



Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung

**Ein Handbuch für
PädagogInnen und
MultiplikatorInnen**

samara
Verein zur Prävention
von (sexualisierter) Gewalt



Impressum

Herausgeberinnen:

Raina Ruschmann und Amina Barakat
samara – Verein zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt
Stutterheimstraße 16–18/2/10d, 1150 Wien
ZVR: 352036160
Tel.: (+43 1) 789 06 12-84
E-Mail: office@praevention-samara.at
www.praevention-samara.at
www.transkulturell-samara.at

Dieses Handbuch wurde im Rahmen des Pilotprojekts „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ entwickelt.

Korrektorat, Layout & Satz: Laudenbach, 1070 Wien

Titelfoto: Michael Zagorski, 1070 Wien

Download: Das gesamte Handbuch ist als Onlineversion auf der Projekthomepage www.transkulturell-samara.at sowie auf der Homepage des Vereins samara www.praevention-samara.at downloadbar.

Hinweis zum Copyright/Verwendung von Kopiervorlagen: Die Kopiervorlagen aus diesem Handbuch dürfen ausschließlich für eigene Unterrichtszwecke in der Schule oder den direkten Gebrauch mit Mädchen und Buben zu Hause oder in anderen pädagogischen oder sozialen Einrichtungen verwendet werden. Der Copyrightvermerk darf nicht entfernt werden. Bei Bezugnahme auf das vorliegende Handbuch zitieren Sie bitte AutorIn, Titel, Herausgeberinnen und Erscheinungsjahr.

Die Verantwortung für den Inhalt tragen allein die VerfasserInnen; die Inhalte müssen nicht die Meinung des Vereins samara widerspiegeln. Der Verein samara haftet nicht für die weitere Verwendung der darin enthaltenen Angaben.

Wien 2015

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Widmung	6
Vorwort	7
Hintergrund des Projekts „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“	8
Das Projekt im Überblick	10
Gewaltprävention und Gesundheitsförderung	
Einleitung Einflussfaktoren auf die Gesundheit	14
Präventionsarbeit mit Kindern im Erziehungsalltag	
<i>Amina Barakat</i>	15
Sexuelle Übergriffe unter Kindern	
<i>Raina Ruschmann</i>	17
Mobbingleitfaden für Eltern und Erziehungsberechtigte	
<i>Raina Ruschmann</i>	18
Umgang mit Fernsehen, Internet und Computer(-spielen)	
Tipps für Eltern und Erziehungsberechtigte	
<i>Lukas Brock</i>	21
Gewaltprävention im Kontext von Gender und Transkulturalität	
Intersektionalität und Transkulturalität in der Gewaltprävention mit Kindern	
<i>Amina Barakat, Lukas Brock</i>	24
Transkulturalität	
Welche Möglichkeiten entstehen, wenn (scheinbar) klare kulturelle Grenzen verschwimmen?	
<i>Samira Baig</i>	45
Über die scheinbare Eindeutigkeit von Geschlecht	
<i>Renate Tanzberger</i>	48
THARA Roma Sensibilisierungsworkshops: Kulturelles Hintergrundwissen als Kommunikationshilfe	
<i>Lydia Anstiss</i>	51
Prävention von Gewalt – Schwarze Kinder	
<i>Bisi Lalemi</i>	54

Weibliche Genitalverstümmelung Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit gravierenden gesundheitlichen Folgen <i>Hilde Wolf, Umyma Eljelede</i>	60
Ein Blick ins Ausland Study Visit in London 2014 <i>Benjamin Weber</i>	65
Praktische Übungen für den Unterricht	
Einleitung Praktische Übungen	68
ÜBUNG „Cool-bleib-Training“ mit Gefühlsmonstern Was tun, wenn ich provoziert werde?	70
ÜBUNG Genderschnur – Geschlecht als Kontinuum	72
ÜBUNG Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern – Giraffeninterview	74
ÜBUNG Quiz Fernsehen und Computerspiele	77
ÜBUNG Du o-beiniger Pinguin! Schimpfwörter einordnen	80
ÜBUNG Streit oder Gewalt? Aktuelle Konflikte lösen. Die Geschichte von Laurin	82
ÜBUNG Transkulturalität: Schatzsuche mit Münzen	85
ÜBUNG Was mir letzte Woche gut gelungen ist – Blumenwiese	87
ÜBUNG Wer darf mitspielen? Giraffengruppe	89
ÜBUNG Antidiskriminierung: Die Spiegelbox	91
ÜBUNG Hilfe-Holen: mit Fischen	93
ÜBUNG Hilfe-Holen: Anna & Can	95
Literaturempfehlungen	
Fachspezifische Kinderbücher und Spiele	100
Fachliteratur und Arbeitsmaterialien für PädagogInnen und MultiplikatorInnen	105
Homepages zu Gewaltprävention	110

Danksagung

Unser besonderer Dank gilt allen Kindern, Eltern und Erziehungsberechtigten, PädagogInnen und Schulleiterinnen, mit denen wir im Pilotprojekt zusammen gearbeitet haben.

Für die sehr gute Zusammenarbeit danken wir allen FördergeberInnen und ProjektpartnerInnen, die dieses Pilotprojekt unterstützt und ermöglicht haben.

Wir danken allen KollegInnen des Projektteams ganz herzlich, die an diesem Pilotprojekt eine Zeit lang oder über die ganze Projektdauer mitgearbeitet haben und deren Expertise in dieses Handbuch eingeflossen ist. Das Projekt wäre ohne das außergewöhnlich hohe Engagement des Teams nicht möglich gewesen:

Annika Bartkowiak
Anne Bechter
Lukas Brock
Ardjana Gashi
Ursula Hinterleitner
Christine Kossmeier
Emine Özkan
Edina H. Salihovic
Benjamin Weber

Raina Ruschmann & Amina Barakat

Widmung

Für die Kinder

For the children

dla dzieci

Çocuklar için

Za decu

إلى الأطفال

برای کودکان

Por los niños

Per i bambini

За децата

Pelas crianças

für d'Chind

Pentru copii

e šavorenge

বাচ্চাদের জন্য

ДЛЯ ДЕТЕЙ

Pro děti

Pre děti

Gyermekek számára

para sa mga bata

за овие деца

Đóí với trẻ em

për fëmijët

Ji bo zarokan

Ee carruurta

为孩子

Vorwort

Die Präventionseinrichtung samara ist seit 1992 im Bereich Prävention von (sexualisierter) Gewalt für Mädchen und Buben tätig. Seit vielen Jahren leiten die MitarbeiterInnen von samara Workshops für Kinder und Jugendliche, Fortbildungen für PädagogInnen und MultiplikatorInnen sowie Informationsabende für Eltern und Erziehungsberechtigte. In verschiedenen Netzwerken ist samara an der Entwicklung von Qualitätsstandards zum Thema Kinderschutz beteiligt.

Mädchen und Buben erleben in ihrer Entwicklung eine Vielzahl von Grenzverletzungen und Gewalt. Kinder und Jugendliche können altersentsprechend darauf vorbereitet werden, grenzverletzende Situationen zu erkennen, sich gegen verschiedene Formen von Gewalt zur Wehr zu setzen sowie in schwierigen Situationen Hilfe zu holen. Die Verantwortung, Kinder vor Gewalt in all ihren Ausprägungen zu schützen, liegt immer beim Erwachsenen.

In den letzten 25 Jahren hat sich in Bezug auf das Thema Gewaltprävention viel entwickelt. Mittlerweile gilt es als Qualitätsmerkmal einer Einrichtung, wenn sie ein Konzept zur Gewaltprävention hat und Angebote in diese Richtung für alle (Kinder, PädagogInnen, Eltern und Erziehungsberechtigte) anbietet.

Grundvoraussetzung dafür ist ein Schul- und Organisationsklima, das von Respekt und einem gemeinsamen Miteinander geprägt ist.

Der beste Schutz vor Gewalt ist es, wenn Kinder altersentsprechend darüber informiert sind, dass es verschiedene Formen von Gewalt gibt, dass sie offen darüber reden dürfen und dass ihnen bei Gewaltvorfällen geholfen wird.

Das Besondere an der Arbeit von samara ist der Fokus auf Transkulturalität im Kontext von Gewaltprävention. Wenn Kinder erleben, dass ihre Grenzen geachtet werden und sie ohne Gewalt aufwachsen können, werden sie später zu einer Gesellschaft beitragen, die frei von Rassismus, Vorurteilen und Benachteiligung von Menschen ist. Dies wiederum fördert die gesundheitliche Chancengleichheit von Kindern.

Das vorliegende Handbuch ist im Pilotprojekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ entstanden. Es soll PädagogInnen und MultiplikatorInnen einen Einblick in die Präventionsarbeit mit Mädchen und Buben mit dem Fokus Transkulturalität im Kontext von Gewaltprävention geben.

Es konnten ExpertInnen aus verschiedenen Fachgebieten gewonnen werden, im Pilotprojekt mitzuwirken und für dieses Handbuch Fachbeiträge zu verfassen.

Hintergrund des Projekts

**Pilotprojekt: Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung, durchgeführt von „samara – Verein zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt“
1. 7. 2011–30. 6. 2015**



An Volksschulen bietet sich die Chance, das Verhalten der Kinder, Eltern und LehrerInnen nachhaltig gesundheitsfördernd zu beeinflussen. Ausgangshypothese des Projekts ist, dass Präventionsworkshops mit Kindern dann positive Effekte zeigen, wenn bestimmte Qualitätskriterien berücksichtigt werden. So sind die Dauer des Programms, die kindgerechte Bearbeitung der Inhalte und vorhandene Beteiligungsmöglichkeiten für die Kinder sowie die Einbeziehung der Eltern für messbare positive Effekte wichtig.

Mit dem Fonds Gesundes Österreich (FGÖ) als Initiator entschieden wir uns für ein Projekt mit 4-jähriger Dauer, in dem wir mit den Kindern von der 1.–4. Klasse Volksschule in die Tiefe gearbeitet haben. Aufgrund unserer langjährigen Expertise in diesem Arbeitsfeld wurde unser Projekt schon im Vorfeld von allen Beteiligten sehr begrüßt. Es haben sich innerhalb der Anmeldefrist 23 Schulen für das Projekt angemeldet, wovon wir 6 Schulen ins Projekt aufnehmen konnten.

Volksschulklassen in Wien sind in der Zwischenzeit international geworden, und SchulleiterInnen und LehrerInnen begannen sich ab 2009 mit neuen Fragestellungen an uns zu wenden:

Eine Lehrerin im Gespräch: *„In meiner Klasse sind ausschließlich Kinder mit Migrationshintergrund. Die Buben sagen, Mädchen und Frauen, die kann man ja schlagen. Und einer der Burschen meiner Klasse hat gesagt, dass, wenn seine zukünftige Ehefrau zum Nachbarn Mehl ausborgen gehe, er damit rechnen müsse, dass sie dann bei dieser Gelegenheit mit dem Nachbarn Sex haben werde. Also sei es besser, wenn er später seine Ehefrau kontrolliere. Wie soll ich mit solchen Aussagen umgehen?“*

Zusätzlich gibt es in Österreich bislang kaum Projekte zur Gewaltpräventionsarbeit mit Kindern, die den spezifischen Kontext von Transkulturalität berücksichtigen. Es war uns in diesem Projekt sehr wichtig, einen ganzheitlichen Ansatz zu verfolgen und keine isolierten Maßnahmen zu setzen.

Es ist für das gute Zusammenleben von Kindern sehr wichtig, auch um Kindern nachhaltig bestimmte ethische Grundwerte zu vermitteln. Laut neuen wissenschaftlichen Untersuchungen von Beelmann (2009) entwickeln Kinder im Alter von fünf bis sieben Jahren verstärkt ethnische Vorurteile anderen gegenüber.

Das Projekt im Überblick

Setting: 6 Pilotvolksschulen, Kinderuniversität Wien,
2 Pädagogische Hochschulen in Wien

Zentrale KooperationspartnerInnen: Pädagogische Hochschulen
und Stadtschulrat von Wien

Ziele

- Wenn Kinder erleben, dass ihre Grenzen geachtet werden und sie ohne Gewalt aufwachsen, können sie selbst später zu einer Gesellschaft beitragen, die frei ist von Rassismus, Vorurteilen und Benachteiligung.
- Das Projekt an Volksschulen und Pädagogischen Hochschulen Wiens versteht sich als Beitrag zur Professionalisierung des Schulsystems im Umgang mit Gewaltprävention, Interkulturalität und Inklusion.
- Die Schutzfaktoren vor Gewalt sollen bei Kindern erhöht werden. Mädchen und Buben sollen zum Schutz vor Grenzverletzungen und Gewalt gestärkt und sensibilisiert werden. Um die Persönlichkeit der Kinder zu stärken, ist es wichtig, ihnen mehr Sicherheit durch Informationen, Wissen um ihr „Recht auf Hilfe“ und „Respekt vor kultureller Vielfalt“ zu geben. Dies soll einen „Multiplikatoreffekt“ bewirken: Das neue Wissen wird von den Kindern in ihre Familien getragen.
- Die Vermittlung von Kontextwissen für PädagogInnen zu verschiedenen Kulturen war uns wichtig, damit diese in Alltagssituationen mit Kindern in der Schule nicht auf Stereotype zurückgreifen.
- Zusätzlich wollen wir Angebote zur Gewaltprävention allen Menschen in Wien, auch Minderheiten leichter zugänglich machen.
- PädagogInnen wurden im Projekt dafür sensibilisiert, den Kindern frühzeitig die Gleichwertigkeit von Kulturen, Religionen und Lebensformen zu vermitteln.
- Manche der Eltern und Erziehungsberechtigten im Projekt sind selbst in einem Umfeld aufgewachsen, in dem Gewalt als Erziehungsmittel regelmäßig praktiziert wurde. Durch das Zur-Sprache-Bringen dieser Erfahrungen und das Thematisieren der international gültigen UN-Kinderrechte wurden die Eltern in unserem Projekt darin unterstützt, den Wunsch nach gewaltfreier Erziehung bei den eigenen Kindern besser in die Realität umsetzen zu können.

Projektaktivitäten

- **Projektschulen:** 216 Workshops für Kinder, 33 LehrerInnenfortbildungen, 39 Informationsabende für Eltern/Geschwisterkinder, 428 Beratungsgespräche für Kinder/Eltern/LehrerInnen
- **Kinderuniversität Wien:** 3 Workshops für Kinder
- **Pädagogische Hochschulen:** 3 Lehrveranstaltungen für LehrerInnen
- **Wiener Netzwerk gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen:** Weiterbildung mit „Respect me/Scotland’s Anti Bullying Agency“
- **Abschlussveranstaltung** mit dem „Fonds Gesundes Österreich“ als Vertreter des Bundesministeriums für Gesundheit, mit der Bundesministerin für Bildung und Frauen und 100 Gästen
- **Study Visits:** Besuch von 27 Organisationen in Berlin, Budapest, Edinburgh, Glasgow, Jerusalem, London, Stirling und Stockholm
- **für Elternbildung:** 4 (Online-)Fachpublikationen
- **für PädagogInnen und MultiplikatorInnen:** Handbuch

Projektergebnisse

- **Das Projekt wird an zwei Schulen zum Selbstläufer:** Am erfolgreichsten war das Projekt an zwei der Projektschulen, die „Transkulturelle Gewaltprävention“ drei Jahre als Schwerpunktthema der Schule im Rahmen der Qualitätsinitiative „Schulqualität Allgemeinbildung“ gewählt haben.
- **Vorbildfunktion für andere österreichische Schulen in Österreich**
- **Die Kinder aller Projektklassen konnten als Multiplikatoren für Gewaltprävention und Antidiskriminierung gewonnen werden.** Die Projektziele bei den SchülerInnen wurden größtenteils erreicht. Der stärkste Kompetenzzuwachs wurde in den Zielkategorien „Sprache, über Gefühle zu sprechen“, „Respekt vor kultureller Vielfalt“ (mit Einschränkung im Bereich Gender), „weniger Vorurteile gegenüber SchulkollegInnen“ und „Steigerung des Selbstwertgefühls bei benachteiligten Kindern“ erreicht.
- **Die angestrebte Sensibilisierung und Qualifizierung der LehrerInnen** wurde in hohem Maß erreicht. Die LehrerInnen bagatellisieren beispielsweise seltener das Thema Gewalt als noch zu Projektbeginn.
- **84% der Eltern im Projekt** wünschen mit Projektende, dass es dieses Projekt für alle Volksschulkinder in Wien geben soll.
- **Transferierbarkeit ins Ausland:** 2015 haben KollegInnen in London begonnen, unser in Europa einzigartiges Projektmodell aufzubauen.

Gewaltprävention und Gesundheitsförderung



Einleitung

Einflussfaktoren auf die Gesundheit

*„Wenn der Vater die Mutter schlägt, bekommt man jedes Mal ein Loch ins Herz.
Mit der Zeit hat man tausend Löcher im Herz.“*
(Aussage eines 9-jährigen Mädchens)

Wie Ralf Schwarzer (2004) schreibt, ist Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen als **Primärprävention** zu verstehen. Es wird nach Maßnahmen gesucht, damit gesundheitsschädliches Verhalten gar nicht erst entsteht, und daran haben wir uns in diesem Projekt orientiert.

Es ist gesellschaftlich wichtig, dass es eine stabile Verbindung zwischen den Bereichen Gesundheit und Bildung gibt, daher ist die Schule ein idealer Ort zur Durchführung von Projekten. Im Bereich der **schulischen Gesundheitsförderung** werden zwei psychosoziale Ansätze von Schwarzer (2004) hervorgehoben: einerseits Programme zum Umgang mit sozialem Einfluss und andererseits Maßnahmen zur Stärkung der allgemeinen Lebenskompetenzen.

Wir haben uns im Projekt an Kaluza (2011) orientiert, der den Aufbau von personalen und sozialen gesundheitlichen Protektivfaktoren empfiehlt, die nachweislich zur Aufrechterhaltung und Steigerung des körperlichen, psychischen und sozialen Wohlbefindens beitragen. Kaluza beschreibt das „**Salute-Programm**“, welches folgende Punkte beinhaltet:

- Förderung angenehmen Erlebens im Alltag auf Basis einer selbstfürsorglichen Grundhaltung
- Aufbau und Pflege eines unterstützenden sozialen Netzes und das Erleben von positiven sozialen Beziehungen
- Stärkung von gesundheitsförderlichen Einstellungen, vor allem hinsichtlich einer optimistischen Selbstwirksamkeitsüberzeugung

Die Auseinandersetzung mit eigenen Werten, Zielen und Zukunftsvorstellungen wird als sinngebend und zur Stärkung des eigenen Handelns eingesetzt.

Wir sind davon überzeugt, dass die Weitergabe **humanistischer Grundwerte** wie Toleranz und Respekt an Kinder die psychosoziale Gesundheit des Einzelnen und einer Gesellschaft als Ganzes unterstützt.

Auch die **Ottawa Charta (1986)** war eine der Leitlinien unseres Projekts:

„Gesundheitsförderung zielt auf einen Prozess, allen Menschen ein höheres Maß an **Selbstbestimmung über ihre Gesundheit** zu ermöglichen und sie damit zur Stärkung ihrer Gesundheit zu befähigen. Um ein umfassendes körperliches, seelisches und soziales Wohlbefinden zu erlangen, ist es notwendig, dass sowohl einzelne als auch Gruppen ihre Bedürfnisse befriedigen, ihre Wünsche und Hoffnungen wahrnehmen und verwirklichen sowie ihre Umwelt meistern bzw. verändern können.“

Präventionsarbeit mit Kindern im Erziehungsalltag

Amina Barakat

Auch wenn „Sexueller Missbrauch“ ein herausforderndes Thema ist, kann Präventionsarbeit von Eltern und Erziehungsberechtigten gut in den Erziehungsalltag integriert werden und vieles bewirken.

Die beste Vorbeugung gegen sexuelle Übergriffe ist, ein Gesprächsklima zu schaffen, in dem Kinder wissen, dass über das Thema sexuelle Gewalt – wenn notwendig – mit den Eltern gesprochen werden darf. Eine Eltern-Kind-Beziehung, in der auch heikle Situationen und Schwierigkeiten offen besprochen werden können, hilft Kindern im Umgang mit kritischen Situationen.

In der modernen Präventionsarbeit ist das Wahrnehmen und Vertrauen in die eigenen Gefühle ein wesentlicher Bestandteil gelingender Prävention. Die eigenen Gefühle sind oft ein sehr gutes Warnsignal für Mädchen und Buben. Es kann ihnen ermöglichen, Grenzverletzungen und bedrohliche Situationen rechtzeitig zu erkennen.

Mädchen und Buben, die sich im Umgang mit ihren Gefühlen sicher fühlen und sich gut ausdrücken können, sind in der Lage, in kritischen Situationen besser Hilfe zu holen und sich Erwachsenen anzuvertrauen.

Sollten Ihre Tochter oder Ihr Sohn Ihnen von sexuellen Übergriffen erzählen, versuchen Sie ruhig zu bleiben und Ihrem Kind zu vermitteln, dass es gut war, dies zu erzählen, und dass Sie ihm auf jeden Fall helfen werden.

Kinder sind nie schuld an sexuellem Missbrauch, auch wenn sie sich vielleicht schuldig fühlen.

Es ist wichtig, Kindern zu vermitteln, dass sie selbst „Grenzen“ haben, die auch von geliebten Personen akzeptiert werden müssen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass Eltern ein der Situation angepasstes „Nein“ ihres Kindes akzeptieren.

Genauso sollen Kinder spüren, dass auch andere Menschen ihre Grenzen haben, die respektiert werden müssen.

Kinder ab ungefähr sechs Jahren sollten wissen, dass es die Möglichkeit von sexuellen Übergriffen von Erwachsenen, Jugendlichen und anderen Kindern an Mädchen und Buben geben kann. Es ist gut zu erwähnen, dass es männliche Täter und weibliche Täterinnen gibt.

Wenn man mit Kindern über das Thema „Sexueller Missbrauch“ spricht, empfiehlt es sich, einen ruhigen Moment im Tagesablauf zu wählen, jedoch nicht vor dem Einschlafen, da Kinder sich dann entspannen sollen. Passend ist eine behutsame, aber dennoch klare Sprache zum Thema zu verwenden.

Kinder müssen bestimmte Wörter kennen, um über sexuelle Übergriffe überhaupt sprechen zu können. Eine altersgerechte sexuelle Aufklärung muss den Kindern verständliche Wörter aller Körperteile, inklusive der Geschlechtsorgane, vermitteln.

Wenn Kinder über „Sexuellen Missbrauch“ zu sprechen beginnen, benützen sie manchmal Aussagen wie zum Beispiel: „Es war sehr blöd“ oder „Ich habe so ein komisches Geheimnis“ oder „Er wollte, dass ich etwas Verbotenes mache“.

Es ist jedoch gut, vorsichtig beim Interpretieren solcher Aussagen von Kindern zu sein, weil „blöd“ und „komisch“ von Kindern natürlich für verschiedene kritische Situationen verwendet werden können, die aber nicht unbedingt etwas mit sexuellen Übergriffen zu tun haben müssen.

Trotzdem ist es wichtig, bei diesen Aussagen hellhörig zu sein, was mein Kind mir anvertrauen möchte, und gegebenenfalls professionelle Unterstützung zu holen.

Linktipps zum Thema

Beratungsstellen in Wien: www.wienernetzwerk.at

Arbeitskreis Neue Erziehung e. V.: www.ane.de – gute Elternbriefe in verschiedenen Sprachen

***Amina Barakat**, Klinische und Gesundheitspsychologin, Projektextpertin des Vereins samara*

Sexuelle Übergriffe unter Kindern

Raina Ruschmann

„Wie soll ich mein Kind aufklären, präventiv schützen, ohne dem Kind Angst zu machen?“ (Mutter bei einem Elternabend)

Es ist wichtig, Mädchen und Buben immer wieder zu ermutigen, sich bei sexuellen Grenzverletzungen an Erwachsene zu wenden – um „Hilfe zu holen“.

Erklären Sie Ihrem Kind, dass dies keinesfalls „petzen“ ist, sondern dass es in diesen Fällen für Kinder unbedingt notwendig ist, sich Hilfe von Erwachsenen zu organisieren.

„Nach dem Englischkurs versucht ein Bub mir immer mit Gewalt einen Film mit Nackten am Handy zu zeigen, den ich nicht sehen möchte. Meiner Freundin ist das auch schon passiert.“ (9-jähriges Mädchen)

Bei sexueller Gewalt unter Kindern kann es sehr wichtig sein, unmittelbar in der Situation auf die Vorfälle zu reagieren. Dadurch kann man selbst in Gefahr kommen, entweder zu dramatisch zu agieren oder im Gegenteil zu bagatellisieren.

Die Herausforderung für Eltern ist es, bei so einem Vorfall zunächst möglichst ruhig zu bleiben. Wenn man das Gefühl hat, dass die erste Reaktion nach einem beobachteten Vorfall nicht angemessen war, kann man ruhig nachträglich noch „nachbessern“ und dies den Kindern erklären.

Bei sexuellen Übergriffen unter Kindern ist es notwendig, dass Erwachsene eine aktive Rolle einnehmen. Dieses aktive Eingreifen ist wichtig, damit das Verhalten von Buben und Mädchen, die aggressives sexuelles Verhalten zeigen, sanktioniert und dadurch rechtzeitig gestoppt werden kann.

Wenn bei Kindern die Vorfälle von sexuellen Übergriffen kontinuierlich übergangen werden, besteht die Gefahr, dass sich die Muster anderen gegenüber grenzüberschreitend zu sein, verfestigen und bei Jugendlichen immer schwerer auflösbar werden.

So widersprüchlich es klingen mag: Buben und Mädchen, die anderen Kindern gegenüber grenzüberschreitend oder gewalttätig sind, haben oft ein schlechtes Selbstwertgefühl und brauchen Unterstützung von uns Erwachsenen.

Das Wahrnehmen der eigenen Gefühle und das Vertrauen von Kindern in diese Gefühle ist ein wesentlicher Bestandteil gelingender Präventionsarbeit. Kinder, die sich im Umgang mit ihren Gefühlen sicher fühlen und sich gut ausdrücken können, sind besser in der Lage, sich in kritischen Situationen an Erwachsene zu wenden, die sie als Vertrauenspersonen kennengelernt haben.

Es gibt eine Fülle von ausgezeichneten Kinderbüchern, die sich mit dem Thema Gefühle auseinandersetzen: Gefühle, die benannt werden, die nachgespielt und so ins Bewusstsein der Kinder gerückt werden können.

Raina Ruschmann, *Klinische und Gesundheitspsychologin & Diplomsozialarbeiterin, Projektextpertin des Vereins samara*

Mobbingleitfaden für Eltern und Erziehungsberechtigte

Raina Ruschmann

Vielleicht ist es Ihnen auch schon einmal so gegangen, dass sie sich gefragt haben, ob Ihr Kind in der Schule gemobbt wird.

Dieser Leitfaden möchte Eltern informieren und sie unterstützen, Mobbing erfolgreich entgegenzuwirken, um für den Schutz ihrer Kinder zu sorgen.

Was ist Mobbing?

Nicht jeder Streit ist Mobbing. Einmalige, auch mehrmalige „Gemeinheiten“ sind noch kein Mobbing. Bei Mobbing werden Kinder und Jugendliche über einen längeren Zeitraum gezielt gedemütigt, ausgegrenzt und gequält, bis sie zusehends jeglichen Handlungsspielraum verlieren.

Die häufigsten Handlungen

- Hinter dem Rücken Gerüchte und Lügen verbreiten
- Mit Schimpfwörtern und Spitznamen benennen
- Lächerlich machen
- Abwertende Blicke und Gesten
- Nachäffen
- Für dumm erklären
- Nicht zu Wort kommen lassen
- Ausgrenzen aus der Klassengemeinschaft
- Wegnehmen, verstecken, beschädigen von Schulsachen und/oder Kleidung
- Ungerechtfertigt beschuldigen
- Erpressen
- Unerwünschte körperliche Berührungen
- Sexuell belästigen
- Schubsen, boxen, schlagen

Was ist Cyber-Mobbing?

Über neunzig Prozent der Jugendlichen in Österreich nutzen das Internet. Diese Tatsache bringt sowohl neue Chancen wie auch neue Risiken mit sich. Eine der Gefahren ist „Cyber-Mobbing“.

Cyber-Mobbing heißt:

Die oben angeführten schädigenden Handlungen finden gezielt über einen längeren Zeitraum mit dem Handy oder im Internet statt: Beschimpfen, Beleidigen, Bedrohen, Verbreiten von Gerüchten, Veröffentlichen von gefälschten oder peinlichen Fotos/Filmen. Im Internet werden vor allem Foto- und Videoplattformen (wie YouTube) und Soziale Netzwerke (wie WhatsApp, Facebook, Instagram) dafür missbraucht.

Woran erkenne ich Mobbing bei meinem Kind?

Folgende Verhaltensveränderungen sind möglich:

Ihr Kind

- hat Angst, zur Schule zu gehen, oder vermeidet den üblichen Schulweg,
- möchte an Wandertagen oder anderen Schulveranstaltungen nicht mehr teilnehmen,
- wirkt ängstlich, unsicher, verzweifelt,
- ist leicht reizbar, nervös,
- schläft schlecht oder hat Alpträume,
- klagt häufig über Bauch- oder Kopfschmerzen,
- verliert Sachen, braucht öfters Geld,
- hat Verletzungen, zerrissene Kleidung oder kaputte Sachen,
- hat wenige oder gar keine Freunde in oder außerhalb der Klasse,
- verschlechtert sich in der Schule,
- kann sich nicht konzentrieren,
- erzählt immer weniger aus der Schule und zieht sich immer mehr zurück.

Diese Gefühle und Verhaltensweisen Ihres Kindes können auch andere zugrundeliegende Ursachen als Mobbing haben.

Warum wird gemobbt?

