eine spezielle Telefonnummer anrufen, wo ausgebildete Menschen zu erreichen sind, mit Kindern über solche Dinge zu sprechen.
- Sexualität, Kuscheln und Küssen ist nichts Schlechtes. Aber es ist wichtig, dass alle mit dem, was passiert, einverstanden sind, und Sarah scheint damit nicht einverstanden zu sein. Und wenn wir mit etwas nicht einverstanden sind, können wir es sagen, damit es aufhört.
- Die Teamer*in kann auch die Gründe für das Verhalten des Onkels hinterfragen. Wir wissen vielleicht nicht immer, warum der Onkel tut, was er tut, aber es ist sicher, dass der Onkel WEIß, dass er kein Recht dazu hat. Alle Erwachsenen wissen, dass es nicht erlaubt ist, den Intimbereich von Kindern zu berühren. Niemand hat das Recht, unsere Intimbereiche zu berühren, außer um uns ärztlich zu behandeln, und selbst dann können wir nein sagen.

Comics gegen sexualisierte Gewalt

14 Jahre und älter
30 min

Instruktion:

The Mädchen* lesen die Comics und unterhalten sich darüber. Dann diskutieren sie über unterschiedliche Reaktionen auf diese Situationen.

Ziele:

Zwischen einem angenehmen und unangenehmen Geheimnis unterscheiden;
Erkennen von sexualisierter Gewalt;
Zusammentragen von Wissen;
einen vertrauenswürdigen Erwachsenen erkennen;
Wissen über Organisationen zur Unterstützung;
die Verbindung zu den Erfahrungen der Teilnehmer*innen herstellen

Material:

Comics

Ablauf:

Mädchen* bilden Gruppen von drei bis vier Personen. Jede Gruppe liest einen Comic und antwortet auf folgende Fragen:

- Was ist das Problem in der Geschichte?
- Wie reagiert das Mädchen*?
- Was würdest du an ihrer Stelle oder an der Stelle einer anderen Person aus dem Comic machen? Würdest du heute anders handeln?

Nachdem sie das Gespräch in kleiner Gruppe beendet haben, sammelt sich die ganze Gruppe und jede Kleingruppe teilt mit den anderen ihre Antworten. Die Teamer*in stellt Nachfragen und erkundigt sich, wie sich die Mädchen* fühlen.

Kernaussagen:

- Wir entscheiden, was wir mit unseren Körpern tun. Der Respekt vor unserem Körper ist bedingungslos, wir haben das Recht zu wählen, ob wir wollen, dass unser Körper berührt wird und von wem. Was auch immer jemand im Gegenzug anbietet, wenn wir etwas nicht wollen, dann wollen wir es nicht, und damit hat sich's!
- Wenn uns jemand nicht glaubt oder uns sagt, dass er uns helfen wird, aber nichts tut, können wir darauf bestehen oder mit einer anderen Person sprechen. Solange die unangenehme Situation andauert, können wir weiter darüber reden! (Und auch danach.)
- Wir sind frei, mit unserem Körper zu tun, was wir wollen. Es ist großartig, unsere Sexualität zu erforschen, aber wir entscheiden, was wir tun wollen und wann, niemand kann uns zu etwas zwingen. Wenn jemand versucht, uns zu zwingen, haben wir das Recht, uns zu verteidigen - das ist berechnete Selbstverteidigung.
- Unterscheide zwischen einem angenehmen Geheimnis (das mich freut) und einem unangenehmen (ich fühle mich mit diesem Geheimnis nicht wohl, oder jemand verletzt mich und bittet mich, es niemandem zu erzählen). Wenn wir ein unbequemes Geheimnis bewahren, ist es wie Gift und kann uns krank machen. Deshalb ist es besser, es einer Person des Vertrauens zu erzählen, als das Geheimnis zu bewahren.
- Die Teamer*in kann den Mädchen* mit konkreten Elementen helfen, ihre Vertrauensperson zu identifizieren: Menschen, die uns glauben und die wirklich etwas dagegen tun können, damit die Situation aufhört und sich nicht wiederholt. Oft sind es die Erwachsenen, die eine Situation aufhalten können. Aber manchmal, wenn wir Hilfe brauchen, können wir mit einer Freundin oder mit unserem magischen Tier reden oder im Kopf üben, darüber zu sprechen... Es kann hilfreich sein, mit einer Freundin zu sprechen, damit sie uns helfen kann, Hilfe zu bekommen. Es gibt Helplines und Hilfsorganisationen, die wir anrufen können, und einige von ihnen haben auch einen Chat, wenn wir nicht gerne am Telefon sprechen. Cyber-Mobbing ist eine ernste Sache. Wir können darüber reden und es melden.
- Wenn wir sehen, dass eine Person belästigt wird, sollten wir nicht schweigen und stattdessen Solidarität zeigen, auch wenn wir Angst haben. Auch wenn wir uns manchmal allein fühlen, sind wir nicht allein. Wir können gemeinsam mit unseren Freund*innen handeln.
- Wenn man als Zeugin handelt, ist es wichtig, für sich selbst zu sprechen und nicht an Stelle der Betroffenen. Wir müssen sicherstellen, dass unsere Reaktion den Bedürfnissen der Person entspricht, die wir unterstützen.
- Eventuell wird die Teamer*in zu den Gründen der Gewalt befragt. Es ist wichtig, Mädchen* und jungen Frauen* verständlich zu machen, dass Machtverhältnisse der Dominanz der Männer* und Jungen* zu gewalttätigem Verhalten führen. Gewalttätig zu sein ist oft eine Möglichkeit, sich am Leid anderer Menschen zu erfreuen, auch wenn es immer komplizierter ist.

1-2-3 Emotion | 12 Jahre und älter 15 min

Instruktion:

Nach dem Vorbild von 1-2-3 Stop (siehe S. 56).

Anstatt beim Umdrehen Stop zu rufen, zeigt das Mädchen* an der Wand eine Emotion oder eine Haltung an, z.B. „Freude“, „Wut“, „Distanz“... Die anderen Mädchen* müssen die Emotion oder Haltung mimen, ohne sich zu bewegen. Diejenigen, die lachen oder sich bewegen, während das erste Mädchen* ihnen zusieht, müssen an die Startlinie zurückkehren.

Ziele:

Arbeit an der Körpersprache;
Lernen, einen Gesichtsausdruck beizubehalten;
sich mit „Lächerlichkeit“ anfreunden;
Zusammenhalt der Gruppe

Powerschrei | 12 Jahre und älter 30 min

Instruktion:

Die Teamer*in zeigt, wie man die Stimme im Körper verwurzelt, um Halsschmerzen zu vermeiden und die Kraft zum Schreien zu haben.

Ziele:

Sich der eigenen Stimme bewusst sein;
Schreien lernen, ohne sich zu verletzen;
sich der eigenen inneren Kraft bewusst sein;
Erlernen einer einfachen Selbstverteidigungstechnik

Ablauf:

1. Aufwärmen: Die Gruppe steht im Kreis. Jede massiert ihr Gesicht, klopft es mit den Fingerspitzen ab und massiert es dann im Kreis mit den Handflächen. Dann führt die Teamer*in verschiedene Übungen vor, die vom Gesichts-Yoga inspiriert sind, um die Gesichtsmuskeln spielerisch aufzuwecken und aufzuwärmen. Zum Beispiel die Ratte: alle Gesichtspunkte zeigen nach vorne und bilden eine spitze Schnauze, zählen bis zwei und dann zieht sich das Gesicht nach hinten, als ob wir in einem offenen Cabrio fahren würden; die Schildkröte: schielen und lächeln wie auf den Kopf gestellt; der Löwe (siehe Bild). Dann folgt das Aufwärmen der Stimmbänder. Die Teamer*in macht vor und die Gruppe imitiert: das Geräusch eines besorgten Hundes (geschlossener Mund), Walgesang, Sirenen oder Sprechen wie eine Aristokratin (als hätte man eine heiße Kartoffel im Mund). Zum Schluß Gähnen und Dehnung.
2. Atmen: Die Teamer*in erklärt, dass die Stimme von dem Atem stammt, den unsere Lungen hochschicken, um die Stimmbänder zum Vibrieren zu bringen. Alle Teilnehmer*innen nehmen einen stabilen Stand ein, die Beine schulterbreit

auseinander, die Knie leicht gebeugt und die Schultern entspannt und gesenkt. Lege eine Hand auf den Bauch, um den Atem zu spüren. Konzentriere dich auf deinen Atem und spüre wieder, wie du geerdet bist und Wurzeln unter deinen Füßen wachsen (siehe S. 49). Atme ein und blase den Bauch auf, ohne die Schultern zu bewegen. Atme dann aus und stelle dir vor, dass du die Kerzen auf einer Geburtstagstorte auspustest. Der Atem ist kontrolliert, lang und intensiv zugleich, ohne dabei zu stark zu sein.

