

# **In Widersprüchen wi(e)der sprechen?! – Anregungen aus dem Anti-Bias-Ansatz für eine diversitätswusste Mädchenarbeit**

*Friederike Lorenz, Bettina Schmidt*

## **1. Von Differenzlinien und Berufsbildern, oder: was heißt hier Mädchenarbeit?**

„Ich arbeite in einer Wohngruppe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge“; „Ich bin im Sozialdienst Junge Menschen tätig“; „Ich leite einen offenen Mädchentreff“. Stellen wir uns diese Vorstellungsrunde in einer Anti-Bias-Fortbildung vor. Die drei Professionellen haben in ihrem Arbeitsfeld alle mit in der Gesellschaft als „Mädchen“ geltenden Adressat\_innen zu tun. In der Ausrichtung der Arbeitsfelder stehen aber unterschiedliche Differenz\_ierungen<sup>1</sup> im Vordergrund. – etwa Aufenthaltsstatus, familiäre Situation oder Geschlecht. Aus der Perspektive der Anti-Diskriminierungsarbeit ist eine solche Zielgruppenorientierung so lange notwendig, wie die konstruierten Gruppen in gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen benachteiligt werden. Allerdings legt die Zielgruppenausrichtung eine Vernachlässigung weiterer Differenzlinien und damit die Festschreibung von Subjekten auf einzelne Zugehörigkeiten nahe – willkommen im Differenz-Dilemma!

Wir gehen in diesem Beitrag der Frage nach, welche Anregungen sich aus dem Anti-Bias-Ansatz für die „Arbeit mit Mädchen“ ergeben. Dabei denken wir nicht nur an so deklarierte „Mädchenarbeit“, da die konstruierten Zielgruppen eben nicht nur dort zu finden sind, wo sie hin-definiert werden, sondern Mädchenarbeit in unterschiedlichen Kontexten Sozialer Arbeit stattfindet.

Es ist gerade das Spezifische an der Anti-Bias-Perspektive, dass auch in fokussierten Zusammenhängen die Frage nach der Bedeutung weiterer Differenzlinien gestellt wird: „Wie wird Mehrsprachigkeit in der Wohngruppe begegnet?“ oder „Welche Bedeutung hat Gender in der Arbeit im Jugendamt?“

## **2. Der Anti-Bias-Ansatz**

Der Anti-Bias-Ansatz wurde in den 1980er Jahren in den USA und in den 1990er Jahren in Südafrika entwickelt. „Bias“ lässt sich aus dem Englischen mit „Schiefelage“ oder „Voreingenommenheit“ übersetzen. Mit „Anti“ wird die Notwendigkeit einer aktiven Haltung für eine Transformation von Ungleichheitsverhältnissen betont. Anti-Bias-Arbeit ist kein Ansatz, der das Handwerkszeug bereitstellt um 'die Anderen' zu ändern – vielmehr erfordert er die Bereitschaft, den Blick auf sich selbst zu richten sowie in diskriminierende Strukturen, Deutungs- und Handlungsmuster einzugreifen (vgl. Derman-Sparks 1989: 3). Ausgehend von der Kritik an defizitorientierten, differenz-überbetonenden oder differenz-ausblendenden Ansätzen entwickelte

<sup>1</sup> Mit dieser Schreibweise wollen wir auf den Konstruktionscharakter von Differenz hinweisen.

eine Gruppe Studierender der Elementarpädagogik um Louise Derman-Sparks und Carol-Brunson-Phillips den Ansatz, mit dem Ziel, der Heterogenität in der Gesellschaft sowie der Komplexität von Diskriminierung gerechter zu werden. So entstand ein Konzept, dass (1.) Widersprüche im Umgang mit Differenzierungen einbezieht, (2.) Machtverhältnisse explizit thematisiert und (3.) Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung denkbar macht (vgl. Schmidt u.a. 2009: 155f.). Der Anti-Bias-Ansatz ist ein offenes Konzept, d.h. dass es sich weniger um einen festen Methodenkanon als vielmehr um ein Reflexionsangebot und Analyseinstrument handelt, welches kontextspezifisch umgesetzt und mit anderen Ansätzen zusammengeführt werden kann. Welche Themen, Ansprüche und Möglichkeitsräume ergeben sich aus der 'Anti-Bias-Perspektive' für die Mädchenarbeit?