Die Gründe für Mobbing sind vielfältig. Mobbing gab es auch schon früher. Der wachsende gesellschaftliche Druck und digitale Medien begünstigen neue Formen davon. Mobbing kann als Ventil für Aggressionen eingesetzt werden. Es wird gemobbt, um die Zugehörigkeit zu den „Coolen“ der Klasse zu demonstrieren und dadurch zu vermeiden, selbst gemobbt zu werden. Mobbing kann auch eine Reaktion sein auf vermeintliche oder tatsächliche Angriffe. Es kann das Ziel haben, sich auf Kosten anderer mächtig zu fühlen. Manchmal ist einfach nur Langweile oder Spaß die Ursache.

Empfehlungen von ExpertInnen

- Lassen Sie sich die Mobbing-Situationen von Ihrem Kind konkret schildern und versuchen Sie möglichst ruhig und sachlich zu bleiben.
- Nehmen Sie Ihr Kind ernst und versuchen Sie das Selbstvertrauen sowie die Handlungsfähigkeit Ihres Kindes wiederherzustellen. Bieten Sie Ihrem Kind Alternativen wie neue Freundschaften oder neue Hobbys an.
- Vermitteln Sie Ihrem Kind im Gespräch, dass es nicht darum geht, wer schuld ist, sondern wie das Mobbing beendet werden kann.
- Handeln Sie in Rücksprache mit Ihrem Kind und planen Sie immer die nächsten Schritte gemeinsam.
- Es ist gut, Kindern konkrete Fragen zu stellen: „Was tust du, wenn das Mobbing wieder passiert?“ oder „Wie kann ich Dir in deiner Situation helfen?“
- Suchen Sie das Gespräch mit dem/der KlassenlehrerIn und fordern Sie Unterstützung.
- Überprüfen Sie nach der vereinbarten Zeit, ob der/die LehrerIn etwas unternommen hat. Falls dies nicht der Fall ist, suchen Sie das Gespräch mit dem/der DirektorIn.
- Vermeiden Sie, mit den Kindern/Jugendlichen, die Ihr Kind mobben, und deren Eltern persönlich zu sprechen.
- Nehmen Sie für sich und für Ihr Kind, falls notwendig, professionelle Hilfe in Anspruch.
- Ein Schulwechsel kann, muss aber keine Lösung sein und sollte genau und in Absprache mit dem Kind überlegt werden.

Literatur

Für diesen Leitfaden wurde folgende Fachliteratur verwendet. Wir können sie zum Weiterlesen sehr empfehlen.

Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel: Was tun wenn. (2008). Landesinstitut für Schule und Medien, www.lisum.berlin-brandenburg.de, Berlin-Brandenburg.

Donnelly, Brian. (2015). **Bullying in Scotland 2014: Research Survey Findings.** www.respectme.org.uk, Glasgow.

Kasper, Horst. (2002). **Schülermobbing – tun wir was dagegen! Anleitung und Auswertungshilfe für Schulentwicklung.** AOL Verlag, Hamburg.

Kinder- und Jugendanwaltschaft Oberösterreich. (2014). **Was tun bei Mobbing in der Schule? Informationen für Eltern.** www.kija-ooe.at, Linz.

Olweus, Dan. (2008). **Was Lehrer und Eltern wissen sollten – und tun können.** Huber Verlag, Bern.

Raina Ruschmann, *Klinische und Gesundheitspsychologin & Diplomsozialarbeiterin, Projektextpertin des Vereins samara*

Umgang mit Fernsehen, Internet und Computer(-spielen)

Tipps für Eltern und Erziehungsberechtigte

Lukas Brock

- **Regeln vereinbaren:** Kinder brauchen klare Regeln und Grenzen. Diese müssen von allen Beteiligten eingehalten werden (Sendungen, Zeiten, Pausen).
- **Nicht aus Langeweile fernsehen lassen – erst auswählen, dann einschalten!** Sendungen besser bewusst gemeinsam auswählen, erst kurz vorher einschalten, Sendung bis zum Ende ansehen, ohne zu zappen – Kinder erleben eine Entspannung, wenn am Ende einer Sendung das Gute siegt, das Problem gelöst ist! Das sollte man ihnen nicht nehmen.
- **Familienzeiten festlegen:** z. B. kein Fernsehen während des Essens, erst nach den Hausübungen
- **Bewegung zwischendurch** (auch wenn es nur Sofahüpfen oder ein paar Kniebeugen sind)
- **Alternativen anbieten:** FreundInnen treffen, Park, Ausflug
- **Helden ins Kinderzimmer holen:** Die meisten Kinder lieben Helden und Heldinnen – das Kind ermutigen, den Helden/die Heldin ins Zimmer zu holen: Bettwäsche, Bilder malen, Objekte basteln, eine Geschichte erfinden, ein Minivideo mit der Handkamera machen.
- **Gemeinsam fernsehen – darüber reden:** Kinder nehmen TV-Sendungen immer wieder als Realität wahr. Hier ist es wichtig, das Gesehene zu besprechen: Was ist passiert, warum hat der so gehandelt, würdest du das auch so machen, wie ist das in Wirklichkeit, wie schmerzhaft ist das eigentlich in Wirklichkeit?
- **Kritisch kommentieren:** Sagen Sie Ihre Meinung zu gewaltverherrlichenden oder diskriminierenden Inhalten im Fernsehen.

Tipps zum Thema Computer- und Konsolenspiele

Man muss nicht ComputerexpertIn sein, um Kinder optimal zu schützen, es reicht: ein wenig Wissen, viel Interesse und regelmäßiger Austausch!

- **Wichtig ist:** Kinder werden durch Computerspiele, in denen Gewalt vorkommt, *nicht automatisch gewalttätig*, dazu braucht es ein Bündel von Faktoren. Ist ein Kind von gewalttätigen Spielen fasziniert, versuchen Sie herauszufinden, warum die gewalttätigen Darstellungen im Spiel so faszinierend sind. Exzessives Interesse an Gewalt in Spielen ist ein Hinweis auf ein Problem im Leben ihres Kindes, aber nicht die Ursache. Wenn Sie den Verdacht haben, dass das Interesse deswegen so stark ist, weil eigene Gewalterfahrungen damit bearbeitet werden oder Gewalt als geeignetes Mittel zur Konfliktlösung angedacht wird, holen Sie sich Hilfe!

- **Reden statt verbieten:** Nicht immer ist ein Verbot möglich (z. B. wenn ein Spiel nicht gekauft wird, kann ein Kind bei einem Freund spielen). Ist ein Kind von einem Spiel fasziniert, sprechen Sie mit dem Kind über Ihre Sorgen und Bedenken.
- **Gemeinsam spielen:** Begeisterung kann man besser nachempfinden, wenn man gemeinsam spielt (nicht nur zusieht). Das Kind kann das Spiel erklären, und man kann erkennen, was genau das Interessante daran für das Kind ist, und so bessere Alternativen finden.
- **PEGI-Kennzeichnung beachten:** Die *Pan European Game Information* informiert über die Arten problematischer Inhalte und Altersbeschränkungen. Es ist gut, wenn die Kinder die Symbole kennen und wissen, was sie bedeuten.
- **Gewohnheiten hinterfragen:** Eltern sind immer Vorbilder, welchen Medienkonsum leben Sie Ihrem Kind vor? Achten Sie darauf, dass die Umgebung gesund ist (Haltung vor dem PC, gesunde Snacks, Bewegung zwischendurch).
- **Rücksicht auf jüngere Geschwister:** Bei Geschwistern sollen die Spiele auch für jüngere Kinder verträglich sein. Auch wenn das jüngere Kind nur zusieht, nimmt es doch am Spiel teil, da es sehr aufmerksam zusieht! Auch hier gilt es, Regeln zu vereinbaren.
- **Flucht aus dem Alltag:** Manchmal verwenden Kinder Computerspiele, um aus einem belasteten Alltag oder Einsamkeit auszubrechen. Wenn dem so ist, braucht es Hilfe und motivierende Perspektiven und Angebote, um eine „Rückkehr“ in den Alltag attraktiv zu machen.
- **Sucht:** Kritisch wird es, wenn ein Kind andere dem Alter entsprechende typische Aktivitäten vernachlässigt (Freunde, Spielen im Park, Lesen).
- **Dauer:** ExpertInnen raten, die Spieldauer für Kinder bis zu 8 Jahren auf eine halbe Stunde zu begrenzen. Später sollen Zeiten immer wieder ausgehandelt und Vereinbarungen getroffen werden. Wenn Kinder eine fixe Zeit wissen, können Sie das Spiel an geeigneter Stelle unterbrechen. Wenn ein Spiel unerwartet abgedreht wird, können Fortschritte verloren gehen, und beim Kind bleibt dann ein sehr negatives Gefühl für Zeitbegrenzungen zurück!

Hilfreiche Webseiten

www.saferinternet.at – Das Internet sicher nutzen

www.saferinternet.at/leitfaden – Schritt-für-Schritt-Anleitung für Privatsphäreinstellungen bei sozialen Netzwerken

www.pegi.info/at/index/id/975 – Pan European Game Information

www.bupp.at – Bundesstelle für Positivprädikatisierung von Computer- und Konsolenspielen

www.zavatar.de – Datenbank zu Computerspielen für Kinder

www.klicksafe.de – Die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz

Lukas Brock, Sozialarbeiter und Sozialpädagoge, Projektextperte des Vereins samara.

Gewaltprävention im Kontext von Gender und Transkulturalität



Intersektionalität und Transkulturalität in der Gewaltprävention mit Kindern

Amina Barakat, Lukas Brock



1. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen & Ausgangshypothesen

Weltweit ist Gewalt an Mädchen und Buben immer noch weit verbreitet. Unter dem Begriff „Gewalt an Kindern“ verstehen wir seelische, körperliche und sexualisierte Gewalt.

Obwohl Gewalt an Kindern in Österreich seit über 20 Jahren verboten ist, erfahren laut aktuellen Studien 55% der Kinder körperliche Gewalt, 6–19% der Kinder sexuelle Übergriffe und 65% der Kinder seelische Gewalt. (Jahresbericht 2012, Möwe Wien, S. 15)

In der 2011 veröffentlichten österreichischen Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern des österreichischen Instituts für Familienforschung an der Universität Wien wurden Frauen und Männer zu ihren Gewalterfahrungen bis zu ihrem 16. Lebensjahr befragt. Dabei zeigt sich, dass rund 75% der befragten Frauen und Männer psychische und/oder körperliche Gewalt in ihrer Kindheit erlebt haben. Hinsichtlich sexualisierter Gewalt zeigte sich ein deutlicher Geschlechtsunterschied. Rund 28% der Frauen und 12% der Männer gaben an, dass sie in ihrer Kindheit von sexualisierter Gewalt betroffen waren. (Österreichisches Institut für Familienforschung 2011, S. 212)

In Wien gibt es bislang kaum Projekte zur Gewaltpräventionsarbeit mit Kindern, die den Aspekt der Transkulturalität – eine Realität in Wien – berücksichtigen. Bei fehlendem transkulturellem Verständnis können Kinder mit anderen kulturellen Hintergründen eine Risikogruppe in Bezug auf (sexualisierte) Gewalt darstellen.

Unsere Vision ist, dass Gewaltprävention als ein wesentlicher Teil des Kinderschutzes allen Mädchen und Buben unabhängig von ihrem kulturellen und sozialen Hintergrund gleichermaßen zugänglich ist.

Ausgangshypothese ist, dass gelingende Präventionsarbeit in Wien, um einer dynamischen und heterogenen Gesellschaft gerecht zu werden, Ansätze aus der anti-sexistischen und der anti-rassistischen Arbeit verbinden muss, um wirksame Strategien gegen verschiedene Formen von Gewalt erzielen zu können. Wie wir im Folgenden darstellen, ist es für uns zielführend, mit einem transkulturellen und intersektionalen Konzept zu arbeiten.

Europäische Lebensformen sind heute zunehmend transkulturell geworden. Die Durchführung eines Projekts mit transkulturellem Ansatz fördert bei Kindern das Verständnis und den Respekt gegenüber unterschiedlichen Kulturen und wirkt so nachhaltig gegen Diskriminierung und Rassismus.

Transkulturelle Gewaltprävention richtet ihren Fokus aber nicht nur auf Menschen mit Migrationshintergrund. Ein Ansatz, der sich nur an Menschen „mit Migrationshintergrund“ richtet, birgt die Gefahr einer erneuten Stigmatisierung. Grundsätzlich kann auch nicht von der Existenz „eines Migrationshintergrundes“ ausgegangen werden, vielmehr geht es darum, die kulturelle Diversität in den Vordergrund stellen.

Wir haben das Transkulturalitätskonzept als Grundlage unseres Zugangs gewählt, weil der Fokus auf der Zukunft und einer neuen gemeinsamen Kultur liegt. Die Austauschprozesse zwischen Kulturen sind bedingt durch Migrationsprozesse, neue Kommunikationssysteme und Austausch von Informationen sowie wirtschaftliche Abhängigkeiten allgegenwärtig. Sie führen zu einer Verflochtenheit und Komplexität, die eine klare Abgrenzung verschiedener Kulturen voneinander unmöglich machen.

Benachteiligungen, mit denen Kinder in unserer Gesellschaft konfrontiert sind, können auf unterschiedliche Kategorien zurückgeführt werden. Aus diesem Grund ist es notwendig, den transkulturellen Ansatz mit einem intersektionalen Präventionsansatz zu verbinden, um die Verknüpfung der verschiedenen Dimensionen – wie Geschlecht, ethnischer Hintergrund, Sprache, sozialer und ökonomischer Hintergrund, körperliche Befähigung – zu erkennen und zu berücksichtigen.

Gewaltpräventionskonzepte sind grundsätzlich nach geschlechtersensiblen Prinzipien konzipiert und verfolgen das langfristige Ziel der Geschlechtergleichstellung. Da Gewalt stets in engem Verhältnis zur Kategorie Geschlecht der beteiligten Personen steht, muss Gewaltprävention besondere Rücksicht auf die Kategorie Geschlecht nehmen.

Es ist wichtig, Menschen nicht nur auf ihre kulturelle Zugehörigkeit festzulegen, da dies zu falschen Schlussfolgerungen führen kann. Jeder Mensch hat einen Referenzrahmen als Individuum, den man persönlich gestaltet. Ethnizität spielt eine Rolle, ist aber nicht die einzig relevante Kategorie.

Oft wird dem kulturellen Hintergrund zu viel Bedeutung geschenkt. Die Kluft zwischen Kindern, die stark bzw. wenig gefördert werden, kann im pädagogischen Alltag eine viel größere Rolle spielen.

Vielmehr geht es darum, Vielfalt im Sinne von ‚Diversity‘ als Ressource und Bereicherung zu erleben, was für die positive Identitätsentwicklung von Kindern und für das gute Zusammenleben in einer internationalen und diversen Stadt wie Wien von großer Bedeutung ist.

2. Transkulturalität im pädagogischen Alltag – Gleichheit & Differenz

Barbara Christophe vom „Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung“ konstatiert in ihrem Vortrag am 10. 4. 2013 in Wien: „Ein knappes Drittel aller Kinder und Jugendlichen kommt in Deutschland mittlerweile aus Familien mit Migrationshintergrund. In spätestens 15 Jahren werden Schülerinnen aus Familien nicht-deutscher Herkunft in städtischen Ballungsgebieten nach allem, was wir wissen, erstmals eine knappe Mehrheit stellen. Darauf wird sich das Bildungssystem einstellen müssen.“ (Christophe 2013, S. 1) Laut aktuellen Zahlen der Statistik Austria haben in Wien 44,3% aller Schüler nicht Deutsch als Umgangssprache, in den Volksschulen sind es 53,9%.¹

Mark Terkessidis betont in seinem Vortrag am 18. 10. 2012 in Wien: „Institutionen müssen sich darauf einstellen, dass sie mit Vielfalt konfrontiert sind.“ Eine von Vielfalt und Heterogenität geprägte Gesellschaft ist heute die Normalität. Darauf müssen sich Institutionen auch strukturell einstellen.

Christophe (2013) kritisiert, dass es im Schulalltag bislang an klaren Konzepten und Leitlinien zu Vielfalt und Transkulturalität fehlt.

PädagogInnen stehen heutzutage oftmals im Mittelpunkt vielseitiger Kritik. Es ist allerdings nicht zielführend, nach den Defiziten von LehrerInnen zu suchen; vielmehr geht es darum, die Dilemmata, denen LehrerInnen in der schulischen Praxis täglich gegenüberstehen, zu thematisieren. Die Aufgabe von PädagogInnen ist es, die SchülerInnen in erster Linie als SchülerInnen wahrzunehmen. Gleichzeitig wird von ihnen aber auch gefordert, sensibel auf kulturspezifische Besonderheiten in der Lebenswelt ihrer SchülerInnen Rücksicht zu nehmen.

Barbara Christophe formuliert: „Wie genau soll sich ein Lehrer eigentlich verhalten, dem angelastet wird, blind zu sein, wenn er Differenz ignoriert; der sich aber gleichzeitig den Einwand der ausgrenzenden Toleranz zuzieht, wenn er genau diese Differenz zu sehr thematisiert?“ (Christophe 2013, S. 2)

1 Vgl. http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html, PDF-Datei: Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Umgangssprache im Schuljahr 2011/12 (Zugriff: 24. 7. 2013).

Kulturelle Vielfalt und Diversität werden im öffentlichen Diskurs sehr widersprüchlich konstruiert und diskutiert. Das spiegelt sich auch in den Klassenzimmern wider.

Die Ergebnisse der Pilotstudie „Migrationsbedingte Vielfalt im Unterricht“ von September 2012 bis März 2013 in Deutschland zeigen, dass sich zwei Drittel der LehrerInnen selbst als sehr kompetent im Umgang mit kultureller Vielfalt einschätzen. Gleichzeitig geben fast alle LehrerInnen an, in ihrer Ausbildung diesbezüglich kaum Wissenswertes erfahren zu haben sowie sich noch nie Gedanken darüber gemacht zu haben, ob Schulbücher oder Lehrbücher dem Thema „kulturelle Vielfalt“ gerecht werden.

Die Ergebnisse der Pilotstudie zeigen auch, dass PädagogInnen einen massiven Druck verspüren, was die Themen kulturelle Vielfalt und inter- bzw. transkulturelle Kompetenz betrifft. Sie begegnen dieser Unsicherheit mit großer Vorsichtigkeit, um ja nichts falsch zu machen.

Mangels pädagogischer Konzepte entwickeln PädagogInnen gewissermaßen in Eigenregie verschiedene Strategien und reagieren auf die Erfordernisse der Praxis, indem sie wie aus einem Baukasten einzelne Elemente aus den öffentlichen Diskursen und Lehrmaterialien herausgreifen. Laut zitierter Pilotstudie ergeben sich zwei Typen von Handlungslogiken: Erstens die LehrerInnen, die betonen, dass für sie kulturelle Unterschiede überhaupt keine Rolle spielen. Zweitens die LehrerInnen, die eher zur Naturalisierung von kultureller Differenz neigen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass der Umgang mit kultureller Vielfalt im pädagogischen Alltag von Brüchen und Selbstwidersprüchlichkeiten geprägt ist, die oft von Ambivalenzen in den Strategien begleitet werden.

Viele PädagogInnen wünschen sich *Best-Practice*-Beispiele und Anregungen dafür, wie man erfolgreich gegensätzliche Imperative ausbalancieren kann: Differenz zu thematisieren und gleichzeitig Individualität nicht zu ignorieren.

Eines der Ziele des Pilotprojekts „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ ist es, den PädagogInnen Handlungssicherheit in diesem Spannungsfeld zu geben. In diesem Zusammenhang gibt Sandra Smykalla zu bedenken: „Der Wunsch nach Handlungswissen gleicht dem nach einer ‚Dienstanweisung‘, die man ohne nachzudenken und ohne Verantwortung zu übernehmen nur auszuführen braucht. Die Fähigkeit, die Kluft zwischen Nicht-Wissen und Wissen handelnd zu überwinden, stellt den Kern pädagogischer Professionalität dar.“ (Smykalla 2012, S. 240–241) Uns erscheint das Konzept der Transkulturalität sehr hilfreich zu sein, diese Spannungen zu entschärfen.

3. Theoretischer Hintergrund – Transkulturalität

3.1. Von Multi- und Interkulturalität zu Transkulturalität

Das Konzept der Transkulturalität wurde von Wolfgang Welsch geprägt. Grundidee ist, dass die bisherigen Kulturbegriffe und vorherrschenden Konzepte wie z. B. der Multi- und Interkulturalität den tatsächlichen Gegebenheiten, also der Realität unserer Gesellschaft und Welt nicht mehr entsprechen.

Welsch führt die Entstehung des bis heute vorherrschenden Kulturbegriffs in das 17. Jahrhundert, vor allem auf Johann Gottfried Herder zurück.

Zuvor wurde der Begriff Kultur nur auf einzelne, spezifische Bereiche oder Tätigkeitsfelder bezogen, wie beispielsweise die Kultur einer religiösen Gemeinschaft oder einer Kunstform. Ab dem 17. Jahrhundert vollzog sich dann ein Wandel hin zu einem Kulturbegriff, der „sämtliche Tätigkeiten eines Volkes, einer Gesellschaft oder einer Nation zu umfassen beanspruchte“. Es entstand also ein Generalbegriff von Kultur, indem Kultur als die Summe aller Leistungen, Tätigkeiten eines spezifischen Volkes verstanden wird. Weiters wird jede Kultur als einzigartig und von Kulturen anderer Völker klar unterschiedlich gedacht, und es wird ihr Unveränderlichkeit und die Stabilität dieser Unterschiedlichkeit zugeschrieben (Welsch 1995, S. 1).

In diesem Konzept wird Kultur mit ethnischer Homogenität gleichgesetzt, und es bildet die Basis für Vorstellungen von Nationalkulturen, wie sie bis heute verwendet werden, z. B. wenn über „die türkische“, „die asiatische“, seltener „die österreichische“ Kultur gesprochen wird. Bildhaft gesprochen werden Kulturen als Kugeln oder autonome Inseln gesehen, die in sich geschlossen und gegenüber anderen Kulturen ganz klar abgegrenzt sind.

Die bisher verwendeten Konzepte von Multi- und Interkulturalität fußen ebenso auf dieser Grundannahme. Beim Multikulturalitätskonzept steht die Existenz von in sich homogenen, klar unterschiedenen Kulturen in einem Nationalstaat im Fokus. Beim Interkulturalitätskonzept geht es darum, Kommunikation, Verständnis und Anerkennung zwischen den abgegrenzten „Kugeln“ zu ermöglichen.

Grundannahme ist, dass es zwischen den unterschiedlichen und für sich stehenden Kulturen notwendigerweise zu Konflikten kommen muss und durch Mediation (quasi naturgegebene) Konflikte und Spannungen gelindert werden sollen. (Welsch 1995, S. 1 f.)

Diese interkulturelle Sichtweise beobachten wir auch immer wieder in der Praxis. So erzählt uns eine Pädagogin, wie begeistert sie von unserem Projekt ist. Endlich wird speziell fokussiert, wie man mit den jeweiligen kulturellen Hintergründen der Kinder richtig umgehen kann und damit, dass es ja in Klassen mit so vielen verschiedenen Kindern naturgemäß zu mehr Spannungen komme. Wenn so viele Kulturen in einer Klasse sind, führt dies – so der Gedanke der Pädagogin – aufgrund der grundlegenden Verschiedenheiten diverser Kulturen automatisch zu mehr Konflikten.

Laut Welsch entstehen interkulturelle Probleme aber genau dadurch, dass die Welt mit diesem Kulturbegriff betrachtet wird. „Nur ist die Beschreibung der Kulturen als Kugeln bzw. Inseln heute deskriptiv falsch und normativ irreführend. Die Kulturen haben de facto nicht mehr die unterstellte Form der Homogenität und Separiertheit. Dies ist der Ausgangspunkt des Konzepts der Transkulturalität“ (Welsch 1995, S. 2). Dies liegt daran, dass Kulturbegriffe operative Begriffe sind. Damit ist gemeint, dass wir die Welt auf Basis der Konzepte in unserem Denken wahrnehmen. Unser Abbild der Realität ist also durch unsere Wahrnehmung und durch Konzepte geprägt, und wir nehmen Kulturen und (kulturelle) Ähnlichkeiten und Verschiedenheiten eben auch mit dem Konzept von Kultur wahr, welches wir als das einzig Wahre und Richtige kennengelernt haben.

Transkulturalität im Gegensatz zu Multikulturalität und Interkulturalität geht davon aus, dass Kultur nichts Statisches, Starres und Unveränderbares ist, sondern im Gegenteil ein dynamischer sich ständig verändernder Prozess. Das Konzept der Transkulturalität wendet sich gegen jegliche Form von Essentialismus. Essentialistische Ansätze gehen davon aus, dass unterschiedliche Kulturen durch bestimmte Merkmale gekennzeichnet sind und abgegrenzt voneinander existieren. Transkulturelle Ansätze hingegen gehen von grenzüberschreitenden Prozessen aus, so dass die Unterscheidung von „Eigenem“ und „Fremdem“ oft nicht möglich ist. „Eigenes“ und „Fremdes“ werden nicht als stabile Kategorien gesehen.

Aber auch innerhalb einer Kultur ist die Vielfalt an unterschiedlichen Lebensformen und -stilen so groß, dass der traditionelle Kulturbegriff als gescheitert angesehen werden muss. Es kann manchmal die Klassenzugehörigkeit bzw. gesellschaftliche Position als trennender wahrgenommen werden als der kulturelle resp. der nationalstaatliche Hintergrund.

3.2. Das Konzept Interkultur

Ein weiteres Konzept, welches unserer Ansicht nach eine gut anwendbare Grundlage für transkulturelles Arbeiten bietet, findet sich im Begriff „Interkultur“ und den dahinterstehenden Überlegungen von Mark Terkessidis wieder. Er legt den Fokus auf die Zukunft und darauf, eine neue gemeinsame Kultur zu schaffen, welche alle Menschen in der Gesellschaft einschließt und nicht primär auf nationale oder ethnische Kulturen ausgerichtet ist. Außerdem tritt er für eine adäquate Umstrukturierung gesellschaftlicher Institutionen ein. „Insofern hat der Begriff Kultur in meinem Verständnis von Interkultur vor allem mit der Frage nach den Prinzipien der Organisation zu tun und keineswegs vorrangig mit ethnischen Gemeinschaften oder kultureller Identität wie in den Theorien des Multikulturalismus.“ (Terkessidis 2010, S. 130).

Nach Terkessidis kann Veränderung nicht nur auf der Ebene von Bewusstseinsbildung von Individuen funktionieren. Es geht darum, eine ganz neue gesellschaftliche Kultur und Struktur herbeizuführen. Für dieses Ziel plädiert er dafür, bei gesellschaftlichen Institutionen anzufangen, und er fordert grundlegende Veränderungen ein (vgl. ebenda, S. 131 f.).

Terkessidis übernimmt den Begriff der Barrierefreiheit, aus der Gleichstellungs- und Selbstbestimmungsbewegung von Menschen mit Behinderung und überträgt ihn auf den Bereich Migration. Einrichtungen müssen von Grund auf so konzipiert sein, dass sie allen Menschen mit ihren Verschiedenheiten in gleicher Weise offen stehen und nutzbar sind; also auch für Menschen mit unterschiedlicher kultureller Sozialisation, Identität sowie Bildungs- und Schichthintergrund (vgl. Terkessidis 2010, S. 113 f.).

Dieser Wandel ist unserer Meinung nach besonders im Bildungssystem notwendig. Unserer Erfahrung nach besteht zwar auch ein Mangel an (Kontext-)Wissen im Bereich Migration/Transkulturalität bei PädagogInnen, ebenso werden die Themen Gewalt und sexualisierte Gewalt in der LehrerInnen-Ausbildung unzureichend behandelt. Gleichzeitig machen viele Schulen aber auch intuitiv vieles richtig. Jedoch leiden PädagogInnen und DirektorInnen stark unter den strukturellen Mängeln des Schulsystems. Viele LehrerInnen sind sensibel gegenüber kulturellen Zuschreibungen und Kul-

turalisierungen, sie legen in der Volksschule den Fokus auf den Ausgleich von sozialen Benachteiligungen, jedoch fühlen sie sich durch die strukturellen Gegebenheiten eingeschränkt oder gar behindert. In der Volksschule werden Probleme weniger als „interkulturell“ gedeutet, sondern eher auf soziale Ungleichheit zurückgeführt.

Uns erscheint der Fokus auf die Zukunft, auf eine Neugestaltung des Zusammenlebens aller Menschen in einer Gesellschaft und die Abkehr vom Fokus auf kulturelle Herkunft/Identitäten als revolutionär und besonders geeignet, auf die tatsächliche Vielfalt der Gesellschaft in unserer Praxis einzugehen.

3.3. Beispiele für interkulturelles/transkulturelles Handeln

Betrachte ich die Welt mit einem interkulturellen Konzept, werde ich immer wieder Handlungen setzen, welche z. B. bei Kindern die Botschaft ankommen lassen: „Du gehörst zu dieser Gruppe/Kultur, die ganz fix ist und sich so und so auszeichnet.“ Als Beispiel kann hier ein Bericht von einem Vater angeführt werden, der meint: „Meine Kinder werden in der Schule so oft auf ihre Herkunft angesprochen, dass sie jeden Tag ‚türkischer als zuvor‘ nach Hause kommen.“ (Terkessidis 2010, S. 79)

Ein weiteres Beispiel aus unserer Praxis:

In einem Gespräch erzählt uns die Direktorin einer Volksschule, dass sich PädagogInnen für die nächste Fortbildung wünschen, praktisch zu üben, wie in interkulturellen Situationen richtig reagiert werden kann. Sie bringt als Beispiel, dass es an der Schule einige „türkische Machos“ gibt, welche gegenüber einigen LehrerInnen respektloses Verhalten zeigten. Sie führt dies darauf zurück, dass die Kinder dies zu Hause lernen und sich zwischen zwei Welten (der „türkischen“, in der Frauen weniger zu sagen haben, und der österreichischen, in der es Gleichberechtigung gibt) bewegen. Sie meint, sie verstehe zwar kulturelle Unterschiede, müsse aber schon deutlich machen, dass in der „Schulwelt“ Frauen als Autorität akzeptiert werden müssen.