3. Der Schrei: Sobald wir unseren Atem verstanden haben, können wir eine Reihe von Rufen ausstoßen, um den Powerschrei zu erreichen. Atme zunächst einmal ein und sag Buh!, als ob du jemanden aus Spaß überraschen möchtest. Dann demonstriert die Teamer*in den Monster-Schrei und die Mädchen* imitieren ihn. Der Monsterschrei besteht darin, wie bei den Geburtstagskerzen auszuatmen, aber die Stimmbänder zum Schwingen zu bringen, ohne nach einem bestimmten Geräusch zu suchen. Es ist wichtig, den Mund so weit wie möglich zu öffnen. Zum Schluss erklärt die Teamer*in, dass der Powerschrei ein Schrei ist, der Mut macht, der uns Adrenalin loswerden lässt, der „uns ein gutes Gefühl gibt“. Schreien macht andere Menschen darauf aufmerksam, dass wir in Gefahr sind. Der Schrei besteht aus allen Elementen, die wir bisher zusammen gesehen haben, und aus lauterem und kürzerem Schreien mit weit geöffnetem Mund („aaaaa“). Die Teamer*in demonstriert und die Mädchen* ahmen sie nach. Am Ende der Arbeit an der Stimme ist es wichtig, die Stimmbänder zu befeuchten, um Schäden zu vermeiden.
4. Kleine Schreispiele:
 - Die Klangwand: Ein Mädchen* steht auf der einen Seite des Raumes, ein anderes auf der anderen Seite, und der Rest der Gruppe bildet eine Klangwand in der Mitte. Das Mädchen* A muss dem Mädchen* B eine Botschaft übermitteln, die B verstehen muss, während die Klangwand so viel Lärm wie möglich macht, um die Botschaft von A zu übertönen.
 - Schreiende Eskalation: A steht vor B, A sagt Ja, B antwortet Nein. Sie beginnen leise und sprechen lauter und lauter, bis beide schreien, dann reduzieren sie allmählich die Lautstärke, bis sie wieder flüstern.
 - Der Schrei der Meute: Eine Gruppe steht im Kreis und hält sich an den Händen, so weit wie möglich voneinander entfernt. Sie machen sich klein, beginnen mit einem kleinen Ton, gehen dann zur Mitte, richten sich auf und heben ihre Hände, lassen die Stimme heraus (wie ein *Ola* zum Kreiszentrum).



4.4 Aufbau der Aktivitäten

Dies ein ein Beispiel eines Workshop zu Empowerment und Gewaltprävention für Mädchen* im Alter von 14-16 Jahren (4,5 Stunden).

Dauer	Aktivität	Ziele	Material
10 min	Das Namensspiel Ein Mädchen* wirft ein Stofftier in die Luft und ruft den Namen eines anderen Mädchens* aus der Gruppe. Das andere Mädchen* muss das Spielzeug fangen, bevor es auf den Boden fällt. Dann kann sie das Spielzeug werfen und den Namen eines anderen Mädchens* rufen usw.	Erster Kontakt zwischen den Teilnehmer*innen; in Bewegung kommen; Vertrauen aufbauen; Befreiung von Energie und Stress am Anfang; sich an die Namen erinnern	Stofftier oder ein Schaumstoffball
45 min	Es ist Zeit!- Strategien Teilnehmer*innen sollen Strategien herausfinden, sie mimen und die anderen raten lassen, was es ist. Danach benennen sie die sechs Gruppen von Strategien.	Gemeinsamer Aufbau von Wissen; Vielzahl möglicher Reaktionen; Schätzen und Mitteilen einzelner Ressourcen; Vertrauen und Gruppenzusammenhalt; durch Erfahrungsaustausch Isolation überwinden	Heftzettel(Post-Its); Strategieposter; (löschbare) Marker
10 min	Krokodile und Krieger*innen Eine Matte auf dem Boden ist die Insel der Krieger*innen; im Wasser rund um die Insel lebt ein Krokodil. Das Krokodil will alle Krieger*innen ins Wasser ziehen, um sie zu essen. Die Krieger*innen versuchen sich zu wehren und so lange wie möglich auf der Insel zu bleiben.	Erster Kontakt zwischen den Teilnehmer*innen; in Bewegung kommen; Beziehungen zwischen Teilnehme*innen herstellen; Auseinandersetzung mit ersten Vorstellungen von Selbstverteidigung; (Verwurzelung und Solidarität); eine stabile Haltung erleben	Judo-Matte;Kreide oder Klebeband zum Markieren einer „Insel“
40 min	Der „Stuhl der Zustimmung“ Während dieser Übung erleben die Mädchen* ihre Empfindungen, wenn sie unabhängig von ihrer Wahl zu verschiedenen Vorschlägen Ja oder Nein sagen. Ziel ist es, dass sie körperliche Signale erkennen, die ihre Grenzen anzeigen.	Sich Grenzüberschreitungen bewusst werden; Auseinandersetzung mit dem Konzept von Konsens; Nein sagen lernen; Unbehagen in einer absurden Situation erleben	1 Stuhl
15 min	Pause		
15 min	1-2-3 Emotion Nach dem Vorbild von 1-2-3 Stop. Anstatt beim Umdrehen Stop zu rufen, zeigt das Mädchen* an der Wand eine Emotion oder eine Haltung an, z.B. „Freude“, „Wut“, „Distanz“... Die anderen Mädchen* müssen die Emotion oder Haltung mimen und sich nicht bewegen. Diejenigen, die lachen oder sich bewegen, während das erste Mädchen* sie ansieht, müssen an die Startlinie zurückkehren.	Arbeit an der Körpersprache; Lernen, einen Gesichtsausdruck beizubehalten ; sich mit „Lächerlichkeit“ anfreunden; Zusammenhalt der Gruppe	

Dauer	Aktivität	Ziele	Material
20 min	Übung zu Grenzen 1. Im Raum umhergehen, ohne jemanden zu berühren; wenn sich die Teilnehmer*innen treffen, sehen sie einander fest an, dann fügen sie eine Geste hinzu, während sie sich alle weiter bewegen, ohne sich zu berühren. 2. In zwei Linien, Stimme hinzufügen 3. Wenn „Stopp“ nicht überzeugend ist, rückt B bis zum zweiten „Stopp“ weiter vor.	Bewusstsein persönlicher Grenzen; Identifizierung der Bedeutung von Körpersprache ; Übungen zur Grenzsetzung	
15 min	Verpiss dich! The Mädchen* stehen auf zwei Linien, die einige Meter voneinander entfernt sind, einander gegenüber. Auf das Signal der Moderatorin hin laufen die beiden Linien zur Mitte. Wenn sich zwei Mädchen* in etwa 1-Meter- Abstand in der Mitte treffen, bleiben sie stehen, schauen sich in die Augen und sagen zu ihrer Partnerin mit ernster Körpersprache: „Verpiss dich“, „Hau ab“, „Zieh die Leine“... Wer zuerst lacht, hat verloren! Partnerwechsel und Neuanfang.	Selbstsichere Körpersprache erfahren Bei der Festlegung eigener Grenzen ein gerades Gesicht bewahren; Übungen zur Grenzsetzung; Zusammenhalt der Gruppe	
15 min	Pause		
15 min	Comics gegen sexualisierte Gewalt Die Mädchen* lesen die Comics und diskutieren darüber. Danach unterhalten sie sich über unterschiedliche Reaktionen auf die dargestellten Situationen.	Unterscheidung zwischen einem angenehmen und unangenehmen Geheimnis; Identifizierung von sexualisierter Gewalt; Sammeln von Wissen; einen vertrauenswürdigen Erwachsenen erkennen; Kenntnisse von Organisationen die bei sexualisierter Gewalt Hilfe bieten; Verbindung zu den Erfahrungen der Teilnehmer*innen herstellen	Comics
30 min	Schreispiel Die Teamer*in zeigt, wie man die Stimme im Körper verwurzelt, um Schmerzen im Hals zu vermeiden und die Kraft zum Schreien zu haben.	Bewusstsein der eigenen Stimme; Lernen zu schreien, ohne sich Schaden zuzufügen; Bewusstsein der eigenen inneren Stärke; Erlernen einfacher Selbstverteidigungstechniken	
20 min	Feedback on the workshop		

5

Empowerment als Handlungsprinzip im Alltag¹⁸

¹⁸ Für einen vertiefenden Einblick siehe unsere erste Publikation: „Empowerment für Mädchen* und junge Frauen* durch Ausbildung junger Trainer*innen und Aufbau von Mädchen*-Zentren“- Ein Leitfaden.

In vorherigen Kapiteln haben wir gesehen, dass die Gewaltvorbeugung für das Empowerment von Mädchen* und jungen Frauen* grundlegend ist. Die Gewalt beschränkt oder zerstört sogar die Möglichkeiten der Mädchen*, Freiheit, Verantwortung und Autonomie zu erfahren. Eine Möglichkeit, ihnen mehr Autonomie zu ermöglichen, ist das Organisieren von Aktivitäten zur Gewaltprävention (siehe **4. Toolbox**) und feministischer Selbstverteidigung. Wir können Empowerment auch als Leitprinzip für das alltägliche Handeln von Mädchen* und jungen Frauen* betrachten. Dies ermöglicht den Mädchen* als Akteur*innen, somit aus ihrer eigenen Entwicklung heraus und für sich selbst zu handeln. Aus dieser Sicht besteht unsere Rolle als Trainer*innen, Sozialarbeiter*innen und Multiplikator*innen nicht darin, die unbeirrbar Expert*innen in Sachen Autonomie zu sein, sondern Mädchen* und junge Frauen* auf eine sichere und beruhigende Weise zu begleiten. Auf diese Weise können sie Empowerment und Gewaltvorbeugung durch Aktivitäten erleben, die auch indirekt mit der Zielsetzung verbunden sind. In Anlehnung an Paolo Freire (1974) geht es um die Entwicklung von Handlungsfähigkeit durch Gewaltprävention mittels Situationen, die gegenwärtig und konkret sind und die menschliche Sehnsüchte widerspiegeln (vgl. Freire 1974: S. 46). Jeder Moment des Lebens ist eine Gelegenheit, Autonomie und die „Macht mit“ zu erfahren, sodass Empowerment in der Realität von Mädchen* und jungen Frauen* verankert werden kann. Auf diese Weise können sie ihr Verhalten, ihre Interaktionen und Gewohnheiten verändern, um Freiheit zu erlangen.