### **3. Umgang mit Diversität und Differenzierungen – Widersprüche einbeziehen**

Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit Diversität in der Anti-Bias-Arbeit ist die Reflexion von (eigenen) Zugehörigkeiten und Selbstverständlichkeiten. Dabei werden Menschen in doppelter Weise angerufen – als Menschen, denen Zugehörigkeiten zugeschrieben und gesellschaftliche Positionen zugewiesen werden und als Menschen, die Differenz produzieren, indem sie Andere mit Zuschreibungen versehen. Diese doppelte Ansprache ermöglicht erstens die Reflexion widersprüchlicher Maßstäbe, wenn es darum geht, wie differenziert das je Eigene und wie homogenisierend das je Andere vorgestellt wird. Zweitens lassen sich Zugehörigkeiten auf ihre Unterschiedlichkeit in Bezug auf Freiwilligkeit, Veränderbarkeit sowie ihre historisch-strukturelle Verankerung hin untersuchen und auf die jeweilige subjektive Bedeutung und ihre gesellschaftliche Relevanz hin befragen. Wie kommt es, dass beispielsweise die Zugehörigkeit als Fußballspielende subjektiv sehr bedeutungsvoll ist, während die Positionierung als Weiße Frau als selbstverständlich erlebt wird? Drittens kommen in solchen Auseinandersetzungen Widerstände zum Tragen, die das Dilemma thematisierbar machen, mit Macht verknüpfte Differenzierungskategorien überwinden zu wollen, sie aber im Prozess der Thematisierung, Sensibilisierung und Bekämpfung zu reproduzieren. Mit welchen Widersprüchen muss in der Mädchenarbeit konkret umgegangen werden?

Sexistische und heteronormative Strukturen sind in der Gesellschaft funktional verankert. Mädchenidentitäten können in der Praxis Sozialer Arbeit demnach nicht einfach wegdekonstruiert werden. Vielmehr muss der Situation Rechnung getragen werden, dass Mädchen kontinuierlich als solche „angerufen“ und damit Positionen in gesellschaftlichen Machtverhältnissen zugewiesen werden (Schütte-Bäumner 2007 zit. nach Plößer 2009: 61). Mädchenarbeit muss sich hier in Widersprüchen bewegen: Mädchen in ihrem Alltag in von festlegenden Geschlechternormen

geprägten Strukturen begleiten, und zugleich eben diese Strukturen und ihre Folgen auf das eigene Handeln als „gemacht“ und damit auch potentiell veränderbar erkennen.

Weiter kann die Reflexion eigener und gesellschaftlicher geteilter Bilder und Normalitätsvorstellungen für die Mädchenarbeit bedeuten, die gesellschaftliche Zuweisung zu (nur) einem Geschlecht als eine wirkmächtige Kategorie zu begreifen, die mit weiteren Differenzlinien verschränkt ist, entlang derer Mädchen *unterschiedliche* Erfahrungen machen. Dies kann dazu beitragen, die Angebote feministischer Mädchenarbeit auf implizite Selbstverständlichkeiten zu überprüfen und die eigenen feministischen Ziele nicht für *die* Mädchen zu generalisieren sondern einer Differenzierung auszusetzen.<sup>2</sup>

#### **4. Machtverhältnisse thematisieren**

In der Anti-Bias-Arbeit wird davon ausgegangen, dass in der Gesellschaft bedeutungsvolle Machtkategorien in sämtliche Kontexte hineinwirken, da alle Menschen in Machtstrukturen verstrickt und an ihrer Aufrechterhaltung beteiligt sind. Ausgangspunkt der Thematisierung von Macht ist die Annahme, dass Menschen vielfältig positioniert sind und sowohl über Erfahrungen in privilegierten als auch in benachteiligten Positionen verfügen – wobei die eigenen dominanten Positionen oft nicht bewusst bemerkt werden, während die in marginalisierten Positionen entstehende Machtlosigkeit zumeist deutlich spürbar ist (vgl. Anti-Bias-Werkstatt 2007: 2). Zugleich wird ein Machtbegriff angeboten, der weniger negativ konnotiert ist als im deutschen Sprachgebrauch üblich und Macht auch als Möglichkeit und Verantwortung betont. Diese Annahmen ermöglichen, Festschreibungen auf Opferpositionen zu vermeiden. Zugleich sollen sie nicht dahingehend missverstanden werden, die Möglichkeiten und die Verantwortung zur Veränderung von Diskriminierung gleich verteilt zu denken (Derman-Sparks/Brunson-Phillips 1997, 24) und damit Schuldzuweisungen an Benachteiligte zu legitimieren.