Hintergrund des Konflikts, in dem sich die Direktorin befindet, ist die Vorstellung, dass es eine türkische Kultur gibt, die sich dadurch auszeichnet, dass Frauen als Autoritätspersonen ein Problem sind. Die Kinder werden als „türkische“ Kinder etikettiert. Als Lösung wird (zu Recht) der respektvolle Umgang mit Lehrerinnen bzw. dem Geschlecht der Pädagoginnen eingefordert. In einem transkulturellen Zugang würde es sich z. B. anbieten, die Kinder nicht als türkische Kinder zu bezeichnen (sie sind in Wien geboren/aufgewachsen), ebenso wäre es wichtig, den Kindern zu kommunizieren, dass Respekt vor Frauen keine kulturelle Eigenheit bestimmter Kulturen ist, sondern überall gleich gilt. Es gibt viele türkische Menschen, die für Gleichberechtigung zwischen den Geschlechtern kämpfen, in der Türkei haben die Frauen das Wahlrecht früher als in anderen Ländern bekommen, etc.

Die Kinder müssen erfahren, dass sie als Individuen wahrgenommen werden, ihr sexistisch motiviertes Handeln wird abgelehnt, weil Diskriminierung abgelehnt wird. Es kann sein, dass sie sexistische Diskriminierung als Teil ihrer eventuell türkischen Identität erst dadurch aufnehmen, da in einer Intervention die Botschaft gesendet wurde: „In deiner Kultur sind Frauen Männern untergeordnet, aber hier in der Schule gelten die österreichischen Regeln, in denen du Frauen als Autorität akzeptieren musst.“ Da-

bei wird die (attestierten) zweite/parallele kulturelle Welt, in der das Kind lebt, erst hergestellt/konstruiert bzw. eine österreichische Welt konstruiert, die immer schon und durchwegs sexismusfrei ist.

Mit einem transkulturellen Bewusstsein würde sich die Direktorin nicht in einem innerlichen Konflikt befinden, ob sie die Kultur der Kinder zu wenig achtet. Gleichzeitig bietet es die Möglichkeit, genauer hinzusehen, wie und welchen Hintergrund die Eltern/das Familienhaus hat und woher sexistische Prägungen kommen können.

Es wird sich zeigen, dass ein intersektionaler Zugang hilfreich ist, um eine Reduktion auf die Kategorie „Herkunft, Kultur“ zu vermeiden.

Ein weiteres Beispiel wäre, dass Lehrerinnen einer Volksschule uns auf die Frage, wie sie mit der transkulturellen Situation ihrer Schule umgehen, antworten: *„Für uns sind alle unsere Kinder zunächst einmal Kinder.“* Die Kinder werden also nicht sofort auf ihre Herkunft festgelegt, sondern als Individuen wahrgenommen.

3.4. Gesellschaftliche Zusammenhänge – Migration und Rassismus

3.4.1. Der Migrationskontext

Weiters ist in diesem Zusammenhang natürlich die gesellschaftliche Haltung zu Migration und Migrationspolitik sowie struktureller Rassismus mitzureflektieren.

Zu unserem Verständnis von Transkulturalität gehört auch die Reflexion der Migrationsgeschichte und des gesellschaftlichen Umgangs mit MigrantInnen. Es wird sich zeigen, dass es hilfreich ist, vom interkulturellen Denken des Verstehens kultureller Unterschiede wegzugehen hin zu Fragen gesellschaftlicher Teilhabe von MigrantInnen, was gemeinhin als Integration bezeichnet wird.

Franz Hamburger kritisiert in seinem Buch „Abschied von der interkulturellen Pädagogik“, dass Auswirkungen von Migration als Kulturprobleme diskutiert werden. Er plädiert dafür, strukturelle Faktoren einer Gesellschaft zu fokussieren, wenn es darum geht, Migrations- und Integrationsprozesse zu analysieren. „Migration kommt sehr selten durch kulturelle Ursachen in Gang, vielmehr sind Armut und Not, politische Unterdrückung und kriegerische Vertreibung die häufigsten Migrationsursachen.“ (Hamburger 2012, S. 22) Menschen migrieren vor allem, um ihre Arbeitskraft verwerten zu können und ihre Lebenssituation zu verbessern.

In diesem Zusammenhang kann zwischen Kultur und Struktur sowie Assimilation und Integration unterschieden werden. Im Migrationsprozess greifen MigrantInnen und Autochthone auf das Symbolsystem der Gesellschaft zurück, die Kultur. Wer welche Positionen in einer Gesellschaft einnimmt/einnehmen kann bzw. die Verteilung gesellschaftlich begehrter und hoch bewerteter Positionen stellt dann die Struktur einer Gesellschaft dar. „Integration“ kann dann als Partizipation an der Struktur der Gesellschaft, „Assimilation“ als Teilhabe an ihrer Kultur verstanden werden. (Hoffmann-Novotny zit. nach Hamburger 2012, S. 22)

Im Migrationsprozess müssen sich MigrantInnen „funktional assimilieren“, also z. B. die Sprache des Landes lernen, um strukturelle Teilhabe (gute Arbeitsplätze und soziale Si-

cherheit) zu erreichen. Dieses Ziel zu erreichen, wird jedoch durch gesellschaftliche Barrieren erschwert, was dazu führt, dass Assimilation abgelehnt wird. „Man fürchtet die traditionelle Identität zu verlieren, ohne dass das neue Ziel, nämlich die ökonomische, rechtliche, soziale Sicherheit im Einwanderungsland, erreicht würde. Das Fernhalten der Migranten [sic!] vom (attraktiven) Positionssystem der Einwanderungsgesellschaft und Reethnisierung arbeiten also Hand in Hand.“ (Hamburger 2012, S. 23)

Je schwieriger es für MigrantInnen ist, Teilhabe an der Gesellschaft in Österreich zu erreichen, desto eher werden sich Menschen traditioneller Kultur und Identitätskonzepten zuwenden. Dies kann – wie wir noch zeigen werden – Schutzfaktoren vor Gewalt für Kinder schwächen, wenn z. B. Sexualität und Gewalt stark tabuisiert und ein Sprechen darüber erschwert werden.

Die Aufnahmegesellschaft muss ihr Symbolsystem – also die Kultur – so weit öffnen und ein Stück neu definieren, dass MigrantInnen in die „Gemeinschaft“ mit eingeschlossen sind. Hier kommt dem Bildungssystem und der Schule sicherlich eine Schlüsselposition zu. In der Volksschule stellt sich weniger die Frage, wie kulturelle Vielfalt gefördert werden kann, sondern wie Chancengleichheit für wirklich alle Kinder mit verschiedenen kulturellen und sozialen Hintergründen herzustellen ist. Momentan ist das Schulsystem so ausgerichtet, dass ein Normkind erwartet wird, das beim Schulantritt bestimmte Kriterien erfüllt. Eventuelle Defizite sollen im Kindergarten identifiziert und möglichst ausgeglichen werden. Das Schulsystem ändert sich aber nicht und bleibt auf ein ideales Normkind ausgerichtet. Dieses Normkind ist heute jedoch immer weniger in der Realität zu finden. Durch den Fokus, abweichende Kinder anzupassen bzw. ihre Defizite auszugleichen, wird eine wirkliche Reform des Bildungssystems verhindert (vgl. Terkessidis 2010, S. 66).

Für unsere Präventionsarbeit ist dies insofern relevant, als ein massiver Konkurrenzdruck unter den Schulen herrscht. Eine Direktorin erzählt uns, dass Eltern, die eine Schule für ihr Kind suchen, bei ihr anrufen, um zu fragen, wie hoch der Anteil an Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache an der Schule sei. Dieser Anteil wird quasi als ein Qualitätsfaktor zur Bewertung einer Schule herangezogen. Wir beobachten eine zunehmende Segregation öffentlicher Schulen in Wien. Es gibt Schulen, in denen in Regelklassen nahezu 100% der SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache sind. In denselben Schulen hat in „Mehrstufenklassen“, die mit viel besseren Ressourcen als Regelklassen ausgestattet sind (mehrere Lehrerinnen und mehr Räume), der überwiegende Anteil der Kinder einen „österreichischen“ Hintergrund. Es stellt sich die Frage, inwiefern Kinder diese Tatsachen wahrnehmen und inwieweit sich dieser gesellschaftliche Druck/diese Stigmatisierung auf ihre Entwicklung auswirkt. In einer transkulturellen Präventionsarbeit muss eigentlich struktureller Rassismus bzw. seine Auswirkungen schon auf kleine Kinder mitreflektiert und auch mit den Kindern besprechbar gemacht werden.

3.4.2. Rassismus

Segregation im Schulsystem bringt uns direkt zum Thema Rassismus, welches in unserer transkulturellen Arbeit ein großes Thema darstellt. Der Umgang mit/die Bewältigung von rassistischen Erfahrungen sowie rassistisch motiviertem Handeln vorzubeugen ist eines der Ziele des Projekts.

Auch hier lehnen wir uns an Überlegungen von Mark Terkessidis an. Er lenkt beim Thema Rassismus den Fokus weg vom biologischen, kulturellen bzw. offenen, direkten Rassismus hin zu alltäglichen Erfahrungen, welche bei Menschen das Gefühl auslösen bzw. die Botschaft vermitteln, dass sie anders sind, woanders „zu Hause sind“ und daher ausgegrenzt werden.

Er wendet sich gegen essentialistische Ansichten und zeigt, dass Gefühle von Fremdheit und Anderssein nicht von vornherein vorhanden sind, sondern erst durch Erfahrungen mit der Umwelt entstehen. So spricht er von Erlebnissen eines „ersten Mals“. Ein Ereignis, an dem Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund das erste Mal erleben, dass sie von anderen Menschen als anders oder „nicht deutsch“ gesehen werden. Es gibt bei vielen Menschen mit Migrationshintergrund Erinnerungen an eine Urszene, ein erstes Mal, als sie vermittelt bekommen haben, dass sie anders sind, von woanders herkommen oder nicht dazugehören (vgl. Terkessidis 2010, S. 80 f.). „Es geht hier um Erlebnisse, die zunächst nicht groß oder gravierend erscheinen, die aber mit erheblicher Penetranz wiederkehren, manchmal täglich, manchmal in längeren Abständen, und die gerade in ihrer Alltäglichkeit sehr deutlich einen Unterschied markieren und dauerhaft eine Grenze etablieren zwischen ‚uns‘ und ‚ihnen‘“ (ebenda, S. 80).

Für diesen Prozess des Fremd-Machens prägt Kenan Güngör den Begriff „Othering“. Auch er verweist darauf, dass seltener direkte, schwere rassistische Übergriffe ein Gefühl von Entfremdung und Ausgeschlossensein aus der Gesellschaft hervorrufen, sondern die Ausgrenzungserfahrungen auf Körpersprache, Nebensätze sowie Über- und Untertöne zurückgehen (vgl. Güngör 2010, S. 16).

Neben diesen Erlebnissen, welche Terkessidis als „Verweisung an einen anderen Ort“ bezeichnet (Terkessidis 2010, S. 81), kritisiert er ebenfalls, dass Menschen mit Migrationshintergrund als RepräsentantInnen einer Gruppe adressiert werden. Äußerungen werden dann nicht als individueller Ausdruck einer Person bewertet, sondern als Ausdruck oder Beispiel eines bestimmten Landes bzw. einer Kultur (vgl. ebenda, S. 83).

Besonders kritisiert er, wenn Kinder im Schulsystem als ExpertInnen bzw. RepräsentantInnen von Ländern, Kulturen oder Religionen behandelt werden. Kinder sind damit überfordert, in einem so großen Ausmaß auf „ihre“ Herkunft bzw. die der Eltern festgelegt zu werden. Weiters haben viele Kinder oft (noch) nicht so viel Wissen über die Länder, Kulturen oder Religion ihrer Eltern oder Großeltern. Sie empfinden die Erwartung, darüber etwas wissen zu müssen, es aber nicht zu wissen, oft als Defizit. Herkunft wird somit ein Defizit im Leben der Kinder, da sie das Gefühl vermittelt bekommen, nicht genug zu wissen oder etwas falsch zu machen, wenn sie die Erwartungen der Umwelt nicht erfüllen können (ebenda, S. 77 f.). Terkessidis plädiert dafür, alltägliche Ausgrenzungserfahrungen in eine Definition von Rassismus aufzunehmen, und bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Beim Thema Rassismus geht es nicht um ‚Feindlichkeit‘ gegenüber ‚Fremden‘, sondern vielmehr um einen gesellschaftlichen ‚Apparat‘, in dem Menschen überhaupt erst zu Fremden gemacht werden.“ (Ebenda, S. 88)

3.4.3. Selbstethnisierung als Antwort auf Rassismus

Im aktuellen Diskurs wird eine Zurückwendung zu Tradition und Herkunftskultur bei Jugendlichen bzw. Kindern attestiert und gewisse Phänomene problematisiert. Ein Beispiel dafür wäre die Diskussion zu Ehrenkulturen und Gewalt im Namen der Ehre. Soufiane Akka führt in einem Artikel zu antirassistischer Burschenarbeit an, dass viele Jugendliche, welche sich an traditionell-konservativ-patriarchalen Rollen und Wertvorstellungen anlehnen, das Gefühl haben, nie zu der Gesellschaft dazugehören zu können, egal was sie machen. Das Gefühl der Ablehnung und des Nicht-Dazugehörens, des Anders-gemacht-Werdens wird als wichtiger Faktor gesehen. Die Fokussierung der eigenen anderen nicht-deutschen/nicht-österreichischen Identität wird als Selbstethnisierung beschrieben.

„Das Beharren auf ethnischer Differenz von Seiten hier aufgewachsener Migrant/innenkinder ist eine Antwort auf die alltäglich erlebte rassistische Erfahrung und der Unmöglichkeit, sich als Teil der Mehrheitsgesellschaft zu verstehen.“ (Soufiane Akka 2007, S. 11). Selbstethnisierung bzw. die starke Identifikation mit der eigenen sozialen Gruppe kann eine Strategie sein, das aufgrund von Rassismus beschädigte oder bedrohte Selbstbewusstsein zu reparieren oder zu verteidigen (vgl. Hansen 2009, S. 162 f.). Grundlage ist also das – schon angesprochene – psychologische Phänomen, dass Diskriminierung den Selbstwert und das Selbstbewusstsein vermindern kann, wofür Menschen Gegenstrategien entwickeln (müssen) und dies auf verschiedene Art und Weise tun (vgl. ebenda, S. 158 f.). Ein anderer Mechanismus gegen diese Verminderung von Selbstwert ist es, zu negieren, dass man selbst aufgrund einer Kategorie, der man angehört, diskriminiert wird.

Selbstethnisierung als Strategie fußt darauf, dass Kinder/Jugendliche eine vermeintlich eindeutige Gruppe konstruieren, um einem Kollektiv anzugehören, welches stark genug ist, den Diskriminierungen und Zuschreibungen der Mehrheitsgesellschaft standzuhalten. Häufig bauen diese kollektiven Identitäten auf Nationen, Kulturen oder Religionen auf. Selbstethnisierung kann somit als Selbstbehauptung verstanden werden, um die eigene Identität und das eigene Selbstbild vor Demütigungen der Mehrheitsgesellschaft zu schützen.

Olivera Stajic, Leiterin von daStandard.at, reflektiert in diesem Zusammenhang über – wie sie es nennt – „Selbstexotisierung“. Sie kritisiert ebenfalls, dass Resultate gesellschaftlicher Ungleichheit und Ausschlussprozesse kulturalisiert werden. Weiters hebt sie aber auch hervor, dass neben der Kulturalisierung sozialer Ungleichheit und Ausgrenzung auch positive Diskriminierung zu Selbstethnisierung bzw. Selbstexotisierung führt: „Beide Sichtweisen signalisieren: Du bist anders, du gehörst nicht dazu. Dabei ist die Ursache für das Gefühl des Nichtdazugehörens nicht das vermeintliche kulturbedingte Fremdsein, sondern die ungleichen sozioökonomischen Startbedingungen und ein Bildungssystem, das sich viel zu spät und viel zu langsam auf eine Generation einstellt, die nicht in das Muster ‚entweder/oder‘ passt. Exotisiert und kulturalisiert man sie, kontern sie mit Selbstexotisierung.“ (daStandard.at, 30. 5. 2013)

4. Konsequenzen für die praktische Arbeit

Für die Präventionsarbeit sehen wir, wie essentiell es ist, dass Kinder von jungem Alter an vermittelt bekommen, dass sie in dieser Gesellschaft willkommen und ein Teil von ihr sind. Es muss bei allen Angeboten, welche Diversität und Verschiedenheit behandeln, die Botschaft vermittelt werden: „Du gehörst dazu“.

Um dies zu erreichen, ist es wichtig, (kulturelle) Vielfalt nicht abgekoppelt von Rassismus/Diskriminierung zu behandeln bzw. im Hinterkopf zu behalten, dass es vor allem auch um gesellschaftliche Teilhabe und Chancengleichheit geht. Rassistische Erfahrungen und Botschaften, welche den Kindern vermitteln, dass sie anders sind und nicht dazugehören, müssen besprechbar gemacht und mit den Kindern reflektiert werden. Es bietet sich an, kulturelle Vielfalt bzw. Ethnie/kultureller Hintergrund nur als eine Kategorie von vielen zu sehen, deswegen erweitern wir den transkulturellen Ansatz auch um einen intersektionalen.

Gleichzeitig zeigt es auch Grenzen unserer Präventionsarbeit auf, da gesellschaftliche Ungleichheit und strukturelle Benachteiligungen nicht auf der Ebene von Workshops, Elternarbeit und Sensibilisierung von PädagogInnen komplett aufgelöst werden können, sondern nur gegengesteuert werden kann. Trotzdem hat unsere Gewaltpräventionsarbeit einen präventiven Charakter gegen gesellschaftliche Ausgrenzung.

Wir arbeiten daher unter anderem an der Frage, wie wir Kinder so weit stärken können, dass sie mit der gesellschaftlichen Fremdmachung und Ausschluss besser umgehen können und ein Bewusstsein entwickeln, dass wir alle für eine bessere und gewaltfreie Gesellschaft arbeiten müssen.

Kontextwissen als Entlastung

Unsere Erfahrung ist, dass LehrerInnen durch neues Kontextwissen sicherer und erfolgreicher pädagogische Aufgaben im Alltag bewältigen können.

Die LehrerInnen der Projektschulen haben mit uns besprochen, dass sie teilweise Wissenslücken zu familiären und sozialen Strukturen anderer Kulturen haben. Daher haben wir Vortragende aus fachspezifischen Einrichtungen als externe ReferentInnen in die LehrerInnenfortbildungen der Projektschulen eingeladen, um praktische Fragen im Umgang mit Kindern und ihren Eltern verschiedener Kulturen zu klären.

Gilda-Nancy Horvath, Usnija Buligovic und Lydia Anstiss von „Thara Roma“ haben zum Thema „Roma und Sinti – Familiäre und Soziale Strukturen, Kultur und Geschichte“ vorgetragen und konkrete Fragen der LehrerInnen aus dem Alltag zum Umgang mit Roma-Kindern und deren Eltern beantwortet.

Esther Maria Kürmayr von der „Schwarzen Frauen Community“ hat zum Thema „(Ein) Blick in afrikanische Familienstrukturen“ referiert und eine Auseinandersetzung mit Geschichte und Strukturen der Unterdrückung schwarzer Menschen angeregt sowie praktische Beispiele gebracht, was das für die Präventionsarbeit mit schwarzen Kindern bedeutet.

Umyma El Jelede von „FEM Süd“ hat über „Familienstrukturen in arabischen Ländern“ vorgetragen und praktische Tipps gegeben, wie LehrerInnen die Vertrauensbasis zu Eltern aus arabischen Ländern stärken können.

Samira Baig von der „Fachhochschule für Soziale Arbeit“ hat zu den Themen „Transkulturalität im schulischen Alltag“ und „Ein gelungener Umgang mit verschiedenen Kulturen. Ein Diversity-sensibler Blick auf das Thema“ referiert.

In einer transkulturellen Perspektive geht es nicht darum, Differenz zu unterstreichen, sondern die Hintergründe zu kennen und zu verstehen.

Es gibt zwei verschiedene Gesellschaftsmodelle, die unser Denken und Handeln entscheidend prägen: In einem kollektivistischen Gesellschaftssystem wird dem einzelnen Individuum viel weniger Bedeutung zugemessen. Jeder Mensch hat eine bestimmte Rolle in einem meist hierarchisch aufgebauten Kollektiv. Das einzelne Individuum hat nicht so viele Rechte wie in einem individualistischen Gesellschaftsmodell, wo das Individuum im Gegensatz zum Kollektiv im Zentrum steht. In der Regel trifft jedes Individuum Entscheidungen für sich. In einem kollektivistischen Gesellschaftsmodell wird man bei Problemen aufgefangen, man ist nie alleine, es wird alles im Kollektiv gelöst.

Kinder, die zu Hause mit einem kollektivistischen und in der Schule mit einem individualistischen Gesellschaftssystem leben, führen oft ein Doppelleben.

Kontext- bzw. Hintergrundwissen ist für den Schulalltag und die Elternarbeit von enormer Bedeutung. Die Lösungen, die bei Problemen gefunden werden, sind oft ganz andere als bisher. PädagogInnen haben eine differenziertere Haltung und können Eltern wertschätzender und klarer gegenüber treten. Oft geht es ja gar nicht darum, die Erziehungskompetenz von Eltern in Frage zu stellen, sondern eine bestmögliche Lösung für die Umsetzung schulischer Regeln und Pflichten zu finden. Spüren Eltern „anderer“ Kulturen eine gewisse Kompetenz an emotionalem und kulturellem Hintergrundwissen, begegnen sie den VertreterInnen des Schulsystems oftmals mit mehr Vertrauen.

Besonders wenn es um den Schutz der eigenen Kinder geht, haben Eltern über alle Kulturen hinweg, ähnliche Anliegen.

Mark Terkessidis ist der Meinung, dass Kontextwissen wichtiger als interkulturelle Kompetenz sei, um in komplexen Situationen nicht auf Stereotype zurückzugreifen. Dazu zählt er beispielsweise auch Wissen über die Geschichte der Migration, rechtliche Rahmenbedingungen wie Fremdenrecht, ökonomische Situation etc.

Die LehrerInnen der Projektschulen haben weiters den Wunsch geäußert, mehr Kontextwissen zum Thema Gender zu erlangen.

Aus diesem Grund haben wir Renate Tanzberger vom Verein EfEU und Philipp Leeb vom Verein poika in die Projektschulen eingeladen, um Fortbildungen für die PädagogInnen zum Thema „Geschlechtssensible Gewaltprävention“ zu halten.

5. Auf Vorurteilen basierende Gewalt

Unsere Erfahrung ist, dass die Themen, die Kinder in grenzverletzenden Situationen erleben, breit gefächert sind. Dabei handelt es sich oft um übergriffiges Verhalten anderer Kinder, Jugendlicher oder Erwachsener, das auf Vorurteilen basiert.

„Ein Vorurteil entsteht, wenn die verallgemeinerten Eindrücke mit Emotionen besetzt werden. Das Vorurteil beruht im Gegensatz zu Stereotypen nicht auf Erfahrung und

Wahrnehmung, sondern auf einer meist wenig reflektierten Meinung und ist somit ein vorab gewertetes Urteil. Vorurteile sind meist negativ behaftet und durch ihre Komplexität und Vielfältigkeit schwer aufzuheben“ (Institut für Interkulturelle Kompetenz & Didaktik)

Vorurteile entstehen meistens gegenüber Gruppen, die eine gemeinsame Eigenschaft oder Kategorie teilen. Grundlage für die Prävention von Gewalt ist eine Auseinandersetzung mit Kategorien, aufgrund derer Menschen diskriminiert werden können bzw. aufgrund derer sie Gewalt erfahren können.

Ein Klassiker in diesem Zusammenhang ist das Modell der „4 Layers of Diversity“ nach Gardenswartz und Rowe. Diese zeigen verschiedene Kategorien auf, welche die menschliche Vielfalt ausmachen. Dabei steht die individuelle Persönlichkeit im Zentrum, danach folgen Merkmale, die sich relativ schwer ändern lassen oder stabil sind wie: Geschlecht, Nationalität/ethnischer Hintergrund, soziale Herkunft, sexuelle Orientierung, körperliche Fähigkeiten und Alter. In einer weiteren Stufe folgen z. B. Familienstand, Einkommen, Wohnort, Religion/Weltanschauung, Ausbildung etc.²

Diese Kategorien bilden auch den Hintergrund des Intersektionalitäts-Ansatzes.

Im Zuge unseres *Study Visits* nach Schottland haben wir die Einrichtung „Respectme – Scotland’s Anti-Bullying Service“ besucht, die mit ihrer präventiven Arbeit gegen Bullying eine VorreiterInnenrolle auf diesem Gebiet einnimmt.

Brian Donnelly hat am 8. und 9. April 2013 für das Wiener „Netzwerk gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen“ eine Fortbildung zum Thema „*Bullying – Cyberbullying*“ gehalten. Er führt folgende Gruppen und Faktoren an, welche von auf Vorurteilen basierendem Bullying und struktureller Diskriminierung betroffen sind³:

- AsylwerberInnen und Flüchtlinge
- Körperbild (nicht der Norm entsprechendes Aussehen)
- Menschen mit Behinderung
- Homophobie
- Fremduntergebrachte Kinder (Kinder, die nicht in ihren Familien aufwachsen können)
- *Race* und Ethnizität
- Religion und Glaubensgemeinschaften
- Sexismus und Gender
- Transgender
- Ihre Eltern oder Angehörige pflegende „Kinder“
- Armut

2 Vgl. <http://www.univie.ac.at/diversity/dimensionen.html> (24. 7. 2013)

3 Vgl. <http://www.respectme.org.uk/prejudice.html> (24. 7. 2013)

- Obdachlosigkeit
- Kinder, deren Eltern im Gefängnis sind
- Kinder mit psychisch kranken Eltern

Angelehnt an diese Überlegungen Brian Donnellys haben wir die Kategorien aus dem Diversity-Modell erweitert, um besonders vulnerable Gruppen von Kindern und Jugendlichen zu berücksichtigen.

6. Intersektionalität

Der Begriff Intersektionalität (*Intersectionality*) wurde erstmals 1989 in den USA von der Juristin Kimberlé Crenshaw geprägt. Sie beschrieb die Komplexität ihres Konzepts anhand der Metapher einer Verkehrskreuzung, an der sich Machtwege kreuzen, überlagern und überschneiden.

„Consider an analogy to traffic in an intersection, coming and going in all four directions. Discrimination, like traffic through an intersection, may flow in one direction, and it may flow in another. If an accident happens in an intersection, it can be caused by cars traveling from any number of directions and, sometimes, from all of them. Similarly, if a Black woman is harmed because she is in the intersection, her injury could result from sex discrimination or race discrimination.“ (Crenshaw 1989, zit. nach Winkler & Degele 2009, S. 12)

Bereits in den 70er Jahren begannen Feministinnen im Rahmen der Frauenbewegung auf ihre Erfahrungen als Schwarze Frauen aufmerksam zu machen, da sie sich im Feminismus westlicher weißer Frauen der Mittelschicht nicht wiederfinden konnten. Deren Fokus auf Unterdrückung aufgrund von Geschlecht spiegelte ihre Lebensrealität, die auch durch rassistische Ausgrenzung geprägt war, nicht wider.

Schon in diesen frühen Jahren der zweiten Frauenbewegung entstand die Debatte, welche Kategorie im Vordergrund gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse steht bzw. in welcher Form verschiedene Kategorien der Ungleichheit wirksam sind. Als Konsequenz haben Feministinnen ihre Gesellschaftsanalyse zusätzlich zur Kategorie Geschlecht um die Kategorien Rasse/race und Klasse erweitert. Meist jedoch beschränkte sich die Analyse auf eine isolierte Kategorie, was die Verwobenheit verschiedener Ungleichheitsdimensionen außer Acht ließ. Hier kommt der Intersektionalitäts-Diskurs ins Spiel, der in den 90er Jahren in der englischsprachigen Diskussion immer mehr an Bedeutung gewann. Statt die Wirkungen von zwei oder mehreren Kategorien zu addieren oder zu multiplizieren, rücken die Verwobenheit und Wechselwirkungen verschiedener Kategorien in den Vordergrund. (Vgl. Winkler & Degele 2009)

„Intersektionalität ist ein Paradigma, das soziale Kategorien nicht isoliert voneinander betrachtet, sondern in ihren Verwobenheiten und Wechselwirkungen. Der Fokus liegt auf dem gleichzeitigen Zusammenwirken sozialer Ungleichheiten“. (Walgenbach 2012, S. 1)

Alle sozialen Kategorien werden grundsätzlich als sozial konstruiert angesehen und nicht als universell oder natürlich. Im Intersektionalitätskonzept wird davon ausge-

gangen, dass verschiedene Kategorien nie als isoliert voneinander verstanden werden können.

Intersektionalität bedeutet, „dass die Erfahrungen einer Person von einer Vielzahl von Faktoren, wie ‚race‘, Geschlecht, Befähigung und sozioökonomischer Positionierung abhängen und deren Überschneidungen auf verschiedene Weise interagieren. Je nach Faktoren und Zusammenspiel ergeben sich Vorteile oder Nachteile für das Wohlbefinden und die Entwicklung von Personen“. (Symington 2004, zit. nach Dissens e. V. 2011, S. 30).

Für unser Projekt wertvolle Impulse erhielten wir durch das Projekt „Intersektionale Gewaltprävention“ von Dissens e. V., welches das Konzept Intersektionalität mit Gewaltprävention verknüpft.

„Eine intersektionale Gewaltprävention adressiert dabei nicht nur personale und körperliche Gewalt, sondern befasst sich ebenso mit Fragen gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. Sie nimmt wahr, wie Kinder und Jugendliche im Netz verschiedener gesellschaftlicher Verhältnisse unterschiedlich positioniert und damit Gewalt ausgesetzt sind.“⁴

Der intersektionale Gewaltbegriff ist eine Antwort auf die vorhergehenden Gewaltvorstellungen, die entweder die Geschlechterhierarchie oder die Kultur in den Vordergrund stellen und somit reduzierend wirken. Das Konzept der Intersektionalität versucht die Interaktion verschiedener Differenz-, Ungleichheits- und Unterdrückungsstrukturen zu berücksichtigen.