5.1 Gewaltprävention als Alltagspraxis in gewöhnlichen Aktivitäten von Jugendorganisationen

Empowerment kann viele Formen annehmen. In diesem Abschnitt interessieren wir uns für die Vorbeugung von geschlechtsspezifischer Gewalt, indem wir einen pädagogischen Ansatz vorschlagen, um Gewaltprävention in die Handlungen, Praktiken und regelmäßigen Alltagsaktivitäten von Mädchen* und jungen Frauen* zu integrieren. Empowerment ist ein Handlungsprinzip, das es ermöglicht, alle Formen von Gewalt zu bekämpfen, die die Freiheit einschränken und die Fähigkeit¹⁹ reduzieren, eigene Entscheidungen für sich selbst zu treffen. Die Verankerung von Empowerment in unserer edukativen und pädagogischen Praxis sichert den Übergang, durch Transformationen und Lernmöglichkeiten, von einer Situation der Verletzlichkeit zu einem Kontext der Autonomie und Emanzipation (vgl. Chamberland, 2014). Diese Lernangebote müssen nicht klar definiert sein. Im Gegenteil, die Teilnehmer*innen werden sich besser an die vermittelten Informationen erinnern, wenn das Wissen aus konkreten Erfahrungen stammt, auf die sie sich beziehen können. Indem wir unsere Herangehensweise als Sozialarbeiter*innen ändern, können wir den Transfer von Informationen und Wissen repolitisieren (vgl. Ogien/ Laugier 2014). Jede Aktivität oder Interaktion mit ein*er Teilnehmer*in kann als ein Moment für die Entwicklung von Handlungsfähigkeit, Empowerment und Gewaltprävention betrachtet werden.

Empowermentmaßnahmen sind kein eigenständiges Ziel, sondern eher ein Mittel zum Zweck. Die Mittel sind genauso wichtig wie das Ziel. So ist z.B. das Ziel, sich abgrenzen zu können, genauso wichtig wie das eingesetzte Mittel, dies zu lernen. Werkzeuge und Techniken werden geschaffen, um Handlungsfähigkeit und Denken von und für alle Mädchen* zu ermöglichen.

Die Aufgabe von Empowerment aus feministischer Sicht ist es, nicht nur auf ein bestimmtes Problem einzuwirken, sondern letztlich die zugrunde liegenden Machtverhältnisse zu verändern. Andernfalls besteht die Gefahr, dass wir zu einem neoliberalen Empowerment-Konzept übergehen, das nur auf Individuen, und nicht auf die Veränderung der Gesellschaft zur Stärkung

von Mädchen* und jungen Frauen*, ausgerichtet ist. Kollektives Handeln im Namen der Gewaltprävention zu verwirklichen, bedeutet, die Ohnmacht in Bezug auf die Geschlechterungleichheit zu schwächen.

Wenn wir auf einen erzieherischen und pädagogischen Ansatz abzielen, bei dem Empowerment das Handlungsprinzip ist, ist Erfahrung der beste Form der Wissensvermittlung. Im Gegensatz zum „Bankenmodell der Erziehung“ (vgl. Freire 1974), bei dem Informationen von der erziehenden Person auf die lernende Person übertragen werden, erlaubt der Aufbau von Wissen aus Erfahrung, Wissen zu verankern und leichter und automatisch darauf zuzugreifen.

Vergangene Gewalterfahrungen oder das Gefühl, unsicher zu sein, erhöhen die Verletzlichkeit von Mädchen* und jungen Frauen* und schränken ihre Möglichkeiten der räumlichen und sozialen Mobilität ein. Wenn sie mit regelmäßiger Gewalt konfrontiert werden, können sie eine starke Ohnmacht empfinden, d.h. Ohnmacht bedeutet eine Beeinträchtigung der Handlungsfähigkeit. Sie tritt auf, wenn der Körper einer enormen Belastung ausgesetzt ist, ohne die Möglichkeit zu kämpfen oder zu fliehen (vgl. Le Bossé 2015). Der Körper, und insbesondere das Gehirn, hat drei Reaktionsmodi auf Stress, diese sind Flucht, Kampf oder Betäubtsein (Lähmung, Handlungsunfähigkeit). Vor allem das Betäubtsein zerstört unser funktionales Handlungssystem, das keine andere Lösung hat, als sich „tot zu stellen“ (vgl. Contamin 2017). Wenn sich diese mechanische Körperreaktion regelmäßig wiederholt, wird die Handlungsfähigkeit zerstört und wir haben Schwierigkeiten, Reaktionen zu antizipieren und für eine mehr oder weniger nahe Zukunft zu planen. Nach Yann Le Bossé (2016) besteht eine Möglichkeit, der Ohnmacht zu begegnen darin, aktiv zu sein. Daher ist es wichtig, das Handeln in den Mittelpunkt unserer Praxis des Vermittels und Trainings zu stellen.

Zu unserer Rolle als Moderator*innen gehört es, Bewegung wiederherzustellen, damit Mädchen* und junge Frauen* (wieder) in den aktiven Besitz von Macht kommen und ihre Entscheidungen darüber kontrollieren können, was für sie selbst, für ihre Lieben und ihre Gemeinschaft wichtig ist (vgl. Israel et al. 1994). Kontrolle ist die Fähigkeit, eine individuelle oder kollektive Handlung in einem bestimmten Kontext zu regulieren (vgl. Le Bossé 2015).

Um wieder Bewegung in die Sache zu bringen, können wir über gegenwärtige und konkrete Lernsituationen Möglichkeiten schaffen, Gewaltprävention zu erleben. In diesen Situationen kann ein Dialog mit Mädchen* und jungen Frauen* hergestellt werden. Das können ganz informelle Situationen sein, z.B. ein Essen oder ein Spaziergang.

Der Dialog ist ein zentrales Werkzeug (vgl. Freire 1974). Dafür braucht es eine mentale Verfügbarkeit und Konzentriertheit, denn diese Momente sind oft unerwartet oder provozieren, durch das Feedback, eine vorhergegangene Erfahrung. Deswegen müssen wir auf diese Situationen vorbereitet sein, ohne sie abzuwarten. Der Dialog ist eine Möglichkeit, die Lebenssituation der Mädchen* kennenzulernen, zu sehen, wie sie Gewalt benennen und wie sie diese erleben. Er ermöglicht, ihre Wahrnehmungen von sich selbst und der Welt zu verstehen. Der Dialog bietet Interaktionsmöglichkeiten, in denen Mädchen* und junge Frauen* den vermeintlichen sozialen Rollenerwartungen der Erwachsenen weniger zu entsprechen (vgl. Goffman 1973). Der Dialog bietet einen Zugang zu ihren Wahrnehmungen, sodass wir ihre Stereotype dekonstruieren und gleichzeitig ihre Sicht auf die Welt respektieren können. Er ermöglicht es uns, ihr Bewusstsein für Gewalt zu schärfen und ihr kritisches Denken zu entwickeln.

¹⁹ Anders als „Kapazität“, welches sich auf motorische und intellektuelle Fähigkeiten bezieht, beziehen sich „Fähigkeiten“ auf das Gefühl, fähig zu sein und sich gleichzeitig der eigenen Grenzen bewusst zu sein.

5.2 Zwischen Macht und Verantwortung: Wie kann man als Sozialarbeiter* in die Widersprüche von Empowerment überwinden?

Kapitel 3. Was ist feministische Selbstverteidigung wies auf mehrere Paradoxien bzw. Herausforderungen in der Empowermentpädagogik und in der feministischen Selbstverteidigung für Mädchen* hin: 1) die Spannungen zwischen materieller, affektiver und moralischer Abhängigkeit und Autonomie; 2) die Berücksichtigung der ganzen Person, die sich noch im Entstehen befindet; 3) die Ambivalenz der Parteilichkeit der Teamer*innen; 4) den Zusammenhang von Verantwortung und Handlungsfreiheit.

Um erfolgreich zu sein, muss jedes Empowerment-Projekt diese Paradoxien rigoros analysieren, um Fatalismus (nichts wird sich jemals ändern) und Ohnmacht (ich werde nie etwas tun können) zu vermeiden. In der Tat haben mehrere Empowerment-Projekte mit Ergebnissen geendet, die weit von dem Versprechen der Autonomie entfernt waren. Dies geschieht wenn z.B. die Bedürfnisse der Nutzer*innen (hierbei Mädchen* und junge Frauen*) nicht mit den Zielen und erwarteten Ergebnissen der Projektleiter*innen übereinstimmen. Gute Absichten reichen nicht aus, um nachhaltige Projekte zu entwickeln, die sich an den Bedürfnissen der Nutzer*innen orientieren. Es ist notwendig, dass die Nutzer*innen eine reale Möglichkeit haben, sich ihrer Situation bewusst zu werden und die gewünschten Veränderungen zu definieren. Dann brauchen sie auch die materiellen Mittel, um diese Veränderungen umzusetzen.