In Settings der Mädchenarbeit ermöglicht die Thematisierung von Macht eine Sensibilisierung für Unterschiede innerhalb scheinbar homogener Gruppen. Der Blick richtet sich sowohl auf Machtkategorien, die in der Gesellschaft mit Bedeutung aufgeladen werden, als auch auf Aspekte, die in dem konkreten Kontext spezifische Bedeutungen erhalten. Mit der Frage nach bedeutungsvollen Kategorien rücken nicht nur stereotype Themen in den Blick, die Mädchen zugeschrieben werden, wie ‚Figur‘ oder ‚Freund‘. Ebenso werden Aspekte deutlich, die auf ihre Eingebundenheit in eine Gesellschaft verweisen, die nicht nur heteronormativ und sexistisch, sondern auch durch weitere Differenzlinien wie Rassismus und Klassismus<sup>3</sup> sowie durch eine

<sup>2</sup> In der Intersektionalitätsforschung wird von einer intrakategorialen Perspektive gesprochen (McCall 2005). Katharina Walgenbach führt mit dem Begriff der „interdependenten Kategorien“ eine integrale Perspektive auf „soziale Kategorien als *in sich* heterogen strukturiert“ ein, womit auch pädagogische Zielgruppen in ihrer Heterogenität wahrnehmbar werden (Walgenbach 2012, 247).

<sup>3</sup> Klassismus ist im deutschsprachigen Raum wenig thematisiert. Gemeint ist die Diskriminierung von Gruppen

Leistungs- und Verwertungslogik strukturiert ist. Hier kann sichtbar werden, wie verschiedene Machtkategorien zusammenwirken. So zeigt die Reflexion, wie Leistung bemessen wird, dass die Kriterien selten Attributen entsprechen, die Mädchen innerhalb der zweigeschlechtlich strukturierten Ordnung zugeschrieben werden, sondern vielmehr die einem hegemonialen Männlichkeitsbild zugeordneten Eigenschaften bestätigen.

Es scheint sinnvoll, sich in der Auseinandersetzung mit in einer konkreten (Mädchen-)Gruppe bedeutsamen Machtkategorien auch darüber zu verständigen, was mit bestimmten Kategorien gemeint ist und welche Annahmen diesen zu Grunde gelegt sind, um ihre Funktionen und Synergien zu begreifen. Ein Beispiel wäre hier die Auseinandersetzung mit Vorstellungen von „starken Mädchen“: welche Bilder werden damit verbunden? Wie zeigt sich „Starksein“ in verschiedenen Kontexten wie Schule, Familie oder in der Gleichaltrigengruppe? Wie verhält sich ein „starkes“ Mädchen und wie sieht es aus? Wie ist das Gegenbild des „nicht starken“ Mädchens? Warum sollen Mädchen überhaupt „stark“ sein? Selbstverständlich kann sich eine solche Thematisierung nicht auf die Mädchen beschränken, sondern setzt die kontinuierliche Selbstreflexion der Fachkräfte voraus. Immerhin sind sie es, die Programme zur ‚Förderung von Mädchen‘ und Ansätze um ‚Mädchen zu stärken‘ umsetzen und damit bewusst oder unbewusst bestimmte Annahmen in die Gruppe hineinbringen.