„Ein intersektionaler Gewaltbegriff umfasst drei Aspekte:

1. das Zusammenspiel von Gewaltstrukturen und -diskursen, also eine strukturelle und interpretative Komponente,
2. die Interaktion von Ungleichheitsstrukturen in Minderheitengruppen und Mehrheitsgesellschaft.

Diese beiden Aspekte konstituieren

3. die Überschneidung von Ungleichheits- und Gewaltstrukturen aufgrund von Geschlecht, Klasse, Ethnizität/Nationalität und Religion.“ (Sauer 2011, S. 54)

Aus heutiger Sicht blickt der Begriff der Intersektionalität bereits auf vielschichtige Weiterentwicklungen seines Konzepts zurück. Intersektionale Ansätze finden heute sowohl in der theoretischen Analyse sozialer Ungleichheiten wie auch in praxisorientierten Betätigungsfeldern Anwendung.

Oft wird Intersektionalität als Brückenkonzept zwischen Gender- und Diversity-Diskursen gesehen. (Vgl. Smykalla & Vinz 2012, S. 11)

Smykalla (2012, S. 232) definiert Intersektionalität folgendermaßen als „Analyse- und Reflexionsperspektive, die die Möglichkeit schaffen kann, Ein- und Ausschlüsse innerhalb kontextspezifischer Machtkonstellationen sichtbar zu machen und infrage zu stellen.“

4 Vgl. <http://dissens.de/isgp/> (Zugriff: 24. 7. 2013)

Theorie und Praxis stehen in einem Spannungsverhältnis, das nicht immer leicht auflösbar ist. Gerade bei gesellschaftlich kontrovers verhandelten Themen wird das spürbar. Das Konzept des „strategischen Essentialismus“ versucht eine Brücke zu schlagen: „Manchmal ist es notwendig, Frauen und Männer zu benennen, um Diskriminierungen sichtbar werden zu lassen und abzubauen, selbst wenn dies eine Reproduktion des binären Systems der Zweigeschlechtlichkeit bedeutet und die heteronormative Fundierung der Gesellschaft bestätigt. Ähnliches gilt für das von Ethnizität, Migration und Rassismus abgesteckte Feld.“ (Hausbacher et al. 2012, S. 19)

Die Herstellung von Sichtbarkeit kann auch als politische Strategie in Bezug auf bestimmte diskriminierte Gruppen in der Gesellschaft gesehen werden. Die verschiedenen Gruppen der Roma beispielsweise wurden solange unterdrückt und stigmatisiert, so dass sich Roma als Folge oft nicht trauen, ihre Identität preiszugeben.

7. Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis

Globalisierungsprozesse sind kein neues Phänomen, dennoch verändern sich die Formen von Migrationsprozessen, die global und/oder regional verlaufen können. Die Gründe für Migration sind sehr unterschiedlich wie auch Form und Verlauf. MigrantInnen haben verschiedene soziale Hintergründe, sind unterschiedlichen Alters und Geschlecht.

Intersektionale Konzepte betonen die Dezentriertheit von Lebensverläufen und gehen von Transnationalität, Transkulturalität und Mehrsprachigkeit als Norm aus. (Vgl. Hausbacher et al. 2012, S. 8)

So sagt auch Mark Terkessidis in seinem Vortrag am 18. 10. 2012 in Wien: „Institutionen müssen sich darauf einstellen, dass sie mit Vielfalt konfrontiert sind.“ Eine von Vielfalt und Heterogenität geprägte Gesellschaft ist heute die Normalität geworden.

Unsere Erfahrung aus unserem Pilotprojekt „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ in Wien ist, dass LehrerInnen durch neues Kontextwissen zu verschiedenen Kulturen sicherer und erfolgreicher pädagogische Aufgaben im Alltag bewältigen können.

Kontextwissen zu verschiedenen Kulturen hilft PädagogInnen in Alltagssituationen in der Schule adäquat zu reagieren und Lösungen für komplexe Situationen zu finden, ohne auf Stereotype und Vorurteile zurückgreifen zu müssen.

Ein transkulturelles Verständnis im Gegensatz zu einem traditionellen Kulturverständnis fördert darüber hinaus die Chancengleichheit unter Kindern, da es auf Hierarchisierungen zwischen verschiedenen Kulturbildern verzichtet.

In einer transkulturellen Perspektive geht es nicht darum, Differenz zu unterstreichen, sondern die Hintergründe zu kennen und zu verstehen. Kontextwissen zu verschiedenen Kulturen beinhaltet auch Hintergrundwissen zu den Themen Migration, Rassismus, Diskriminierung und ökonomische Situation.

Für die Zukunft ist es sinnvoll, Leitlinien für PädagogInnen zu erstellen, in denen Empfehlungen für einen positiven Umgang mit Vielfalt enthalten sind.

Beispielsweise könnte in einem Leitfaden auch festgehalten werden, dass Zuschreibungen zu bestimmten Gruppen Kategorisierungen verstärken und kontraproduktiv wirken. Kinder mögen es genau so wenig, wenn sie mit positiven Zuschreibungen konfrontiert werden.

Es ist auch wichtig, dass sich alle Kinder in Wien mit ihrer Lebensrealität in Kinderbüchern und Arbeitsmaterialien wiedererkennen. Kinder entwickeln mehr Selbstbewusstsein in Hinblick auf ihre (soziale) Herkunft. Besonders Kinder aus gesellschaftlich diskriminierten Gruppen werden dadurch gestärkt.

Darüber hinaus konnten wir in unserem Wiener Pilotprojekt feststellen, dass es wichtig ist, um der Lebensrealität von Kindern noch näher zu kommen, das Thema Armut proaktiv in die Präventionsarbeit mit einzubeziehen.

Grundsätzlich hat es sich in der Praxis bewährt, im Sinne eines intersektionalen Ansatzes mit dem Thema „Verschiedensein“ und „Anderssein“ generell zu arbeiten. Dieser Ansatz knüpft an die Lebensrealität von Kindern an und berücksichtigt die Wechselwirkungen verschiedener sozialer Kategorien.



Literatur

- Abdul-Hussain, Surur & Baig, Samira (Hrsg.). (2009).
Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Facultas, Wien.
- Beelmann, Andreas & Jonas, Kai. (2009).
Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Bertelsmann Stiftung, Akademie Führung & Kompetenz am Centrum für angewandte Politikforschung (Hrsg.). (2008).
Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD DIFFERENCE Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Praxis-handbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Verlag Bertelsmann Stiftung, Bielefeld.
- Busche, Mart & Stuve, Olaf. (2012).
Intersektionalität und Gewaltprävention. URL: www.portal-intersektionalität.de (Zugriff: 5. 4. 2013)
- Christophe, Barbara. (2013).
Wie macht man es richtig und wer weiß es besser? Deutsche Lehrerinnen über Migration im Schulbuch. <http://www.migrationen-im-schulbuch.at/pdf/Vortrag%20von%20Barbara%20Christophe.pdf> (Zugriff: 5. 7. 2013)
- Dissens e. V. (2011).
Handbuch Intersektionale Gewaltprävention – Leitlinien zur Umsetzung einer Intersektionalen Gewaltprävention (IGIV). Dissens e. V., Berlin.
- Djafarzadeh, Parvaneh & Rudolf-Jilg, Christine (2010).
Prävention geht alle an! Ansätze interkultureller und struktureller Prävention von sexuellem Missbrauch. AMYNA e. V., München.
- Frantz-Jobarteh, Nicola. (2010).
Social Work with children and adolescents of multiple heritage in Austria. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Fachhochschule Innsbruck.
- Güngör, Kenan. (2010).
Das Janusgesicht der Politik. In: Phönix: Zeitschrift über politische Asche und das Salz der Diskussion. http://www.phoenix-zeitschrift.at/files/ausgaben/PHOENIX_2010-04_web.pdf?PHPSESSID=376f93d26ef0b4f667fc251e826fade4 (Zugriff 17. 7. 2013).
- Hamburger, Franz. (2012).
Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Beltz Juventa, Basel.
- Hansen, Nina. (2009).
Die Verarbeitung von Diskriminierung. In: Beelmann, Andreas; Jonas, Kai J. (Hrsg.): Diskriminierung und Toleranz. Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven, 1. Auflage, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Hausbacher, Eva, Klaus, Elisabeth, Poole, Ralph, Schmutzhart, Ingrid & Brandl, Ulrike. (Hrsg.) (2012).
Migration und Geschlechterverhältnisse. Kann die Migrantin sprechen? Springer, Wiesbaden.
- Hess, Sabine, Langreiter, Nikola & Timm, Elisabeth (Hrsg.) (2011).
Intersektionalität Revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Transcript Verlag, Bielefeld.

Hrzán, Daniela & Baer Susanne. (2013), erarbeitet auf der Grundlage von Barbara Lesch McCaffry, American Multi-Cultural Studies, Hutchins School of Liberal Studies, and Women's and Gender Studies, Sonoma State University, CA, USA.

Der Privilegien-Test. <http://baer.rewi.hu-berlin.de/lehre/Archiv/sos03/seantidiskriminierungsrecht/plan/seminarplan/derprivilegientest/> (Zugriff: 7. 5. 2013).

Lutz, Helma, Vivar Herrera, Maria-Theressa & Supik, Linda. (2010).

Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Missing Link/Gemeinwesen (Asyl & Integration NÖ, Caritas der Erzdiözese Wien). (2013).

ZusammenReden macht Schule. Vielfalt, Integration, Zusammenleben. Unterrichtsmaterialien für die 7. und 8. Schulstufe. http://zusammenreden.net/_macht_schule/ZUSAMMENREDEN_MACHT_SCHULE.pdf (Zugriff: 8. 7. 2013)

Österreichisches Institut für Familienforschung ÖIF). (2011).

Gewalt in der Familie und im nahen sozialen Umfeld. Österreichische Prävalenzstudie zur Gewalt an Frauen und Männern. ÖIF an der Universität Wien, Wien.

Sauer, Birgit. (2011).

Migration, Geschlecht, Gewalt. Überlegungen zu einem intersektionalen Gewaltbegriff.

In: GENDER. Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft. Heft 2/2011, S. 44–60.

Budrich-Verlag, Leverkusen.

Smykalla, Sandra & Vinz, Dagmar. (2012).

Geschlechterforschung und Gleichstellungspolitiken vor neuen theoretischen, methodologischen und politischen Herausforderungen. In: Smykalla, Sandra & Vinz, Dagmar (Hrsg.). Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 9–18.

Smykalla, Sandra (2012).

Gender und Diversity im Diskurs von Weiterbildung und Beratung – Ansatzpunkte für Perspektiven der Intersektionalität. In: Smykalla, Sandra & Vinz, Dagmar (Hrsg.). Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster, S. 231–245.

Soufiane Akka, Abou. (2007).

„Wir sind alle Schwarzköpfe“, Selbstethnisierung als Strategie der Selbstbehauptung. In: Überblick, Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismusbearbeitung in Nordrhein-Westfalen. Nr. 1, 2007.

Stajic, Olivera. (2013).

Die Falle der Selbstexotisierung. In: daStandard.at, 18. 5. 2013. <http://dastandard.at/1363711473910/Die-Falle-der-Selbstexotisierung> (Zugriff 30. 5. 2013).

Strohalm e. V. , (Hrsg.). (2007).

Jedes Kind auf dieser Erde ist ein Wunder. Band 1: Interkultureller Kontext für Prävention, Elternbildung und Beratung bei sexuellem Missbrauch. Mebes & Noack, Köln.

Strohalm e. V. , (Hrsg.). (2007).

Jedes Kind auf dieser Erde ist ein Wunder. Band 2: Schutz vor sexuellem Missbrauch: Konzepte und Erfahrungen interkultureller Prävention. Mebes & Noack, Köln.

- Strohmeier, Dagmar & Fricker, Anita. (2007).
Interkulturelles Lernen: Unbekanntes Unterrichtsprinzip oder gelebte schulische Praxis?. In: Erziehung und Unterricht. Jänner/Februar 1–2/2007, S. 115–128.
http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/strohmeier_fricker.pdf (Zugriff: 8. 7. 2013).
- Sue, Derald Wing & Sue, David. (2007).
Counseling the culturally diverse: theory and practice. 5th ed. Wiley, New Jersey.
- Symington, Alison. (2004).
Intersectionality: A Tool for Gender and Economic Justice. Women's rights and economic change, 9, 1–8. <http://www.awid.org/Library/Intersectionality-A-Tool-for-Gender-and-Economic-Justice2> (Zugriff: 16. 5. 2012).
- Terkessidis, Mark. (2010).
Interkultur. Suhrkamp, Berlin.
- Walgenbach, Katharina. (2012).
Intersektionalität – eine Einführung. www.portal-intersektionalitaet.de (Zugriff: 5. 4. 2013).
- Welsch, Wolfgang. (1995).
Transkulturalität – Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen. http://via-regia-kulturstrasse.org/bibliothek/pdf/heft20/welsch_transkulti.pdf (Zugriff 17. 7. 2013).
- Welsch, Wolfgang. (1995).
Transkulturalität. http://www.forum-interkultur.net/uploads/tx_textdb/28.pdf (Zugriff 15. 5. 2013).
- Winkler, Gabriele & Degele, Nina. (2009).
Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. transcript Verlag, Bielefeld.

Internetseiten

- Statistik Austria, Statistiken zum Schuljahr 2013/2014: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/formales_bildungswesen/schulen_schulbesuch/index.html
- Universität Wien, Dimensionen von Diversität: <http://www.univie.ac.at/diversity/dimensionen.html> (24. 7. 2013)
- respectme. Scotland's Anti-Bullying Service: <http://www.respectme.org.uk/prejudice.html> (24. 7. 2013)
- Projekt Intersektionale Gewaltprävention, Vereins Dissens e. V. – Institut für Bildung und Forschung: <http://dissens.de/isgp/> (Zugriff: 24. 7. 2013)

Amina Barakat, Klinische- und Gesundheitspsychologin, Projektextpertin des Vereins samara.

Lukas Brock, Sozialarbeiter und Sozialpädagoge, Projektextperte des Vereins samara.

Transkulturalität

Welche Möglichkeiten entstehen, wenn (scheinbar) klare kulturelle Grenzen verschwimmen?

Samira Baig

Ausgehend von einer Klärung des Kulturbegriffes werden in diesem Beitrag das Konzept der Transkulturalität kurz vorgestellt und die Möglichkeiten dieser Perspektive im Vergleich zu einem traditionellen Kulturverständnis dargelegt.

Kultur = ?

Kultur ist ein weit verbreiteter und alltäglich oft verwendeter Begriff. Die Definitionen sind vielfältig und verschieden. Eine Metaanalyse sämtlicher Begrifflichkeiten von Kultur hat ergeben, dass diese zwei Dimensionen umfassen: 1. steht Kultur, im Gegensatz zu Natur, als Sammelbegriff für all jene Praktiken, durch welche Menschen ein menschentypisches Leben herstellen. In diesem Sinne werden Alltagsroutinen, Kompetenzen, Überzeugungen, Umgangsformen, Sozialregulationen, Weltbilder, etc. damit erfasst. 2. wird mit dem Begriff Kultur meist auch eine geographische oder nationale bzw. ethnische Extension dieser Praktiken assoziiert. Kultur bezieht sich hier auf die Ausdehnung derjenigen Gruppe (oder Gesellschaft oder Zivilisation), für welche die betreffenden kulturellen Inhalte bzw. Praktiken charakteristisch sind. (Vgl. Welsch 2005a, S. 25 f.)

Dieses traditionelle Verständnis von Kultur, das bereits in den 1770er Jahren von Johann Gottfried Herder maßgeblich geprägt wurde, lässt Kulturen als homogene, gegenseitig abgegrenzte Einheiten erscheinen (vgl. ebenda, S. 26 f.).

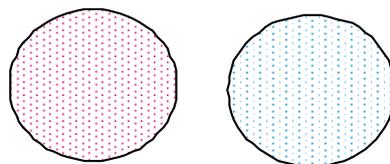


Abbildung 1: Ein Bild von Kultur(en)

Das Konzept der **Transkulturalität** (Welsch 2005b) bezieht sich vor allem auf die 2. Dimension herkömmlicher Kulturbegriffe. Es hinterfragt das klar abgegrenzte Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen und geht stattdessen von einem Modell der Verflechtung und gegenseitigen Durchdringung aus. Die Homogenität verschiedener Kulturen wird in Frage gestellt, und es wird davon ausgegangen, dass heutige Lebensformen nicht mehr an den Grenzen der Einzelkulturen enden. Das zeigt sich auf der gesellschaftlichen Ebene in Zeiten der Globalisierung an der externen Vernetzung von Kulturen durch neue Medien, den elaborierten und in Bezug auf Schnelligkeit effizienten Verkehrs- und Kommunikationssystemen sowie an den ökonomischen Verbindun-

gen und verflochtenen Lebensformen. Gleichzeitig entstehen durch verschiedene kulturelle Einflüsse neue Gehalte, die weder der einen noch anderen Kultur zuordenbar, also transkulturell sind. Das zeigt sich bei der Kunst, international verbreiteten Produktmarken, an konfessionellen Übertritten, aber auch an Speisen, als ein anschauliches Beispiel dafür, sei hier ist das Döner-Sandwich¹ erwähnt. Auf der individuellen Ebene werden Patchwork-Identitäten sichtbar, die mehrere kulturelle Herkunftsebenen bzw. mehrere kulturelle Identitäten vereinen. Hier sind nicht lediglich Menschen gemeint, die migriert sind und sich aus den verschiedensten Gründen einen neuen Lebensmittelpunkt gesucht haben bzw. suchen mussten, sondern auch Menschen, die das öfter als einmal in ihrem Leben machen oder deren Eltern und/oder Großeltern unterschiedlichste kulturelle Herkunftsebenen haben – oder weil Menschen sich mit kulturellen Inhalten anderer Länder identifizieren, zu denen es im Zuge der Globalisierung nun einfacher und vermehrten Zugang gibt.

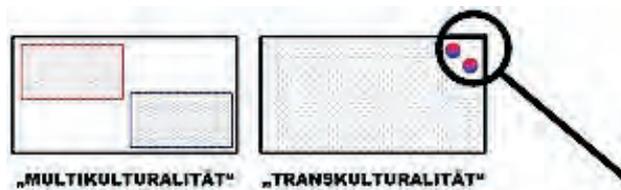


Abbildung 2: Ein Bild von Transkulturalität

Das Verständnis von Kultur wirkt . . .

Sowohl sozialpsychologisch (Baig 2009) als auch sozialkonstruktivistisch betrachtet, wird davon ausgegangen, dass Begrifflichkeiten nicht nur beschreiben, sondern auch wirken – ebenso trifft dies auf das Kulturverständnis zu. Wird Kultur homogen gesehen, so wird dementsprechend agiert, was die Gefahr birgt, Zwänge und Ausschlüsse zu produzieren. Als Beispiel sei an dieser Stelle der Prozess der Nationenbildung erwähnt, im Zuge dessen die jeweils mehrheitlich vertretene nationale Gruppe versucht hat, im Sinne des Homogenitätsgebotes, ihre Sprache und Kultur auf dem gesamten nationalen Staatsgebiet zu verbreiten. Wesentliche Aspekte hierbei waren (und sind) Amtssprache, Rahmenlehrplan für das Schulwesen, Anforderungen für den Erwerb der Staatsbürgerschaft. Während Einwander*innen diese Ausdehnung auf die Gesamtheit meist akzeptieren, widersetzen nationale Minderheiten sich (oftmals) und kämpfen dafür, ihren Status als separate, selbstverwaltete, kulturell eigenständige Gesellschaft beizubehalten. (Kymlicka 2005) Gleichzeitig hat das noch weit verbreitete traditionelle Kulturverständnis auch ermöglicht, dass „fremde“ Kulturen trotz (ebenso weit verbreiteter) Assimilations(an)forderungen und -prozessen sichtbar bleiben konnten, zum Beispiel durch die Förderung ethnischer Kulturfestivals, muttersprachlicher Angebote für Einwanderer*innen und deren Kinder, etc. (Vgl. ebenda)

1 Das Döner-Sandwich wurde (angeblich) in Berlin 1972 erstmals von Kadir Nurmann erfunden. Vgl. <http://www.berlin.de/tourismus/insidertipps/2036421-2339440-doener-kebab-ist-eine-berliner-erfindung.html> (Zugriff: 18. 2. 15).

Im Gegensatz zu dieser traditionellen Sicht auf Kultur impliziert ein transkulturelles Kulturverständnis, dass es beim Zusammentreffen mit anderen Kulturen nicht nur Unterschiedlichkeiten gibt. Das eröffnet folgende Möglichkeiten (Welsch 2005b):

1. Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten werden sichtbar.
2. Anschluss- anstatt Ausschlussmöglichkeiten stehen im Vordergrund, die erweitert und weiter entwickelt werden können.
3. Es werden andere Unterschiede einer Gesellschaft sichtbar, seien es Lebensformen auf Grund unterschiedlicher Einkommens- und Vermögenssituationen oder Themen wie Geschlechtlichkeiten, Alter, sexuelle Orientierung, verschiedene Arten physischen und psychischen Beeinträchtigt-Werdens u. a., denen nun gemeinsam im Sinne einer anzustrebenden Chancengleichheit begegnet werden kann.

Neben diesen kulturübergreifenden, innergesellschaftlichen Themen stellen globale, internationale bzw. transnationalen Themen, wie Klimawandel, Terrorismusbekämpfung etc., weltweite Herausforderungen dar, denen nur solidarisch und in Zusammenarbeit begegnet werden kann (Annan 2015) – und dem entsprechend wirkt ein transkulturelles Kulturverständnis im Vergleich zu einem traditionellen.

Literatur

Annan, Kofi (2015): Die Weltordnung ist in Gefahr. Der Standard. 31. 1. 2015.

Baig, Samira (2009): Diversity sozialpsychologisch betrachtet. In: Abdul-Hussain, Surur & Baig, Samira (Hg.): Diversity in Supervision, Coaching und Beratung. Wien: Facultas Verlag, S. 61–91.

Kymlicka, Will. (2005): Multikulturelle Staatsbürgerschaft. In: Allolio-Näcke, Lars, Kaischeuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt am Main: Campus Verlag, S. 157–185.

Welsch, Wolfgang (2005a): Was ist eigentlich Transkulturalität. In: Kimmich, Dorothee & Schahadat, Schamma (Hg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zu Theorie und Praxis der Transkulturalität. Bielefeld: Transcript Verlag, S. 25–40.

Welsch, Wolfgang (2005b): Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars, Kaischeuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hg.): Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt am Main. Campus Verlag, S. 314–341.

Samira Baig, *Praxis für Supervision, Coaching & Beratung, Lehrbeauftragte FH Campus Wien. Themenschwerpunkte: Gender & Diversity, Intersektionalität.*

<http://www.baig.at>

Über die scheinbare Eindeutigkeit von Geschlecht

Renate Tanzberger

Der Verein Samara hat mich im Rahmen des Pilotprojekts „Transkulturelle Gewaltprävention & Gesundheitsförderung“ eingeladen, in einigen Volksschulen für den Lehrkörper Fortbildungen zum Thema „Geschlechtssensible Gewaltprävention“ abzuhalten. Ein Schwerpunkt dieser Fortbildungen ist eine Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlecht“. Dabei sind mir zwei Ebenen wichtig: Zum einen geht es mir darum, aufzuzeigen, dass es nach wie vor Zuschreibungen an Mädchen/Buben/Frauen/Männer gibt und – obwohl sich in den letzten Jahrzehnten in Österreich viel getan hat – Geschlechtermachtverhältnisse bestehen. Zum anderen ist es mir aber auch ein Anliegen, die Selbstverständlichkeit dessen, was Geschlecht zu sein scheint, in Frage zu stellen.

Wie veränderbar Zuschreibungen, was sich für Mädchen/Buben/Frauen/Männer gehört, was ihnen zugetraut wird, was sie besser unterlassen sollten, sind, zeigt sich, wenn wir zurück blicken. Um nur ein paar Beispiele zu nennen: Wer würde heute noch glauben, dass der Lehrberuf, der Beruf des Verkaufens oder die Arbeit im Sekretariat einmal Männerberufe waren, dass Frauen früher das Studieren verboten war oder Männer nicht in Karenz gehen durften? Und es ist gerade einmal 40 Jahre her, dass eine Familienrechtreform ermöglichte, dass der Mann nicht länger das Haupt der Familie und die Frau ihm nicht mehr untertan ist, sondern dass beide die gleichen Rechte und Pflichten haben.

Die gesetzliche Gleichstellung ist größtenteils erreicht. Aber wie sieht es im Alltag aus? Kinder erleben nach wie vor, dass Frauen stärker für Haushalt, Kindererziehung (privat und institutionell) zuständig sind, viele Berufe sind segregiert, in Werbung und Medien werden oftmals veraltete Rollenbilder tradiert, die Sexualisierung unserer Gesellschaft wird immer stärker (bereits Volksschulmädchen sorgen sich darum, dass sie zu dick sein könnten, nicht hübsch genug sind), und auch die Kleidungs- und Spielzeugindustrie setzt verstärkt auf ein rosa-blaues Weltbild. Wenn Sie im Onlinekatalog www.toysrus.at beispielsweise nach Puppen suchen und dabei „für Mädchen“ anklicken, erhalten Sie 564 Artikel [Stand: 2. 3. 2015]. Was glauben Sie, wie viele Produkte bei „für Jungen“ aufscheinen? Es sind drei! Eines davon ist übrigens eine Blondine in einem BMW.¹

Kein Wunder also, wenn in Schulen, in denen die Schüler_innen zwischen den Fächern Textiles und Technisches Werken wählen konnten, oftmals geschlechtstypisch gewählt wurde (Mädchen wählten eher Textiles und Buben Technisches Werken). Und ebenfalls wenig erstaunlich, dass noch eher Mädchen Technisches als Buben Textiles Wer-

1 Bei der Kategorie „Unisex“ werden 16 Artikel angeführt. Wenn Sie nach Fahrzeugen suchen, finden sich für Jungen 384, für Mädchen 10, bei Unisex 353.

ken wählen, da die beiden Fächer nicht neutral sind und Textiles Werken („Handarbeiten“) oft ein schlechteres Image hat als Technisches Werken.

Eigenschaften, Tätigkeiten, Verhaltensweisen wurden und werden immer wieder mit Geschlecht verknüpft. Umso wichtiger fand ich es, in meinen Fortbildungen auf den Unterschied zwischen *sex* (dem biologischen) und *gender* (dem sozialen Geschlecht) hinzuweisen. Nur, weil jemand einen weiblichen oder männlichen Körper hat, heißt das nicht, dass sie oder er etwas kann oder nicht kann. Auch Männer können sich fürsorglich um kleine Kinder kümmern, und Frauen können als Tischlerinnen tätig sein. Scheinbare Selbstverständlichkeiten geraten ins Wanken, wenn wir die Zuschreibungen und Geschlechterkonzepte anderer Kulturen anschauen wie z. B. jene in Juchitán (Mexiko)² oder die Burrneshas³ in Albanien. Wenn Sie sich die Bilder einiger Burrneshas ansehen, wird auch der Begriff „doing gender“ leicht verständlich: Was tun wir selbst, damit unser Geschlecht eindeutig ist? Dazu zählen sowohl Mimik, Gestik, Stimme als auch Kleidung, Frisur . . .

Richtig spannend wird die Auseinandersetzung mit Geschlecht, wenn wir nicht nur das soziale, sondern auch das biologische Geschlecht genauer betrachten. Zur Bestimmung des Geschlechts können die äußeren oder die inneren Geschlechtsmerkmale, das Keimdrüsen-, das Hormongeschlecht herangezogen werden. Und damit gerät scheinbar Eindeutiges ins Wanken, weil eine eindeutige Zuordnung nicht immer möglich ist. Und vielleicht auch gar nicht nötig. Was ist so schlimm an der Vorstellung, dass es nicht nur zwei Geschlechter gibt? Um wie viel leichter wäre das Leben von Intersex- und Transgenderpersonen⁴, wenn sie nicht länger als Abweichung von einer Norm gesehen würden, sondern als zusätzliche Ausformung von Geschlecht? An zwei von drei Volksschulen, an denen ich tätig war, berichten die Direktorinnen, dass an ihrer Schule Kinder sind, bei denen scheinbar sichtbares Geschlecht und Geschlechtswunsch/-identität nicht zusammenpassen. Hier ist es ganz wichtig, die Kinder auf ihrem Weg zu unterstützen und darauf zu reagieren, falls es zu Diskriminierungen kommt.

Eng mit dem Thema „Geschlecht“ verknüpft ist das Thema „L(i)ebensformen“, gehört(e) es doch für viele dazu, dass ein „richtiger Mann“ eine Frau zu begehren hat und eine „richtige Frau“ einen Mann. „Schwul“ wird ungebrochen als Schimpfwort verwendet – auch schon in der Volksschule. Umso wichtiger ist es, Normen zu hinterfragen. Einerseits um Kindern, die beispielsweise zwei Mütter haben, zu vermitteln, dass dies an der Schule genauso anerkannt wird wie ein Leben in anderen Konstellationen (z. B. mit Vater und Mutter oder mit einem Elternteil). Andererseits auch, um Kindern von klein auf darin zu bestärken, verschiedene L(i)ebensrealitäten als gleichwertig zu erleben und so Diskriminierungen vorzubeugen.

2 <http://matriarchat.info/suedamerika/das-dritte-geschlecht.html> [2. 3. 2015].

3 <http://www.theguardian.com/world/2014/aug/05/women-celibacy-oath-men-rights-albania> [2. 3. 2015].