Bei der Arbeit mit Jugendlichen sind wir mit einem ähnlichen Paradox konfrontiert: Wie können wir ihnen helfen, freier und selbständiger zu werden, während wir gleichzeitig für sie verantwortlich sind und sie durch die Gewährung von Freiheit einer Gefahr aussetzen könnten? Was sollen wir tun, wenn unsere pädagogischen Ambitionen nicht mit den Wünschen der Mädchen* übereinstimmen? Wie können wir sicher sein, dass sie die Werkzeuge, die wir mit ihnen geteilt haben, auch nutzen werden?

Zunächst einmal muss es darum gehen, die individuellen und strukturellen Zwänge zu beleuchten, die Menschen in machtlosen Situationen halten (vgl. Le Bossé 2015). Wenn wir Mädchen* nicht in einer Situation des Versagens halten wollen, müssen wir uns des Kontextes, in dem sie leben, bewusst sein. Grenzsetzung, Konfrontation oder körperliche Verteidigung hängen nicht nur von den Absichten der Mädchen* ab. Andernfalls riskieren wir, ihnen die Verantwortung für jegliche Aggression zuzuschieben und ihr Gefühl der Ohnmacht zu verstärken. Es ist daher nicht nur eine Frage der Fähigkeiten. Es reicht nicht aus, Selbstverteidigungsmethoden zu kennen, um Gewalt zu vermeiden oder die eigene soziale Position zu überwinden. Es gibt immer einen Kontext und eine Struktur, in der unsere Handlungen stattfinden.

Mädchen* kontrollieren einige Aspekte ihres Lebens, aber es gibt auch Bereiche, über die sie keine (oder nur sehr wenig) Kontrolle haben. Der Kontext kann strukturell unüberwindbar erscheinen und entmündigend sein (z.B. wenn der Sexismus zu stark wirkt; wenn Armut die Möglichkeiten einschränkt, das zu tun, was man will oder braucht; wenn das rassistische Klima in der Gesellschaft uns immer wieder auf Nebenrollen reduziert).

Die erste Sorge von Mädchen* ist nicht unbedingt, zu lernen, sich zu wehren, sondern zu wissen, ob ihre Eltern wieder Arbeit finden, um die Miete zu bezahlen. Die Entwicklung der Handlungsfähigkeit und Autonomie von Mädchen* und jungen Frauen* ist nicht nur eine Frage von Werkzeugen und Techniken, sondern auch die des sozialen Kontextes. Die Stärkung von Mädchen* geht mit einem größeren Kampf gegen Ungleichheiten und asymmetrische Machtverhältnisse einher, um menschenwürdige Lebensbedingungen zu gewährleisten.

Wenn wir Maßnahmen umsetzen wollen, die auf dem Prinzip des Empowerments basieren, müssen wir den Einfluss sozialer Belange und individueller Eigenschaften der Mädchen*

analysieren. Laut Vallérie und Le Bossé (2006) hängt die effektive Ausübung von Handlungsmacht gleichzeitig von den Möglichkeiten ab, die die Umwelt bietet (rechtlicher Rahmen, politischer Kontext, Ressourcen usw.) und von der Fähigkeit einzelner Personen, Macht auszuüben (Fähigkeiten, Handlungswunsch, Wahrnehmung von Handlungsmöglichkeiten usw.) (vgl. Vallérie/ Le Bossé 2006: 89) In unserem pädagogischen Ansatz müssen wir gewaltpräventive Handlungen mit den Situationen, in denen sie stattfinden, in Beziehung setzen. Um eine Aktion durchführen zu können, müssen wir von strukturellen und institutionellen Fragen angehen. Der Erfolg eines Gewaltpräventionsprojekts hängt nicht nur von der Qualität der Aktivitäten ab, sondern auch von ihrem allgemeinen Kontext.

Zweitens sollte unser pädagogischer Ansatz den Mädchen* nicht die Illusion vermitteln, dass sie in allen Aspekten eines Projekts oder einer Aktion Entscheidungsgewalt haben. Es ist wichtig, ganz explizit die Rahmenbedingungen, in denen wir uns bewegen müssen, anzusprechen. Diese müssen im weiteren Schritt mit den schlüssigen Formen der Teilhabe abgeglichen werden.

Es gibt vier Ebenen der Teilhabe: 1) Information (die Mädchen* können Fragen zu einer Entscheidung stellen, aber die Entscheidung kann nicht angefochten werden); 2) Konsultation (die Mädchen* können ihre Meinung äußern, und die Entscheidungsträger*innen berücksichtigen sie so gut wie möglich und entscheiden letztlich allein); 3) Dialog oder Verhandlung (eine Debatte mit dem Ziel, einen Kompromiss zu finden, aber die endgültige Entscheidung liegt nicht bei den Mädchen*); 4) Gemeinsame Entscheidung (die Mädchen* nehmen an der Entscheidungsfindung teil).

Jede Ebene der Beteiligung kann je nach der Entscheidungsart in verschiedene Formen unterteilt werden. Es kann auch verschiedene Phasen der Beteiligung während des Projekts geben. 12 bis 22-Jährige sind besonders sensibel und reaktiv im Bezug auf Ungerechtigkeiten, weil diese Erfahrung sie oft in eine Situation der Ohnmacht versetzt. Wenn sie sehen, dass Erwachsene ihnen die Beteiligung an der gesamten Entwicklung einer Aktivität oder an allen Entscheidungen über das Gemeinschaftsleben im Jugendzentrum versprechen, aber dies nicht tatsächlich der Fall ist, können sie sich betrogen fühlen. Das heißt, wenn nicht klar ist, auf welcher Ebene und in welchem Umfang sie an der Entscheidungsfindung und an der Durchführung eines Projekts oder einer Aktivität beteiligt sind bzw. sein können, kann dies ihr Gefühl der Machtlosigkeit verstärken. Das wiederum birgt die Gefahr, dass sie sich weniger in das Projekt involvieren oder dass es ihnen an Motivation und Interesse an Empowerment-Aktivitäten fehlt. Mädchen* brauchen Transparenz, um die materiellen und finanziellen Beschränkungen ihrer Jugendorganisationen zu verstehen.

Wir haben gesehen, dass Mädchen* in ihrer Entwicklung Grenzen und Bezugspunkte brauchen (siehe 2. Die Basiskonzepte der Mädchen*empowermentbildung und 4. Toolbox), die sich mit der Zeit und je nach ihrer Reife und ihren Bedürfnissen entwickeln. Als Sozialarbeiter*innen müssen wir uns auf ihr doppeltes und manchmal widersprüchliches Bedürfnis nach Schutz und Freiheit einstellen. Klare Grundregeln (einschließlich der Selbstachtung), die so gut wie möglich angewendet werden, sind eine Möglichkeit, moralische und affektive Sicherheit zu gewährleisten. Wir können mit ihnen über die Konsequenzen- wenn die Grundregeln nicht eingehalten werden- nachdenken. Sie müssen sich an Grenzen reiben, um erwachsen zu werden.

Um einen Mittelweg zu finden, müssen Sozialarbeiter*innen von der Analyse oder Wahrnehmung der Mädchen* und jungen Frauen* ausgehen. Damit die Teilnehmer*innen sich selbst stärken können, müssen Sozialarbeiter*innen die Machbarkeit des Projekts sicherstellen und gleichzeitig den Mädchen* den nötigen Raum lassen, um die Bedingungen der vorgeschlagenen Aktivitäten zu reflektieren und zu bestimmen. Die Expertise von Trainer*innen, Sozialarbeiter*innen und Moderator*innen und die Expertise der Mädchen* sind komplementär und betreffen nicht immer die gleichen Aspekte eines Projekts.

5.3 Integration von Gewaltprävention in Empowermentprojekte und –aktivitäten in Jugendorganisationen

Empowerment kann unter mehreren miteinander verknüpften Blickwinkeln untersucht werden. Diese beschreiben die Entwicklung von Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, kritischem Bewusstsein und individuellen Fähigkeiten, welche mit Engagement, Mobilisierung und kollektives Handeln für soziale Transformation einhergehen (vgl. Bacqué/ Biewener 2015: 54). Im Folgenden werden einige Möglichkeiten aufgezeigt, was mit Mädchen* und jungen Frauen* gestaltet werden kann, um ein Projekt nach den Prinzipien des Empowerments durchzuführen.