Aus einer Anti-Bias-Perspektive ist hier ein Ansatzpunkt, nach Möglichkeiten zu suchen, wie mit Einflüssen durch gesellschaftliche Machtverhältnisse und Bewertungen sowie den (daraus resultierenden) Asymmetrien in der Gruppe so umgegangen werden kann, dass ein diversitätsbewusster und diskriminierungssensibler Raum entsteht. Es geht darum, individuelle und kollektive Bedarfe zu benennen, um gemeinsam(e) Strategien entwickeln zu können, wie sich zu vorherrschenden Strukturen der Differenzierung und Normalisierung jeweils verhalten werden kann – d.h., ob sie durch die Mädchen angenommen, verändert, konterkariert, überzeichnet oder gesprengt werden (wollen). Diese Auseinandersetzung ist die Grundlage, um sich der Herausforderung zu stellen, über Möglichkeiten der Verschiebung von Diskursen nachzudenken – ohne sich an „männlichen“ Leistungsnormen abzuarbeiten oder auf Strategien zurückzugreifen, die als „weiblich“ definierte Attribute positiv aufladen und als Ressourcen in den Diskurs einführen (vgl. Walgenbach 2012, 249).

## **5. Diskriminierung verändern – Ebenen und Internalisierung von Diskriminierung**

### **5.1 Diskriminierungsebenen**

---

aufgrund eines tatsächlichen oder zugeschriebenen sozial- oder bildungspolitischen Status. Potentiell betroffen sind beispielsweise Nicht-Akademiker\_innen, Arbeiter\_innen oder auf Transferleistungen angewiesene Menschen( Vgl. Kemper/Weinbach 2009).

Der Anti-Bias-Ansatz bietet die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Involviertheit in diskriminierende Strukturen und Interaktionsformen auf verschiedenen Ebenen. Der Annahme folgend, dass sich alle Menschen in Diskriminierungsverhältnissen bewegen und sie (re-)produzieren, sind die eigenen Erfahrungen und Lebenslagen Ausgangspunkt der Auseinandersetzung. Dabei werden die Ursachen für Diskriminierung nicht im „Fehlverhalten Einzelner“ gesehen, sondern ihre historischen Herausbildung und gesellschaftliche Funktionalität sichtbar gemacht (vgl. Anti-Bias-Werkstatt 2012). Bei der Analyse von Diskriminierung werden daher die zwischenmenschliche, die institutionelle und die diskursive Ebene unterschieden. Diese gelten als miteinander verwoben. Die analytische Trennung dient der Entwicklung von situationsspezifischen Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung (vgl. Schmidt u.a. 2009: 162).

## **5.2 Verinnerlichung von Dominanz und Unterdrückung in der Mädchenarbeit**

Neben der Ebenendifferenzierung bietet der Anti-Bias-Ansatz ein Modell der verinnerlichten Dominanz und Unterdrückung, das sich auch in der Mädchenarbeit zur Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten eignet. Valerie Batts, die Autorin des Modells (vgl. ebd. 2005), differenziert jeweils fünf Verhaltensmuster, die aus der Internalisierung von eigenen dominanten und unterdrückten Positionierungen in gesellschaftlichen Strukturen resultieren können (Abbildung 1)<sup>4</sup>. Diese Formen sind nicht als Aktion und Reaktion zu verstehen, bestätigen aber existierende Machtasymmetrien aus unterschiedlichen Positionen. Mit dem Modell betont Batts, dass auf beiden Seiten (ungleich verteilte) Handlungsmöglichkeiten zur Veränderung bestehen.

Durch die Suche nach persönlichen Beispielen, die den beschriebenen Formen entsprechen, kann nachvollziehbar werden, wie sich diskriminierende Strukturen konkret im Alltag zeigen und (re-)produziert werden. Das Modell eröffnet somit einen Zugang zur Reflexion der eigenen Beteiligung an der Aufrechterhaltung von Unterdrückungsstrukturen sowie zur Erkundung von Handlungsspielräumen. Das Hinterfragen subtil wirkungsvoller Deutungs- und Handlungsmuster macht nicht nur die eigene (unbeabsichtigte) Involviertheit in diskriminierende Strukturen, sondern gerade auch die eigenen Möglichkeiten zu ihrer Veränderung sichtbar.

---

<sup>4</sup> Das Modell wurde entwickelt, um den modern racism in den USA zu beschreiben. Südafrikanische Trainer\_innen arbeiten mit der rassismusfokussierten und einer erweiterten Perspektive auf vielfältige Diskriminierungsformen. In Deutschland wird mit dem breiten Fokus gearbeitet (vgl. Schmidt 2012).