4 Auf http://transintersektionalitaet.org/?page_id=36 findet sich ein Glossar zu Begriffen wie Transgender, Inter* . . .

Zum Schluss möchte ich Sie einladen, allein oder vielleicht mit Kolleg_innen gemeinsam folgende Fragen zu diskutieren

- Wenn Sie 100 Jahre zurück denken: Welche positiven Veränderungen sehen Sie im Leben von Frauen/Männern/Buben/Mädchen jetzt im Vergleich zu damals?
- Wenn Sie an Ihre Kindheit denken: Welche positiven Veränderungen sehen Sie im Leben von Frauen/Männern/Buben/Mädchen jetzt im Vergleich zu damals?
- Welche Verbesserungen sollte/müsste es noch geben, damit Sie sagen würden, dass Sie in einer geschlechtergerechten Gesellschaft leben?
- Schlüpfen Sie gedanklich in ein anderes Geschlecht (Frau/Mann/Transgender): welche Vorteile, welche Nachteile würden Sie nun erwarten?
- Einem kleinen Buben, der von seinem „Hello-Kitty-Schlafkleid“ ganz begeistert war und davon auch im Kindergarten erzählte, wurde gesagt, dass nur Mädchen Kleidchen tragen. Darauf antwortete er kurz entschlossen: „Ich bin ein Mädchen.“⁵ Erleben Sie in Ihren Klassen Situationen, in denen Kinder auf Grund ihres Geschlechts Zuschreibungen erfahren („Buben weinen nicht“, „An dir ist ein richtiger Bub verloren gegangen.“, „Rosa ist eine Mädchenfarbe.“, „Welche starke Buben helfen mir beim Tische tragen?“ etc.)?

Ziel meiner Fortbildungen war es, Lehrkräfte zu einer Reflexion der eigenen Geschlechterbilder anzuregen und sie darin zu bestärken, vielfältige L(i)ebensformen im Unterricht zu thematisieren sowie Kinder dabei zu unterstützen, jenseits von Geschlechterzuschreibungen aufzuwachsen.

Falls Sie Lust auf mehr Auseinandersetzung mit dem Thema „Geschlecht“ bekommen haben und gern genaue Anregungen zur Umsetzung für die Volksschule hätten, empfehle ich Ihnen die folgende Broschüre:

Schneider, Claudia/Tanzberger, Renate/Traunsteiner, Bärbel (2011): **Unterrichtsprinzip „Erziehung zur Gleichstellung von Frauen und Männern“**. Informationen und Anregungen zur Umsetzung in der Volksschule. Hg. v. BMUKK, Wien 2014. Download: <http://pubshop.bmukk.gv.at/download.aspx?id=191%20>

Mag.^a Renate Tanzberger ist Obfrau von EfeU – Verein zur Erarbeitung feministischer Erziehungs- und Unterrichtsmodelle (www.efeu.or.at) und seit vielen Jahren im Bereich Gender und Bildung tätig.

*Verein EfeU, 1030 Wien, Untere Weißgerberstraße 14
tanzberger@efeu.or.at*

5 Entnommen aus: Schneider, Claudia (2013): Genderkompetenz: Vom alltagsweltlichen Geschlechterwissen zur theoriegeleiteten Professionalität. In: Ernstson, Sven/Meyer, Christine (Hg.): Praxis geschlechtersensibler und interkultureller Bildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 19–40.

THARA Roma Sensibilisierungsworkshops: Kulturelles Hintergrundwissen als Kommunikationshilfe

Lydia Anstiss

Das THARA-Team durfte für samara in Wiener Volksschulen einige Workshops für SchulleiterInnen und LehrerInnen durchführen. Dabei ging es vor allem darum, ihnen einen ersten Einblick in die Geschichte und Lebenswelten von Roma-SchülerInnen zu vermitteln. Warum? Hauptsächlich weil die Herkunftskulturen der Eltern in den Familien gelebt werden und im unterschiedlichen Maße die Sozialisation der Kinder beeinflussen.

Roma/Romnja und Sinti/Sintize sind keine homogene Gruppe: Im Gegenteil, oft sind die zu Hause gelebten Werte und Traditionen sehr unterschiedlich, so dass man keinesfalls von einer „Roma-Kultur“ sprechen kann. Für THARA bedeutet dies, in den Workshops vor allem die Bandbreite der möglichen Szenarien aufzuzeigen und gleichzeitig darauf aufmerksam zu machen, dass unterschiedliche Interpretationen und Bedeutungen ein und desselben Begriffes zu Missverständnissen und fehlerhafter Kommunikation führen können. Abhilfe in Form von mehr Hintergrundwissen, welches wiederum zu mehr Verständnis und Sensibilität für potentielle Fehlerquellen in der Analyse, Beurteilung und dem Umgang mit Kindern und Eltern anderer Herkunftskultur führt, ist Sinn und Zweck der THARA-Sensibilisierungs-Workshops.

„Wir wollen vor allem den LehrerInnen helfen, ihnen die Tools und das Wissen vermitteln, um die Kommunikation zwischen Roma-Kindern und -Eltern und der Schule zu erleichtern“, sagt Usnija Buligovic, THARA-Projektleiterin und selbst Romni aus Serbien. „Deshalb ist es so wichtig, dass alle TeilnehmerInnen unserer Workshops Fragen stellen können, die unmittelbar mit ihrer Arbeit oder ihren Erfahrungen zu tun haben.“

Einige LehrerInnen wollten zum Beispiel wissen, wie sie reagieren sollten, wenn sie zu Familienfesten (wie Slava) oder zu anderen Anlässen eingeladen werden.

THARA empfahl, die Einladung wenn möglich anzunehmen, denn dadurch entstünde wahrscheinlich eine gute Kommunikationsbasis für die Zukunft. Die Tatsache, dass man/frau als LehrerIn nach Hause eingeladen wird, ist als Ehre anzusehen, denn es verdeutlicht die Hochachtung und den Respekt, den die Familie für den/die LehrerIn empfindet. Persönliches Kennenlernen ist in diesem Fall fast wichtiger als jegliche schriftliche Kommunikation und kann ein Garant dafür sein, dass sowohl der/die SchülerIn als auch die Eltern sich eher bemühen werden, kooperativ und hilfreich zu sein, weil sie sich aus Respekt dazu verpflichtet fühlen. Die sonst übliche professionelle Distanz hingegen kommt oft eher als Desinteresse an und erweckt möglicherweise den Eindruck, dass dem/der LehrerIn nichts an diesem Kind liegt.

Einen anderen großen Themenkomplex stellten die Familienstruktur und familiäre Verhältnisse dar. Da ging es um Scheidung und Gewalt in der Familie, um die Verantwortung für Scheidungskinder und wie mit dem Thema umgegangen werden sollte.

THARA erklärte, dass es vorkommen kann, dass Romnja und Roma (für unsere mitteleuropäische Vorstellung) jung heiraten, denn in manchen Roma-Familien ist die Jungfräulichkeit der Mädchen bei der Eheschließung ein wichtiges Thema. Geht aber die Ehe in die Brüche, kann es vorkommen, dass die Eltern des Bräutigams als Erziehungsberechtigte auftreten. Die Verantwortung und Rolle etwa einer großen Schwester oder des ältesten Sohnes der Familie wurde ebenso erklärt wie die Bedeutung der oft kollektivistisch organisierten Familie und welchen Einfluss andere Familienmitglieder auf wesentliche Entscheidungen einzelner Familienmitglieder nehmen können.

Zum Thema Gewalt in der Familie antwortete THARA, dass Gewalt gegen Frauen und Kinder in Roma-Familien (wie in anderen Familien auch) vorkommen kann, jedoch eigentlich nicht gebilligt und schon gar nicht als „normal“ angesehen wird. Im Gegenteil: Gewalt gegen Kinder wird ausdrücklich missbilligt und ist oft ein Grund für die Trennung der Eltern.

Das oftmalige Fehlen eines/einer SchülerIn während der Unterrichtszeiten kann tatsächlich damit zusammenhängen, dass bei einem Todesfall in der Familie alle im Ausland lebenden Familienmitglieder auf einige Tage „nach Hause“ fahren, um an den Trauerritualen teilzunehmen. (Ähnliche Anwesenheitspflichten sind natürlich bei anderen großen Familienfeiern wie etwa bei Hochzeiten, Taufen oder Slava, dem Fest des Familienpatrons, selbstverständlich.) THARA berichtete, dass viele junge Roma/Romnja es einfacher finden, einfach zu sagen, dass sie „krank“ sind, anstatt in der Schule komplizierte Erklärungen zu den Trauerfeierlichkeiten und der Verpflichtung der Familie, vor Ort zu sein, zu geben. THARA stellt außerdem fest, dass viele Roma-Familien ihren Kindern auftragen, niemandem zu erzählen, dass die Familie Roma ist. Sie bezeichnen sich oft als „Serben“, „Bosnier“ oder „Yugos“, weil diese Bezeichnungen nicht erklärungsbedürftig sind und die Gefahr der Diskriminierung weniger gegeben ist. Allerdings erzählten viele LehrerInnen, dass Kinder aus Roma-Familien ihrer Erfahrung nach sich eher offen und voll Stolz als solche zu erkennen geben.

Für viele Eltern, die im Ausland ihre Schulbildung erworben haben, ist das österreichische Schulsystem oft sehr kompliziert und unverständlich. THARA empfiehlt LehrerInnen, die muttersprachlichen Informationen, die vom Stadtschulrat zur Verfügung gestellt werden, möglichst anzufordern und den interessierten Eltern mitzugeben. Informationsabende, bei denen die wesentlichsten Informationen in die Muttersprache der Eltern übersetzt werden, wären auch empfehlenswert.

Die TeilnehmerInnen der THARA-Workshops fanden die Tatsache, dass sie ihre Fragen an Romnja persönlich stellen konnten, am wichtigsten. Auch die Tatsache, dass THARA-Workshops auf die Bedürfnisse und Fragestellungen der TeilnehmerInnen eingeht, gefiel ihnen gut. „Die Anekdoten und Beispiele aus dem wirklichen Leben bleiben in der Erinnerung der Workshop-TeilnehmerInnen hängen und verdeutlichen oft viel besser einen komplizierten Gedanken als viele Worte und endlose Erklärungsversuche“, resümiert Usnija Buligovic.

„Über Kultur(en) und deren mögliche Auswirkungen auf die Sozialisation der Menschen zu reden ist schwierig, weil wir alle glauben, dass ohnehin alle anderen so denken wie wir – bis wir in der Arbeit mit Menschen anderer Herkunftskultur darauf kommen, dass dem gar nicht so ist“, schmunzelt THARA-Mitarbeiterin Lydia Anstiss. „Gerade das macht aber das Leben so spannend, und genau das wollen wir mit unseren Workshops vermitteln.“

Lydia Anstiss, THARA-Berufs- und Bildungsberaterin, akademische Referentin für interkulturelle Kommunikation

THARA Romani Zor!

Ein Projekt der Volkshilfe Österreich

Große Sperlgasse 26, 1020 Wien

Tel.: (01) 402 62 09

Prävention von Gewalt – Schwarze Kinder

Bisi Lalemi

Wenn wir uns mit der Prävention von Gewalt gegen schwarze Kinder beschäftigen, müssen wir zuerst nach den Ursachen suchen. In seinem Buch „Preventing Violence“ schreibt James Gilligan (2001), dass ein gewaltfreies Leben nur durch gegenseitigen Respekt möglich ist. Rassismus arbeitet dagegen. In seiner Arbeit mit Gewalttätern wurde in den Interviews, die sich mit der Vorgeschichte der Gewalttaten beschäftigten, gemeinsame Themen deutlich, und das waren der Groll darüber, „Wie Dreck behandelt zu werden“, Gefühle der Scham (gemeinsam mit Gefühlen der Unterlegenheit) und Demütigung. Diese Themen sind Aspekte von Rassismus. Rassismus kann also als psychologische Gewalt angesehen werden.

Frantz Fanon, der revolutionäre schwarze Psychiater, untersuchte in seinem Buch „Schwarze Haut, Weiße Masken“ (1952), die Erfahrung, schwarz zu sein in einer weiß dominierten Gesellschaft, welche für schwarze Menschen eine Erfahrung von Scham und Selbstverachtung ist. Er erkennt, dass Gewalt eine Antwort auf den Ausschluss von nährender Versorgung ist (psychologisch und nicht materiell). Fanon spricht im Zusammenhang von Kolonialherrschaft und Kolonialisierten davon, dass der Kolonialisierte sich an die Welt der Kolonialherrschaft anpassen muss, was bedeutet, dass er vor seinem schwarzen Selbst fliehen muss.

In der Autobiographie von Maya Angelou „I know why the caged bird sings“ (1969) zeigt sie auf, dass Vergewaltigung (als Kind war sie vom Liebhaber ihrer Mutter vergewaltigt und missbraucht worden) und die weiß dominierte Definition von Schönheit zum Verlust von Empowerment und Selbstaussdruck des Körpers schwarzer Frauen führt. In der Folge führt dieses Phänomen zu rassistischem Selbsthass. Das schwarze Kind muss in einer weißen Gesellschaft überleben, daher wünscht sich Maya, weiß zu sein.

In dem Buch „Black on Black Violence“ zeigte Amos Wilson (1994) auf, dass schwarze Menschen in den USA 15% der Gesamtbevölkerung ausmachten, aber 49% der wegen Gewaltdelikten Inhaftierten. Am stärksten vertreten waren schwarze Männer. Sie waren sechs Mal so wahrscheinlich Opfer von Mord als weiße Männer. 84% aller Gewaltdelikte wurden von schwarzen Tätern begangen. Auch 36% der Suizide wurden von schwarzen Männern begangen. Wilson sagt, dass eine Kultur, die Weißen den Vorrang gibt, in ihrer Essenz erfordert, dass Menschen irgendeine Form von Gewalt angetan wird und sie entmenschlicht werden. Die gewaltsam Unterdrückten reagieren wieder mit Gewalt gegen ihre Unterdrücker. Wenn es nicht möglich ist, die Gewalt gegen die Unterdrücker zu richten, wird sie gegen sich selbst oder Menschen wie sie selbst gerichtet.

Diese Theorien sind speziell relevant in Bezug auf die gegenwärtige Situation, in der in den USA ein unbewaffneter Teenager, Michael Brown, in Ferguson und ein 12-jähriger,

Tamir Rice, in Cleveland, Ohio, von der Polizei erschossen wurden. In beiden Fällen wurden die Täter nicht zur Verantwortung gezogen. Der Bürgermeister von Cleveland entschuldigte sich dafür, dass er gesagt hat, Tamir sei selbst verantwortlich dafür, erschossen worden zu sein. Nach Fanon führt Gewalt durch Unterdrücker oder staatliche Gewalt zu Gewalt unter den Unterdrückten.

In Zusammenhang mit den jüngsten Erschießungen durch die Polizei in den USA und der Erschießung von Trayvon Martin steht die Situation schwarzer Menschen und speziell jene schwarzer Männer und Buben, die als brutaler und gefährlicher als Weiße dargestellt wurden. Angela Davis betrachtet in ihrem Buch „Women, Race and Class“ (1981) dieses Thema und den „Myth of the Black Rapist“. Sie verfolgt diesen Mythos bis zu seinem Ursprung in Rechtfertigungsversuchen des Lynchens schwarzer Menschen in den USA von 1877–1951. Propaganda, wie sie in dem Film „Birth of the Nation“ (1915) zu sehen ist, suggeriert, dass weiße Frauen von sexuell abartigen schwarzen Männern bedroht seien, und verstärkt diese Ängste. Diese Angst scheint in der Psyche vieler weißer Menschen verankert zu sein. Davis führt weiter an, dass die Sklaverei auf sexuellem Missbrauch und Gewalt aufgebaut war. Es gab die Grundannahme, dass weiße Männer, besonders diejenigen mit wirtschaftlicher Macht, ein Recht auf die „Körper“ schwarzer Frauen haben.

Ich hatte häufig den Verdacht, dass dies auch für Österreich stimmt, wo vielen schwarzen Frauen auf der Straße von weißen Männern „Geld für Sex“ angeboten wird. Schwarze Frauen sprechen weit häufiger als weiße Frauen darüber, als „Sexobjekte“ betrachtet zu werden. In einem Filmprojekt (Matria TV.Live.2009) in Wien, das von einer Gruppe junger schwarzer Mädchen realisiert wurde, sprechen die Mädchen über ihre Erfahrung, in Wien „Geld für Sex“ angeboten zu bekommen. Manche Mädchen waren 9 Jahre alt.

Aus psychologischer Sicht neigen wir dazu, unwillkommene eigene Gefühle und Ängste auf andere zu projizieren, die sich von einem unterscheiden. Diese Verschiedenheit kann farbkodiert sein, indem „Weiße“ mit allem, was gut ist, und „Schwarze“ mit allem, was schlecht ist, in Verbindung gebracht werden. In Farhad Dalals Buch „Race, Colour and the Processes of Racialization“ (2002) wird aufgezeigt, dass diese Farbkodierung ab 1600 tief im Bewusstsein der Menschen verankert wurde, um Sklaverei und Kolonialisierung zu rechtfertigen. Das war die Zeit, in der „schwarz“ mit Begriffen wie böse, schmutzig, negativ verknüpft wurde. Laut Brittany Cooper assoziieren weiße Menschen „Schwarze“ immer noch mit Negativem und fühlen sich daher damit wohler, die Bezeichnung „African American“ zu benutzen.

Wir denken in Begriffen wie „wir“ und „sie“. Die „sie“ sind unwillkommen, gehasst, und man hat Angst vor ihnen. Das erklärt auch, warum so viele schwarze Kinder oder Kinder aus bikulturellen Partnerschaften, die ein Teil weißer Familien sind, besonders schlecht behandelt und missbraucht werden.

Bezüglich Kindesmissbrauchs in schwarzen Familien gibt es wenig Diskussion in der schwarzen Community. Einzelne neigen dazu, darüber zu schweigen, da sie möglicherweise negative Auswirkungen seitens eines Systems fürchten, das ohnehin gegen sie arbeitet.

In dem Buch „I know why the caged bird sings“ wird Mr. Freeman, der Missbrauchstäter, von Mayas Onkeln getötet. Das führt dazu, dass Maya sich dafür entscheidet, ein Jahr lang nicht zu sprechen, da sie glaubt, ihre Worte waren stark genug, ihren Vergewaltiger zu töten. Es ist auch erwiesen, dass schwarze Kinder häufiger den Familien abgenommen und fremduntergebracht werden als weiße Kinder, auch wenn der Missbrauch oder die Gewalt außerhalb der Familienstruktur passiert sind.

Es gibt eine lange Geschichte des Misstrauens gegenüber SozialarbeiterInnen und den Staat in Bezug auf alles, was außerhalb der Familie gesprochen wird. Das ist für mich als Londonerin mit nigerianischen Eltern eine Realität. Es war so, dass schwarze Kinder viel schneller und häufiger fremduntergebracht wurden als weiße Kinder. Einer der Gründe dafür war z. B. physische Gewalt (in leichter Form) als Erziehungsmaßnahme, was bei afrikanischen Familien häufiger vorkam als bei europäischen. Lansford et al. (2004) haben festgestellt, dass unterschiedliche ethnische Gruppierungen unterschiedliche Erziehungsstile haben, die abhängig waren von den Haltungen, der Sozialisierung der Eltern und deren Zielen bei der Kindererziehung. Afrikanische Kinder berichteten, dass Ohrfeigen und Klaps (leichte Formen der Gewalt) ein legitimes, wenn auch schmerzhaftes Erziehungsmittel sind, das zu ihrem Besten eingesetzt wurde, während europäische Kinder Ohrfeigen und Klaps als angsteinflößende Erfahrung erlebten, weil ihre Eltern die Kontrolle über sich verloren hatten. Für afrikanische Kinder war leichte physische Disziplinierung ein legitimer Ausdruck elterlicher Kontrolle, für europäische Kinder war es ein Akt interpersoneller Aggression. Afrikanische Eltern sagten auch, dass eine Haltung des Lehrens und nicht Zorn die Disziplinierungsmaßnahme begleiten müssten. Ogbu (1985) und Gunroe & Mariner (1999) argumentierten, dass der Kontext, in dem die Ohrfeige, der Klaps gegeben wird, wichtiger sind als die Aktivität per se, um die Auswirkungen auf die Entwicklung eines Kindes vorherzusagen zu können. Die Studie zieht den Schluss, dass leichte Formen der physischen Bestrafung nicht mit langfristigen nachteilig externalisierten Problemen in Zusammenhang stehen. Es wurden weniger Verhaltensprobleme festgestellt, wenn die leichte physische Disziplinierung in der frühen Jugend angewandt wurde, da das Kind diese als elterliches Erziehungsmittel ansehen konnte, das in der kulturellen Gruppe akzeptiert wurde.

Der Sinn dieser Studie war nicht die Rechtfertigung von physischer Disziplinierung oder das Überdecken von Missbrauchs, sondern „die Förderung kultureller Sensibilität, wenn es um Empfehlungen bezüglich optimaler Erziehungspraktiken“ und Interventionen geht.

Abschließend kann man sagen, dass es wichtig ist, dass SozialarbeiterInnen, LehrerInnen, PsychologInnen, ÄrztInnen, Polizei und andere Institutionen sich ihrer Vorurteile bewusst werden. Ebenso wichtig ist es, dass sie den sozialen, historischen und professionellen Ursprung ihrer persönlichen Grundannahmen hinterfragen, wenn es um Angelegenheiten geht, die ihnen als natürlich oder außer Frage stehend erscheinen.

Österreich liegt im europäischen Vergleich, was Anti-Rassismus-Trainings für bestimmte Berufsgruppen und Institutionen betrifft, im Hinterfeld. Zum Beispiel war ich Trainerin des National Health Service in England, um Anti-Rassismus-Trainings für die Angestellten der Nationalen Gesundheitsbehörde zu halten; daran nahmen Verwal-

tungspersonal, Reinigungs-, Küchen- und Pflegepersonal, ÄrztInnen, Krankenschwestern und BeraterInnen teil. Die Teilnahme war verpflichtend und wurde wegen der Untersuchungen im Fall Stephen Lawrence sehr ernst genommen. Er war ein schwarzer Teenager, der 1993 auf seinem Heimweg vom College von einer rassistischen Gang ermordet worden war. Die Polizei wusste, wer die Täter waren, verhaftete sie jedoch nicht, und somit wurden wertvolle Informationen zerstört. Durch die unglaublichen Anstrengungen von Stephens Eltern Doreen und Neville Lawrence und des Menschenrechtsanwalts Imran Kahn gelang es, eine Zivilrechtsklage gegen die fünf Männer einzubringen, und das zwang die Regierung, Nachforschungen anzustellen. Das Höchstgericht entschied, und für dieses publizierte Sir William Macpherson 1999 seinen Bericht. Dieser Bericht verurteilte die Metropolitan Police Force als institutionell rassistisch. Die Nachforschungen hatten ergeben, dass die Täter verurteilt worden wären, wäre Stephen Lawrence weiß gewesen.

Institutioneller Rassismus ist definiert als das kollektive Versagen einer Organisation, angemessene und professionelle Arbeit für Menschen zu leisten wegen deren Hautfarbe, Kultur oder ethnischer Herkunft. Institutioneller Rassismus wird bei Prozessen, Haltungen und Verhalten deutlich, das zu Diskriminierung führt durch Vorurteile, Ignoranz, Gedankenlosigkeit und rassistische Stereotypisierungen, die ethnische Minderheiten benachteiligen (Stephen-Lawrence-Untersuchungsbericht 1999). Der Bericht führte an, dass institutioneller Rassismus nicht nur bei der Polizei, sondern auch in anderen Institutionen vorkommt.

Eine positive Erfahrung mit einer Schule in Wien machte ich, als ich über die Schwarze Frauen Community kontaktiert wurde, um Beratungsgespräche mit einer nigerianischen Mutter zu vereinbaren. Die Frau hatte ihre 7-jährige Tochter als Erziehungsmaßnahme mit einem Gürtel geschlagen. Ich war berührt davon, dass die Schule sich Gedanken über Interventionsmethoden gemacht und uns an Stelle des Jugendamtes oder der Polizei eingeschaltet hatte. In der Arbeit mit der Mutter war es möglich, dieser die schädliche Wirkung ihres Handelns verständlich zu machen und alternative Erziehungsmethoden zu erarbeiten.

Die Schwarze Frauen Community ist ein Forum, in dem schwarze Kinder und Kinder aus multikulturellen Elternhäusern zu regelmäßigen Treffen kommen können, bei denen sie über Angelegenheiten, die ihnen wichtig sind, mit Kindern, die aussehen wie sie selbst, sprechen können. Dort können die Kinder auch an Veranstaltungen und Aktivitäten teilnehmen, deren Ziel Empowerment und Stärkung des Selbstwertes sind. Das ist sehr wichtig in Österreich, da es hier wenige positive Rollenvorbilder gibt und die Kinder von der Mehrheitsbevölkerung häufig als Objekte, auf die sich die Neugierde richtet, betrachtet werden oder als Menschen zweiter Klasse. Eine schwarze Frau, die vier Kinder hat, erzählte mir, dass sie mit ihren Kindern nur mit dem Auto fährt, da sie in den öffentlichen Verkehrsmitteln in Wien feindseligen Blicken ausgesetzt ist und häufig angestarrt wird und sich dann nicht mehr wohl fühlt.

Die Schwarze Frauen Community ist auch ein Forum für weiße Mütter schwarzer Kinder, die von schwarzen Frauen über Anti-Rassismus-Praktiken und die Herkunft ihrer Kinder erfahren können (damit sie den Selbstwert ihrer Kinder stärken können). Es

gibt die Annahme, dass eine weiße Person, die schwarze Kinder und einen schwarzen Partner hat, nicht rassistisch ist. Klar ist, dass schwarze Kinder nicht gerne Rassismus-Erfahrungen mit weißen Eltern besprechen. Es ist jedoch stärkend für schwarze Kinder, zu sehen, dass ihre weißen Eltern sich aktiv in einem Forum dieser Art einbringen. Wie das Sprichwort sagt: „Wenn du nicht Teil der Lösung bist, bist du Teil des Problems.“

Es gibt viele Berichte über rassistische Vorfälle in österreichischen Kindergärten, Schulen und Universitäten, in der Regel werden sie aber nicht weiter beachtet, und es wird nicht nach Lösungen gesucht. Diskussionen zu diesem Thema werden eher vermieden. Richtlinien werden zwar geschrieben, es wird ihre Nichtbefolgung aber nicht sanktioniert, so dass es häufig ein Lippenbekenntnis bleibt, dass die Organisation gegen Rassismus vorgeht. Es ist notwendig, dass Organisationen ihre Ideologien und Arbeitspraxen erforschen, um Einflüsse zu erkennen, die negative Auswirkungen auf schwarze Kinder haben.

Es ist ebenfalls nützlich, Netzwerke mit Schwarzen NGOs und Organisationen zu bilden. Das ist auch sehr wichtig, wenn es um Fälle von Kindesmissbrauch geht, da Interventionen auf der Ebene der Communities häufig der einzige Weg sind, um „Mauern des Schweigens zu durchbrechen“, die typisch für solche Fälle sind.

Ein anderer wichtiger Faktor ist die Inklusion von Teammitgliedern aus Minderheiten, um Vertrauen zu schaffen. Auch die Mehrheitsangehörigen lernen von der Erfahrung schwarzer Teammitglieder. Schwarze Professionisten in diesem Bereich dienen als Rollenvorbilder für schwarze Kinder, und weiße Kinder profitieren von der Erfahrung von Diversität.

Gilligan (2001) weist darauf hin, dass die asiatischen und jüdischen Communities in den USA weniger mit Gewalt konfrontiert werden als afroamerikanische, obwohl sie auch von Diskriminierung betroffen sind. Er vermutet, dass dies daran liegt, dass es diesen gelungen ist, Mechanismen zu entwickeln, ihre Kultur und Traditionen zu erhalten. Das stärkt den Selbstwert und führt zu weniger Gewalt in der Community. Durch die Sklaverei wurde die Verbindung zu afrikanischer Herkunft, Familie und Traditionen abgebrochen.

Das war der Hintergrund für die Idee Dr. Mualanga Karengas, Professor für Black Studies an der California State University, in den 70er Jahren ein Kwanzaafest zu entwickeln. Dieser Feiertag sollte die afro-amerikanische Community in einem Fest mit Elementen aus afrikanischer Kultur und Traditionen vereinen. Die Idee hat sich nach Kanada, Brasilien, Jamaica und das UK ausgebreitet. In Wien organisiert die Schwarze Frauen Community seit vier Jahren ein Kwanzaafest.

Der Verein Samara hat wichtige Schritte in der transkulturellen Prävention von Gewalt unternommen. Antirassismus ist ein wichtiger Teil davon.

Literatur

- Angelou, Maya (1969). *I Know Why the Caged Bird sings*. Random House Press.
- Dalal, Farhad (2002). *Race, Colour and the Processes of Racialization*. Brunner Routledge.
- Davis, Angela (1981). *Women, Race and Class*. The Women's Press.
- Fanon, Frantz (1952). *Black Skins White Masks*. Grove Press.
- Gilligan, James (2001). *Preventing Violence*. Thames and Hudson.
- Lansford, Jennifer E. et al. (2004). Ethnic Differences in the Link Between Physical Discipline and Later Adolescent Externalising Behaviors. In: *Journal of Child Psychological Psychiatry* 45 (4): 801–812.
- Wilson, Amos L. (1994). *Black-On-Black Violence: The Psychodynamics of Black Self-Annihilation in Service of White Domination*. African World Infosystems.

Bisi Lalemi, *Psychological Counsellor, Anti-Racist trainer*.