Mädchen*räume fördern

Der Erfolg von Empowerment basiert auf einem ersten Schritt der Bewusstmachung von Machtverhältnissen. Der Prozess der Bewusstwerdung ist langsam und komplex und steht im Gegensatz zu Viktimisierung und Paternalismus (vgl. De Lépinay 2018). Er basiert auf einem Dialog zwischen direkt Betroffenen, d.h. auf dem Austausch von Erfahrungen und der Überwindung individualisierender Gewaltperspektiven durch die Bewusstwerdung der Banalität ganz bestimmter Gewaltformen, um sie durch eine entstehende gemeinsame Perspektive ersetzen zu können— dies ist nur in Mädchen*gruppen möglich. Es ist notwendig, mehr Mädchen*räume zu schaffen, um ein Vertrauensverhältnis zwischen den Mädchen* und jungen Frauen* zu schaffen. Mädchen*(jugend)organisationen sind eine Voraussetzung, um die Bedingungen für ein Wissen zu schaffen, das in der Erfahrung von Diskriminierung wurzelt. Mädchen* und junge Frauen* müssen sich frei fühlen, um sich und ihre Meinungsverschiedenheiten auszudrücken, ohne der eigenen Sache zu schaden und um Konflikte gesund und konstruktiv auszutragen. Mädchen*räume sind ein wichtiges Instrument zur Reduzierung der Selbstzensur, die oft die Entscheidungen und Äußerungen von Mädchen* und jungen Frauen* beeinflusst. Sie schaffen einen sicheren Raum, der es Mädchen* ermöglicht, sich frei zu fühlen, ganz man selbst zu sein und um über Themen zu sprechen, die für sie relevant sind. Insbesondere ihr Körper oder ihre Sexualität sind wichtige Themen und es geht darum sich zu trauen, Erfahrungen zu machen, die sie in anderen Kontexten nicht machen können, wie z.B. die Erforschung gemeinsamer Unterdrückung und wie man sich dagegen wehren kann. Die Begegnung mit anderen, die von der gleichen Unterdrückung betroffen sind, stärkt das Selbstvertrauen. Mädchen* und junge Frauen* werden dazu erzogen und sozialisiert, sich um die Menschen um sie herum zu kümmern, andere nicht zu verletzen oder zu enttäuschen, auch wenn das bedeutet, sich selbst zu vergessen, seine Grenzen zu vernachlässigen und sich zu verausgaben. Diese „anderen“ sind insbesondere Jungen* und Männer*. Mädchen*räume sind wichtig, da sie diese Dimension, die ihre Freiheit einschränkt, entfernen.

Mädchen*räume sind kein politisches Ziel, sondern ein emanzipatorisches Mittel feministischer und antirassistischer Kämpfe.

Peer-Education fördern

Peer-Education ist ein Ansatz, bei dem Mädchen* und junge Frauen* ihr Wissen und Know-how untereinander weitergeben, ohne dass Erwachsene eingreifen. Sie beinhaltet eine Dimension der Verantwortung, in der die „Erfahreneren“ und/oder die Jüngeren sind für die anderen Gruppenmitglieder verantwortlich. Peer-Education fördert die Verantwortung und das Ergreifen der Initiative. Sie bietet jedem Mädchen* die Möglichkeit, ihre Leidenschaften und ihr Wissen zu teilen und ihre Fähigkeiten in den Dienst der Gruppe oder der Gemeinschaft zu stellen. Für die Gewaltprävention ergibt sich das Wissen und Können aus den gelebten Erfahrungen. Die Te-

amer*in ist nicht die einzige Hüter*in des Wissens. Peer-Education ermöglicht es Mädchen* und jungen Frauen*, individuelle und kollektive Schutz- und Verteidigungsstrategien zu entwickeln. Sie bietet einen Platz für jedes Mädchen* innerhalb der Gruppe oder des Kollektivs und überwindet die Isolation, die durch Gewalt entsteht.

Jede Lernchance ergreifen

Wenn wir Empowerment als Handlungsprinzip im Alltag betrachten, kann jede Situation eine Chance sein, Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen zu fördern. Wir können auch alltägliche Momente nutzen, um Gewaltprävention zu betreiben. Je nachdem, was die Mädchen* tun oder mitteilen wollen, können wir sie dazu bringen, über Gewaltvorbeugung nachzudenken. So ist Empowerment in konkreten Situationen verankert und geht von den konkreten Erfahrungen der Mädchen* aus. Es macht sichtbar, was Mädchen* und junge Frauen* bereits wissen, ohne es sich vergegenwärtigt zu haben. Die Auseinandersetzung mit Gewaltprävention durch Alltagserfahrungen ermöglicht ihnen Erfolgssituationen und schätzt ihr Wissen. Dies geschieht nicht indem ihnen gesagt wird „Du kannst das“, sondern indem ihren Worten und/oder Handlungen Bedeutung verliehen wird. Theorie und Praxis stehen im gleichen Handlungskontext. Dadurch wird eine Verbindung zwischen unseren pädagogischen Zielen (Entwicklung ihrer Handlungsfähigkeit und Autonomie) und ihrer gegenwärtigen und konkreten Erfahrung hergestellt. Empowerment ist ein Weg, der immer wieder neue Gewohnheiten schafft, um die Kontrolle zurückzugewinnen. Damit Aushandlungs- oder Mitentscheidungsprozesse im Zentrum der kollektiven Bewusstseinsbildung und der Rückgewinnung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl stehen, müssen wir in der Lage sein, Widerspruch, Meinungsverschiedenheiten und Konflikte zu akzeptieren. Mädchen* und junge Frauen* müssen im und durch Widerspruch Grenzen erfahren und Argumentationslinien aufbauen. Deshalb kann der Konflikt ein Vermittler sein, der Sicherheit schafft, vorausgesetzt, dieser bleibt konstruktiv. Konflikt kann auch die manchmal überbordenden Emotionen der Beteiligten ordnen.

Dieser Ansatz erfordert Vertrauen in die Handlungsfähigkeit der Teilnehmenden und in die Richtung, die sie dem Geschehen geben werden. Er vertraut auf ihre kollektive Intelligenz und die praktische Anwendung dessen. Er erfordert Respekt und Anerkennung ihrer Weltwahrnehmungen als gültig— auch wenn sie von unseren weit entfernt sind.

Erfolgssituationen schaffen und Erfolge feiern

Empowerment als Prinzip, das das Handeln der Mädchen* organisiert, erlaubt die Nutzung alltäglicher Gelegenheiten, um Wissen zu entwickeln. So dürfen die konkreten Situationen, auf denen wir aufbauen, niemals Handlungen oder Ziele mit sich bringen, die den Teilnehmer*innen schaden. Es ist wichtig, Situationen des Gelingens und nicht des Scheiterns zu schaffen, damit bei den Mädchen* kein Gefühl der Ohnmacht entsteht. Mädchen* und junge Frauen* werden eingeladen, Verantwortung zu übernehmen und ihr Wissen und Können mit Gleichaltrigen zu teilen, aber immer auf einem Niveau, das ihren Fähigkeiten entspricht. Jeder Fortschritt, jeder gewonnene Schritt Richtung Selbstvertrauen, jede Initiative, die zum Erfolg führt, sollte gefeiert werden. Es ist wichtig, Erfolge anzuerkennen und hervorzuheben— auch die kleinen. Für Bell Hooks (2003) sind Liebe, Fürsorge, Freude und Hoffnung grundlegende Faktoren der Handlungsfähigkeit, die das Empowerment ausmachen. Und wer könnte diese besser umsetzen als eine Gruppe von Mädchen*?

Eigenes Handeln öffentlich machen

Das Konzept des Empowerments hat ein starkes Potenzial für individuelle und kollektive Veränderungen. Deshalb ist es wichtig, die durchgeführten Aktionen bekannt zu machen, um Praktiken zu verbreiten und Hoffnung auf eine Welt zu geben, in der Frauen* und Mädchen* stark, frei und unabhängig sind. Die Bekanntmachung von Empowerment-Aktivitäten ermöglicht es Mädchen*, stolz auf sich zu sein, Anerkennung zu erhalten und Ressourcen zu erhalten. Das folgende Beispiel zeigt, wie Empowermentbildung die Gewaltprävention und Kommunikation subtil integrieren kann, ohne die Entscheidungsprozesse und das Handeln der Mädchen* zu stören:

Fahrradwerkstatt:

Die Mädchen* im Mädchen*zentrum wollen in den Ferien eine Fahrradtour machen. Dies ist eine fantastische Lernmöglichkeit für Empowerment! Die Teamer*in bittet sie um ihren Input und lässt sie aber zugleich wissen, dass nicht alle ihre Ideen in die Praxis umgesetzt werden können, weil es z.B. bestimmte Sicherheitsregeln gibt, die beachtet werden müssen (Partizipationsebene = Verhandlung). Sie fangen an, aufzuschreiben, was sie für eine positive Erfahrung brauchen (z.B. Pausen haben, autonom sein ohne Betreuer*innen, in der Lage sein, ihr Fahrrad im Fall von Pannen zu reparieren, sich dem Rhythmus des langsamsten Mädchens* in der Gruppe anpassen, ein Klima des Wettbewerbs vermeiden usw.). Dies ist der Ausgangspunkt für die Teamer*innen, Workshops vorzuschlagen, in denen diejenigen, die wissen, wie Fahrräder repariert werden, die anderen unterrichten. Wenn kein Mädchen* Kenntnisse über Fahrradreparaturen hat, kann die Sozialarbeiter*in ihnen zeigen, wie sie kleine Reparaturen selbstständig durchführen können oder eine andere Frau* fragen, die einen Workshop zur Fahrradreparatur macht. In einem anderen Workshop bringen Mädchen*, die wissen, wie Karten gelesen werden, den anderen bei, wie Steigungen, Straßentypen, Entfernungen etc. erkannt werden, um eine Route zu entwickeln. Dabei sollte beachtet werden, dass diese dem gewählten Schwierigkeitsgrad entspricht und dass jede* auch autonom nach der Karte fahren kann.

Die Sozialarbeiter*in kann den Ausflug ohne Aufsicht genehmigen, aber ihre Sorgen teilen. So z.B. weiß sie, dass Radfahrer*innen belästigt wurden und fragt, was die Mädchen* tun können, um dies zu verhindern oder wie sie reagieren können, um sich zu wehren. Auf diese Weise kann Gewaltprävention in einem konkreten Kontext angesprochen werden. Die Mädchen* können sich entscheiden, Schilder oder kleine Fahnen mit antisexistischen Parolen zu basteln, um sich gemeinsam stärker zu fühlen und die Fahrräder des Jugendzentrums zu personalisieren.