DOMINANZ	UNTERDRÜCKUNG
Dysfunktionale Hilfe	Verantwortung abgeben / Im System mitspielen
Schulduzuweisungen an die Benachteiligten	Schulduzuweisungen an das System
Kontakt vermeiden	Kontakt vermeiden
Unterschiedliche Lebensrealitäten / Zugehörigkeiten ignorieren	Eigene Lebensrealitäten / Zugehörigkeiten ablehnen und leugnen
Strukturelle Auswirkungen von Unterdrückung nicht anerkennen	Strukturelle Auswirkungen von Unterdrückung nicht anerkennen

Mit dem Modell zu arbeiten, beinhaltet von eigenen Erfahrungen auszugehen. Es geht also nicht darum, das Verhalten *anderer* in der Weise zu analysieren, dass einseitige Schulduzuweisungen reproduziert werden – beispielsweise indem ich als Pädagogin meinen Blick auf die verinnerlichte Unterdrückung von Mädchen konzentriere und ihnen die (alleinige) Verantwortung für ihre Situation zuschreibe, anstatt den Blick auf mein Dominanzverhalten im Umgang mit Mädchen oder auf die eigene internalisierte Unterdrückung zu richten.

Unterstützend in der Auseinandersetzung mit dem Modell ist der Austausch mit anderen. Für Mädchenarbeiter\_innen sind Räume zur Reflexion mit Kolleg\_innen wünschenswert, um gerade auch die im Team geteilten Deutungs- und Handlungsmustern zu erkennen und gemeinsam Alternativen zu entwickeln.

Doch eignet sich das Modell nur für die Mädchenarbeiter\_innen? Wem wird welche Reflexionsfähigkeit zugetraut?

Über das Modell kann auch für Mädchen die Verinnerlichung von gesellschaftlich vorherrschenden Zuschreibungen und strukturellen Schieflagen thematisierbar werden. Ein Einstieg könnte sowohl die Frage der Berufswahl als auch die Reflexion von Körnernormen sein. Das Modell bietet Mädchen darüber hinaus die Möglichkeit, der Festschreibung auf eine förderbedürftige Position etwas zu entgegnen, indem eigenes Dominanzverhalten in den Blick genommen wird.

Die eigene Handlungsfähigkeit wird für Mädchen also in doppelter Weise betont: Zum einen werden Handlungsspielräume aus einer benachteiligten Position sichtbar, da die Verinnerlichung von Unterdrückung und damit die Mitverantwortung zu ihrer Veränderung thematisiert wird.

Zum anderen werden Handlungsspielräume erkennbar, weil Mädchen mit dem Modell nicht auf ihr Mädchensein(sollen) reduziert werden, sondern sich ebenfalls in dominanten Positionen reflektieren

können. Da in einer konkreten Situation nie nur eine Machtkategorie wirksam ist, steht den Mädchen zur Veränderung auch diese Macht zur Verfügung und sie erhalten das Angebot, über einen Umgang mit dieser nachzudenken.

## **6. Fazit**

Der Anti-Bias-Ansatz bietet in der Mädchenarbeit Möglichkeiten, vorherrschenden Festschreibungen zu entgehen, Differenzierungen zu thematisieren und Handlungsmöglichkeiten gegen Diskriminierung zu erkennen. Es bleibt die Frage, wie Ansätze der Antidiskriminierungsarbeit selbstverständlich Eingang in die Mädchenarbeit finden können. Wie können entsprechende Reflexionsräume geschaffen werden? Welche Unterstützung erhalten Mädchenarbeiter\_innen dabei? Hier stellt sich auch die Frage, wie willkommen aktuell Auseinandersetzungen zu (sexistischer) Diskriminierung und Impulse feministischer Theorie in Einrichtungen Sozialer Arbeit sind. Für die Anti-Bias-Arbeit erachten wir es in jedem Fall als weiterführend, im nächsten Schritt die Frage 'andersherum' zu stellen und (feministische) Theorien, Konzepte und Erfahrungen aus der Mädchenarbeit für die Anti-Bias-Arbeit zu diskutieren.