Weibliche Genitalverstümmelung

Gewalt gegen Mädchen und Frauen mit gravierenden gesundheitlichen Folgen

Hilde Wolf, Umyma Eljelede

„Genitalverstümmelung ist Gewalt gegen Mädchen und Frauen. Sie ist ein massiver Angriff auf die körperliche und psychische Unversehrtheit und als solcher Ausdruck und gleichzeitig Mittel zur Unterdrückung von Mädchen und Frauen.“

(UN-Weltfrauenkonferenz Peking, 1995, zit. nach Kalthegener, 2003)

Einleitung

Die Verstümmelung der weiblichen Genitalien gehört leider noch immer nicht der Vergangenheit an und verursacht nach wie vor weltweit Leid bei Mädchen und Frauen. In den letzten Jahren erlangt dieses Thema zunehmend Aufmerksamkeit von Seiten der Öffentlichkeit. Im Zusammenhang mit Migration und Flucht kamen betroffene Frauen – vor allem aus afrikanischen Ländern – nach Europa und auch nach Österreich, und somit bekam das Thema weibliche Genitalverstümmelung auch hier Aktualität. Betroffene Frauen leiden oft ein Leben lang nicht nur an körperlichen Beschwerden, sondern auch an psychosozialen Folgen, und dafür braucht es spezialisierte Beratungs- und Betreuungsangebote.

Definition und Formen von weiblicher Genitalverstümmelung

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) versteht unter weiblicher Genitalverstümmelung (FGM – Female Genital Mutilation) alle Prozeduren, welche die teilweise oder völlige Entfernung der externen weiblichen Genitalien oder andere Verletzungen der weiblichen Genitalien – aus kulturellen oder anderen nicht-therapeutischen Gründen – umfassen. (WHO, 2008)

In weiterer Folge werden vier Formen der Genitalverstümmelung unterschieden:

- Typ 1 – „Sunna“ = Klitoridektomie: Entfernung der ganzen oder eines Teils der Klitoris und/oder der Vorhaut.
- Typ 2 – „Exzision“. Entfernung der ganzen oder eines Teils der Klitoris und der kleinen Schamlippen, entweder mit oder ohne Entfernung der großen Schamlippen.
- Typ 3 – „Infibulation“: Verengung der Scheidenöffnung bis auf eine minimale Öffnung durch Entfernung der kleinen und/oder der großen Schamlippen mit oder ohne Entfernung der Klitoris.
- Typ 4: Alle anderen schädigenden Eingriffe an den weiblichen Genitalien aus nicht-medizinischen Gründen: z. B.: Stechen, Piercing, Einschneiden der Klitoris

Prävalenz von weiblicher Genitalverstümmelung

Weltweit sind ca. 100–140 Millionen Frauen und Mädchen Opfer weiblicher Genitalverstümmelung. Jährlich kommen drei Millionen Mädchen dazu, das sind mehr als 8.000 Opfer täglich. Female Genital Mutilation wird vor allem in 29 Ländern Afrikas sowie im Nahen Osten praktiziert. Das Vorkommen ist von Land zu Land sehr unterschiedlich, in einigen Ländern ist nur ein kleiner Prozentsatz der weiblichen Bevölkerung betroffen, in anderen Ländern wie z. B.: Sudan, Somalia, Djibuti, Eritrea, Ägypten, Mali oder Guinea sind es 90–100% aller Frauen. Weibliche Genitalverstümmelung kommt aber auch in Asien (z. B. Oman, Saudi-Arabien, Dubai, Irak, Indien, Indonesien, Malaysia, Pakistan . . .), Australien, Brasilien und Peru vor.

In Österreich dürften Schätzungen des Gesundheitsministeriums zufolge ca. 6.000–8.000 von FGM betroffene Frauen und Mädchen leben, in Wien weisen ca. 1.900 Frauen, die aus einem Land mit häufigem Vorkommen von FGM stammen, somit ein potenzielles Risiko auf.

Begründungen für die Verstümmelung weiblicher Genitalien

Mit „*kultureller Tradition*“ wird die Verstümmelung weiblicher Genitalien (Euler, 2002) am häufigsten begründet. In jenen Ländern, in denen weibliche Genitalverstümmelung weit verbreitet ist, fungiert diese als soziale Konvention, die von Männern wie Frauen mitgetragen wird, meist ohne diese zu hinterfragen (WHO, 2008).

Aspekte der „*Reinheit und Ästhetik*“ spielen für die Verstümmelung ebenfalls eine wichtige Rolle. Bei manchen Ethnien werden weibliche Genitalien als „schmutzig“ oder „hässlich“ empfunden (vgl. Lightfoot-Klein, 2003; Schnüll, 2003). Im Sudan spricht man im Zusammenhang mit Genitalverstümmelung von *tahur* oder *tehara*, der arabischen Bezeichnung von Reinigung bzw. Reinheit (Ismail, 2000). Viele Mädchen sehen diesem Ereignis, das häufig mit einem Fest begangen wird, daher in freudiger Erwartung entgegen, da sie damit die Hoffnung verknüpfen, Ansehen als Frau zu bekommen.

Der *Religion* kommt ebenfalls große Bedeutung für die Aufrechterhaltung dieser Praktik zu. Häufig wird angenommen, dass Genitalverstümmelung nur im Islam existiert, diese wird jedoch in verschiedensten Religionen praktiziert, so auch im Christentum oder Judentum (Schnüll, 2003). Tatsächlich schreibt keine heilige Schrift dieser Religionen die Verstümmelung der weiblichen Genitalien vor, häufiger ist die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Volksgruppe ausschlaggebend (Asefaw, 2008).

Ein weiterer Zweck, den die weibliche Genitalverstümmelung erfüllen soll, ist die *Kontrolle über die Sexualität der Frau*. Insbesondere die Infibulation soll die Treue der Frau gewährleisten sowie einen Lustgewinn beim Mann während des Geschlechtsverkehrs herbeiführen. Das Gegenteil ist wohl in den meisten Fällen der Fall, wenn Sexualität zwischen Mann und Frau nicht oder nur unter großen Schmerzen bei der Frau überhaupt möglich ist (Schnüll, 2003).

Schließlich werden mit der Verstümmelung sogar positive Wirkungen auf die *Frauen-gesundheit*, insbesondere im Hinblick auf die Fruchtbarkeit der Frau, in Verbindung gebracht, tatsächlich ist statt der erwarteten höheren Fruchtbarkeit häufig Sterilität die Folge.

Gesundheitliche Folgen von Genitalverstümmelung

Als Auswirkung der Verstümmelungen, die meist bei Mädchen im Alter von vier bis acht Jahren vorgenommen werden, sind eine Vielzahl an akuten Komplikationen sowie schwerwiegenden Langzeitfolgen dokumentiert (vgl. Rymer & Momoh, 2009; WHO, 2008). Die unmittelbaren und langfristigen Folgen hängen dabei vom Typ und der Schwere des vorgenommenen Eingriffs ab sowie von der Qualität der hygienischen Standards und der Wundversorgung.

Im Hinblick auf *akute Komplikationen* der Genitalverstümmelung führen vor allem Infektionen und starke Blutungen zu mitunter lebensbedrohlichen Zuständen. Das Schmerzausmaß ist kaum vorstellbar, da das äußere Genitale stark mit Nerven versorgt ist (Bauer & Hulverscheidt, 2003). Dazu kommen häufig Probleme beim Urinieren und nicht selten bedingt gewaltsames Fixieren der Mädchen die Verletzung benachbarter Organe bis hin zu Frakturen. Auch ein psychisches Akuttrauma kann die Folge sein.

Langfristige Komplikationen reichen von sexuellen Funktionsstörungen, häufigen Infektionen im Genitalbereich und der Harnwege sowie chronischen Schädigungen der Niere bis hin zu Sterilität, höherer Komplikationsrate bei Geburten, erhöhter Säuglingssterblichkeit, und nicht zuletzt können schwere, lebenslange psychische Traumata die Folge sein. (WHO, 2008) Die Menstruation wird von sehr vielen betroffenen Frauen als sehr schmerzhaft empfunden, bei „infibulierten“ Frauen kann das Blut nur schwer abfließen, wodurch die Menstruation verlängert wird und Probleme bereitet (Dysmenorrhoe).

Die *psychischen Folgen* einer Genitalverstümmelung erhalten erst in jüngster Zeit zunehmend Aufmerksamkeit. Da nicht jede Verstümmelung gleich verläuft und heutzutage häufig in Kliniken bzw. mit Anästhesie und Schmerzbekämpfung durchgeführt wird, sind die psychischen Auswirkungen sehr variabel. In der Extremform entspricht die Verstümmelung jedoch einem massiven Trauma, und die Folgen gleichen häufig jenen einer posttraumatischen Belastungsstörung bzw. jenen nach sexuellem Missbrauch oder Vergewaltigung. Neben Angstzuständen und Depressionen sind weitere häufige Symptome Schlafstörungen, Konzentrationsschwierigkeiten, Panikattacken und Alpträume (Goesmann & Kentenich, 2006; Schnüll, 2003). Bei manchen Frauen kommt es zur Dissoziation, das traumatisierende Erlebnis wird somit „abgespalten“ und jede Erinnerung im Zusammenhang mit der Verstümmelung fehlt (Asefaw, 2008; Bauer & Hulverscheidt, 2003).

Rechtliche Situation

In Österreich steht weibliche Genitalverstümmelung unter Strafe, FGM erfüllt den Tatbestand schwerer Körperverletzung und gilt als grobe Menschenrechtsverletzung. Das Strafrecht sieht dazu vor, dass „in eine Verstümmelung oder sonstige Verletzung der Genitalien, die geeignet ist, eine nachhaltige Beeinträchtigung des sexuellen Empfindens herbeizuführen“, nicht eingewilligt werden kann (§ 90 Abs. 3 StGB). Somit dürfen weder Eltern für ihre Kinder noch eine volljährige Frau für sich selbst einer Genitalver-

stümmelung zustimmen. Die Tat ist auch bei Begehung im Ausland strafbar, womit Mädchen davor geschützt werden sollen, z. B. in den Schulferien in die Heimatländer gebracht zu werden, um den „Eingriff“ vornehmen zu lassen.

Gesetze allein führen jedoch zu keinem Umdenken der Bevölkerung, und kultursensible Bewusstseinsbildung sowie Bildungsförderung scheinen sehr viel eher die Methoden der Wahl zu sein.

Empfehlungen für den Umgang mit betroffenen Frauen

Frauen, die von Genitalverstümmelung betroffen sind, bedürfen einer sensiblen psychosozialen Betreuung und Beratung, idealerweise durch eine sprach- und kulturkompetente Beraterin. Zu Beginn ist es wichtig, eine ruhige und vertrauensvolle Gesprächsatmosphäre zu schaffen und – bei Bestehen eines Verdachts auf FGM – dieses Thema möglichst einfühlsam anzusprechen. Eine Frau bzw. ein Mädchen sollte nicht direkt auf ihre persönliche Betroffenheit angesprochen werden, besser ist es zunächst zu erfragen, ob Beschneidung im kulturellen bzw. familiären Umfeld üblich ist. Im Umgang mit Betroffenen sollte von „Beschneidung“ gesprochen werden (englisch: *cutting, circumcision*, französisch: *excision*), um nicht verletzend zu wirken. Auf Schamgefühle und Intimsphäre der Frauen ist Rücksicht zu nehmen.

Wichtig ist im Zuge der Beratung, die gesamte Person in den Mittelpunkt zu stellen und sich nicht auf die Problematik im Zusammenhang mit FGM zu beschränken, da der Leidensdruck individuell sehr unterschiedlich ist. Häufig stehen bei betroffenen Frauen schwerwiegende – mitunter existenzielle – soziale Probleme (laufendes Asylverfahren, finanzielle Unsicherheit, etc.) vorerst im Vordergrund – auch hier ist es wichtig, zu entsprechenden Hilfsorganisationen – wie dem Frauengesundheitszentrum FEM Süd – zu verweisen.

Ansätze zur Prävention und Schlussfolgerung

Angehörigen von Gesundheits- und Sozialberufen sowie PädagogInnen kommt eine wesentliche Rolle bei der Prävention zu, da sie häufig in Kontakt mit Familien sind, die aus Ländern mit einer hohen Prävalenz von Female Genital Mutilation stammen. Wenn ein Vertrauensverhältnis besteht, sollte in Elterngesprächen einfühlsam, aber unmissverständlich auf die Wichtigkeit der körperlichen Unversehrtheit für die Entwicklung des Kindes sowie die Strafbarkeit einer Genitalverstümmelung hingewiesen werden. Auch hier ist verständliches und einfühlsames Vorgehen wichtig, um die Vertrauensbasis nicht zu gefährden.

Begegnet man betroffenen Frauen mit Respekt, Sensibilität und Empathie, kann diesen adäquate Hilfestellung zuteil werden. Als beste Präventionsansätze erscheinen neben Bewusstseinsbildung und Aufklärung schließlich gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die zu wirtschaftlicher Unabhängigkeit und Selbstbestimmung bei Frauen führen.

Literatur

Asefaw F. (2008). Weibliche Genitalbeschneidung. Hintergründe, gesundheitliche Folgen und nachhaltige Prävention. Ulrike Helmer, Königstein/Taunus

Bauer Ch. & Hulverscheidt M. (2003). Gesundheitliche Folgen der weiblichen Genitalverstümmelung. In: Terre des Femmes (Hrsg.). Schnitt in die Seele. Weibliche Genitalverstümmelung – eine fundamentale Menschenrechtsverletzung. Mabuse, Frankfurt am Main, S. 65–81

Goesmann C. & Kentenich H. (2006). Empfehlungen zum Umgang mit Patientinnen nach weiblicher Genitalverstümmelung (female genital mutilation). Deutsches Ärzteblatt, Jahrgang 103, Heft 5, S. 285–287

Euler M. (2002). Genitale Verstümmelung von Mädchen und Frauen. Situationsbericht aus dem Sudan. Missio. Internationales Katholisches Missionswerk e. V. Band 8. Fachstelle Menschenrechte, Aachen

Ismail E. (2000). Kampf der sudanesischen Frauen. In: Hermann C. (Hrsg.). Das Recht auf Weiblichkeit. Hoffnung im Kampf gegen die Genitalverstümmelung. J. H. W. Dietz, Bonn, S. 91–100

Kalthe gener R. (2003). Rechtliche Regelungen gegen Genitalverstümmelung in Afrika. In: Terre des Femmes (Hrsg.). Schnitt in die Seele. Weibliche Genitalverstümmelung – eine fundamentale Menschenrechtsverletzung. Mabuse, Frankfurt am Main, S. 203–214

Lightfood-Klein H. (2003). Der Beschneidungsskandal. Orlanda, Berlin

Rymer J. & Momoh C. (2009). Managing the reality of FGM in the UK. In: Momoh C. (Hrsg.). Female Genital Mutilation Radcliffe Publishing Ltd., Abingdon, S. 21–28

Schnüll P. (2003). Weibliche Genitalverstümmelung in Afrika. In: Terre des Femmes (Hrsg.). Schnitt in die Seele. Weibliche Genitalverstümmelung – eine fundamentale Menschenrechtsverletzung. Mabuse, Frankfurt am Main, S. 23–64

WHO/World Health Organization (2008). Eliminating Female genital mutilation. An inter-agency statement. World Health Organization, Genf

Mag.^a Hilde Wolf MBA, Umyma Eljelede, Bakk.^a, Frauengesundheitszentrum FEM Süd/ Institut für Frauen- und Männergesundheit.

Ein Blick ins Ausland

Study Visit in London 2014

Benjamin Weber

„Dolls with a difference make a difference.“ (Babette Brown)

Zwei MitarbeiterInnen von samara haben eine 3-tägige Study Visit in London absolviert, an einem „Antidiskriminierungs-Training“ teilgenommen und zwei Kindergärten und Kinderzentren sowie eine Elternberatungsstelle besucht.

Der intensivste Teil der Projektreise bestand in einem eintägigen *persona-dolls-Training*, einer Methode, in der Kindern über *story telling* (Geschichtenerzählen) ein Gefühl für Ungleichheit/Fairness entwickeln, ihre Empathiefähigkeit gefördert wird und nachhaltig Rassismus und Diskriminierung bekämpft wird.

Die Idee umfasst die Verwendung einer *persona doll*, einer Puppe (siehe Bild), der eine *persona* (Persönlichkeit) gegeben wird. Dazu werden je nach Klassenzusammensetzung/Thematik, die man bearbeiten will, spezifische Gruppenzugehörigkeiten gewählt (soziales Geschlecht, Herkunft, Sprache, Familienstruktur, sozioökonomischer Hintergrund, Fähigkeiten und Beeinträchtigungen, Hobbys etc.).

Ein/e Erwachsene/r (LehrerIn, KindergartenpädagogIn, ProjektextpertIn) fungiert als Sprachrohr für die *persona doll* und erzählt eine Geschichte aus ihrem Leben – aus ihrer Familie, ihrer Klasse ...

Die Idee dahinter ist, dass die Kinder sich mit der Puppe identifizieren können und durch die positive Besetzung der einzelnen Kategorien (Geschlecht, Sprache, Fähigkeit/Beeinträchtigung ...) „Empowerment“ möglich wird. Des Weiteren werden die Kinder aktiv in die Geschichte einbezogen. Sie sollen die Gefühlszustände der *persona doll* beschreiben und Lösungsmöglichkeiten für spezifische Probleme entwickeln.

Auch schwierige Themen können dadurch auf eine spielerische, angstfreie und lustvolle Weise bearbeitet werden. So eignet sich der Zugang auch dafür, Probleme innerhalb der Klasse anzusprechen (Ausschließen, aggressives Verhalten, Lernschwierigkeiten, Konzentrationsprobleme ...), ohne direkt einzelne Kinder nennen zu müssen.

Der *persona-dolls-Zugang* stellt aufgrund der ähnlichen Zielsetzungen wie in unserem Pilotprojekt eine hervorragend Methodenerweiterung für unsere Arbeit dar.

Der spannende Workshop wurde durch die Trainerinnen Babette Brown und Vicky Hutchin didaktisch beeindruckend gestaltet. So erzählte die gebürtige Südafrikanerin Babette Brown von ihren eigenen Erfahrungen mit Diskriminierung und dem Erfolg der *persona dolls* in Südafrika sowie in einigen europäischen Ländern. In Ungarn werden die *persona dolls* beispielsweise von einer Schulleiterin in der Arbeit mit Roma-Kindern eingesetzt.

Neben dem *persona-dolls-Training* besuchten wir zwei Kindergarteneinrichtungen mit angeschlossenen Kinderschutzzentren sowie eine Elternberatungsstelle. Es zeigte sich, dass die Einrichtungen neben der Kinderbetreuung ein breites Angebot an psychosozialer

Beratung und medizinischer Hilfe bereitstellen. Somit war der Kindergarten auch Anlaufstelle in Erziehungsfragen, in sozialarbeiterischen und finanziellen Fragen sowie für medizinische Konsiliarangebote. Beispielsweise gab es kostenlose Workshops für Eltern zum Thema Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungsfragen, Hebammen- und Stillberatung, zahnärztliche Hilfe sowie die Möglichkeit für Eltern, mit ihren Kindern unter Anleitung von PädagogInnen zu üben, mit den Kindern zu spielen und sie dadurch zu fördern.

In den Einrichtungen war es beeindruckend zu sehen, welche vielfältige Lern- und Spielumwelt den Kindern zur Verfügung steht. Jeder Entwicklungsbereich hat seine eigene Lernecke, die Kinder dürfen frei zwischen den Lernangeboten wählen und sich im gesamten Areal bewegen. Auf Seiten der PädagogInnen wirkte der freundliche und engagierte Umgang mit den Kindern sehr positiv, man bekam den Eindruck, dass die MitarbeiterInnen große Freude an ihrem Job haben und sehr gut ausgebildet sind.

Der positive Zugang liegt den EinrichtungsleiterInnen zufolge einerseits an der guten Führung, andererseits aber an der kostenfreien Möglichkeit der MitarbeiterInnen, psychotherapeutische Beratung in Anspruch zu nehmen. Die Ressourcen sind zwar denkbar knapp, das nötige Budget wird von den LeiterInnen trotzdem zur Verfügung gestellt, da sie es als notwendig erachten.

Im Bereich des Kinderschutzes verfügen die Einrichtungen über das Konzept des *safe guarding*, ein Kinderschutz-Team, das sich alle vier Tage trifft und strukturiert nach Notfallplänen vorgeht. Für uns neu ist die ständige Möglichkeit, dass InspektorInnen von Ofsted für den Staat die Einrichtung bewerten. Diese *inspections* werden nicht mehr angekündigt und stellen für die PädagogInnen und die Leitung einen ständigen Druck dar. Neben der Gesamtbewertung der Einrichtung können sie für jedes Kind eine Dokumentation der individuellen Entwicklung verlangen, worin die Entwicklungsfortschritte eines jedes Kindes eingetragen sein müssen. Dies ist zwar zeitlich sehr aufwendig, wird aber sowohl von den PädagogInnen als auch von den LeiterInnen als positiv erlebt, da man viele Daten über die Kinder erhalte. So könne man genau feststellen, wenn ein Kind in einem der Teilbereiche keine Entwicklungsfortschritte erziele, und gezielt ExpertInnen hinzuziehen. Des Weiteren seien die PädagogInnen auch dafür verantwortlich, die Entwicklung der Kinder nachhaltig zu fördern.

Für unser Projekt ist die Einschätzung der LeiterInnen interessant, dass positives MitarbeiterInnenverhalten auch mit der Möglichkeit der Inanspruchnahme von Beratungsgesprächen zusammenhängt.

Des Weiteren war eindrucksvoll, wie in einem Zentrum unterschiedliche Angebote gebündelt sind, die in Österreich eher zergliedert auftreten. Kindergärten dienen der Kinderbetreuung, eine Vernetzung mit Elternberatungsstellen und psychosozialen Einrichtungen gibt es selten bzw. nur über Eigeninitiative der Eltern.

Wir waren von unserer Study Visit nach London begeistert und können methodisch viele Konzepte in unsere Projektarbeit integrieren. Außerdem hatten wir die Möglichkeit, strukturelle Prozesse von Organisationen, die mit Kindern arbeiten, in Österreich und England zu vergleichen.

Benjamin Weber, Klinischer und Gesundheitspsychologe, Projektspezialist des Vereins samara.

Praktische Übungen für den Unterricht



Verhalten in Ihrer Klasse gibt, dann ist es sinnvoll, zu überlegen, ob zentrale Grundbedürfnisse dieser Kinder verletzt werden.

Unserer Erfahrung nach ist es im Gegenzug zu den komplexen inhaltlichen Themen wichtig, mit möglichst bunten und pfiffigen Materialien zu arbeiten, damit es den Kindern Spaß macht.

Wir haben bei den Übungen farbige Luftballons, silberne Schuhschachteln, ausländische Münzen, aus Stoffresten genähte Monster, handgestrickte Giraffen eingesetzt. Einige der Materialien könnten bei Bedarf sehr gut im Werkunterricht angefertigt werden.

Die im praktischen Teil des Handbuchs vorgeschlagenen Übungen sind für Kinder von 6–12 Jahren besonders empfehlenswert. Die Übungen können sehr leicht modifiziert werden und genauso bei jüngeren oder älteren Altersgruppen eingesetzt werden.

Es ist wichtig, im Anschluss an die Übungen genügend Zeit für Reflexion und Diskussion einzuplanen. Unserer Erfahrung nach ist es sinnvoll, die Fragen in der Diskussion mit den Kindern sehr offen zu stellen, um eine wirkliche Auseinandersetzung in der Klasse mit vielleicht konträren Standpunkten zu ermöglichen. So kann die ganze Bandbreite der verschiedenen Meinungen der Kinder zum Ausdruck kommen und reflektiert werden.

Manchmal brauchen die Kinder bei den Übungen Zeit, ihre Gefühle in klare Gedanken zu fassen. Oder Kinder erzählen bei der Diskussionen zu den Übungen, dass sie in einem Dilemma sind, weil sich ihr persönliches Gefühl und ihr Verstand zu dem betreffenden Thema widersprechen.

Die beste Prävention ist es, ein Gesprächsklima zu schaffen, in dem Kinder wissen, dass über alle Formen von Gewalt und Diskriminierung offen gesprochen werden darf.

ÜBUNG „Cool-bleib-Training“ mit Gefühlsmonstern Was tun, wenn ich provoziert werde?

Alter 7–12 Jahre

Dauer 0,5 UE

Art der Übung Rollenspiel

Materialien 4 Gefühlsmonster (können aus Stoffresten im Werkunterricht genäht werden, siehe Foto)



Ablauf

- Die Kinder sitzen im Sesselkreis.
- Die LehrerIn legt die vier Gefühlsmonster in die Mitte des Sesselkreises.
- Sie fragt die Kinder nach ihren Strategien, wenn sie von anderen Kindern beschimpft werden.
- Dann zeigt die LehrerIn auf die vier Gefühlsmonster und erklärt vier Arten, „cool zu bleiben“, wenn man provoziert oder beschimpft wird: „Gähnen – sich gelangweilt zeigen“, „dem Gegenüber Recht geben“, „weggehen – mit dem Argument, dass man einen Termin hat“, „ruhig bleiben – Abstand halten“.

- Jetzt fragt sie, wer von den Kindern die Cool-bleib-Strategien testen und eine Szene mittels Rollenspiels durchspielen möchte.
- Das Kind im Rollenspiel flüstert der LehrerIn ins Ohr, welche Beschimpfung die LehrerIn im Training anwenden soll.
- Das Kind wählt eine der vier „Cool-bleib-Strategien“, um sich zu wehren.
- Dann kommen die anderen Kinder an die Reihe, auch die Strategien zu üben.

Tipps

Diese Übung ist sehr beliebt bei Kindern. Kinder wollen die Übung immer wieder machen.

Weiterführende Literatur für Kinder

Baur, Marie. (2007).

Axel und Ernst: Freunde?! Hamburger Kinderbuch Verlag, Hamburg.

Corona, Christian & Corona-Höch, Jutta. (2010).

Gefühlsmonster-Karten. www.gefuehlsmonster.eu, Berlin.

Corona, Christian. (2012).

Gefühlsmonster-Malbuch. www.gefuehlsmonster.eu, Berlin.

De Kinder, Jan. (2014).

Tomatenrot oder Mobben macht traurig. Atlantis, Verlag, Zürich.

Pfister, Marcus. (2010).

Der kleine Mond Rabe. Minedition, Zürich.

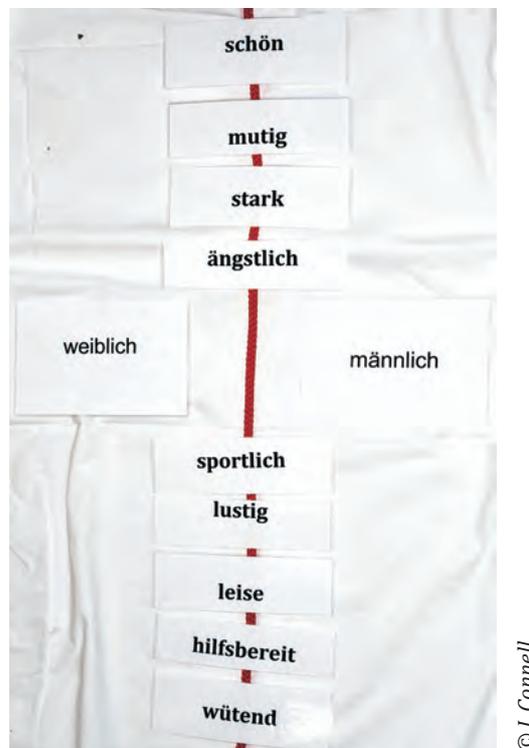
ÜBUNG Genderschnur – Geschlecht als Kontinuum

Alter 8–14 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Soziometrische Übung

- Materialien**
- 1 Schnur
 - Kärtchen, auf die verschiedene Eigenschaften geschrieben sind
 - Symbol für Mädchen bzw. Bub oder Kärtchen für „weiblich“ und „männlich“
 - Ball



Ablauf

- Die Kinder bilden einen Sesselkreis. Die LehrerIn legt in die Mitte des Sesselkreises eine Schnur auf den Boden: die Genderschnur. An das eine Ende bzw. auf die eine Seite der Schnur wird ein Symbol für ein Mädchen und an das andere Ende ein Symbol für einen Buben gelegt.
- Jedes Kind bekommt ein Kärtchen, auf dem ein Eigenschaftswort steht. Die LehrerIn geht durch, und jedes Kind zieht ein Kärtchen.
- Die Kinder lesen ihr Kärtchen leise durch und sollen überlegen, ob diese Eigenschaft sowohl für Mädchen als auch Buben gilt oder ob sie die Eigenschaft eher den Mädchen bzw. den Buben zuordnen würden.

- Nun werden die Kinder der Reihe nach aufgefordert, ihr Kärtchen entlang der Linie aufzulegen, je nach ihrer Ansicht näher zur Mädchen- oder zur Bubenseite oder in der Mitte. Die LehrerIn erklärt, dass es kein „richtig“ oder „falsch“ gibt.
- Die LehrerIn leitet die Gruppendiskussion beispielsweise mit einem Ball: Das Kind, das den Ball von der LehrerIn zugeworfen bekommt, ist an der Reihe, zu sprechen. Die anderen Kinder hören zu.

Tipps

Es ist wichtig, vor allem bei jüngeren Kindern, darauf zu achten, dass alle Kinder die Eigenschaften kennen.

Achtung: Manchmal entsteht Konkurrenz zwischen den Mädchen und den Buben. Jede Gruppe will positive Eigenschaften für sich beanspruchen. Es ist gut, zu betonen, dass es nicht um die Gruppenzugehörigkeit geht, sondern um die eigene Meinung. Verschiedene Meinungen dürfen nebeneinander stehen.

Es bietet sich an, anhand der Schnur „Transgender“ zu thematisieren. Die LehrerIn fragt beispielsweise: „Kennt jemand das Wort Transgender?“ Die Schnur symbolisiert, dass es keine klare Grenze zwischen Frauen und Männern gibt. Manche Menschen fühlen sich als Frauen und ziehen sich so an, obwohl sie vom biologischen Geschlecht her ein Mann sind, und umgekehrt.

Weiterführende Literatur für Kinder

Böttger, Ben & Macedo, Rita. (2010).

Unsa Haus und andere Geschichten. NoNo Verlag, Berlin.

Jeschke, Mathias & Oeser, Wiebke. (2011).

Ein Mann, der weint. Hinstorff Verlag, Rostock.

Munsch, Robert & Martchenko, Michael. (2009).

The Paper Bag Princess. annick press, New York.