Feedback-Momente können im Vorfeld geplant werden. Diese Momente sind die Gelegenheit, die Durchführung der Fahrradtour und eventuell aufgetretene Probleme zu bewerten. Wenn eine langsamere Teilnehmer*in mehrmals alleine am Ende der Gruppe war, kann sie verbale Selbstverteidigungstechniken einsetzen, um ihren Unmut auszudrücken und eine Wiederholung zu vermeiden. Die anderen können sich bewusst machen, dass ihr Verhalten ein Gruppenmitglied beeinträchtigt hat.

Abschließend kann die Fahrradtour mit einer Party und einem Essen enden, um zu feiern, dass alles gut gelaufen ist und eventuelle Probleme überwunden wurden. Wenn das Mädchen*zentrum in den sozialen Medien vertreten ist, ist es auch möglich, das Erlebnis mit begleitenden Fotos und einem kurzen Text zu teilen. Wichtig hierbei ist es die Bildrechte der Teilnehmer*innen zu wahren! So ist die Fahrradtour kein Selbstzweck, sondern ein Mittel, um das Ziel von Empowerment und Gewaltprävention zu erreichen.

6

Schlussfolgerung

In diesem Handbuch haben wir gesehen, wie feministische Selbstverteidigung und ganz allgemein Gewaltprävention mit dem Prinzip des Empowerment verbunden ist. Eine der wichtigsten Herausforderungen der feministischen Selbstverteidigung ist es, die Handlungsfähigkeit von Menschen zu erhöhen, die aufgrund ihres Geschlechts oder anderer, sich überschneidender Unterdrückungsmechanismen (Intersektionalität) ausgeschlossen oder marginalisiert werden. Das Projekt hat das größere Ziel, Macht- und Herrschaftssysteme zu bekämpfen, die Menschen in ihrer Verletzlichkeit halten.

Feministische Selbstverteidigung als Praxis zielt darauf ab, Frauen* und Mädchen* zu befähigen, sich ohne die Hilfe von Dritten —meist Männern— zu verteidigen. Dabei geht es nicht nur um den Umgang mit Angriffen. Feministische Selbstverteidigung verringert das allgemeine Gefühl der Unsicherheit für Frauen* und Mädchen*, indem sie die Mythen der Vergewaltigungskultur dekonstruiert. Sie ermöglicht es sich Emotionen wie Angst oder Wut (wieder) anzueignen, um sie in Werkzeuge zu verwandeln, mit denen sie ihre persönlichen Grenzen erkunden können. Feministische Selbstverteidigung gibt Mädchen*, Frauen* und Genderminderheiten die Möglichkeit, ihre Stärke und Macht zu erfahren und das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten (zurück) zugewinnen. Diese Praxis schärft das Bewusstsein für all die Handlungen, die Frauen* und Mädchen* bereits einsetzen, um sich zu schützen. Die Validierung dieser Strategien ist ein wirksames Mittel zur Förderung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl. Feministische Selbstverteidigung ist also eine praktische Anwendung von Empowerment.

Die Vermittlung von Instrumenten zur Vorbeugung von geschlechtsspezifischer Gewalt gegen Mädchen* und junge Frauen* umfasst zusätzliche Themen. Ihre Bedürfnisse und ihre Lernmodi entwickeln sich im Laufe ihrer Entwicklung weiter. Wir können bei 12-jährigen Mädchen* nicht die gleichen Tools anwenden wie bei 20-jährigen jungen Frauen*. Darüber hinaus müssen wir mögliche Sprachbarrieren und Lernschwächen berücksichtigen. Ausgehend von der psychosozialen Funktionsweise der Mädchen* und jungen Frauen* können wir Aktivitäten entwickeln, die ihren Bedürfnissen und Realitäten entsprechen.

Gewaltprävention hat mehrere Ziele: Sie ermöglicht es, viele Strategien zu erfassen, die in einer Situation der Gefahr oder Unsicherheit eingesetzt werden können. Feministische Selbstverteidigung schätzt das, was Mädchen* und junge Frauen* oft schon wissen und tun, ohne sich dessen wirklich bewusst zu sein. Sie spricht eine ganze Reihe von Handlungsmöglichkeiten an, um in riskanten Situationen mit der Intuition Grenzen zu setzen und um diese zu verlassen. Andere Aktivitäten zeigen, wie wichtig es ist durch effektive Nutzung der eigener Körpersprache und Stimme, Grenzen zu setzen. Verschiedene Methoden und Mittel helfen zu reflektieren, was in konkreten Situationen getan werden kann, um die Gewalt zu stoppen.

Um diese Aktivitäten umzusetzen und sie an die psychosozialen Bedürfnisse von Mädchen* und jungen Frauen* anzupassen, müssen Sozialarbeiter*innen analysieren, wie verschiedene Diskriminierungen im Leben der Mädchen* zusammenspielen. Obwohl die Aktivitäten in diesem Handbuch hauptsächlich auf die Prävention von geschlechtsspezifischer Gewalt ausgerichtet sind, betreffen sie alle Mädchen*, unabhängig ihrer Hautfarbe, ethnischer und kultureller Herkunft, sozialen Schicht, Sexualität, motorischen Fähigkeiten und ihres Körperbaus. Durch die Förderung von Freiheit auf der Basis einer Beziehung zu Wissen, die nicht auf Machtausübung beruht, konstruiert dieser Ansatz von Bildung und Sozialarbeit ein kritisches Wissen und Bewusstsein (vgl. Hedjerassi 2016).

Die Stärke dieses Projekts ist die Stärkung von Mädchen* und jungen Frauen*, aber auch die Neudefinierung eines empowermentzentrierten Ansatzes, den jede Sozialarbeiter*in, Teamer*in oder Trainer*in anwenden kann. Empowerment ist ein Konzept, das in den 1970er Jahren mit den Analysen von Freire oder Alinsky aufkam (vgl. Bacqué & Biewener 2015). Beide strebten danach, unterdrückten oder marginalisierten Menschen die Macht zurückzugeben. In Europa gerieten sie für einige Jahre in Vergessenheit, tauchten aber vor kurzem wieder auf. Das Konzept hat auf den nicht-europäischen Kontinent eine ähnliche durchlaufen, obwohl die europäischen Definitionen eines lebenslangen Lernens restriktiver waren. All diese Ansätze zielen darauf ab, Menschen „ohne Stimme“ zu ermächtigen. Lebenslanges Lernen verliert an Boden und befindet sich aufgrund des neoliberalen und kapitalistischen Kontextes in einer Krise des Engagements.

Empowerment kann sich einer liberalen Neudefinition, die sich auf die Selbstoptimierung und die Fähigkeit Eigeninitiative und Verantwortung zu übernehmen, stützt, nicht entziehen.

Heute wird das Konzept in neoliberalen Managementtechniken verwendet, die nicht zum Zweck haben, die individuelle und kollektive Handlungsfähigkeit innerhalb einer kritischen Perspektive zu entwickeln oder das Bewusstsein für Gewalt gegen unterdrückte Menschen zu schärfen. Deshalb ist es für uns wichtig, das Konzept in Bezug auf Gewaltprävention aus einer feministischen und engagierten Perspektive zu definieren.

Empowerment durch Gewaltprävention kann im Alltag als ein Prinzip für pädagogisches Handeln angesehen werden. Wir haben Beispiele für konkrete gewaltpräventive Aktivitäten gegeben, aber auch andere Situationen können als Lerngelegenheiten genutzt werden, um Gewalt zu thematisieren. Um Mädchen* und junge Frauen* Erfahrungen mit ihrer Stärke und Macht zu vermitteln, Wissen zu transferieren, sie Verantwortung übernehmen zu lassen, damit sie ihre Erfahrungen und ihr Wissen teilen können. Aus dieser Sicht ist die Arbeit mit Mädchen* und jungen Frauen* kein Selbstzweck, sondern Mittel zur Entwicklung ihrer Autonomie und Freiheit. Unsere Praxis muss sich der pädagogischen Situation anpassen und nicht umgekehrt.

Die Herausforderung des Empowerments ist auch die Herausforderung der Intersektionalität. Dieses Prinzip erlaubt es uns, „Macht über“ andere Menschen (aufgrund von Privilegien und strukturellen Ungleichheiten) in „Macht mit“ anderen Menschen zu verwandeln, um gemeinsam zu handeln und diese Ungleichheiten zu überwinden. Jede Person wird als lernende Person betrachtet und wir streben danach, Machtverhältnisse zu überwinden.

Es ist eine praktische Pädagogik der Freiheit, die es erlaubt, gleichzeitig Geschlecht, Klasse und Dimensionen des Rassismus zu berücksichtigen (vgl. Hooks 2013). Es ist kein Transaktionsmodus für Informationen und Wissen, sondern ein Training für die Berücksichtigung verschiedener Seiten der Unterdrückung und die Aneignung kritischer Positionen (vgl. Hedjerassi 2016: 5)— eine echte Herausforderung für die Arbeit mit Mädchen* ab 12 Jahren. Sie ermöglicht es uns aber, neue Gewohnheiten zu schaffen, einen Raum für alle in einer Gruppe zu schaffen und ein Mädchen* nicht aufgrund von Merkmalen, für die sie in der Gesellschaft Diskriminierung erfährt, zu verlassen oder auszugrenzen. Je mehr diese Gewohnheiten in die Alltagspraxis der Mädchen* integriert werden, desto mehr wird die Solidarität zwischen unterdrückten und marginalisierten Menschen möglich.