## **Literatur**

- Anti-Bias-Werkstatt (Hg.) 2007: Demokratie verstehen und leben. Methodenbox: Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit, Aurich.
- Anti-Bias-Werkstatt (Hg.) 2012: Der Anti-Bias-Ansatz – Eine Einführung. In: Anti-Bias-Werkstatt. [online], Berlin. URL: <http://www.anti-bias-werkstatt.de/index.html> (22.05.2012)
- Batts, Valerie 2005: Is Reconciliation Possible? Lessons From Combating “Modern Racism”. VISIONS, o.O.  
URL: [www.visions-inc.org/Is%20Reconciliation%20Possible.pdf](http://www.visions-inc.org/Is%20Reconciliation%20Possible.pdf) (22.02.2012)
- Davis, Kathy 2008: Intersectionality in Transatlantic Perspective. In: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Überkreuzungen. Fremdheit, Ungleichheit, Differenz. Münster: Westfälisches Dampfboot. S. 19-35.
- Derman-Sparks, Louise and the A.B.C. Task Force 1989: Anti-Bias Curriculum. Tools for Empowering young children. In: National Association for the Education of Young Children Washington D.C. (Hg.), Washington.
- Derman-Sparks, Louise/Brunson-Phillips, Carol 1997: Teaching/Learning anti-racism. A developmental approach. U.S.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike 2009: Einführung: Was bedeutet Klassismus? In: Klassismus.

Eine Einführung. Münster.

- McCall, Leslie 2005: The Complexity of Intersectionality. In: Signs: Journal of Women in Culture and Society 30 (3), S. 1771–1799.
- Plößer, Melanie 2009: „I kissed a girl and I liked it?“ – Queere Perspektiven für die feministische Mädchenarbeit. In: Betrifft Mädchen: Queer! Wie geht nicht heteronormative Mädchenarbeit? H. 2/2009, Juventa.
- Schmidt, Bettina/ Dietrich, Katharina/ Herdel, Shantala 2009: Anti-Bias in Theorie und Praxis- Kritische Betrachtung eines Antidiskriminierungsansatzes. In: Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolph (Hg.): Rassismuskritik- Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts.
- Schmidt, Bettina 2012: Reflexion verinnerlichter Dominanz und Unterdrückung als Ausgangspunkt für ein Handeln gegen Rassismus?! In: Arbeitskreis Kritische Soziale Arbeit (AKS) (Hg.): Tagungsdokumentation zum Fachtag „Rassismus in der Sozialen Arbeit – Normalitäten sichtbar machen“ im Juni 2012, Bremen.
- Walgenbach, Katharina 2012: Diversity Education – eine kritische Zwischenbilanz. In: Neue Praxis, Heft 3/2012.

### **Autorinnen:**

Friederike Lorenz, Sozialarbeiterin BA und staatl. anerkannte Erzieherin. Zwischen 2004 und 2011 Berufstätigkeiten in Hort und Kindertagesstätten, in einer Kinder- und Jugendpsychiatrischen Beratungsstelle und in der stationären Jugendhilfe. Aktuell MA-Studium Erziehungswissenschaften an der Universität Oldenburg. Tätig in der Jugend- und Erwachsenenbildung (Anti-Bias-Ansatz, Gedenkstättenpädagogik) und in der Praxisforschung des Bremer Instituts für Soziale Arbeit und Entwicklung e.V. (BISA+E). Kontakt: [lorenz@bisa-bremen.de](mailto:lorenz@bisa-bremen.de)

Bettina Schmidt, Studium der Interkulturellen Pädagogik an der Universität Oldenburg, freiberuflich tätig in der politischen Bildungsarbeit, insbesondere mit dem Anti-Bias-Ansatz in der Anti-Bias-Werkstatt, seit 2009 Promotionsstipendiatin der Rosa-Luxemburg-Stiftung, seit Juli 2012 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Oldenburg, im Fokus der Promotion stehen Spannungsverhältnisse in der politischen Bildungsarbeit an Schulen im Themenfeld 'Vielfalt und Demokratie'. Kontakt: [b.schmidt@anti-bias-werkstatt.de](mailto:b.schmidt@anti-bias-werkstatt.de)