DiPucchio, Kelly & Pham, LeUyen. (2012).

Grace for President. Hyperion Books, New York.

SFS Schwarze Frauen Community Austria. (2015).

Meine Traumfamilie. Familienbilder jenseits von Stereotypen.

Bestellen bei: www.schwarzefrauen.net, Wien.

ÜBUNG **Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern – Giraffeninterview**

Alter 7–12 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Interview

Materialien

- Giraffe und Wolf (Handpuppe, Stofftier oder Bildtafel)
- Mikrofon bzw. Bild von einem Mikrofon ausgedruckt und ausgeschnitten
- Arbeitsblatt „Giraffeninterview“ von samara (Seite 76).



Ablauf

- Die LehrerIn zeigt den Kindern eine Giraffe und einen Wolf. Sie erklärt, dass die beiden Tiere hier in dieser Übung sehr verschieden sind. Die Giraffe ist neugierig, offen und freundlich. Der Wolf hingegen hat viele Vorurteile und ist unfreundlich.
- Die LehrerIn fragt, wer weiß, was ein Vorurteil ist, und ob es jemand erklären kann. Vielleicht hat jemand schon so etwas erlebt? Gegebenenfalls erklärt die LehrerIn altersentsprechend das Wort Vorurteil.
- Die LehrerIn zeigt mit der Giraffe und dem Wolf jeweils ein Beispiel für Giraffensprache und Wolfsprache anhand eines Themas. Beispiel Wolf zum Thema „Fußball spielen“: „Fußballspielen ist total blöd. Buben, die Fußball mögen, sind blöd.“ Beispiel Giraffe zum Thema Fußball: „Was gefällt dir denn so gut am Fußballspielen?“
- Danach bekommt jedes Kind den Fragebogen zum „Giraffeninterview“. Die Kinder füllen jedes für sich den Fragebogen aus.

- Nun erklärt die LehrerIn die Übung: das Giraffeninterview. Jeweils ein Kind verwandelt sich in einen Reporter oder eine Reporterin, und ein anderes Kind schlüpft in die Rolle der oder des Befragten. Es ist die Aufgabe des Reporters bzw. der Reporterin, mit dem Mikrofon das andere Kind in „Giraffensprache“ zu interviewen.
- Die LehrerIn überlegt gemeinsam mit den Kindern, wie man fragen kann, damit es leichter ist, über etwas zu sprechen und jemand gern erzählen möchte.
- Es werden Beispiele für Giraffensprache besprochen: offen zuhören, neugierig sein, respektvoll fragen, ausreden lassen, nachfragen . . .
- Die LehrerIn wählt zwei Kinder aus: einen Reporter bzw. eine Reporterin und ein Kind, das befragt wird. Die beiden Kinder dürfen das Interview nun in der Großgruppe durchführen. Die anderen Kinder sind das Publikum.
- Die LehrerIn bespricht mit den Kindern, welche Fragen besonders gut waren, damit man gern erzählt.
- Die LehrerIn wählt zwei weitere Kinder aus, die das Giraffeninterview durchführen.

Tipps

Um ein zu großes Durcheinander zu vermeiden, ist es besser, wenn die Kinder der Reihe nach anstatt alle gleichzeitig das Giraffeninterview durchführen und die anderen Kinder als Publikum zuhören.

Weiterführende Literatur für Erwachsene

Gaschler, Frank und Gundi. (2013).

Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum. Kösel-Verlag, München.

Giraffeninterview

Du verwandelst dich in eine Reporterin oder einen Reporter.

Stelle deinem Partner oder deiner Partnerin in Giraffensprache Fragen.

Er oder sie soll sich wohl fühlen, so dass man gerne etwas erzählen mag.

Bitte finde folgende Dinge über dein Gegenüber heraus:



Name.....

Meine Lieblingsfarbe.....

Mein Lieblingsessen.....

Diese Sprachen spreche ich.....

Diese Sprachen gibt es in meiner Familie.....

.....

Das kann ich gut.....

.....

Das mag ich noch erzählen.....

.....

ÜBUNG Quiz Fernsehen und Computerspiele

Alter 6–12 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Fragebogen & Soziometrische Übung

Materialien

- Fragebogen „Fernsehen und Computerspiele“ von samara (Seite 79)
- Stifte
- kleine weiße Zettel
- Schnur

Ablauf

- Die LehrerIn teilt den Fragebogen „Fernsehen und Computerspiele“ aus. Jedes Kind füllt den Fragebogen für sich aus. Bei Fragen wenden sich die Kinder einzeln an die LehrerIn.
- In einer nächsten Runde dürfen die Kinder ihre Lieblingssendung bzw. ihr Lieblingscomputerspiel nennen. Wenn die Kinder im Kreis sitzen, am besten der Reihe nach. Ansonsten empfiehlt es sich, dass die LehrerIn die Kinder ebenfalls der Reihe nach drannimmt.
- Die Kinder bekommen kleine weiße Zettel. Auf diese sollen sie die Zeit (Minuten/Stunden), die sie pro Tag fernsehen bzw. computerspielen dürfen, aufschreiben.
- Die LehrerIn legt nun die Schnur im Klassenzimmer auf. Es soll genug Platz sein, damit die Kinder herumgehen und sich entlang der Schnur aufstellen können.
- Die LehrerIn erklärt die Übung: Das eine Ende der Schnur bedeutet „Ich darf gar nicht fernsehen bzw. computerspielen“. Das andere Ende bedeutet „Ich darf so viel fernsehen bzw. computerspielen, wie ich möchte“.
- Die Kinder sollen sich entsprechend der Zeit auf ihrem Zettel entlang der Schnur aufstellen.
- Die LehrerIn nimmt einzelne Kinder dran und stellt ihnen Fragen: Wann dürfen sie fernsehen bzw. computerspielen? Mit wem? Vor oder nach den Hausübungen? Gibt es Ausnahmen wie z. B. am Wochenende oder in den Ferien? Dürfen sie auch auf dem Handy spielen? Was gibt es noch für Regeln in ihren Familien?

Tipps Viele Kinder, aber nicht alle, lieben Fernsehen und Computerspiele. Manche Kinder trauen sich nicht, zu sagen, dass ihnen die „angesagtesten“ Fernsehsendungen und Computerspiele nicht gefallen. Es ist wichtig, die Kinder darin zu bestärken, eine eigene Meinung zu haben und die unterschiedlichen Meinungen gegenseitig zu respektieren.

Bei jüngeren Kindern empfiehlt es sich, die Übung entweder mit Fernsehen oder Computerspielen zu machen.

Es ist empfehlenswert, mit den Kindern die verschiedenen PEGI-Symbole (Altersempfehlungen für Computerspiele und Warnungen vor nicht nicht altersentsprechenden Inhalten) durchzugehen.

Informationen zum PEGI-System (Pan-European Game Information) finden Sie unter: <http://www.pegi.info/de/index/id/54/>

Weiterführende Literatur für Erwachsene

Schultze-Krumbholz, Anja. (2012).

Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung der Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.

Arbeitsblatt



Name: _____

Fernsehen und Computerspiele

Das schaue ich mir im Fernsehen besonders gerne an:

Mein Lieblingsfilm ist:

Das schauen meine Eltern gerne:

Ich darf _____ Minuten/Stunden am Tag fernsehen.

Ich darf _____ Minuten/Stunden am Tag Computerspiele spielen.

Wenn ich fernsehe oder Computerspiele spiele, ist _____ dabei.

Hast du schon einmal einen „blöden“ Film gesehen, der dir schlechte Gefühle gemacht hat?

- Ja
 Nein

Wenn ja: wie hat sich das angefühlt?

Mit wem sprichst du über Dinge im Fernsehen/bei Computerspielen, die dich beschäftigen?

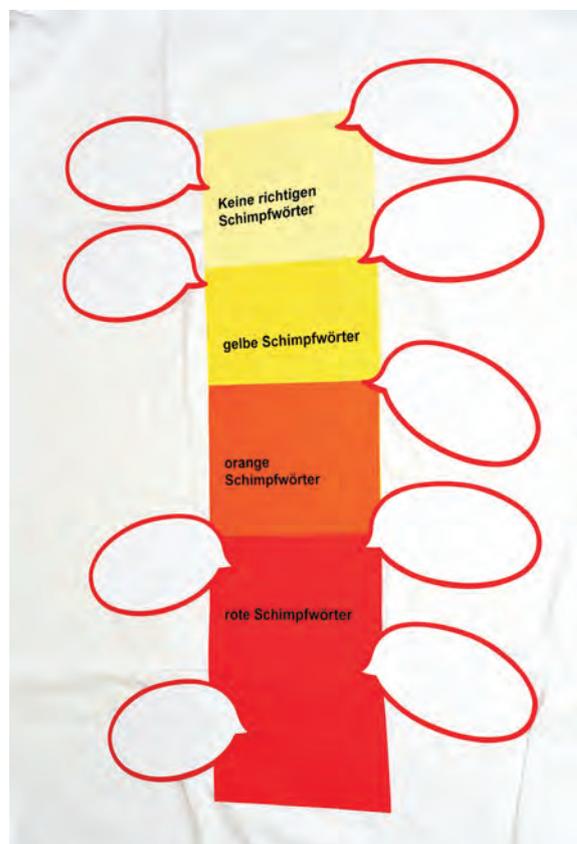
ÜBUNG Du o-beiniger Pinguin! Schimpfwörter einordnen

Alter 7–14 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Soziometrische Übung

- Materialien**
- 4 Blätter verschiedenfarbiges Papier (A4) in den Farben Rot, Orange, Gelb, Weiß
 - Computer oder Eddingstift: Das rote Blatt wird mit „rote Schimpfwörter“, das orange Blatt mit „orange Schimpfwörter“, das gelbe Blatt mit „gelbe Schimpfwörter“ und das weiße Blatt mit „keine richtigen Schimpfwörter“ beschriftet.
 - 25 kleine weiße Zettel



- Ablauf**
- Die LehrerIn legt der Reihe nach die vier mit roten, orangen, gelben und weißen Schimpfwörtern beschrifteten Farbtafeln auf den Boden.
 - Rote Schimpfwörter stehen für sehr verletzende und besonders herabwürdigende Schimpfwörter. Orange Schimpfwörter stehen für verletzende Schimpfwörter. Gelbe Schimpfwörter stehen für unangenehme, aber nicht verletzende Schimpfwörter.

- Weiße Schimpfwörter stehen für Wörter, die keine richtigen Schimpfwörter sind.
- Die Kinder flüstern der Reihe nach der LehrerIn Schimpfwörter ins Ohr, die sie schon einmal gehört haben. Die LehrerIn notiert die Schimpfwörter einzeln in Blockbuchstaben auf einem der kleinen weißen Zettel.
- Dann mischt die LehrerIn alle Zettel gut durch und teilt an jedes Kind einen Zettel mit einem (nicht dem eigenen) Schimpfwort aus.
- Die Kinder ordnen die Schimpfwörter den roten, orangen, gelben und weißen Farbtafeln zu.
- Danach folgt die Reflexion der Übung. Die Gruppe wird gefragt, was ihnen an der Zuordnung der Schimpfwörter besonders auffällt. Es wird die Frage gestellt, warum manche Menschen Schimpfwörter verwenden und was generell das Verletzende an Schimpfwörtern ist.

Tipps

In vielen Gruppen ist es besser, die Kinder die Schimpfwörter ins Ohr flüstern und nicht selbst aufschreiben zu lassen. Die Unruhe kann in der Gruppe sonst zu groß werden.

Weiterführende Literatur für Kinder

McKee, David. (2002).

Du hast angefangen! Nein du! Sauerländer Verlag, Düsseldorf.

Schreiber-Wicke, Edith & Holland, Carola. (2004).

Achtung! Bissiges Wort! Thienemann Verlag, Stuttgart/Wien.

Schwarz, Regina & Schober, Michael. (2010).

Das verrückte Schimpfwörter-ABC. Esslinger Verlag, Esslingen.

ÜBUNG

Streit oder Gewalt? Aktuelle Konflikte lösen. Die Geschichte von Laurin

Alter 6–10 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung *Storytelling*

Gerade bei aktuellen Konflikten eignet sich dieser Ansatz hervorragend, um Kinder nicht direkt zu beschuldigen. Trotzdem kann die Thematik mit den Kindern reflektiert werden.

Die Zielsetzung ist das Erlernen von Lösungsstrategien.

Materialien Persona Doll (bestellbar unter www.persona-doll-training.org)



© J. Connell

Ablauf

Alle Kinder sitzen im Sesselkreis, die LehrerIn erzählt folgende Geschichte und stellt den Kindern Fragen.

Die Geschichte von Laurin

Laurin ist ein 8-jähriger Bub.

Schule: *Laurin geht in die 3a einer Volksschule im 2. Bezirk in Wien. In der Klasse sind mehr Burschen als Mädchen, insgesamt sind es 22 Kinder. Die Lehrerin von Laurin, Fr. Berger, ist sehr nett. Insgesamt geht Laurin gerne in die Schule, aber manchmal ist es auch sehr anstrengend für ihn. Er ist in Rechnen und in Deutsch nicht so gut.*

Hin und wieder lachen ihn die anderen Kinder deshalb aus. Turnen mag Laurin aber sehr gerne. Laurin hat einen besten Freund in der Klasse, er heißt Amar, sie spielen in der Pause oft zusammen. Leni ist auch eine gute Freundin, sie spielt oft mit.

Familie: *Laurin hat eine Schwester Sanja, die 12 Jahre alt ist, sie geht ins Gymnasium. Er hat einen kleinen Bruder, Merlin, der 4 Jahre alt ist und welcher manchmal ein bisschen nervt, da er immer alles gleich haben möchte.*

Seine Eltern sind geschieden, die Kinder wohnen bei der Mutter. Laurin sieht den Papa nicht so oft, das findet er schade.

Hobbies: *Playstation (Fifa 14, Super Mario Galaxy), mit dem Nachbarkind in den Park gehen.*

Lieblingsessen: *Pizza und Eis*

Haustier: *Seine Katze, die Trixi heißt.*

Was ist passiert? *Laurin erzählt nun von ein paar Kindern aus der Klasse. Weil in letzter Zeit sind immer wieder blöde Dinge passiert, er ist dann einmal zur Lehrerin gegangen und hat alles erzählt. Die anderen Kinder haben dann zu ihm gesagt „Du warst petzen!“ und waren richtig böse auf ihn. Laurin ist sich nicht sicher, ob das Petzen war, er wollte ja nur Hilfe holen.*

Beispiel 1: *Im Schul-WC bedrohen fünf Kinder ein Kind. Es steht schon an der Wand. Laurin hat das beobachtet und ist zur Lehrerin gegangen und hat ihr alles erzählt.*

Was denkt ihr? War Laurin wirklich petzen? War das Gewalt oder Streit?

Beispiel 2: *Ein Kind hat Amar ohne zu fragen die Schere in der Schule weggenommen. Beide Kinder beginnen dann laut zu werden und zu schimpfen. Amar geht zur Lehrerin und erzählt, dass das andere Kind ihm die Schere weggenommen hat.*

Was denkt ihr? War Amar wirklich petzen? War das Gewalt oder Streit?

Beispiel 3: *Ein Kind aus der Parallelklasse haut absichtlich gegen das Schienbein von Leni. Es tut ihr sehr weh.*

Was denkt ihr? War das Gewalt oder Streit?

Beispiel 4: *Einige Kinder stehen in der Tür, ein Kind möchte durch und stößt versehentlich bei den anderen Kindern an, es entschuldigt sich. Die Kinder gehen zur Lehrerin und erzählen, dass das Kind sie gestoßen hat.*

Was denkt ihr? War das Gewalt oder Streit? War das Hilfe-Holen oder Petzen?

Tipps

Es ist wichtig, auch von positiven Dingen in der Geschichte von Laurin zu erzählen, nicht nur von schwierigen, damit die Identifikation der Kinder mit Laurin besser gelingt.

Weiterführende Literatur für Kinder

Weston, Carrie & Warnes, Tim. (2007).

Ach Boris! Auch ein großer Bär kann sich in einer neuen Schule klein fühlen.

Verlag Heinrich Ellermann, Hamburg.

Literatur für Erwachsene

Persona Doll Training. (2015).

Storytelling to make a difference. Using Persona Dolls to tackle racism, sexism and discrimination in the Early Years and at School. Persona Doll Training London.

ÜBUNG **Transkulturalität: Schatzsuche mit Münzen**

Alter 8–12 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Quiz

Materialien ● 40 ausländische Münzen mit wenig Geldwert
● großes farbiges Tuch
● Weltkarte



© J. Connell

- Ablauf**
- Die Kinder werden gebeten, von Reisen übriggebliebene Münzen mit sehr wenig Geldwert mitzubringen, sofern vorhanden.
 - Die LehrerIn sammelt alle Münzen ein, mischt diese und verteilt sie auf das große Tuch.
 - Jedes Kind darf eine Münze auswählen und muss herausfinden, aus welchem Land diese Münze ist.
 - Gemeinsam mit den anderen Kindern wird auf der Weltkarte das betreffende Land gesucht. Wer etwas über das Land weiß, kann es den anderen Kindern erzählen.

Tipps Diese Übung macht sehr viel Spaß, wenn sie gemeinsam mit Kindern an einem Elternabend eingesetzt wird.

Weiterführende Literatur für Kinder

Benjamin, Floella. (2007).

My Two Grannies. Frances Lincoln, London.

Cheng, Andrea & Zhang, Ange. (2012).

Grandfather Counts. New York.

Damon, Emma. (1995).

All Kinds of People. Tango Books, London.

Hoffmann, Mary & Binch, Caroline. (2007).

Grace & Family. Francis Lincoln Children's Books, London.

(interne deutschsprachige Übersetzung des Buches bei samara)

Parr, Todd. (2009).

It's ok to be different. Little Brown Books, London.

Raman, Ely & Lukyanova, Marina. (2005).

personita. 77 farbige Portraits (von Kindern weltweit) und 44 Situationskarten.

OH Verlag, Kirchzarten.

ÜBUNG Was mir letzte Woche gut gelungen ist – Blumenwiese

Alter 7–10 Jahre

Dauer 1/2 UE

Art der Übung Collage

Materialien

- 1 Bild bzw. Foto mit einer Blumenwiese auf A3 in Farbe ausgedruckt
- Post-it-Haftnotizwürfel, Stanzform Blume
- Stifte



Ablauf

- Jedes Kind bekommt zwei verschiedenfarbige Blumen-Post-its.
- Die Kinder bekommen die Aufgabe, an ihre letzte Woche zu denken und zu überlegen, was ihnen besonders gut gelungen ist oder worauf sie stolz waren. Sie sollen zwei Dinge auswählen und auf die Blumen-Post-its schreiben.
- Im Anschluss daran kleben die Kinder der Reihe nach ihre Blumen auf das Blumenwiese-Plakat.
- Wer möchte, kann dazu erzählen, was sie/er auf die Blume geschrieben hat.
- Die LehrerIn kann nachfragen: „Wie fühlt sich das an, wenn man auf etwas stolz ist?“, „Wo spürt man es?“
- Die Blumenwiese kann in der Klasse aufgehängt werden.

- Zusätzlich kann die LehrerIn den Kindern die Hausaufgabe geben, am Abend vor dem Schlafengehen an etwas zu denken, worauf man stolz ist oder was einem heute besonders gut gelungen ist. Es können auch ganz kleine Dinge sein.

Tipps

Manchen Kindern fällt spontan nichts ein, und sie fragen nach, ob sie auch etwas schreiben können, was sie Schönes oder Besonderes erlebt haben. Es ist gut, die Kinder in dem zu bestärken, was ihnen spontan Positives einfällt, um sie in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken. Es soll kein Leistungsdruck entstehen. Bei jüngeren Kindern ist es sinnvoll, ein paar Beispiele zu nennen.

Weiterführende Literatur für Kinder

Baisch-Zimmer, Saskia. (2011).

Bärenstarke Gedanken für Kinder. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Kemp, Sarah, Ogilvie, Sara & Flegler, Leena. (2011).

Ballerina auf vier Pfoten. Von Gerstenberg Verlag, Hildesheim.

Reynolds, H. Peter. (2008).

Der Punkt. Kunst Kann Jeder. Gerstenberg Verlag, Hildesheim.

ÜBUNG Wer darf mitspielen? Giraffengruppe

Alter 6–10 Jahre

Dauer 1/2 UE

Art der Übung Aufstellungsübung

Materialien

- Giraffengruppe (mehrere kleine Giraffen oder andere Tiere bzw. Figuren)
- kleiner Fußball



© J. Connell

Ablauf

- Die Kinder bilden einen Sesselkreis, und die LehrerIn stellt in die Mitte die „Einstiegs-Giraffen-Szene“ auf den Boden: Die Giraffen befinden sich in einem Kreis und spielen Fußball. Eine Giraffe steht neben dem Kreis. Frage an die Kinder: Was seht ihr?
- Die LehrerIn erklärt, dass die Giraffen miteinander spielen, und fragt nach, was die Kinder noch erkennen?
- Wenn klar ist, dass die Giraffe außerhalb des Kreises gerne mitspielen würde und die anderen Giraffen sie nicht lassen, fragt die LehrerIn die Kinder, ob sie solche Situationen kennen und wie man das nennt, was da passiert? Die LehrerIn bespricht mit den Kindern die Themen „Ausgeschlossenwerden“ und „Mobbing“.
- Die LehrerIn nennt als Beispiel: „Eine Giraffe sagt: Wenn die/der mitspielt, dann spiele ich nicht mehr mit.“

- Als nächsten Schritt geht die LehrerIn mit den Kindern verschiedene Lösungsstrategien durch: Was kann jede einzelne Giraffe tun, um die Situation zu verbessern?
- Abschließend bekommen die Kinder die Aufgabe, die Giraffen so aufzustellen, dass keine Giraffe ausgeschlossen wird.

Tipps

Bei dieser Übung ist es wichtig, nicht zu verurteilen, sondern den Fokus auf verschiedene Lösungsstrategien zu legen: Was kann jede/jeder einzelne tun, um die Situation zu verbessern? Die Message ist: Es müssen sich nicht alle Kinder gleich gern mögen, aber jedes Kind hat das Recht auf einen respektvollen Umgang.

Weiterführende Literatur für Kinder

De Kinder, Jan. (2014).

Tomatenrot oder Mobben macht traurig. Atlantis, Verlag, Zürich.

Malverti, Nadia & Olten, Manuela. (2011).

Ein Schaf im Glück. Tulipan Verlag, Berlin.

Pfister, Marcus. (2010).

Der kleine Mond Rabe. Minedition, Zürich.

Schreiber-Wicke, Edith & Holland, Carola. (2004).

Achtung! Bissiges Wort! Thienemann Verlag, Stuttgart/Wien.

Weston, Carrie & Warnes, Tim. (2007).

Ach Boris! Auch ein großer Bär kann sich in einer neuen Schule klein fühlen. Verlag Heinrich Ellermann, Hamburg.

ÜBUNG Antidiskriminierung: Die Spiegelbox

Alter 6–12 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Quiz

- Materialien**
- 1 Schuhschachtel, die mit bunten Papier verkleidet oder bemalt wird
 - 1 A4-Spiegelpapier, welches auf die Innenseite des Deckels geklebt wird.
 - Fotos aus dem Internet oder aus Zeitschriften von Menschen, die aufgrund Ihrer Hautfarbe, ethnischen Zugehörigkeit oder Weltanschauung diskriminiert wurden oder werden könnten.

Das Foto wird gut sichtbar in die Schachtel gelegt.

Wir haben beispielsweise Fotos von folgenden Personen bei dieser Übung verwendet: David Alaba, bekannter Fußballspieler in Österreich; Soraya Post, erste Romni aus Schweden im EU-Parlament; Malala Yousafzai aus Pakistan, Gewinnerin des Friedensnobelpreises.



© J. Connell

- Ablauf**
- Die Kinder sitzen im Sesselkreis und öffnen leise der Reihe nach den Deckel der Spiegelbox. Um die Wirkung zu verstärken, sprechen sie während der ganzen Runde nicht.
 - Die Kinder schauen das Foto an, um zu sehen, ob sie diese Person erkennen.
 - Dann schauen sie ihr Gesicht selbst im Spiegelpapier der Box an.
 - Danach reichen sie die Box wortlos an ihren Nachbarn weiter.

- Am Ende der Runde, nachdem alle Kinder das Foto angeschaut haben, werden den Kindern folgende Fragen gestellt:
Wer ist die Person auf dem Foto?
Was weißt du über diese Person?
Welche Gemeinsamkeiten gibt es zwischen dir und der Person auf dem Foto in der Spiegelbox?
- Das Ziel der Übung ist, dass Kinder lernen, ihren Blickwinkel mehr auf Gemeinsamkeiten mit anderen Menschen zu legen und weniger auf Unterschiede. Dies kann helfen, Diskriminierung anderen Menschen gegenüber entgegenzuwirken.
- Es ist gut, diese Übung in der Klasse immer wieder mit anderen Fotos zu wiederholen.

Tipps

Bei jüngeren Kindern ist es sinnvoll, ihnen zu sagen, dass der „Zauber der Übung“ nur wirkt, wenn sie während der ganzen Runde wirklich ganz still sind. Das erhöht die Spannung während der Übung.

Weiterführende Literatur für Kinder

Böttger, Ben & Macedo, Rita. (2010).

Unsa Haus und andere Geschichten. NoNo Verlag, Berlin.

Melker, Ramona Taikon & Eriksson, Ann. (2010).

Marie Claude – Jekh romani sej – en romsk tjej (Ich bin ein Roma-Mädchen). ERG förlag, Huddinge, Schweden. (Fotogeschichte eines Roma-Mädchens in Stockholm – interne deutschsprachige Übersetzung bei samara)

Silei, Fabrizio & Quarello, Maurizio A. C. (2012).

Der Bus von Rosa Parks. Verlagshaus Jacoby & Stuart, Berlin.

Van den Speulhof, Barbara & Wilson, Henrike. (2012).

Ginpuin. Auf der Suche nach dem großen Glück. Coppenrath, Münster.

ÜBUNG **Hilfe-Holen: mit Fischen**

- Alter** 6–10 Jahre
- Dauer** Permanent am Schulstandort
- Art der Übung** Proaktives Training
- Materialien**
- 1 Magnettafel
 - Magnet für jedes Kind



- Ablauf**
- Diese Übung haben wir bei unserer Study Visit nach Schottland im Zuge des Projekts „Transkulturelle Gewaltprävention und Gesundheitsförderung“ an der Castle View Primary School in Edinburgh kennen gelernt. Die Übung heißt dort „Bubble Time“.
 - Es handelt sich dabei um einen proaktiven Ansatz. Die Kinder können, wenn sie ein Problem haben, von sich aus Gesprächsbedarf bei der KlassenlehrerIn anmelden. Die KlassenlehrerIn wendet sich dann in einem geeigneten Augenblick an das Kind, um das Problem zu besprechen.

- Auf einer Magnetwand bekommt jedes Kind einen Magnet-Fisch, auf dem sein Name geschrieben steht. In der Mitte des Plakats befindet sich ein runder Kreis. Wenn ein Kind ein Problem besprechen möchte, rückt es seinen Fisch in den runden Kreis in der Mitte. Die LehrerIn weiß so, dass dieses Kind mit ihr sprechen möchte.

Tipps

Es ist wichtig, dass die Kinder den Unterschied zwischen Hilfefholen und Petzen kennen. Dabei empfiehlt es sich auch, mit den Kindern den Unterschied zwischen guten und schlechten Geheimnissen zu besprechen. Bei schlechten Geheimnissen soll man unbedingt Hilfe holen, indem man sich einem Erwachsenen anvertraut.

Weiterführende Literatur für Kinder

Baur, Marie. (2007).

Axel und Ernst: Freunde?! Hamburger Kinderbuch Verlag, Hamburg.

Fausch, Sandra, Mebes, Marion & Wechlin, Andrea. (2011).

Vom Glücksballon in meinem Bauch. Kinder erleben häusliche Gewalt. Bilderbuch mit Begleitmaterial. Mebes & Noack, Köln.

Ironside, Virginia & Mackenzie-Smith, Mark. (1994).

The Huge Bag of Worries. Children 1st. Edinburgh.

ÜBUNG **Hilfe-Holen: Anna & Can**

Alter 7–13 Jahre

Dauer 1 UE

Art der Übung Soziometrische Übung

Materialien

- 3 aufgeblasene Luftballons in roter, gelber und grüner Farbe
- Edding-Stifte, um die drei Luftballons mit folgenden Texten zu beschriften:
roter Luftballon = nicht ok
gelber Luftballon = ist mir egal
grüner Luftballon = ok



© J. Connell

Ablauf

- Alle Kinder sitzen im Sesselkreis. Die LehrerIn liest den ersten Satz der Geschichte auf der nächsten Seite vor. Dann bittet sie die Kinder, sich zu entscheiden, ob sie, was sie gerade vorgelesen hat, ok, nicht ok oder egal finden, und sich zum entsprechenden Luftballon (rot, gelb oder grün) zu stellen.
- Dann fragt die LehrerIn, wer von den Kindern sagen möchte, warum er/sie beim grünen, gelben oder roten Luftballon steht.
- Bevor die Geschichte weitererzählt wird, setzen sich die Kinder wieder auf ihren Platz im Sesselkreis.
- Dann liest die LehrerIn die Geschichte weiter vor, und die Kinder entscheiden wieder, bei welchem Luftballon sie sich aufstellen.
- Dies wiederholt sich insgesamt 12-mal bis zum Ende der Geschichte.

- Am Ende fragt die LehrerIn die Kinder, ob es richtig war, dass Anna der LehrerIn erzählt hat, dass Can versucht hat, ihr die Unterhose hinunterzuziehen.
- Die Klasse wird gefragt, worin sich „Hilfholen“ von „Petzen“ unterscheidet. Hilfholen ist es dann, wenn das Machtgefälle zwischen den beiden Kindern zu groß ist, um sich selbst zu helfen. Beispielsweise wenn ein Kind von einem anderen Kind zu etwas gezwungen wird oder ein Kind Gewalt erfährt.