Solidarität ist zentral im Kampf gegen Gewalt. Mädchen* müssen aus ihrer individuellen sozialen Position heraus analysieren, welche Rolle sie bei der Schwächung der Machtverhältnisse, die unsere Gesellschaften strukturieren, spielen können.

Empowerment und die Entwicklung von individueller und kollektiver Handlungsfähigkeit ist eine Pädagogik der Hoffnung, die auf eine gerechtere Welt ohne Machtverhältnisse abzielt (vgl. Hooks 2003).

Um es mit den Worten von Émilie Hache (2011) zu sagen: Empowerment-Techniken sind nicht starr, sondern sie sind Rezepte, mit denen wir jedes Mal ein wenig anders experimentieren. Manchmal versagen sie und manchmal fallen sie sogar besser aus, als wir es uns vorgestellt haben. Ein Rezept auszuprobieren, ohne zu wissen, ob es gelingen wird, ist eine Möglichkeit, niemals das zu opfern, was uns wichtig ist.

7

Quellenverzeichnis

- Bacqué M./ Biewener C. (2015): *L'empowerment, une pratique émancipatrice*. Paris, La Découverte.
- Ball, K./ Martin, J. (2012): Self-Defense Training und Traditional Martial Arts: Influences on Self-Efficacy and Fear Related to Sexual Victimization. *Sport, Exercise, und Performance Psychology* 1(2), S. 135-144.
- Bauer, M. (2001): „... und dann sag' ich aus und Schluss.“ Gewalt an Mädchen* und Frauen mit Behinderung: Selbstverteidigungskurse als Methode des Empowerment auf dem Weg zu mehr Selbstbestimmung. University of Vienna. Unveröffentlichte Dissertation.
- Berth J. (2019): *Empowerment et féminisme noir*, Paris, Anacaona.
- Bevacqua, M. (2000): *Rape on the Public Agenda: Feminism and the Politics of Sexual Assault*. Boston, MA, Northeastern University Press.
- Brecklin, L. (2004): Self-Defense/Assertiveness Training, Women's Victimization History, und Psychological Characteristics. *Violence Against Women* 10(5), S. 479-497.
- Brecklin, L. (2005): The Benefits of Self-Defense Training for Sexual Assault Survivors. In: Bryant-Davis, T. (Hg.): *Surviving Sexual Violence: A Guide to Recovery und Empowerment*. Maryland, Rowman & Littlefield, S. 276-295.
- Brecklin, L./ Middendorf, R. (2014): The Group Dynamics of Women's Self-Defense Training. *Violence Against Women* 20(3), S. 326-342.
- Brecklin, L./ Ullman, S. (2005): Self-Defense or Assertiveness Training und Women's Responses to Sexual Attacks. *Journal of Interpersonal Violence* 20(6), S. 738-762.
- Cautaert, S. (1999): *De D/wonderjaren van Refleks 1983 – 1999*. Antwerp: Refleks.
- Cermele, J. (2004): Teaching Resistance to Teach Resistance: The Use of Self-Defense in Teaching Undergraduates about Gender Violence. *Feminist Teacher* 15(1), S. 1-15.
- Chamberland, M. (2014): *Le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités: un aperçu des pratiques avec des femmes immigrantes au sein d'organisations communautaires de Montréal, Bruxelles et Grenoble*. Québec: Université Laval. (Unveröffentlichte Dissertation)
- Channon, A./ Matthews, C. (2015): Introduction: Why Write of Women Warriors? In Channon, A. & Matthews, CR (eds.): *Global Perspectives on Women in Combat Sports: Women Warriors around the World*. Basingstoke, Palgrave Macmillan. S. 1-21.
- Contamin E. (2017): *Guérir de son passé avec l'EMDR et des outils d'autosoins*. Paris. Ed. Odile Jacob.
- Court M. (2017): *Sociologie des enfants*, Paris, La Découverte (col. Repères).
- Crenshaw, K. (1989): Demarginalizing the Intersection of Race und Sex: a Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, Feminist Theory und Antiracist Practice. *Univ. of Chicago Legal Forum*, 89, S. 139-167.
- Crenshaw, K. (1991): „Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, und Violence against Women of Color“, *Stanford Law Review* 43(6), S. 1241-1299.
- David, W./ Simpson T./ Cotton, A. (2006): Taking Charge: A Pilot Curriculum of Self-Defense und Personal Safety Training for Female Veterans With PTSD Because of Military Trauma. *Journal of Interpersonal Violence* 21(4), S. 555-565.
- De Lépinay A. (2018): Empowerment, pouvoir d'agir & participation. Bordeaux. *Intervention aux Rencontres nationales du CNDH*.
- De Lépinay A. (2019): *Organisons-nous ! Manuel critique*. Paris, Ed. Hors d'atteinte. Coll. faits et idées.
- De Welde, K. (2003): Getting Physical: Subverting Gender through Self-Defense. *Journal of Contemporary Ethnography* 32(3), S. 247-278.
- Deydier G. (2017): *On ne naît pas grosse*. Paris, La goutte d'or.
- Dorlin, E. (2017): *Se défendre: une philosophie de la violence*. Paris, La Découverte.
- Dunbar-Ortiz, R. (2001): *Outlaw Woman: A Memoir of the War Years, 1960-1975*. San Francisco, CA, City Light Books.
- Duru-Bellat, M. (2004): L'école des filles. Quelle formation pour quels rôles sociaux ? Paris, PUF.
- Eggers, M./ Kilomba, G./ Piesche, P. (Hsg.) (2009): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Zweite Ausgabe, Münster, Unrast.
- Fahs, B./ Hunter, A./ Steward, A. (2015): The Body Revolt: The Impact und Legacy of Second Wave Corporeal Embodiment. *Journal of Social Issues* 71(2), S. 386-401.
- Fergusson, D./ Horwood, L. / Lynskey, M. (1997): Childhood Sexual Abuse, Adolescent Sexual Behavior und Sexual Revictimization. *Child Abuse & Neglect* 21(8), S. 789-803.
- Festinger, L./ Pepitone, A./ Newcomb, T. (1952): Some consequences of de-individuation in a group. *The Journal of Abnormal und Social Psychology*, 47(2), S. 382-389.
- Fischer, M. S/ Hoßfeld, U./ Krause, J./ Richter, S. (2019): Jenaer Erklärung. Das Konzept der Rasse ist das Ergebnis von Rassismus und nicht dessen Voraussetzung. Verfügbar unter: https://www.uni-jena.de/190910_JenaerErklaerung [29/06/2020].
- Florin A. (2019): *La psychologie du développement - 2e édition. Enfance et adolescence*. Paris, Collection: Les Topos, Dunod.
- Freedman, E. (2013): *Redefining Rape: Sexual Violence in the Era of Suffrage und Segregation*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Freire, P. (1974): *Pédagogie des opprimés*. Paris, Maspéro.
- Gavey, N. (2005): *Just Sex? The Cultural Scaffolding of Rape*. New York, Routledge.
- Gay A. (2017): *Ouvrir la voix*. Bras de fer production.
- Gidycz, C./ Orchowski, L./ Probst, D./ Edwards, K./ Murphy, M./ Tansill, E. (2015): Concurrent Administration of Sexual Assault Prevention und Risk Reduction Programming: Outcomes for Women. *Violence Against Women* 21(6), S. 780-800.
- Godfrey, E. (2013): *Femininity, Crime und Self-Defence in Victorian Literature und Society: From Dagger-Fans to Suffragettes*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Goffman E. (1973): *La mise en scène de la vie quotidienne. tome 1 La Présentation de soi, tome 2 Les Relations en public*. Paris. Éditions de Minuit, coll. „Le Sens Commun“.
- Goffman E. (1979): *Asiles – Études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus*. Éditions de Minuit, coll. „Le Sens Commun“.
- Graff, S. (1997): *Kampfkunst ist mein Leben*. In Ohms, C. (Hg.) *FrauenKampfKunst: ein Wegweiser*. Berlin, Orlanda Frauenverlag.
- Guillaumin C. (1992): *Sexe, Race et Pratique du pouvoir*. Paris, Côté- femmes.
- Hache E. (2011): *Ce à quoi nous tenons*. Paris, La Découverte.
- Hamel, C. (2001): *Autodéfense pour femmes: inventaire et évaluation de cours d'autodéfense pour femmes offerts sur l'île de Montréal*. Montréal, CAFSU.
- Hedjerassi N. (2016): *À l'école de bell Hooks: une pédagogie engagée de la libération*. Recherches & éducations, Société Binet Simon.
- Hollander, J. (2004): „I Can Take Care of Myself“: The Impact of Self-Defense Training on Women's Lives. *Violence Against Women* 10(3), S. 205-235.
- Hollander, J. (2010): Why Do Women Take Self-Defense Classes? *Violence Against Women* 16(4), S. 459-478.
- Hollander, J. (2014): Does Self-Defense Training Prevent Sexual Violence Against Women? *Violence Against Women* 20(3), S. 252-269.
- Hollander, J. (2015): Outlaw Emotions: Gender, Emotion und Transformation in Women's Self-Defense Training. In: Channon, A./ Matthews C. (Hgs.): *Global Perspectives on Women in Combat Sports: Women Warriors Around the Globe*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, S. 187-203.

- Hollander, J. (2016): The Importance of Self-Defense Training for Sexual Violence Prevention. *Feminism & Psychology* 26(2), S. 207-226.
- Hooks, B. (2003): *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York: Routledge.
- Hooks, B. (2013): *La pédagogie engagée* (texte présenté et traduit par C. Fourton), Tracés.
- Hooks, B. (2015): *Ne suis-je pas une femme ? Femmes noires et féminisme*. Paris, Cambourakis.
- Hooks, B. (2017): *De la marge au centre – Théorie féministe*. Paris, Cambourakis.
- Hughes, P./ Sherill, C./ Myers, B./ Rowe, N. /Marshall, D. (2003): Self-Defense und Martial Arts Evaluation for College Women: Preliminary Validation of Perceptions of Dangerous Situations Scale. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 74(2), S. 153-164.
- In 'T Zandt, K./ Beghin, D. (2008): Violences sexuelles envers les filles et les jeunes femmes en Belgique francophone, Enquête commandée la Fédération laïque des centre de plannings familial. *Santé conjugulée*, n°48, S. 34-50.
- IPSOS (2019). Enquête d'opinion sur les violences sexuelles dans l'enfance, enquête auprès des victimes.
Verfügbar unter:
<https://www.memoiretraumatique.org/campagnes-et-colloques/2019-enquete-ipsos-2-violences-sexuelles-de-lenfance.html> [28/03/2021].
- Israel, B./ Checkoway, B./ Schultz, A./ Zimmerman, M. (1994): Health education and community empowerment: Conceptualizing und measuring perceptions of individuals organizational, und community control. *Health Education Quarterly*, 21(2), S. 149-170.
- Jackson, S. (1993): Representing Rape: Model Mugging's Discursive und Embodied Performances. *The Drama Review* 37(3), S. 110-141.
- Kirszbaum T. (2011): Pourquoi la France résiste à l'empowerment, in *Urbanisme* 380(5), S. 74-76.
- Kupka, M. (2020): „Hä, was heißt denn Race?“, In: Missy-Magazine, Unser Glossar gegen die Panik vor Wörter, 21/08/2020.
Verfügbar unter:
<https://missy-magazine.de/blog/2020/09/21/hae-was-heisst-denn-race/> [20/10/2020].
- Law, V. (2011): Where Abolition Meets Action: Women Organizing Against Gender Violence. *Contemporary Justice Review* 14(1), S. 85-94.
- Le Bossé, Y. (2015): *Sortir de l'impuissance: invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. - Tome 1, Fondements et cadres conceptuels*. Paris, Ardis.
- Le Bossé, Y. (2016): *Sortir de l'impuissance: invitation à soutenir le développement du pouvoir d'agir des personnes et des collectivités. - Tome 2, Aspects pratiques*. Paris, Ardis.
- Lienard, C. (2015): *L'autodéfense féministe: portrait et enjeux*. Brussels, Université des femmes.
- Looser, D. (2010): Radical Bodies und Dangerous Ladies: Martial Arts und Women's Performance, 1900-1918. *Theatre Research International* 36(1), S. 3-19.
- Maccoby, E. (2002): Gender und Group Process: A Developmental Perspective. *Current Directions in Psychological Science* 11(2), S. 54-58.
- Madden, M./ Sokol, T. (1997): Teaching Women Self-Defense: Pedagogical Issues. *Feminist Teacher* 11(2), S. 133-151.
- McCaughey, M. (1997): *Real Knockouts: The Physical Feminism of Women's Self-Defense*. New York und London, New York University Press.
- McCaughey, M. (2013). Victim Vaginas: The V-Day Campaign und the Vagina as Symbol of Female Vulnerability. *Women's Studies* 42, S. 923-935.
- McDaniel, P. (1993): Self-Defense Training und Women's Fear of Crime. *Women's Studies International Forum* 16(1), S. 37-45.
- Morin-Messabel, C. & Salle, M. (2013): *À l'école des stéréotypes. Comprendre et déconstruire*. Paris, L'Harmattan.
- Mosconi, N. (1994): *Femmes et savoir. La société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris, L'Harmattan.
- Ogien A. et Quéré L. (2005): *Le vocabulaire de la sociologie de l'action*. Paris, Ellypses.
- Ogien A. et Laugier S. (2014): *Le principe démocratie. Enquête sur les nouvelles formes de la démocratie*. Paris, La Découverte.
- Orchowski, L./ Gidycz, C./ Raffle, H. (2008): Evaluation of a Sexual Assault Risk Reduction und Self-Defense Program: A Prospective Analysis of a Revised Protocol. *Psychology of Women Quarterly* 32, S. 204-218.
- Ozer, EM. & Bandura, A. (1990): Mechanisms Governing Empowerment Effects: A Self-Efficacy Analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* 58(3), S. 472-486.
- Rosenblum, G./ Taska, L. (2014): Self-Defense Training as Clinical Intervention for Survivors of Trauma. *Violence Against Women* 20(3), S. 293-308.
- Rouse, W. (2017): *Her Own Hero: The Origins of the Women's Self-Defense Movement*. New York, New York University Press.
- Rouse, W./ Slutsky, B. (2014): Empowering the Physical und Political Self: Women und the Practice of Self-Defense, 1890-1920. *Journal of the Gilded Age und Progressive Era* 13(4), S. 470-499.
- Roy, J. (2015): *#Bitch. Les filles et la violence*. Montréal, Gallimard.
- Sarnquist, C./ Omondi, B./ Sinclair, J./ Gitau, C./ Paiva, L./ Mulinge, M./ Cornfield, D./ Maldonado, Y. (2014): Rape Prevention Through Empowerment of Adolescent Girls. *Pediatrics* 133(5), S. 1226-1232.
- Salmona, L. (2015): *Le rapport d'enquête IVSEA Impact des violences sexuelles de l'enfance à l'âge adulte, enquête coordonnée par Salmona M., avec le soutien de l'UNICEF France dans le cadre de sa campagne #ENDViolence*.
- Searles, P./ Berger, R. (1987): The Feminist Self-Defense Movement: A Case Study. *Gender & Society* 1(1), S. 61-84.
- Seith, C./ Kelly, L. (2003): *Achievements Against the Grain: Self-Defence Training for Women and Girls in Europe*. London, London Metropolitan University.
- Senn, C./ Eliasziw, M./ Barata, P./ Thurston, W./ Newby-Clark, I./ Radtke, H./ Hobden, K. (2015): Efficacy of a Sexual Assault Resistance Program for University Women. *New England Journal of Medicine* 372(24), S. 2326-35.
- Senn, Charlene Y. (2012): Education on Resistance to Acquaintance Sexual Assault: Preliminary Promise of a New Program for Young Women in High School und University. *Canadian Journal of Behavioral Science* 45(1), S. 24-33.
- Senn, C./ Saunders, K./ Gee, S. (2008): Walking the Tightrope: Providing Sexual Assault Resistance Education to University Women Without Victim Blame. In: Arcand, S./ Damand, D./ Gravel, S./ Harper, E. (Hgs.): *Violences faites aux femmes*. Québec, Presses de l'Université de Québec, S. 353 – 372.
- Speidel, L. (2014): Exploring the Intersection of Race und Gender in Self-Defense Training. *Violence Against Women* 20(3), S. 309-325.
- Stein, A. (2008): Be-Hinderung und Sozialer Ausschluss. Ein untrennbarer Zusammenhang? In: Anhorn, R./ Bettinger, F./ Stehr, J. (Hgs.): *Sozialer Ausschluss und soziale Arbeit. Positionsbestimmungen einer kritischen Theorie und Praxis sozialer Arbeit*, 2. Aufl., Wiesbaden, VS, S. 355–367.
- Stromquist N. (2002): *Education in a Globalized World: The Connectivity of Economic Power, Technology und Knowledge*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Svinth, J. (2001). The Evolution of Women's Judo, 1900-1945. *Journal of Alternative Perspectives*. Verfügbar unter :

http://ejmas.com/jalt/jaltart_svinth_0201.htm [28/03/21].

- Thompson, M. (2014): Empowering Self-Defence Training. *Violence Against Women* 20(3), S. 351-359.
- Vallerie B./ Le Bossé Y. (2006): Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités: de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, Travail social 1 - Intervention sociale : nouveaux défis, nouvelles réponses* 39(3), S. 87-100.
- Van Baarsen, B./ van der Pligt, J. (1995): Een cursus zelfverdediging als preventie van seksueel geweld tegen vrouwen. *Gedrag & Gezondheid* 23(6), S. 286-295.
- Von Lohmann, F. (1995): Single-Sex Courses, Title IX, and Equal Protection: The Case for Self-Defense for Women. *Stanford Law Review* 48(1), S. 177-216.
- Weitlauf, J./ Cervone, D./ Smith, R./ Wright, PM. (2001): Assessing Generalization in Perceived Self-Efficacy: Multidomain and Global Assessments of the Effects of Self-Defence Training for Women. *Personality and Social Psychology Bulletin* 27(12), S. 1683-1691.
- Weitlauf, J./ Smith, R./ Cervone, D. (2000): Generalization Effects of Coping-Skills Training: Influence of Self-Defense Training on Women's Efficacy Beliefs, Assertiveness, and Aggression. *Journal of Applied Psychology* 85(4), S. 625-633.
- Wilsnack, S./ Vogeltanz, N./ Klassen, A./ Harris, T. (1997): Childhood Sexual Abuse and Women's Substance Abuse: National Survey Findings. *Journal of Studies on Alcohol and Drugs* 58(3), S. 26-71.