Die Geschichte zum Vorlesen:

1. *Anna ist 9 Jahre alt und verliebt in Can.*
2. *Anna redet mit ihren zwei Freundinnen in der Klasse darüber, dass sie in Can verliebt ist.*
3. *Anna schreibt Can einen Brief, den sie ihm in die Schultasche steckt. Darauf steht:
Willst du mit mir gehen? Bitte ankreuzen!*
 - Ja
 - Nein
 - Vielleicht
4. *Anna findet zu Hause in ihrer Schultasche den Brief von Can. Ja ist angekreuzt. Sie schreibt ihm eine Nachricht auf WhatsApp und schickt ihm einen süßen Smiley.*
5. *Can schickt ihr einen Bussi-Smiley zurück.*
6. *Anna und Can spielen in der Nachmittagsbetreuung zu zweit im Hof miteinander.*
7. *In der Schule will Can vor den FreundInnen von Anna die ganze Zeit mit ihr Händchen halten.*
8. *In der Pause will Can jetzt, dass Anna immer mit ihm redet und nicht mehr mit den anderen Kindern spielt.*
9. *Beim Nachhauseweg will Can Anna küssen, Anna will nicht und sagt NEIN.*
10. *Can ärgert sich, dass Anna ihn nicht geküsst hat. Am nächsten Tag in der großen Pause versucht er ihr auf der Mädchentoilette die Unterhose hinunterzuziehen.*
11. *Anna geht nach der Pause zu ihrer Klassenlehrerin und erzählt ihr davon.*
12. *Can sagt, dass Anna eine „Petze“ ist.*

Tipps

In vielen Klassen ist es sinnvoll, die Kinder zu fragen, ob sie diese oder eine ähnliche Situation schon erlebt haben und was sie in dieser Situation gemacht haben.

Weiterführende Literatur für Kinder

Braun, Gisela & Wolters, Dorothee. (1997).

Das große und das kleine NEIN. Verlag an der Ruhr, Mülheim.

Mebes, Marion & Sandrock, Lydia. (2004).

Kein Küsschen auf Kommando. Mebes & Noack, Köln.

Mebes, Marion (2005).

Stück für Stück: Sicher – stark – selbstbewusst. Mebes & Noack, Köln.

Von der Gathen, Katharina & Kuhl, Anke. (2014).

Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Klett Kinderbuch, Leipzig.

Literaturempfehlungen



Literaturempfehlungen

Fachspezifische Kinderbücher und Spiele

Abedi, Isabel & Neuendorf, Silvio. (2001).

Dumme Gans – Blöde Ziege. Ars Edition, München.

d'Allancé, Mireille. (2000).

Robbi regt sich auf. Moritz Verlag, Frankfurt am Main.

Auer, Martin & Spengler, Constanze. (2011).

Ich das machen! sagt Frau Jovanovic. Sauerländer, Mannheim.

Azun, Serap & Döring, Volker. (2010).

Das Familienspiel. Projekt Kinderwelten/INA GmbH an der FU Berlin.

Baisch-Zimmer, Saskia. (2011).

Bärenstarke Gedanken für Kinder. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.

Baltscheit, Martin. (2010).

Die Geschichte vom Löwen, der nicht schreiben konnte. Bajazzo Verlag, Zürich.

Baur, Marie. (2007).

Axel und Ernst: Freunde?! Hamburger Kinderbuch Verlag, Hamburg.

Behrmann, Andrea, Schneider, Uta & Franke, Tara. (2006).

Anna und Jan gehen vor Gericht. Ein Kinderbuch zur Prozessvorbereitung bei Sexualstraftaten. Schöneworth Verlag, Hannover.

Benjamin, Floella. (2007).

My Two Grannies. Frances Lincoln, London.

Binch, Carolina. (1997).

Gregory Cool. Frances Lincoln Children's Books, London.

Boie, Kristen & Bauer, Jutta. (2008).

Ein mittelschönes Leben. Ein Buch über Obdachlosigkeit. Hinz & Kunzt, Hamburg.

Böttger, Ben & Macedo, Rita. (2010).

Unsa Haus und andere Geschichten. NoNo Verlag, Berlin.

Bradman, Tony & Browne, Eileen. (2011).

Wait And See. Frances Lincoln Children's Books, London.

Braun, Gisela & Wolters, Dorothee. (1991).

Das große und das kleine NEIN. Verlag an der Ruhr, Mülheim.

Brownjohn, Emma. (2003).

Groß, Klein, Dick, Dünn. Ich mag mich wie ich bin! Thienemann Verlag, Stuttgart/Wien.

Cáceres, José Antonio Paniagua. (2011).

El Colibrí que perdió su pico/Der Kolibri, der seinen Schnabel verlor/The hummingbird who lost his beak. Amiguitos Verlag, Hamburg.

Canetti, Yanitzia. (2009).

When Times are Tough. Cambridge BrickHouse, Lawrence.

- Cheng, Andrea & Zhang, Ange. (2012).
Grandfather Counts. New York.
- Cordes, Miriam, Apenrede, Susa & Grimm, Sandra. (2010).
Ich bin stark, ich geh nicht mit: Ein spielerisches Verhaltenstraining. Arena Verlag, Würzburg.
- Corona, Christian & Corona-Höch, Jutta. (2010).
Gefühlsmonster-Karten. www.gefuehlsmonster.eu, Berlin.
- Corona, Christian. (2012).
Gefühlsmonster-Malbuch. www.gefuehlsmonster.eu, Berlin.
- Damon, Emma. (1995).
All Kinds of People. Tango Books, London.
- De Kinder, Jan. (2014).
Tomatenrot oder Mobben macht traurig. Atlantis Verlag, Zürich.
- DiPucchio, Kelly & Pham, LeUyen. (2012).
Grace for President. Hyperion Books, New York.
- Dubois, Claude K. (2013).
Akim rennt. Moritz Verlag, Frankfurt am Main.
- Enders, Ursula, Boehme, Ulfert & Wolters, Dorothee. (2004).
Lass das – nimm die Finger weg! Beltz & Gelberg Verlag, Basel.
- Fardell, John. (2013).
Der Tag, an dem Louis gefressen wurde. Moritz Verlag, Frankfurt am Main.
- Fausch, Sandra, Mebes, Marion & Wechlin, Andrea. (2011).
Vom Glücksballon in meinem Bauch. Kinder erleben häusliche Gewalt. Bilderbuch mit Begleitmaterial. Mebes & Noack, Köln.
- Friester, Paul & Goossens, Philippe. (2011).
Heule Eule. NordSüd Verlag, Zürich.
- Funke, Cornelia & Meyer, Kerstin. (1997).
Prinzessin Isabella. Verlag Friedrich Oetinger, Hamburg.
- Garland, Sarah. (2004).
Billy and Belle. Francis Lincoln, London.
- von der Gathen, Katharina & Kuhl, Anke. (2014).
Klär mich auf. 101 echte Kinderfragen rund um ein aufregendes Thema. Klett Kinderbuch, Leipzig.
- Glitz, Angelika & Sönnichsen, Imke. (2005).
Monster unter Willis Bett. Thienemann Verlag GmbH. Stuttgart/Wien.
- Goldberg, Leah. (2011).
Zimmer frei im Haus der Tiere. Vier Tiere suchen einen Nachmieter. Ariella, Berlin.
- Greive, Bradley Trevor. (2010).
The blue day book. A lesson in cheering yourself up. Andrews Mc Neel Publishing, New Jersey.
- de Haan, Linda & Nijland, Stern. (2009).
König & König. Von Gerstenberg Verlag, Hildesheim.

- Hoffman, Mary & Asquith Ros. (2010).
Du gehörst dazu! Das Große Buch der Familien. Sauerländer Verlag, Mannheim.
- Hoffman, Mary & Littlewood, Karin. (1993).
The Colour of Home. Frances Lincoln. London.
- Hoffmann, Mary & Binch, Caroline. (2007).
Grace & Family. Francis Lincoln Children's Books, London.
(interne deutschsprachige Übersetzung des Buches bei samara)
- Ironside, Virginia & Mackenzie-Smith, Mark. (1994).
The Huge Bag of Worries. Children 1st. Edinburgh.
- Jeschke, Mathias & Oeser, Wiebke. (2011).
Ein Mann, der weint. Hinstorff Verlag, Rostock.
- Kemp, Sarah, Ogilvie, Sara & Flegler Leena. (2011).
Ballerina auf vier Pfoten. Von Gerstenberg Verlag, Hildesheim.
- Kemp, Sarah, Ogilvie, Sara & Flegler Leena. (2012).
Wenn ein lila Nashorn kommt. Von Gerstenberg Verlag, Hildesheim.
- Kieser, Christiana & Specht, Gisela. (2006).
Lukas und die Monster unterm Bett. Param Verlag, Ahlerstedt.
- Krause, Ute. (2010).
Wann gehen die wieder? (Patchworkfamilien), BV Verlag, Berlin.
- Kronabitter, Erika. (2012).
Sarah und die Wolke. EDITIONARTSCIENCE, Wien/St. Wolfgang.
- de Lestrade, Agnes & Docampo, Valeria. (2012).
Die große Wörterfabrik. mixtvision Verlag, München.
- van Lieshout, Elle. (2011).
Heute bin ich. aracari Verlag, Männedorf.
- van Lieshout, Elle & Os, Erik. (2009).
Oh, oh, Oktopus. aracari Verlag, Männedorf.
- Lobe, Mira. (2010).
Das Kleine Ich bin Ich. Viersprachige Ausgabe. Verlag Jungbrunnen, Wien.
- Löffel, Heike & Manske, Christa. (2001).
Ein Dino zeigt Gefühle – 1. Bilderbuch mit didaktischem Begleitmaterial für die pädagogische Praxis. Mebes & Noack, Köln.
- Löffel, Heike & Manske, Christa. (2012).
Ein Dino zeigt Gefühle – 2. Bilderbuch mit didaktischem Begleitmaterial für die pädagogische Praxis. Mebes & Noack, Köln.
- Löffel, Heike & Manske, Christa. (2013).
Ein Dino zeigt Gefühle (Die Box). Memo + Lotto. Mebes & Noack, Köln.
- Mai, Manfred & Goedelt, Marion. (2012).
Was ist bloß mit Anne los? Tulipan Verlag, Berlin.
- Malverti, Nadia & Olten, Manuela. (2011).
Ein Schaf im Glück. Tulipan Verlag, Berlin.

- Maxeiner, Alexandra & Kuhl, Anke. (2010).
Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten. Klett Kinderbuch, Leipzig.
- McKee, David. (2002).
Du hast angefangen! Nein du! Sauerländer Verlag, Düsseldorf.
- Mebes, Marion (2005).
Stück für Stück: Sicher – stark – selbstbewusst. Mebes & Noack, Köln.
- Mebes, Marion & Klees, Esther. (2009).
Katrins Geheimnis. Eine Geschichte über sexuelle Übergriffe unter Geschwistern. Mebes & Noack, Köln.
- Mebes, Marion & Sandrock, Lydia. (2004).
Kein Küsschen auf Kommando. Mebes & Noack, Köln.
- Melker, Ramona Taikon & Eriksson, Ann. (2010).
Marie Claude – Jekh romani sej – en romsk tjej. (Ich bin ein Roma-Mädchen). ERG förlag, Huddinge, Schweden. (Interne deutschsprachige Übersetzung bei samara)
- Munsch, Robert & Martchenko, Michael. (2009).
The Paper Bag Princess. annick press, New York.
- Padmanabhan, Manjula. (2011).
Ich bin einmalig! Kannst du mich finden? Charlesbridge Publishing, St. Watertown.
- Parr, Todd. (2009).
It's ok to be different. Little Brown Books, London.
- Pauli, Lorenz & Schärer, Kathrin. (2012).
mutig, mutig. atlantis, Zürich.
- Pfister, Marcus. (2010).
Der kleine Mond Rabe. Minedition, Zürich.
- Raman, Ely & Lukyanova. (2005).
personita. 77 farbige Portraits und 44 Situationskarten. OH Verlag, Kirchzarten.
- Reynolds, H. Peter. (2008).
Der Punkt. Kunst Kann Jeder. Gerstenberg Verlag, Hildesheim.
- Richardson, Justin. (2005).
And Tango makes three. Simon & Schuster Children's Publishing, London/New York/Sidney.
- Sanson, Adele & Faust, Anke. (2010).
Das grüne Küken. NordSüd Verlag, Zürich.
- Schmalfeldt, Simone. (2006).
Wie mache ich es wieder gut? Gewissenskonflikte thematisieren und Lösungen finden. SCHUBI Lernmedien AG, Schaffhausen.
- Schreiber-Wicke, Edith & Holland, Carola. (2004).
Achtung! Bissiges Wort! Thienemann Verlag, Stuttgart/Wien.
- Schultze-Krumbholz, Anja. (2012).
Medienhelden. Unterrichtsmanual zur Förderung der Medienkompetenz und Prävention von Cybermobbing. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel.

- Schwarz, Regina & Schober, Michael. (2010).
Das verrückte Schimpfwörter-ABC. Esslinger Verlag, Esslingen.
- ScienceCenter-Netzwerk. (2010).
Ein Diskussionsspiel Armutsgrenze?! Für Kinder von 7–12 Jahren.
www.science-center-net.at, Wien.
- Scuderi, Lucia. (2011).
Wie fühlst du dich heute? Bügün kendini nasıl hissediyorsun? Edition bi:libri, München.
- SFS Schwarze Frauen Community Austria. (2015).
Meine Traumfamilie. Familienbilder jenseits von Stereotypen. Bestellen bei:
www.schwarzefrauen.net, Wien.
- Silei, Fabrizio & Quarello, Maurizio A. C. (2012).
Der Bus von Rosa Parks. Verlagshaus Jacoby & Stuart, Berlin.
- Spathelf, Bärbel & Szesny, Susanne. (2007).
Die kleinen Streithammel oder Wie man Streit vermeiden kann. Albarello Verlag,
Wuppertal.
- Tyler, Michael. (2005).
The skin you live in. Chicago Childrens Museum, Chicago.
- Van den Speulhof, Barbara & Wilson, Henrike. (2012).
Ginpuin. Auf der Suche nach dem großen Glück. Coppentrath, Münster.
- Weitze, Monika & Battut Eric. (2009).
Wie der kleine rosa ELEFANT einmal sehr traurig war und wie es ihm wieder gut ging.
Bohem press, Zürich.
- Weston, Carrie & Warnes, Tim. (2007).
Ach Boris! Auch ein großer Bär kann sich in einer neuen Schule klein fühlen. Verlag
Heinrich Ellermann, Hamburg.
- Wicke-Schreiber, Edith & Holland, Carola. (2006).
Zwei Papas für Tango. Thienemann Verlag, Stuttgart/Wien.
- Wohlatz, Sonja, Rupp, Sabine & Conradi, Katharina. (2015).
Milli ist beim Gericht – Straflandesgericht Wien. Eigenverlag, bestellen bei www.tamar.at,
Wien
- Zaeri, Mehrdad & Richter, Anne. (2013).
Prinzessin Sharifa und der mutige Walter. Deutsch- und arabischsprachiges Buch. Baobab
Books, Basel.
- Zehender, Dirk. (2011).
Inga und der verschwundene Wurm. MARDI – Verlag, Hanstadt.
- Zobel-Nolan, Allia. (2009).
What I like about me! Barnes & Noble, New York.

Literaturempfehlungen

Fachliteratur und Arbeitsmaterialien für PädagogInnen und MultiplikatorInnen

al Mansour, Haifaa. (2014).

DVD: Das Mädchen Wadjda. Der erste Film aus Saudi Arabien gedreht von einer Frau. Koch Media, Rottenmann.

Arapi, Güler & Lück, Sabine Mitja. (2005).

Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive. Ad department, Bielefeld.

Badegruber, Bernd. (2002).

Spiele zum Problemlösen. Band 1: für Kinder von 6–12 Jahren. Veritas Verlag, Linz.

Beelmann, Andreas & Jonas, Kai. (2009).

Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Berliner Initiative gegen Gewalt an Frauen. (2008).

ECHT FAIR! Begleitbroschüre für Lehrkräfte zur interaktiven Ausstellung für Kinder und Jugendliche zur Gewaltprävention. Berlin.

Bertelsmann Stiftung, Akademie Führung & Kompetenz am Zentrum für angewandte Politikforschung (Hrsg.). (2008).

Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD DIFFERENCE Institute der Anti-Defamation League, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Praxishandbuch für Lehrerinnen und Lehrer. Verlag Bertelsmann Stiftung, Bielefeld.

Braun, Gisela. (2008).

Ich sag NEIN. Arbeitsmaterialien gegen den sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen. Verlag an der Ruhr, Mülheim an der Ruhr.

Brenifier, Oskar. (2010).

Philosophieren mit neugierigen Kindern. Gut und Böse. Was ist das? Boje Verlag, Köln.

Brenifier, Oskar. (2010).

Philosophieren mit neugierigen Kindern. Gefühle. Was ist das? Boje Verlag, Köln.

Brown, Babette. (2008).

Equality in Action: a way forward with Persona Dolls. Trentham Books Stoke on Trent, UK and Sterling, USA.

Budde, Jürgen, Thon, Christine & Walgenbach, Katharina (Hrsg.). (2014).

Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft Männlichkeiten. Geschlechterkonstruktionen in pädagogischen Institutionen. Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto.

Bundesjugendvertretung (www.jugendvertretung.at). (2013).

Toolbox: Handbuch zur Förderung von Gender-Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit, Ideen und Werkzeug, Wien.

- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. (2011).
Stark! Aber wie? Methodensammlung und Arbeitsunterlagen zur Jungenarbeit mit dem Schwerpunkt Gewaltprävention, Wien.
- Calder, Martin C. (Hrsg.). (2007).
Working with children and young people who sexually abuse: taking the field forward. Russel House Publishing, Dorset.
- Cavanagh-Johnson, Toni et al. (1997).
Sexual, Physical and Emotional Abuse in Out-of-Home Care. Prevention Skills for At-Risk Children. Haworth Maltreatment and Trauma Press, New York, London.
- Deutscher Paritätischer Wohlfahrtsverband. (2010).
Heartbeat – Herzklopfen Beziehungen ohne Gewalt. Ein Arbeitspaket zur schulischen und außerschulischen Prävention von Gewalt in intimen Teenagerbeziehungen. Baden Württemberg.
- Djafarzadeh, Parvaneh & Rudolf-Jilg, Christine (2010).
Prävention geht alle an! Ansätze interkultureller und struktureller Prävention von sexuellem Missbrauch. AMYNA e. V., München
- Enders, Ursula. (2012).
Grenzen achten. Schutz vor sexuellem Missbrauch in Institutionen. Kiepenhauer & Witsch, Köln.
- Fontes, Lisa Aronson. (2008).
Child Abuse and culture: working with diverse families. Guilford Press, New York.
- Frantz-Jobarteh, Nicola. (2010).
Social Work with children and adolescents of multiple heritage in Austria. Unveröffentlichte Diplomarbeit der Fachhochschule Innsbruck.
- Freund, Ulli & Riedel-Breidenstein, Dagmar. (2004).
Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention. Verlag mebes & noack, Köln.
- Gaschler, Frank und Gundi. (2013).
Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum. Kösel-Verlag, München.
- Geffner, Robert, Braveman, Mark, Gallaso, Joseph & Marsh, Janessa. (2005).
Aggressions in Organizations: Violence in Organizations: Violence, Abuse and Harrassment at Work and in Schools. Haworth Maltreatment and Trauma Press, New York.
- Hamburger, Franz. (2012).
Abschied von der interkulturellen Pädagogik. Beltz Juventa, Basel.
- Hess, Sabine, Langreiter, Nikola & Timm, Elisabeth. (2011).
Intersektionalität Revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen. Transcript Verlag, Bielefeld.
- Hinze, Friedrich D. (2011).
Acht Schritte zur Achtsamkeit. Vandenhoeck und Ruprecht, Göttingen.
- Institut für Kinderrechte und Elternbildung, Österreich. (2013).
Interkulturalität und Mehrsprachigkeit – eine Chance! Eine Untersuchung von Schulprojekten zum Thema Interkulturalität – Zusammenfassung der Ergebnisse. Wien.

- Isop, Utta & Ratkovic, Vitkorija. (2010).
Differenzen leben – Kulturwissenschaftliche und geschlechterkritische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion. Transcript Kultur & Konflikt, Klagenfurt.
- Kaluza, Gert. (2011).
Salute! Was die Seele stark macht. Programm zur Förderung psychosozialer Gesundheitsressourcen. Klett-Cotta, Stuttgart.
- Kavemann, Barbara & Kreyssig, Ulrike. (2007).
Handbuch Kinder und häusliche Gewalt. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Khan, Humera & Davies, Jeremy (Hrsg.). (2006).
Working with Muslim fathers: a guide for practitioners. An-Nisa Society, London.
- Khanide, Marina & Giebler, Karl. (2006).
Ohne Angst verschieden sein. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.
- Kinder- und Jugendservices der Stadt Linz. (2005).
Wenn ich große Lust hab . . . (über den Umgang mit Selbstbefriedigung in Kindergärten). Linz.
- Klippert, Heinz. (2007).
Lehrerentlastung. Strategien zur wirksamen Arbeitserleichterung in Schule und Unterricht. Beltz Verlag, Weinheim und Basel.
- Kramer, Dorothee, Schele, Ursula, Stolzenburg, Bärbel & Zeiher, Pia. (2007).
Prävention – ECHT STARK. Unterrichtsmaterialien für Förderschulen und Förderzentren zur Prävention von sexuellem Missbrauch. Präventionsbüro Schleswig-Holstein, Kiel.
- Leggemann, Michael. (2013).
Psychische Erkrankungen in der Familie. Das Kanu Manual für die Präventionsarbeit. Psychiatrie Verlag GmbH, Köln.
- Lohmann- Falkner, Renate. (2013)
Wut ablassen ohne wehzutun. Spiele zum Umgang mit Aggression und Zorn. Don Bosco Medien GmbH, München.
- Lubell, Keri M., Lofton, Teresa & Singer, Helen Harber. (2008).
Promoting Healthy Parenting Practices Across Cultural Groups: A CDC Research Brief. US Department of Health and Human Services, Center for Disease Control and Prevention.
www.cdc.gov/injury, USA.
- Lutz, Helma, Vivar Herrera, Maria-Theressa & Supik, Linda. (2010).
Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzepts. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Mayer, Claude-Hélène. (2008).
Trainingshandbuch Interkulturelle Mediation und Konfliktlösung. Didaktische Materialien zum Kompetenzerwerb. Waxmann Verlag, Münster.
- Medalia, Hilla. (2014).
Dancing in Jaffa. DVD-Dokumentation des Tänzers Pierre Dulaine für israelische und palästinensische Kinder. Ascot Elite Home Entertainment, Stuttgart.

- Okitikpi, Toyen. (2005).
Working with Children of Mixed Parentage. Russel House, Dorset.
- Page, James, Whitting, Jill & Mclean, Carl. (2007).
Engaging effectively with black and minority ethnic parents in children's and parental services. Department for Children, Schools and Families (DCSF), London.
- Patell, Tina G. (2010).
Mixed-up Kids. Race identity and social order. Russel House Publishing, Dorset.
- Persona Doll Training. (2014).
Storytelling to make a difference. Using Persona Dolls to tackle racism, sexism and discrimination in the Early Years and at School. Training DVD. London. Bestellen bei:
www.persona-doll-training.org.
- Petze – Institut für Gewaltprävention. (2004).
JA zum NEIN. Unterrichtsmaterialien für die Grundschule zur Prävention von sexuellem Missbrauch. Kiel.
- Petze – Institut für Gewaltprävention. (2015).
Prävention von sexueller Gewalt als Thema in der Ausbildung von Erzieherinnen und Erziehern. Kiel.
- Pfeffer, Simone. (2007).
Emotionales Lernen. Ein Praxishandbuch für den Kindergarten. Cornelson Verlag, Berlin.
- Preuss-Lausitz, Ulf. (2005).
Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung. Beltz Verlag, Basel.
- Rademacher, Helmolt & Wilhelm, Maria. (2009).
Spiele und Übungen zum interkulturellen Lernen. Verlag für Wissenschaft und Bildung, Berlin.
- Righard, Erica. (2008).
The welfare mobility dilemma. Transnational strategies and national structuring at crossroads. Lund Dissertations on Social Work 31. Socialhögskolan, Lund University, Schweden.
- Rost, Detlef, H. (2010).
Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Beltz Verlag, Basel.
- Schmidt, Elke. (2014).
„War doch nur Spaß . . .“? Sexuelle Übergriffe unter Jugendlichen verhindern. AMYNA e. V., München.
- Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen. (2013).
Ganz schön intim. Sexualerziehung für 6–12-Jährige. Unterrichtsmaterialien zum Download. www.selbstlaut.org. Verein Selbstlaut, Wien.
- Seyfried, Daniel & Winkler, Regina. (2008).
Ein Tag in Pauls Familie. Arbeitsmaterial für kindliche Zeugen von häuslicher Gewalt. dgvt Verlag, Tübingen.

- Smykalla, Sandra & Vinz, Dagmar. (2012).
Intersektionalität zwischen Gender und Diversity. Theorien, Methoden und Politiken der Chancengleichheit. Verlag Westfälisches Dampfboot, Münster.
- Steiner, Therese & Berg, Insoo Kim. (2009).
Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern. Carl-Auer Verlag, Heidelberg.
- Strohalm e. V. (Hrsg.). (2007).
Jedes Kind auf dieser Erde ist ein Wunder. Band 1: Interkultureller Kontext für Prävention, Elternbildung und Beratung bei sexuellem Missbrauch. mebes & noack, Köln.
- Strohalm e. V. (Hrsg.). (2007).
Jedes Kind auf dieser Erde ist ein Wunder. Band 2: Schutz vor sexuellem Missbrauch: Konzepte und Erfahrungen interkultureller Prävention. mebes & noack, Köln.
- Strohalm e. V. (Hrsg.). (2004).
Sexuelle Übergriffe unter Kindern. Handbuch zur Prävention und Intervention. mebes & noack, Köln.
- Strohalm e. V. (Hrsg.). (2015)
Sexuelle Übergriffe unter Kindern – von der Einschulung bis zur Pubertät. Bestellbar bei: www.strohalm-ev.de, Berlin.
- Sue, Derald Wing & Sue, David. (2007).
Counseling the culturally diverse: theory and practice. 5th ed. Wiley, New Jersey.
- Terkessidis, Mark. (2010).
Interkultur. Suhrkamp Verlag, Berlin.
- Tuider, Elisabeth. (2012).
Sexualpädagogik der Vielfalt. Beltz und Juventa, Weinheim und Basel.
- Tworuschka, Monika und Udo. (2013).
Die Weltreligionen Kindern erklärt. Gütersloher Verlagshaus, München.
- Unternährer, Nathalie & Höfler, Alfred. (2006).
Glaubenssache – Religiöse Vielfalt im Klassenzimmer, Materialien und DVD für den Unterricht. Verlag Pestalozzianum, Zürich.
- Vieth, Victor, Bottoms, Bette & Perona, Alison. (2005).
Ending Child Abuse. New Efforts in Prevention, Investigation, And Training. Taylor & Francis, London.
- Winkler, Gabriele & Degele, Nina. (2009).
Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. transcript Verlag, Bielefeld.

Homepages zu Gewaltprävention

Österreich

samara – Verein zur Prävention von (sexualisierter) Gewalt, Wien.

www.praevention-samara.at und www.transkulturell-samara.at

Workshops und Weiterbildungen

Verein Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen, Wien.

www.selbstlaut.org

Workshops und Weiterbildungen

Verein Hazissa, Fachstelle zur Prävention sexualisierter Gewalt, Graz.

www.hazissa.at

Workshops und Weiterbildungen

Wiener Netzwerk gegen sexuelle Gewalt an Mädchen, Buben und Jugendlichen.

www.wienernetzwerk.at

Plattform von 22 Wiener Organisationen im Bereich Prävention, Opferschutz und Täterarbeit

Deutschland

Amyna – Institut zur Prävention von sexuellem Missbrauch, München.

www.amyna.de

Download von Materialien und Fachbüchern zum Bestellen

Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin.

www.bpb.de

Kostenlose Arbeitsblätter zu Themen: Minderheiten, Zivilcourage Toleranz, Rassismus, soziale Gerechtigkeit und andere

Petze Präventionsbüro, Kiel.

www.petze-kiel.de

Präventionsmaterialien zum Bestellen

Strohalm – Fachstelle für sexuellen Missbrauch an Mädchen und Jungen, Berlin.

www.strohalm-ev.de

Fachbücher und Broschüren zum Bestellen

Zartbitter – Kontakt- und Informationsstelle gegen sexuellen Missbrauch an Mädchen und Buben, Köln.

www.zartbitter.de

Materialien zum Bestellen

England und Südafrika

Persona Doll Training, Embracing Diversity, London und Cape Town.

www.persona-doll-training.org

Bestellen von Persona Dolls (70 cm), Trainings für die Arbeit mit Persona Dolls

Irland

Stay Safe, Dublin.

www.staysafe.ie

Englischsprachige Arbeitsblätter für Kinder ab dem Kindergartenalter

Spezielle Arbeitsblätter für Kinder mit kognitiven und emotionalen Einschränkungen

Schottland

Castleview Primary School, Edinburgh.

www.castleviewprimary.wordpress.com

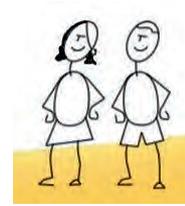
Rights Respecting School: Kinderrechtskonforme Schule, die von UNICEF zertifiziert wurde

respectme. Scotland's Anti-Bullying Service, Glasgow.

www.respectme.org.uk

Englischsprachige Arbeitsblätter und Plakate

„samara - Verein zur Prävention
von (sexualisierter) Gewalt“
www.transkulturell-samara.at
www.praevention-samara.at



Hauptfördergeber:



Weitere FördergeberInnen:



UnterstützerInnen:



ProjektpartnerInnen:



www.praevention-samara.at
www.transkulturell-samara.at

samara
Verein zur Prävention
von (sexualisierter) Gewalt

